

Lecturas y escrituras en el ámbito universitario. Dificultades y desafíos.

Lic. Andrea Lobos¹

Categoría: Proyectos áulicos.

¹ Andrea Lobos es Licenciada en Comunicación Social. Actualmente cursa la Maestría de Periodismo en la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente en la Universidad de Palermo. Facultad de Diseño y Comunicación en las materias Introducción a la investigación y Comunicación Oral y Escrita. Trabaja como editora de textos en agencias de publicidad gráfica.

Abstract:

Este trabajo se propone indagar sobre las estrategias de lectura y escritura que desarrollan los alumnos universitarios en el cursado de sus materias. Para eso se realizarán diferentes actividades dentro del marco de la asignatura Introducción a la Investigación.

Con frecuencia suele verse con preocupación las dificultades que los alumnos presentan en el desarrollo de sus competencias lectoras. Dichas dificultades se pueden ver materializadas en lecturas superficiales de la bibliografía de la materia. En lo problemático que les resulta hacer el pasaje de ideas a palabras escritas.

Frente a estas situaciones el peso del problema suele recaer sobre el alumno. Son ellos los que no leen, los que no prestan atención, y entonces el problema sigue ahí, inmutable, dejándonos con la impresión de que no es posible hallar una salida.

Una de las primeras cuestiones a trabajar es el presupuesto que indica que los alumnos ingresan a la universidad conociendo las estrategias de lecturas y escrituras propias del campo académico, por lo tanto en las materias (excepto las diseñadas para tal fin) no se detienen a enseñar a leer y escribir académicamente, se dedican exclusivamente a enseñar aquello que tiene que ver con el contenido curricular.

Los interrogantes que surgen son ¿Enseñamos a los alumnos a leer textos académicos? ¿Cómo les enseñamos a escribir trabajos académicos? Estas preguntas hacen pensar que para interpretar textos universitarios es necesario contar con determinadas competencias lectoras, competencias que no son las mismas para leer cuentos, novelas, poesías, artículos del diario.

Los textos académicos están escritos para lectores especialistas y por especialistas, en este sentido tenemos que pensar que el alumno está en proceso de formación y que en muchos casos se encuentra por primera vez con teorías, conceptos y pensamientos que se ve obligado a comprender en poco tiempo.

Por lo tanto es posible pensar que los alumnos no conocen y no están preparados para enfrentarse con los textos académicos, éstos exigen modos de leer diferentes a los aprendidos en la escuela secundaria. Lo mismo se puede decir de los textos escritos. Las monografías, los trabajos de investigación reclaman otra clase de escritura. Cuando los alumnos no logran o presentan dificultades para leer y comprender texto o para escribir es muy probable que presenten un bajo rendimiento general.

A partir de estas problemáticas se ha elaborado en los últimos años el concepto de alfabetización académica (1). La investigadora Paula Carlino (2005) la define de la siguiente manera: *“(…) adquisición del conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad.”*

El concepto de alfabetización académica lleva implícita la idea de proceso mediante y a través del cual se adquieren y se aprenden estrategias para poder desempeñarse dentro de la cultura universitaria.

Si esto es así, el centro de la problemática se desplaza. Ya no estaría centrada en las dificultades que los alumnos tienen con la asignatura que cursan, de lo que no saben. Sino que es necesario pensar que se enseña y se aprende a leer textos académicos. La alfabetización académica implica llevar adelante procesos de enseñanza y aprendizaje que combinen los contenidos de la materia con la enseñanza y aprendizaje de modos de decir, modos de leer, los contenidos de una determinada asignatura.

Las preguntas que guiarán este trabajo serán ¿Cómo conciben los alumnos a la escritura en sus estudios universitarios? ¿La piensan como una verdadera herramienta de aprendizaje? O sólo como un instrumento, un canal para transmitir pensamientos y conocimientos. ¿Perciben diferencias entre la escritura y la lectura trabajadas en la escuela secundaria y las que se exigen en el ámbito universitario? ¿Qué lugar ocupa dentro de la evaluación y las correcciones realizadas por el docente? ¿Los comentarios escritos por los docentes son tomados por los alumnos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Los alumnos creen que la

Universidad les brinda las herramientas necesarias para que ellos puedan leer y escribir académicamente?

El siguiente trabajo se propone como el análisis de un proyecto que se implementó dentro del aula. Se desarrolló dentro la materia Introducción a la Investigación de la carrera de Fotografía. Durante el transcurso del cuatrimestre se realizaron diferentes actividades destinadas a analizar las prácticas de lectura y escritura que los alumnos ponen en juego al momento de estudiar de la bibliografía.

El objetivo no es sólo que repitan los contenidos y que cumplan con los trabajos, sino que logren apropiarse de forma crítica de los textos, para poder construir sus monografías escritas y preparar sus exámenes.

Se trabajó con las variantes de las actividades propuestas por Paula Carlino (2005)²

1. Elaboración rotativa de síntesis de clase
2. Preparación del examen parcial.
3. Tutorías de los Trabajos Prácticos Finales.

Se presenta en primer lugar las herramientas conceptuales con las cuales se trabajará a lo largo del trabajo. Luego se describirán las actividades mencionadas más arriba y por último se presentarán las conclusiones.

Palabras clave: Lectura y Escritura- Alfabetización académica- Universidad

² Carlino, Paula (2005), Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

La escritura como tecnología

Señala Walter Ong (1996) que la escritura es una tecnología de la palabra. Si el habla oral es una competencia natural en el ser humano. En todas las culturas las personas aprenden a hablar y a comunicarse naturalmente, excepto que presenten afecciones psicológicas o físicas que impidan este aprendizaje. Destaca que el habla nace en el inconsciente y asciende hasta la vida consciente con la ayuda de la comunidad, y agrega que “(...) Las reglas gramaticales se hallan en el inconsciente en el sentido de que es posible saber cómo aplicarlas e incluso cómo establecer otras nuevas aunque no se puede explicar qué son” (Op.Cit. 1996: 84).

En cambio la escritura es una operación artificial, no es natural. No se nace sabiendo escribir. Hace falta ingresar al sistema educativo, ser entrenado en la adquisición de las reglas de ese sistema para dominarlo.

Ong afirma que la escritura no nace en el inconsciente. “El proceso de poner por escrito una lengua hablada es regido por reglas ideadas conscientemente”. Por lo tanto para el autor la escritura es una tecnología comparable a la imprenta y a la computadora. (2)

La escritura es una tecnología que se interioriza como segunda naturaleza para lograr expresar sentimientos o ideas. Requiere de quien la use un entrenamiento y un dominio que logrará sólo a través de la práctica, práctica que permitirá “aprender cómo lograr que la herramienta haga lo que puede hacer” (Op. Cit. 1996: 85).

Si pensamos a la escritura como una tecnología que se interioriza, es posible comenzar a pensar desde otra perspectiva a las dificultades que presentan los alumnos en el sistema escolar en general, en el universitario en particular. Es decir, escribir no es algo que este naturalmente dado, la escritura es una invención que fue evolucionando históricamente, en la medida en que las sociedades fueron considerando a esta forma de expresión como dominante en las diferentes áreas de la sociedad.

La artificialidad de la escritura reside la operación de separación de la palabra del contexto de comunicación oral donde tiene lugar, para fijarla luego en una superficie. (Alvarado, Yeannoteguy: 2007).

El primer paso es entonces, pensar que a escribir no se aprende de una vez y para siempre, requiere de un entrenamiento y unas prácticas permanentes.

La escritura en la Universidad

Los alumnos plantean dificultades a la hora de elaborar sus monografías, trabajos prácticos escritos. Se observa una distancia entre los que son capaces de expresar de manera oral y lo que escriben.

Estos inconvenientes no pueden ser pensados sólo como síntomas de una formación deficiente en la escuela secundaria. Para Carlino (2005) los inconvenientes que se presentan forman parte de cualquier proceso de aprendizaje de nuevos conceptos. Deja claro también que “(...) los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente (...)” (Op. Cit: 2005: 23).

Una primera cuestión que surge es ¿Qué se entiende por escritura? para Alvarado y Yeannoteguy (2007) la escritura es “un código o sistemas de signos gráficos que permite la representación visual del enunciado” Como observamos en esta definición se hace hincapié en el poder que tiene la escritura de ser canal para transmitir ideas y conocimientos.

Para Cassany (2006:27) “adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral”. Pero aclara que conocer las reglas de la lengua en la que se escribe no es suficiente. Estas herramientas (reglas ortográficas, de cohesión y coherencia, sintácticas, variedades lingüísticas) permiten tener conocimiento del código escrito. Para generar un texto comunicativo y de conocimiento es necesario dominar una serie de estrategias “tiene que ser consciente del contexto comunicativo en el que actuará el texto: tiene que pensar cómo serán los lectores, cuándo leerán el escrito, dónde, qué saben del tema en cuestión, etc” (op.cit. 2006: 18). Además de ser capaz de planificar y corregir lo que se va escribir.

El desafío de la experiencia realizada dentro del aula consistió en desplazar dos ideas acerca de la escritura: escribir bien, no es sólo respetar las reglas gramaticales, sino también ser capaz de organizar, planificar y corregir los textos hasta lograr la versión más óptima. Y al mismo tiempo escribir no es sólo una herramienta para “fijar” conocimientos, para luego repetirlos, sino que se trata de pensar a la escritura como una forma de transformar el conocimiento que se tiene.

Como bien señala Carlino:

La escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable con lo escrito, a diferencia de la volatibilidad del pensamiento y del lenguaje hablado. (op.cit: 2006: 27)

Actividades de escritura desarrolladas dentro del aula

La investigación se desarrolló dentro de la materia Introducción a la Investigación que forma parte del Núcleo de Formación Académica junto a las asignaturas, Comunicación Oral y Escrita y Taller de Redacción. Integra el *Proyecto Pedagógico Proyectos Jóvenes de Investigación y Comunicación*. La asignatura no tiene correlatividades con otras materias de las carreras de la Facultad de Diseño y Comunicación.

La materia tiene como objetivos pedagógicos que los alumnos adquieran herramientas teóricas y metodológicas que les permitan desarrollar habilidades como: la lectura analítica de textos académicos, la escritura académica, que permitan que el alumno pueda investigar sobre temas que se vinculen a su carrera.

El cursado de la materia se aprueba con la entrega de tres trabajos prácticos que se presentan como entregas parciales del trabajo práctico final, que consiste en un trabajo de investigación sobre temas de actualidad. Otra instancia de evaluación es el examen parcial.

Aquí es bueno destacar que en los dos años que llevo trabajando en la materia es la primera vez que tomé un examen parcial como instancia de evaluación. Dos razones me llevaron a hacerlo. La primera tiene que ver con la observación del poco estudio y análisis de la bibliografía en el momento del final oral. Los alumnos no lograban la asociación entre su trabajo final y los conceptos que fueron desarrollándose de la cursada. La otra razón es más experimental, teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, me planteé qué sucedería si tomaba parcial. ¿Los alumnos tendrían otro conocimiento de la bibliografía llegado el momento del final?

Mi hipótesis es que el examen parcial, y la preparación de éste la clase anterior, ayudaría a los alumnos a trabajar con los textos de una forma más profunda, pudiendo realizar un parcial donde no sólo haya repetición de conceptos estudiados de memoria sino también elaboraciones propias de los alumnos.

Elaboración rotativa de síntesis de clase

La clase dura tres horas reloj, se divide en dos momentos. En el primer tramo de la clase se realiza explicación expositiva de los conceptos relevantes de la bibliografía, donde se aclara a los alumnos dudas sobre la bibliografía para que puedan aprehender los temas de la unidad desarrollada. En esta etapa también se responden dudas, se dialoga con los alumnos sobre cuestiones que van surgiendo con respecto a los temas abordados.

En un segundo momento se trabaja con actividades de escritura destinadas a abordar la bibliografía. En el caso de esta materia es preciso señalar que el desarrollo de los conceptos teóricos se realiza al mismo tiempo que los alumnos tienen que decidir el tema de su investigación para su trabajo práctico final, la construcción de la problemática a abordar.

Sabemos que los alumnos utilizan la escritura para tomar apuntes de la explicación del docente. La finalidad de estos apuntes es registrar qué es “lo importante” de los textos y de los autores que se están explicando.

Es por eso que primera actividad que se puso en práctica fue la elaboración rotativa de la síntesis de la clase. Se organizó de la siguiente manera:

Se designó una pareja de alumnos para que registre el desarrollo de la clase. Luego en sus casas realizaron una síntesis de los conceptos más importantes. La síntesis no debía exceder las dos carrillas. Una vez realizada me la enviaban por mail y yo la subía al blog (3) creado por la materia. La síntesis se subía sin correcciones.

La primera síntesis la realicé yo, para que puedan tener como referencia el modo en qué tenía que trabajar.

A la clase siguiente todos los alumnos llevaban sus copias impresas de dicha síntesis para analizarla, para realizar las modificaciones o corregir conceptos que quedaron confusos.

La idea era que el texto escrito sea claro también para aquellos que no estuvieron en clase. Es por eso que debía tener una autonomía que no suelen tener los apuntes personales. La lectura en clase de la síntesis permitió trabajar no sólo sobre el contenido sino también sobre la formulación escrita.

Esta actividad permitió que los alumnos designados trabajen con otro compromiso la escritura, uno de los alumnos me expresó:

“La actividad me gustó. No me pareció fácil. Porque una cosa es escribir para vos, y otra cosa es pensar que lo que escribir lo tienen que entender otro. Y ahí las cosas ya no son tan fáciles”.

En esta afirmación el alumno expresa uno de los objetivos que tenía la actividad. Pensar en el lector de ese documento, se escribe para alguien. En este caso el alumno lo expresa con claridad, tuvo que representarse a los lectores, en este caso sus compañeros de curso, para poder escribir la síntesis. Esto significa que tuvo que organizar, planificar, analizar los conceptos que se presentaron como los centrales de esa clase.

La actividad de lectura y revisión de la síntesis dentro del aula implica llevar adelante la operación de revisión de lo escrito. Operación que pocas veces o nunca realiza. Al mismo tiempo el docente actúa como guía de esa revisión conceptual.

A continuación se muestra una síntesis:

Síntesis clase 20 abril
Universidad de Palermo.
Introducción a la investigación
Primer cuatrimestre 2011- Carrera: Lic. en Fotografía.

Profesora Andrea Lobos

La clase comenzó cuando se designó a dos alumnos para tomar nota de la clase y luego redactar una síntesis de ella.

Borsotti explica cómo construir su objeto de investigación a través de una situación problemática. Para encontrar una situación problemática según el autor antes de elegir el tema hay que tener en cuenta tres aspectos:

Poder identificar el contexto que lo rodea.

Investigar antecedentes. Otros que ya investigaron el tema u otros trabajos referidos al mismo.

Testimonios. Gente que haya estado en esa situación o contexto etc.

Borsotti también dice que para encontrar la situación problemática hay que desestructurar el tema, romper con lo común, preguntarse “¿por qué esto es así?”.

Luego la profesora siguió abarcando el segundo texto de Hammersley y Atkinson que trata de la Etnografía que utiliza otro método de investigación.

La etnografía es un método de estudio utilizado por los antropólogos para describir las costumbres y tradiciones de un grupo humano.

Estos dos autores se exponen que antes de ir al campo hay que crear una hipótesis. Luego si introducirse investigar su cultura formar parte de ella y ponerse en la piel. Los motivos para estudiar las distintas culturas de Hammersley y Atkinson son cosas que lo sorprendan o que no tengan teoría elaborada aun a diferencia de Borsotti que son solo cosas que él no entienda. Dicen que el camino para llegar al tema es tomar un concepto teórico, llevarlo a la práctica y así generando una problemática.

Y por último la profesora explica como Sampieri expone la problemática de investigación .Plantea criterios de evaluación del problema, primero pensar si es viable, luego evaluar criteriosamente el contexto y demás. Y evaluar el tiempo con el que uno dispone.
Resumen de Juan Martín PC.

En esta síntesis de clase se puede observar que los conceptos están trabajados de manera jerárquica. No es la transcripción fiel de la clase expositiva, sino que el alumno volvió a armar el texto, jerarquizó la información de acuerdo a las notas tomadas en clase.

La otra síntesis es la siguiente:

Universidad de Palermo
Primer cuatrimestre 2011 – Carrera Lic. En Fotografía.
Profesora Andrea Lobos

La clase comenzó cuando la profesora aborda el tema ¿Qué es un objeto de estudio?

Según Bourdieu para construir el objeto de investigación se debe partir de hacer preguntas a la realidad, y para hacer estas preguntas se debe hacer la ruptura para no sesgar ni contaminar la investigación con la subjetividad del investigador y hacer vigilancia epistemológica para romper con la sociología espontánea. No se debe partir desde la empírea para llegar a la teoría y se debe tener referencias conceptuales del objeto a investigar.

Según Borsotti para construir el objeto de estudio se debe partir de un marco teórico (conceptos, teorías, etc.),y de un enfoque para comenzar a hacerse muchas preguntas desde las más generales a las más específicas:

Algunos tipos de preguntas pueden ser científicas para la investigación, para crear objetos, por ejemplo, ¿Cuáles son las características?, ¿A que se llama fotografía?, etc.

Otras preguntas pueden ser generales, de descripción, de comparación de conocimiento, para saber qué tipo de conocimiento quiero lograr con la investigación, proyectadas en el tiempo, preguntas de diagnóstico para determinar estados o avances, de semejanzas o diferencias, de relaciones entre un momento específico y un tema, de exploración, cuantitativas cuyo resultado sea en cifras para su posterior análisis (por ejemplo, cuantas cámaras hay en...), etc. cuando se tenga un listado de estas, ir las agrupando por temática, problemática, técnica, espacio geográfico, edades, ámbitos etc...y así ir achicando el campo y llegar a la Unidad de Análisis, determinando específicamente el tema que se va a investigar y su justificación.

Debemos buscar bibliografía que nos ayude a construir el objeto de investigación, definir desde donde voy a encarar mi trabajo, desde la sociología, histórico, estética, etc... y realizar un fichaje de cada bibliografía utilizada.

Según Borsotti las hipótesis son posibles respuestas al problema que se está investigando, no necesariamente son verdaderas, pueden ser más o menos generales, o precisas, e involucrar una o dos variables. Las hipótesis deben referirse a una situación real, sus términos deben ser comprensibles, precisos y lo más concretos posibles ya que de ellas pueden surgir alguna teoría.

En la realización de esta actividad pudo observarse un mayor compromiso de los alumnos con los textos de la bibliografía. Por otra parte quienes realizaron la síntesis pudieron trabajar sus parciales con conceptos más elaborados.

Tal vez una de las cosas que haya que señalar que la corrección en clase de estas síntesis lleva una gran parte del encuentro. Y que muchas veces no se llega a desarrollar los contenidos planificados.

La escritura tiene diferentes funciones, puede ser útil para recordar, para comunicar, tiene también una función epistémica que es la función que adquiere relevancia en el curso de una materia universitaria. La escritura como la forma de elaborar conocimientos, de conectarlos con otros nuevos.

La elaboración de esta actividad también implicó despegar a la escritura de la evaluación. Los alumnos escriben sus trabajos con el claro objetivo de aprobar las materias. En este caso el foco está en otro lugar: sus compañeros, la docente, son los lectores que tiene que comprender lo que escriben.

Preparación del examen parcial

La preparación del examen parcial se realiza por un lado con la elaboración de las síntesis de las clases, en la revisión de las versiones, se plantean los conceptos que resultan relevantes para la materia, al mismo tiempo que se establece la forma de desarrollarlos a partir de la escritura.

Por otra parte se diseñó una actividad especial que tiene dos objetivos:

- a) Estimular en los alumnos una lectura más profunda de la bibliografía, focalizando en los conceptos y la posibilidad de relacionarlos.
- b) Que los alumnos ensayen respuestas escritas donde éstas sean elaboraciones de la lectura y no mera repetición de los textos.

La actividad consistió en la entrega, con quince días de anticipación a la fecha de examen, de una serie de treinta preguntas que podrían ser preguntas del parcial³.

La clase anterior al parcial se desarrollaría lo que en palabras de Carlino se denomina "simulacro de parcial". El alumno contestaría una de las treinta preguntas en las mismas condiciones en las que se desarrollaría el parcial: misma cantidad de tiempo y trabajo individual.

En este caso en particular no pudo llevarse adelante la actividad del modo como estaba planificada. La mitad de la clase contestó las preguntas y la otra mitad no lo había hecho.

Ante la situación decidí plantear otra actividad. Les pedí que se agrupen de a dos, uno que haya contestado las preguntas y otro que no. Entre los dos tendrían que elaborar las respuestas. Esta actividad se desarrolló durante la primera parte de la clase, en la segunda parte se realizó la revisión de las respuestas en forma grupal. No revisaron no solo las cuestiones conceptuales sino también la forma de estar escrito. Para eso solicité que me entregaran las hojas donde habían escrito. Analizamos si las respuestas respondían de manera concreta a la pregunta, si había jerarquización de las ideas, si se explica lo que se está preguntando. A la clase siguiente se tomó el examen parcial.

El examen parcial consistió en tres preguntas que resultaban variantes de las preguntas que se trabajaron en el simulacro de parcial.

En el análisis de los mismos se pudo observar que los alumnos que habían desarrollado la actividad pre-parcial, tuvieron en el parcial un desempeño mucho mejor que aquellos que lo habían hecho.

Esto es así porque al trabajar más exhaustivamente sobre la bibliografía, desde la lectura y la escritura, con más tiempo, con las revisiones que se realizaron en clase, pudieron escribir respuestas elaboradas con contenían grados de abstracción mucho mayor.

El cuadro que sigue, tomado de Carlino (2005) da cuenta de las características de las respuestas que se consideraron para evaluar los parciales.

Calificación	Características de la respuesta
10,9,8	<p>Respuesta bien enfocada: aborda explícitamente lo que pide la consigna, es decir jerarquiza las ideas que explican lo que se solicita. Desarrolla en forma correcta los conceptos pertinentes. Presenta buena organización, con un inicio que le da autonomía de la consigna y un cierre en el que se retoma lo principal de lo explicado. La respuesta se centra en explicar lo que se pide desde el comienzo, y en su desarrollo amplía esta explicación. Facilita la tarea del lector porque las ideas están expresadas claramente y ligadas entre sí que señalan las relaciones entre las nociones tratadas.</p>
7,6	<p>Respuesta sin jerarquizar. Aborda lo que se pregunta, pero sin ponerlo en primero plano ya que presenta los conceptos pertinentes al mismo nivel que otros no directamente pertinentes. Las nociones que son centrales para explicar lo que se pide están confundidas con otras que deberían estar al servicio de la explicación solicitada, pero nunca coexistiendo con ella. Tiene problemas en la organización ya que bien no se provee un inicio o cierre, o bien aparece ideas desconectadas o poco claras. Se entiende lo que se explica, pero con cierto esfuerzo para el lector.</p>
5,4	<p>Respuesta no enfocada hacia lo que se pregunta: Se responde utilizando más o menos correctamente una serie de conceptos pero que aportan en escasa medida a explicar lo que solicita la consigna. Presenta serios problemas en su organización, no se provee un inicio o un cierre y predominan las ideas desconectadas entre sí ocultándose las relaciones conceptuales que mantienen entre ellas. Hay conceptos confusos. El lector debe hacer un gran esfuerzo para comprender lo que está escrito.</p>
Debe recuperar	<p>Respuesta desacertada: Conceptos muy confusos que no apuntan al tema de la consignas o con errores importantes. El lector no logra reconstruir, a partir de lo escrito, una respuesta plausible para lo que se pregunta. El texto o bien intenta centrarse en lo que se pide, pero no lo logra por escasez de conocimiento sobre ese tema. Los problemas de organización pasan a segundo plano ya que son los contenidos los que no se relacionan con la consigna o están tratados de forma incorrecta.</p>

Como se observa en el cuadro para evaluar la respuesta no se considera solo lo conceptual, es decir si es correcta o incorrecta o si se parece más o menos a lo que aparece en el texto. También se tiene en cuenta la elaboración escrita de la respuesta. Esto es importante destacarlo, ya que

de lo que se trata es de que el alumno tome conciencia de que en un examen escrito no sólo importa lo conceptual sino también el modo en que se escribe, si expresa claridad y si realmente se está respondiendo a la pregunta. En este punto tal como señala Carlino (2002) de lo que se trata es de pensar a la escritura no solo como “(...) un mecanismo de evaluación más (...) sino también como un instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente (...)”

Tutoría de los trabajos prácticos finales

Esta actividad esta planteada para trabajar en la elaboración escrita del trabajo práctico final que es necesario presentar para acreditar la materia. Se realizan tutorías durante todo el mes anterior a la terminación de la cursada de la materia.

Pero ¿Cuál es la tarea del tutor? Según el reglamento del Programa de Escritura de la Universidad de Princeton (2000) “los tutores no funcionan como correctores, ni como representantes de los profesores, sino como compañeros de escritura sensibles, y por su experiencia, capaces de sugerir posibilidades implícitas en las escritura y pensamiento propios del estudiante”. En consecuencia la tarea del tutor es ayudar al alumno a leer y analizar su propio texto como un escritor, que es capaz de pensar en su lector, y de este modo detectar las dificultades que puedan llegar a presentarse.

Antes de seguir con el análisis de la actividad, presentaré de manera breve los requerimientos del trabajo práctico expresados en la Guía del Trabajo Práctico Final elaborada por la Facultad:

“La temática general planteada por la Facultad para esta asignatura y su trabajo final es la exploración de nuevas tendencias en el campo del diseño y la comunicación. Se promueve el acercamiento académico a productos, marcas, empresas y creativos contemporáneos que presenten nuevas tendencias en Latinoamérica. Es fundamental que el estudiante analice aquello que sea próximo a su carrera y profesión futura. Dado que se trata de una primera aproximación al campo epistemológico, es importante que el recorte temático resulte abordable. Es el rol del docente guiarlo hacia un trabajo afín al nivel académico de cada estudiante y al tiempo de investigación que permite la cursada.

La tendencia es un mecanismo social que regula las elecciones de los sujetos. Se trata de un patrón de comportamiento determinado por cada sociedad y su tiempo. La idea es que el estudiante capte acciones y aspectos subyacentes que puedan en un futuro determinarse como tendencias. Se busca que desde el comienzo esté atento a lo sutil y lo emergente dentro de su área, detectando las posibilidades de consagración de nuevas tendencias.

La propuesta es que el estudiante pueda investigar sobre una marca, una empresa o un producto en particular (campañas, avisos, obras de arte, diseños) así como también es posible llevar adelante el trabajo de campo focalizándose en una persona (escenógrafo, actor, artista plástico, cineasta)”

Los alumnos tienen que investigar sobre alguna nueva tendencia que se observa dentro del campo disciplinar donde se desarrollará. Cómo se observa los requerimientos expresan de manera clara y acotada las condiciones que debe cumplir el trabajo. Presentando incluso una definición de tendencia.

La actividad de tutoría está centrada esencialmente en las actividades de escritura y construcción de la argumentación. Los objetivos esenciales son evitar el plagio, que los alumnos entreguen la primera versión como el trabajo final y que puedan trabajar en la reescritura del mismo hasta llegar a la versión final.

El trabajo a presentar requiere por parte de los alumnos actividades de búsqueda de información, análisis de la misma, elaborarla, escribir. Como se observa las acciones que deben llevarse adelante son varias, si a esto le sumamos que el trabajo tiene que cumplir con las especificaciones arriba señaladas, la tarea no resulta nada sencilla, y el plagio se presenta como una posibilidad.

Las tareas de tutoría se basaron en lo que Bayley y Vardi (1999) denominan tareas de retroalimentación, es decir tareas de escritura y reescritura, lecturas críticas entre el docente y el alumno que lo guíe a la elaboración final del trabajo.

Se plantearon las siguientes etapas de trabajo.

- 1- Revisión del material bibliográfico acorde al tema a investigar. Utilizando al menos tres autores.
- 2- Elaboración de un primer borrador donde se presente la construcción del objeto de estudio, las preguntas de investigación, el marco teórico desde donde se abordará el objeto, posibles hipótesis.
- 3- Lecturas críticas del borrador.
- 4- Redacción de una segunda versión.
- 5- Entrega de la versión final.

Los trabajos que tienen que presentar los alumnos reúnen características particulares como señala Cassany (2006:125) los textos académicos "(...) requieren el dominio de unas estrategias diferentes. Estos textos tienen unas características comunes especiales: (...) no tratan de experiencias personales y subjetivas del autor, sino de informaciones objetivas que provienen mayoritariamente de otros textos (bibliografía, experimentos, manuales, etc) utilizan un lenguaje muy especializado, etc (...)". En consecuencia los alumnos tienen que desarrollar habilidades para interpretar información y datos, ser capaces de relacionar datos y conceptos con el objeto que se proponen analizar. Deben hacerlo con claridad conceptual y al mismo tiempo manejando ciertos niveles de síntesis.

Para llevar adelante la tarea los alumnos tienen que pre-escribir, escribir el primer borrador y revisar, acciones que forman parte del proceso de composición. (Cassany, 2006: 125).

En la pre-escritura, que puede considerarse el primer borrador que los alumnos entregan, los elementos a considerar son:

- a- Saber reunir, clasificar y sintetizar la información hallada. En esta primera etapa cuentan la bibliografía académica, como los apuntes de las clases.
- b- Aprovechar los conocimientos previos y personales que se tengan sobre el tema a investigar.
- c- Primeras relaciones entre los conceptos de las lecturas realizadas.
- d- Definir el problema y la hipótesis de investigación, plantear la metodología a seguir para la recogida de datos.

Luego de la pre-escritura, se lleva adelante la escritura del primer borrador, que tiene que presentar los siguientes elementos:

- a- Plantearse la estructura del trabajo de investigación.
- b- Generación de ideas.
- c- Desarrollo de hipótesis.
- d- Construcción de la argumentación que apoye la hipótesis.
- e- Análisis y articulación de la bibliografía que compone el marco teórico.

Las observaciones que pueden realizarse con las entregas del primer borrador son:

- Dificultad en el planteo del problema a investigar de forma clara.
- Dificultad en hallar la bibliografía que permita abordar el análisis.
- Dificultad en la redacción y construcción de las frases.

Estos son los tópicos sobre los que se trabajan en la primera entrega del borrador, las observaciones se hacen en el escrito, para que el alumno pueda tenerlas presentes en la elaboración de la próxima versión.

Daré el ejemplo de uno de los trabajos

PRIMER BORRADOR

Las nuevas tendencias en la fotografía Introducción

Investigación sobre la fotografía de teatro

Nosotros nos proponemos analizar la fotografía de teatro que se lleva a cabo en Argentina- Buenos Aires ,más específicamente en Capital federal. A través de los contactos que pudimos conseguir para el análisis, nuestro campo de estudio se encuadro entre los años 2009 hasta el día de hoy.

Esta nueva tendencia de la fotografía escénica para teatro tiene múltiples variables que se deben tener en cuenta a la hora de realizar las tomas; alguna de ellas son los encuadres, la selección del tema y los elementos a fotografiar cuando los actores están en escena, así como la contextualización misma, pero no nos detengamos en esto.

Nuestra hipótesis de estudio es que a partir de elementos como las luces, el maquillaje, el vestuario, la localización y la caracterización de los personajes entre otras cosas de las obras de teatro, se puede utilizar estos elementos para realizar otra obra artística como lo es la fotografía. Las fotografías que se realizan se componen de todas las cosas que se plasman en la escena, si bien la obra de teatro se compone de acciones en movimiento y de sucesos en vivo que pasan ante nuestros ojos, la fotografía registra y puede plasmar en dos dimensiones los mismos efectos y sensaciones que se reproducen en la obra.

En la investigación el problema que se nos presentó fue primeramente poder definir ¿Qué es la fotografía de teatro? Y ¿Cuál es el fin de estas tomas? La pregunta principal que nos planteamos es qué si la fotografía de teatro es un arte que retrata a otra rama del arte, o si bien, es solo la documentación del trabajo artístico realizado por los actores.

Las observaciones en este primer borrador son las siguientes:

- Utilización de la primera persona, introduciendo una subjetividad que no se corresponde al tipo de texto académico que se quiere desarrollar.
- No se plantean con claridad el campo y el problema a investigar.
- La reformulación de la hipótesis.
- La organización estructural de la introducción.

También hay que señalar que la cita bibliográfica suelen ser un punto de dificultad. Desde el modo en que el que cita, reglas APA, hasta la conveniencia o no de citar, y para qué citar al autor.

Esquema del borrador

La fotografía de teatro

Introducción	Marco teórico	Objetivos de la investigación	Análisis de entrevistas	Conclusiones
Definición de fotografía de teatro. Hipótesis	Citas aisladas sin articulación con el objeto a analizar de trabajos de Walter Benjamín Roland Barthes	Campo a analizar Definición de la fotografía como arte	Aparecen sin articular con el objeto	No hay

	P. Bourdieu			
--	-------------	--	--	--

Esta es la segunda versión y final:

VERSIÓN FINAL

1. INTRODUCCIÓN

La fotografía estudia todos los aspectos relacionados a las imágenes fotográficas, en sus inicios las fotografías no eran claras y concisas visualmente, los detalles de lo que se fotografiaba no se lograban captar claramente. Fue hasta la segunda guerra mundial y del año 1945 en adelante cuando la fotografía comenzó a tener variantes y avances en cuanto a aspectos técnicos y creativos. Por lo mismo el campo de la fotografía se comenzó a dividir en ramas, tal como el fotoperiodismo que tomó gran importancia durante la segunda guerra mundial, con la necesidad de registrar los acontecimientos que se desarrollaron durante esa época.

La fotografía actualmente es considerada un arte, esto no siempre fue así, su integración al arte fue discutida muy ampliamente ya que la fotografía es practicada por millones de personas y no solo por personas que estudian esto como profesión, al ser una actividad tan amplia se ha dado la necesidad de expandir sus utilidades y ramificaciones por lo que surge este tipo de fotografía que nos proponemos investigar, la fotografía de teatro

2. Objetivos de la investigación

Campo a analizar

Nos proponemos analizar la fotografía de teatro que se lleva a cabo en Argentina- Buenos Aires, más específicamente en Capital federal. Los contactos que pudimos conseguir para el análisis de esta investigación fue Julio Locatelli quién pertenece a la *Red de Fotógrafos de Teatro Comunitario* y la fotógrafa Julie Weisz que en el ambiente se considera un referente de la fotografía de teatro.

Esta nueva tendencia de la fotografía escénica para teatro tiene múltiples variables que se deben tener en cuenta a la hora de realizar las tomas; alguna de ellas son los encuadres, la selección del tema y los elementos a fotografiar cuando los actores están en escena, así como la contextualización misma.

Definición de la fotografía como arte

Para poder comenzar a hablar de la fotografía de teatro primero es necesario definir la fotografía como una disciplina artística. En los inicios de esta tendencia artística la fotografía no era considerada como un arte; la interacción con el arte fue un proceso muy discutido que comenzó con los fotógrafos realistas. Anteriormente la pintura era considerada como la única manera de poder captar lo que acontecía en la realidad o de hacer retratos de personas. La fotografía comenzó a ser el reemplazo del retrato pintado ya que en aquel momento era mucho mas barato; como esta tendencia se incremento el retrato fotográfico reemplazaba rápidamente al retrato pintado, gran cantidad de pintores decidieron convertirse en fotógrafos retratistas para sobrevivir

La fotografía artística, ciencia y experiencia humana fueron evolucionado en paralelo. En cuanto fue posible hacer de la cámara un dispositivo móvil fácil de manejar apareció la posibilidad de influir en el espectador mediante la posición de la cámara y su enfoque, lo que permitían trasladar la subjetividad del fotógrafo a la fotografía, además de ir construyendo un lenguaje artístico.

Ya en la actualidad, la fotografía artística pura es casi completamente subjetiva y la manipulación de las imágenes se ha convertido en una herramienta fundamental en su expresión artística.

En la investigación el problema que se nos presentó fue primeramente poder definir ¿Qué es la fotografía de teatro? Y ¿Cuál es el fin de estas tomas? La pregunta principal que nos planteamos es qué si la fotografía de teatro es un arte que retrata a otra rama del arte, o si bien, es solo la documentación del trabajo artístico realizado por los actores. De estos primeros cuestionamientos surgieron las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que lleva a hacer este tipo de fotografías?
- ¿Qué es lo que se quiere transmitir?
- ¿Qué tiene de innovador este tipo de fotografías?
- ¿Esta tendencia es verdaderamente nueva, o ya existía y se puso de moda nuevamente?
- ¿Cuándo se originó?
- ¿Hay muchos fotógrafos argentinos que hacen este tipo de tomas?
- ¿es conocida esta nueva tendencia?

Nuestra hipótesis de estudio es que a partir de elementos como las luces, el maquillaje, el vestuario, la localización y la caracterización de los personajes entre otras cosas de las obras de teatro, se puede utilizar estos elementos para realizar otra obra artística como lo es la fotografía. Las fotografías que se realizan se componen de todas las cosas que se plasman en la escena, si bien la obra de teatro se compone de acciones en movimiento y de sucesos en vivo que pasan ante nuestros ojos, la fotografía registra y puede plasmar en dos dimensiones los mismos efectos y sensaciones que se reproducen en la obra.

Esquema de la versión final

Introducción	Definición y descripción de características de la fotografía teatral	Análisis de las entrevistas a partir del marco teórico	Se retoma la hipótesis	Conclusiones
<p>Delimitación del campo a analizar y objetivos de la investigación.</p> <p>Definición de la fotografía como arte.</p> <p>Planteo de las preguntas de investigación.</p> <p>Definición de hipótesis de</p>	<p>Entrevistas a fotógrafos que hacen fotografía teatral.</p>	<p>Articulación de los conceptos de Barthes, Bourdieu, con la información de las entrevistas.</p>	<p>Asociación de la hipótesis con la información obtenida y la articulación con los autores</p>	

trabajo.				
----------	--	--	--	--

Esta segunda versión el texto mejora notablemente, logran reorganizar la información y ser más precisos en la delimitación del campo a estudiar, el objeto y la hipótesis de investigación.

También hay que señalar que la cita bibliográfica suelen ser un punto de dificultad. Desde el modo en que el que cita, reglas APA, hasta la conveniencia o no de citar, y para qué citar al autor.

Es posible observar que los alumnos pudieron comprender y analizar más profundamente el material de acuerdo a las indicaciones planteadas. Este ida y vuelta que se produce entre los estudiantes y el docente constituye las tareas de retroalimentación. Bailey y Vardi (1999) comprobaron que los alumnos que utilizan las actividades de tutoría tienen más éxito que los alumnos que no la utilizan o en este caso no lo toman con el suficiente compromiso.

Además señalan que las actividades de retroalimentación tienen un beneficio adicional “(...) proveer al alumno de la motivación necesaria para que el estudiante pueda utilizar la información que tiene en su trabajo. (...)”. El objetivo es que los alumnos puedan elaborar, pensar y escribir sobre la información que ellos mismos generaron sin que haya demasiada intervención del docente.

También es importante destacar que no se trata de corregir simplemente cuestiones gramaticales o de armado de oraciones, sino de pensar en términos de macroestructura. Esto es que el texto pueda leerse como una unidad coherente en sus objetivos comunicacionales. Revisar que cada párrafo expresa la idea que se tiene intención de expresar, y que en conjunto expresen y den cuenta del objetivo propuesto.

Conclusiones

Retomando los interrogantes del comienzo presentados en la introducción de este trabajo: ¿Cómo conciben los alumnos a la escritura en sus estudios universitarios? ¿La piensan como una verdadera herramienta de aprendizaje? O sólo como un instrumento, un canal para transmitir pensamientos y conocimientos. ¿Perciben diferencias entre la escritura y la lectura trabajadas en la escuela secundaria y las que se exigen en el ámbito universitario? ¿Qué lugar ocupa dentro de la evaluación y las correcciones realizadas por el docente? ¿Los comentarios escritos por los docentes son tomados por los alumnos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿

En primer lugar se ha observado que los alumnos no conciben a la escritura como una verdadera herramienta que les permite construir y desarrollar ideas. La escritura así como también la lectura está estrechamente vinculada a la idea que son necesarias para aprobar o acreditar la materia.

Una de las mayores dificultades que se observan es la imposibilidad de pensar en la figura de un lector, en un otro diferente de ellos, que tiene que leer el trabajo. Esta dificultad se trabaja profundamente en las diferentes actividades de escritura y lectura que se plantean en la cursada.

No pensar en el lector tiene como consecuencia la producción de trabajos que en su objetivo comunicacional se vuelven confusos, crípticos. Al mismo tiempo se observó la resistencia a revisar y reescribir nuevamente los trabajos por parte de los alumnos.

En general no hay grandes modificaciones entre versión y versión. El caso aquí presentado fue elegido como ejemplo de los beneficios del trabajo de tutoría y retroalimentación.

En cuanto a la pregunta sobre si los alumnos perciben diferencias entre las estrategias de lectura y escritura en la escuela secundaria y la universidad es preciso decir que en muchas ocasiones el tema fue centro de debate dentro de la clase. Muchos estudiantes expresaron que la forma de leer y escribir en la Universidad son más exigentes.

Resulta necesario presentarles a los alumnos las estrategias de lectura y escritura vinculadas a la materia que se estudia, no como técnicas separadas. Porque el mayor inconveniente que presentar los alumnos es articular y asociar los conceptos teóricos con la práctica. Hay que enseñar a leer y escribir sobre la asignatura estudiada, que requieren de estrategias particulares.

Cuando el docente se posiciona en el lugar de guía, y hace que el alumno se comprometa con la tarea, y lo ayuda a encontrar el modo y la forma de expresar lo que desea, el intercambio redundante en beneficios para el trabajo del alumno. Éste puede expresar sus ideas, sin recurrir al plagio, y apostar a su capacidad para sostener argumentaciones. Tareas fundamentales en la vida académica.

Notas

1- En este sentido señala Walter Ong (1996:84) que la escritura provocó en sus comienzos la misma reacción que hoy produce el uso de las computadoras. *“La mayoría de las personas se sorprenden, y muchas se molestan al averiguar que, en esencia, las mismas objeciones comúnmente impugnadas hoy en día contra las computadoras fueron dirigidas por Platón contra la escritura, en el Fedro (274.277) y en la Séptima Carta). La escritura, según Platón hace decir a Sócrates en el Fedro, es inhumana al pretender establecer fuera del pensamiento lo que en realidad sólo puede existir dentro de él. Es un objeto, un producto manufacturado. Desde luego lo mismo se dice de las computadoras. En segundo lugar, afirma Sócrates de Platón, la escritura destruye la memoria. Lo que la utilicen se harán olvidadizos al depender de un recurso exterior por lo que ellos falta en recursos internos. La escritura debilita el pensamiento”.*

2- Es recomendable el artículo de Paula Carlino ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la Universidad? Donde realiza una reseña de las investigaciones que se realizaron a nivel internacional y nacional sobre la escritura como herramienta para la enseñanza-aprendizaje del contenido de las asignaturas.

http://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/especialidad/blb/Carlino_Qué_nos_dicen_las_investigaciones_internacionales_Cuad_Pedag_07.pdf

2 <http://www.fotoinvestigacion.blogspot.com/>

1- El concepto de marcoestructura textual es desarrollado por el lingüista holandés T. T. Van Dijk (1978) que define como “(...) el contenido semántico global que representa el sentido de un texto. Para que un texto se reciba como una unidad de comunicación ha de poseer un núcleo informativo fundamental, que es el *asunto* del que trata o tema.(...)” “(...)El concepto de macroestructura es un concepto *relativo*: hace referencia tanto al tema global del texto como a temas locales que se desarrollan en determinados fragmentos. Al mismo tiempo, a modo de muñecas rusas, los subtemas de determinados fragmentos textuales pueden presentar también otros subtemas relacionados, que constituyen por lo tanto su propia macroestructura. De todos modos, en sentido estricto, la macroestructura del texto será la más general y global, mientras que determinadas partes del texto también podrán tener sendas macroestructuras locales. Como resultado se obtiene una estructura textual jerárquica de las macroestructuras en diferentes niveles. Dependerá de la extensión y de la diversidad de asuntos que aborde un texto el hecho de que presente una estructura semántica o macroestructura más o menos compleja y jerarquizada. Las frases del texto que expresan macroestructuras se denominan macroproposiciones secuencias de oraciones que resumen la información global del texto y de los fragmentos con entidad temática; a estas macroproposiciones se llega con la aplicación de las macrorreglas u operaciones cognitivas que realiza el lector u oyente para extraer la macroestructura de un texto.

Bibliografía

- Alvarado, MT, Yeannoteguy (2007) *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires. Eudeba.
- Bailey, Janis, Vardi, Iris (1999) Iterative feedback: impacts on student writing. HERDSA Annual International Conference, Melbourne, 12-15 July 1999. (Traducción propia)
- Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2002) *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Ponencia presentada en la Universidad Nacional de Cuyo. Provincia de Mendoza*.
- Cassany, Daniel (2006) *Describir el escribir*, Buenos Aires. Paidós Comunicación.
- Ong, Walter (2006), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983.

