

El semillero de la escritura

Las tareas escritas a lo largo de
tres carreras de la UNGS

Lucía Natale
(coordinadora)



EL SEMILLERO DE LA ESCRITURA
LAS TAREAS ESCRITAS A LO LARGO DE TRES CARRERAS DE LA UNGS

Lucía Natale (coordinadora)

El semillero de la escritura

Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS

Autores:

Sergio Agoff, Natalia Bengochea, Franco Chiodi
Cecilia Chosco Díaz, Marcelo Muschietti
Federico Navarro, Daniela Stagnaro,
Carolina Zunino



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

El semillero de la escritura : las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS / Sergio Agoff... [et.al.] ; con prólogo de Paula Pogré. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013. - E-Book. - (Educación)

ISBN 978-987-630-151-0

1. Enseñanza Universitaria. 2. Escritura. I. Agoff, Sergio II. Pogré, Paula, prolog. CDD 807.11

Fecha de catalogación: 28/02/2013

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013
J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)
Prov. de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54 11) 4469-7578
ediciones@ungs.edu.ar
www.ungs.edu.ar/ediciones

Corrección: Fanny Seldes
Diseño gráfico de colección: Andrés Espinosa / Departamento de Publicaciones - UNGS
Diagramación: Daniel Vidable / Departamento de Publicaciones - UNGS

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados

Índice

Prólogo <i>Paula Pogré</i>	9
Introducción <i>Lucía Natale</i>	11
PRIMERA PARTE	
RELEVAMIENTO Y ANÁLISIS DE CONSIGNAS DE ESCRITURA	
Tareas de escritura y aprendizaje. El caso de las consignas de evaluación del Profesorado Universitario en Historia <i>Carolina Zunino / Marcelo Muschietti</i>	21
Los géneros en la formación profesional: un relevamiento en el marco de la Licenciatura en Administración Pública <i>Natalia Bengochea / Lucía Natale</i>	45
Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional <i>Daniela Stagnaro / Federico Navarro</i>	71
SEGUNDA PARTE	
LA CONSTRUCCIÓN INTERDISCIPLINARIA DE CONSIGNAS Y PAUTAS PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL	
Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención <i>Daniela Stagnaro / Cecilia Chosco Díaz</i>	95
Andamiajes para el proceso de escritura de textos académicos. Análisis de dos experiencias <i>Carolina Zunino / Marcelo Muschietti</i>	129
Cine, organizaciones y administración pública: un rodeo para los conceptos. Acerca de una experiencia de exposición de los estudiantes en la asignatura Teoría y Problemas de las Organizaciones Públicas <i>Sergio Agoff / Natalia Bengochea</i>	149

La formulación de consignas como herramienta didáctica: análisis de una experiencia en una materia de Ingeniería Industrial

Daniela Stagnaro..... 161

Desarrollo interdisciplinario de pautas de escritura, revisión y evaluación de textos académico-profesionales. El caso del informe final de Práctica Profesional Supervisada en Ingeniería Industrial

Federico Navarro / Franco Chiodi..... 173

Prólogo

Paula Pogré

¿Qué significa comprender en profundidad una disciplina? La comprensión profunda implica al menos cuatro dimensiones que no siempre son tenidas en cuenta en los procesos de enseñanza. Sin dudas, la comprensión de un objeto disciplinar implica conocer contenidos específicos, establecer relaciones de manera de poder ir más allá del conocimiento intuitivo y ampliar la red de relaciones conceptuales posibles de desarrollar en determinado campo. Implica también comprender los sentidos de ese saber, en el marco del propio conocimiento y su pertinencia y relevancia, así como conocer las formas propias de construcción de ese conocimiento. Pero para que esto sea posible es indispensable dominar las formas de comunicación propias de cada área de conocimiento, ya que son las que nos permiten apropiarnos de los códigos y lenguajes propios de cada campo y entonces también comunicarnos con otros.

Sin embargo, aunque para algunos puede resultar evidente lo antedicho, leer y escribir en la universidad es para la mayoría, aún hoy, una competencia casi automática o una habilidad independiente del objeto disciplinar a ser construido. ¿Acaso quienes llegan a la universidad no saben hacerlo? Esta pregunta, que todavía se escucha entre profesores de las escuelas secundarias y más aún en la universidad, es la que afortunadamente muchos docentes ya no nos hacemos.

Así, constatamos que no siempre es evidente para todos los docentes que en ese proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento la lectura y escritura no son habilidades aisladas de la disciplina, sino que cumplen un papel fundamentalmente epistémico. Al leer se resignifican las comprensiones previas que nos aproximan al objeto; en la escritura se articula el pensamiento y no solo se pone en juego lo que sabemos sino que también se establecen relaciones nuevas, que no seríamos capaces de hacer si no escribiésemos.

Enseñar en la universidad implica hacerse cargo de enseñar los modos propios de comunicación de las disciplinas. Implica desafiar a los estudiantes a articular las ideas construidas por otros con las propias ideas en la escritura. Dialogar con los textos para poder articularlos con sentido y articular los textos con los contextos para comprenderlos. Este trabajo, sin duda desafiante, es parte del hacer académico y es entonces parte de la tarea de enseñar.

En este libro se comparten experiencias y reflexiones acerca del enseñar a escribir en la universidad, del valor de repensar las consignas que proponemos a los estudiantes y de la planificación deliberada de los procesos de apoyo a la escritura. Una invitación a seguir pensando, una invitación a repensar la vida en las aulas.

Introducción

En la formación universitaria, las tareas de lectura y escritura adquieren un papel central, ya que resultan imprescindibles no solo para la transmisión de los saberes construidos en el marco de las distintas disciplinas sino también para la generación de conocimientos nuevos. También se sabe que de su adecuado dominio depende muchas veces la promoción de los estudiantes, en la medida en que la mayoría de las instancias de evaluación involucran la comprensión y producción de textos.

Por otro lado, desde una perspectiva socioconstructiva del desarrollo humano (Vigotsky, 1978; Wertsch, 1991), el lenguaje verbal (especialmente el escrito) y otros sistemas simbólicos son entendidos como herramientas culturales, simbólicas. Estas permiten que el hombre actúe sobre el mundo y sobre los demás, al igual que los instrumentos materiales. Pero además, se encuentran “internamente orientadas”, ya que sirven para la realización de las operaciones mentales necesarias para la ejecución de una tarea. Esto hace que, a través de su uso, se produzca una alteración en la propia naturaleza humana, en el sentido de que su empleo reconfigura de un modo particular los procesos de pensamiento de los sujetos.

Tal característica de las herramientas culturales constituye uno de los elementos fundamentales para comprender de qué manera se produce, según Vigotsky, el desarrollo cognitivo en el hombre. Es la utilización de herramientas psicológicas progresivamente más complejas lo que permite al sujeto realizar operaciones de pensamiento cada vez más avanzadas. Según el psicólogo soviético, esos modos de mediación son de naturaleza social porque son el resultado de la evolución sociocultural y porque son utilizados en la interacción entre los distintos individuos de una comunidad.

Algunos autores (Wertsch, 1991; Silvestri & Blanck, 1993) han encontrado estrechas relaciones entre las teorías de Vigotsky y las del lingüista Mijaíl Bajtín, para quien “las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua” (Bajtín, 1982: 248). Desde una perspectiva vigotskiana, esta afirmación podría explicarse diciendo que cada esfera de la actividad humana utiliza determinadas formas de herramientas culturales. Estas herramientas se corresponden con la noción de *géneros discursivos*, tipos relativamente estables de enunciados que reflejan las condiciones y el objeto de cada esfera de la praxis por su contenido temático, estilo y composición (Bajtín, 1982).

Tanto Bajtín como Vigotsky reconocen diversos grados de dominio de estos géneros. Para el primero, el nivel de habilidad en su manejo está dado por el grado de participación del sujeto en una determinada esfera de la acción. Cuanto mayor sea su participación en un determinado ámbito, mayor será su conocimiento de determinadas convenciones y mejor dominio tendrá de los géneros que allí se utilizan. Para Vigotsky, su dominio es progresivo y está marcado por mayores niveles de conciencia, voluntariedad y regulación por parte del sujeto (Vigotsky, 1934).

Siguiendo estas ideas, en el plano ontogenético hay que distinguir los cambios que se producen cuando un sujeto comienza a utilizar herramientas más complejas. La mayor transformación en los procesos de pensamiento tiene lugar cuando el agente empieza a operar con herramientas caracterizadas por su independencia de los elementos contextuales. En este tipo de herramientas culturales, los objetos y acontecimientos están representados en términos de categorías formales, lógicas, y están descontextualizadas en el sentido de que su significado puede derivarse de la posición que ellas ocupan en teorías o sistemas abstractos que existen con independencia de los contextos o situaciones particulares (Wertsch, 1991). En este sentido, los géneros académicos, que abordan los conceptos científicos, provocan el desarrollo de los procesos más abstractos.

Otro de los aspectos señalados por Wertsch es la relación que se establece entre el uso de determinados géneros, especialmente los más elaborados, y las distintas formas de poder y de autoridad propios de los ámbitos socioculturales en que se desarrollan. La relación entre la acción y el poder puede ser analizada desde la perspectiva del agente, y en este sentido resulta casi obvio decir que el manejo de las herramientas culturales otorga poder a los sujetos. Pero también es necesario reconocer de qué manera algunas herramientas más que otras son investidas de poder en el seno de la sociedad. Un ejemplo que Wertsch destaca y que resulta particularmente claro es el uso del discurso científico basado en una racionalidad abstracta, surgido con la Modernidad. Según algunos autores, este tipo de discurso ha sido sobreestimado, pero lo concreto es que el valor cognitivo e institucional que se le ha conferido perdura hasta nuestros días y se ha trasladado a las instituciones en las que circula, como por ejemplo las universidades.

En directa relación con lo anterior, podemos señalar otro aspecto que distingue a la escritura: su función epistémica. La producción de un texto escrito implica la objetivación de un conocimiento y, a la vez, una toma de distancia del objeto considerado. Tal como señaló Walter Ong (1982: 85), “para comprender totalmente no necesitamos solo la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo”. Así, la escritura se constituye como una instancia necesaria en el proceso de reflexión sobre una problemática, por lo que favorece el desarrollo del pensamiento analítico.

Por otro lado, la producción de un texto no es espontánea ni mecánica, ya que no es el resultado de la mera transcripción del lenguaje oral. La escritura, especialmente la académica, exige dedicación y esfuerzo para organizar las ideas, la planificación y la revisión de sucesivas versiones. Para poder desarrollar su texto, los escritores deben poder objetivar sus ideas, encontrar relaciones entre ellas y seleccionar los recursos lingüísticos que les permitan hacer visibles esas relaciones para sus lectores, sin dejar de lado la consideración de las características que asume su auditorio. Simultáneamente, en ese proceso, los propios escritores van encontrando nuevas asociaciones y relaciones entre los saberes que deben poner en juego. En ese sentido, la escritura promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre los propios saberes. Por esto, repetidamente (Ong, 1982; Carlino, 2005) se ha señalado que la escritura posee un valor epistémico, es decir, que genera conocimiento nuevo, resultado del establecimiento de nuevas relaciones entre los previamente construidos.

Las tareas de escritura en la universidad

Teniendo en cuenta la importancia que se reconoce a las tareas de lectura y escritura para el desarrollo intelectual de los sujetos, diversos estudios realizados en nuestro medio argentino se han interesado por analizar las consignas y las actividades escritas propuestas a los estudiantes de distintos niveles educativos, y más específicamente en el nivel superior (Alvarado & Cortés, 1999; Riestra, 2002 y 2008; Rinaudo y otros, 2003; Vázquez y otros, 2006). Ya en el ámbito de la Universidad Nacional de General Sarmiento, algunas investigaciones abordaron las temáticas señaladas. En el marco del Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera (PRODEAC) se han relevado algunas de las clases de textos solicitados en las materias participantes (Moyano, 2010; Moyano & Natale, en prensa). En otro proyecto realizado por miembros de diferentes institutos (Pogré, 2003) se indagó sobre la relación entre el tipo de tarea propuesta en clase a los estudiantes y el desempeño exigido en el momento de la evaluación en las carreras de Política Social y Urbanismo.

Procurando ampliar y actualizar el panorama descripto en las investigaciones de la UNGS, ante la convocatoria 2010 de Fondos Semilla de la Secretaría de Investigación de la universidad, decidimos proponer un proyecto denominado “Relevamiento de consignas de evaluación y de tareas de escritura en tres carreras de la UNGS”. El estudio se concentró en las consignas que solicitan tareas de escritura en instancias de evaluación de las materias del Segundo Ciclo Universitario (SCU). La muestra se restringió a las carreras que, en cada instituto de la UNGS, convocan más cantidad de estudiantes: el Profesorado Universitario en Historia, del Instituto del Desarrollo Humano; la Licenciatura en Administración Pública, del Instituto del Conurbano, e Ingeniería Industrial, del Instituto de Industria. Así, el proyecto tomó como objeto dos cuestiones transversales: tanto la producción de textos como las actividades de evaluación atraviesan el currículum de las carreras y, en la mayoría de los casos, aparecen íntimamente imbricadas. En este sentido, se procuró contribuir a la construcción de un mapa de las actividades de escritura realizadas en la UNGS en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Participamos del Proyecto Semilla todos los integrantes del PRODEAC, docentes del área de ciencias del lenguaje abocados a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura académica y profesional, y Paula Pogré, investigadora del área de Educación preocupada por la enseñanza de la comprensión en el nivel

universitario. Todos nosotros entendemos que la formación de grado debe atender a las cuestiones propias de cada disciplina, entre las que se incluyen, sin duda, los géneros y los textos que la constituyen. Así, cada carrera aparece como un espacio en el que, como en un semillero, se gestan, desarrollan y fortalecen las habilidades de lectura y escritura que hacen a un futuro investigador o profesional.

Este libro es el resultado de ese proyecto. Creemos que el texto puede resultar de interés para especialistas de distintas áreas, especialmente las de Educación y Ciencias del Lenguaje. Del mismo modo, entendemos que los resultados serán útiles para profesores universitarios de carreras afines a las consideradas en el estudio.

La publicación se compone de dos partes. En los tres capítulos que integran la primera parte presentamos el análisis, desde distintos ángulos, de las consignas utilizadas en las carreras ya mencionadas.

En la segunda parte, que hemos denominado “La construcción interdisciplinaria de consignas y pautas para la producción textual”, se recogen distintas experiencias llevadas adelante en el marco del PRODEAC. En el capítulo “Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención”, Daniela Stagnaro, del equipo PRODEAC, y Cecilia Chosco Díaz, docente de Administración I, muestran algunos desajustes entre las representaciones que tienen los docentes y los estudiantes sobre las operaciones discursivas solicitadas en evaluaciones de una materia que cursan alumnos que recién ingresan a la universidad. Teniendo en cuenta que estas divergencias inciden en los resultados obtenidos por los jóvenes, proponen estrategias de intervención para subsanar algunas dificultades.

A continuación, Carolina Zunino y Marcelo Muschiatti, ambos docentes del área de Ciencias del Lenguaje, presentan en “Andamiajes para el proceso de escritura de textos académicos. Análisis de dos experiencias” algunas de las estrategias que han empleado en materias diferentes para guiar el proceso de escritura de la introducción y el marco teórico, dos de las partes nodales de los textos académicos.

En “Cine, organizaciones y administración pública: un rodeo para los conceptos. Acerca de una experiencia de exposición de los estudiantes en la asignatura Teoría y Problemas de las Organizaciones Públicas” Sergio Agoff, docente de la materia, y Natalia Bengochea, del equipo PRODEAC, dan cuenta de los criterios considerados para la elaboración conjunta de una tarea solicitada a

estudiantes avanzados de la Licenciatura en Administración Pública. Asimismo, hacen referencia a algunos de los resultados obtenidos.

El capítulo “La formulación de consignas como herramienta didáctica: análisis de una experiencia en una materia de Ingeniería Industrial”, de Daniela Stagnaro, expone la adaptación de una consigna de trabajo y el proceso de adecuación a un grupo de estudiantes.

Federico Navarro, lingüista, y Franco Chiodi, ingeniero, analizan algunas de las dificultades encontradas en el último trabajo que los estudiantes de Ingeniería de la UNGS deben producir para obtener el título, en el capítulo “Desarrollo interdisciplinario de pautas de escritura, revisión y evaluación de textos académico-profesionales. El caso del informe final de Práctica Profesional Supervisada en Ingeniería Industrial”.

Por último, queremos consignar que la mayoría de los trabajos que conforman este libro han sido presentados en sus versiones preliminares en eventos científicos. Por este motivo, cada capítulo guarda cierta independencia del resto, y de allí que algunas informaciones se repitan en distintas partes. Sin desconocer este hecho, y sabiendo que no todos los lectores se internarán en la lectura del material completo, hemos optado por respetar la coherencia interna de cada trabajo.

Lucía Natale

Febrero de 2012

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000) “La escritura en la universidad: repetir o transformar”. En *Ciencias Sociales*, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 43, 1-3.
- Bajtín, M. (1982) “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Blanck, G. y Silvestri, A. (1993) *Bajtín y Vigotsky*. Barcelona: Anthropos.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moyano, E. I. (2010) “Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional”. *Signos*, 43(74), 465-488.

- Moyano, E. & Natale, L. (en prensa) “Teaching academic literacy across the university curriculum as institucional policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)”. En C. Thaiss, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press & WAC Clearinghouse.
- Ong, W. (1982) *Oralidad y escritura*. México: FCE.
- Pogré, P. (2003) Proyecto “Estrategias pedagógicas orientadas a la articulación entre teoría y práctica en la formación de los profesionales de la ciudad”. Proyecto ganador del Concurso de Fondo Especial para Proyectos de Investigación Interinstitutos e Interdisciplinarios. Los Polvorines: UNGS (mimeo).
- Riestra, D. (2002) “Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua”. En *RILL, Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, 15: 54-68.
- Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño Dávila Editores.
- Rinaudo, M. C; Donolo, D. y Paoloni, P. (2003) “Tareas académicas en la universidad. Rol mediador de los planes cognitivos”. En *Memorias de las X Jornadas de Investigación “Salud, Educación y Trabajo. Aportes de la Investigación a la Psicología”*. Tomo I.
- Vázquez, A.; I. Jacob; P. Rosales y L. Pelizza (2006) “Consignas de escritura y procesos cognitivo-lingüísticos implicados. Un estudio en la universidad”. Ponencia presentada en la Primera Jornada de Lectura y Escritura. Universidad Nacional del Litoral - Facultad de Humanidades y Ciencias, Santa Fe, 21, 22 y 23 de septiembre de 2006.
- Vigotsky, L. S. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica/Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1934) “Pensamiento y lenguaje”. En *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje-Machado (pp. 9-348).
- Wertsch, J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.

PRIMERA PARTE

RELEVAMIENTO Y ANÁLISIS DE CONSIGNAS DE ESCRITURA

Tareas de escritura y aprendizaje. El caso de las consignas de evaluación del Profesorado Universitario en Historia¹

Carolina Zunino / Marcelo Muschietti

Introducción

¿Cuál es el lugar que se asigna a la reflexión sobre el proceso de composición escrita en los estudios superiores? ¿Qué relaciones se establecen entre escritura y conocimiento?

Durante la vida académica, el lugar que se concede a la escritura puede facilitar o dificultar el acceso de los estudiantes al dominio de los géneros que se utilizan en cada campo profesional (Martin, 1984; Martin & Rose, 2008; Carlino, 2005, 2006). Asimismo, ese lugar da cuenta del tipo de vínculo que se propicia con el conocimiento y, correlativamente, del perfil de profesional que se promueve: más o menos reflexivo, autónomo y crítico (Alvarado y Cortés, 2000).

Como parte de un trabajo más amplio de reflexión sobre las cuestiones planteadas, realizamos un relevamiento de los textos que se solicitan en las instancias de evaluación del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), para analizar el tipo de tareas de escritura que se

¹ Una versión preliminar de este capítulo fue presentada en las III Jornadas Argentinas sobre Lengua y Sociedad. Facultad de Lenguas, Universidad de Belgrano, Buenos Aires, del 30 de septiembre al 1° de octubre de 2011.

les solicitan a los estudiantes y los géneros involucrados en ellas. A continuación, presentamos una síntesis del marco teórico que sustenta nuestro trabajo, la descripción de la muestra relevada y el análisis de algunos de los resultados obtenidos.

Escritura y aprendizaje

¿Cómo interviene la escritura en la adquisición de conocimientos? Habitualmente, a la producción de textos en la universidad se le atribuye la función de transmitir y comunicar información científica. Asimismo, los estudiantes de este nivel suelen concebir a la escritura, fundamentalmente, como un instrumento de registro que amplía la capacidad de la memoria, como concluye Castelló (1999) y, de este modo, equiparan el aprendizaje a la reproducción y memorización del contenido. Esta concepción revela que para muchos estudiantes, e incluso para muchos docentes, el proceso de producción escrita no constituye una actividad con capacidad para intervenir decisivamente en la reestructuración y reorganización cognitiva del escritor (Vázquez *et ál.*, 2009).

Frente a la concepción tradicional de la escritura como traducción del habla o instrumento de comunicación de significados construidos con anterioridad, diversos estudios la consideran una estrategia de aprendizaje, y se proponen indagar su valor epistémico. Los trabajos de Flower y Hayes (1994) concluyen que la tarea de componer textos escritos promueve la adquisición de nuevos saberes, tanto en relación con el tópico desarrollado como con el dominio de los elementos lingüísticos en general. En el mismo sentido, los modelos de *decir* y *transformar el conocimiento* elaborados por Scardamalia y Bereiter (1992) oponen a la escritura lineal de lo que se sabe previamente sobre un tema una concepción de la producción escrita como proceso de descubrimiento, en el cual la comprensión y el desarrollo conceptual son el resultado de la interacción entre el espacio del contenido y los aspectos retóricos (esto es, las vinculaciones entre el contenido, los objetivos discursivos, el género y la audiencia).

En el modelo de transformar el conocimiento, el hecho de plantearse no solo “qué decir” sino además “cómo decirlo y con qué propósito” establece una relación dinámica entre el conocimiento previo y los parámetros de la situación de escritura. De este modo, la interacción que se produce en el proceso de composición escrita entre aspectos del contenido y aspectos retóricos promueve la comprensión y el desarrollo conceptual, porque permite –y exige– relacio-

nar e integrar ideas, encontrar nuevas relaciones entre ellas, así como agrupar conceptos de modo explícito y sistemático. La escritura, entonces, al permitir objetivar el propio pensamiento, propicia el distanciamiento necesario para organizarlo, revisarlo y detectar posibles incongruencias o nuevas vinculaciones; esto es, ofrece las condiciones para una eventual transformación del mismo. Al objetivar el pensamiento, el texto escrito se convierte a su vez en objeto para el pensamiento, y “esta doble objetivación origina la característica de recursividad que rige la relación entre pensamiento y escritura, permitiendo la reorganización y reconstrucción de ambos” (Rosales y Vázquez, 1999: 68).

Ahora bien, además de un proceso cognitivo, escribir constituye un proceso socialmente situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación (Castelló, 2002). Desde una perspectiva teórica sociocognitiva, que analiza los procesos cognitivos que se desarrollan al escribir, como siempre dependientes de un contexto, se considera que el proceso de composición es específico en función de una situación de comunicación particular y del modo en que el escritor la interpreta. Desde este punto de vista, más que en un proceso de composición ideal –es decir, el del escritor experto– y aplicable a todos los casos, el análisis se focaliza en procesos diversos que pueden llevar a cabo distintos escritores, ya que la escritura es un proceso siempre situado, que depende de un contexto espacio-temporal y de un entorno socio-cultural que le confiere sentido (Camps y Castelló, 1996; Castelló, 2002).

Estas consideraciones implican, desde el punto de vista educativo, que el diseño y la revisión de propuestas de enseñanza-aprendizaje –orientadas a promover la apropiación de estrategias de autorregulación del proceso de composición escrita por parte de los estudiantes y el desarrollo de la función epistémica de la escritura (es decir, que los estudiantes puedan pasar de “decir el conocimiento” a “transformar su conocimiento”)– deberían incluir tareas que promuevan la apropiación de procedimientos de planificación, textualización y revisión. Pero además, de procedimientos que les permitan monitorear su proceso, regularlo en función de los objetivos de la escritura de acuerdo a la situación de comunicación en la que se inscribe, y poder transferir lo aprendido a otras situaciones comunicativas (Camps y Castelló, 1996; Castelló, 2000; Tolschinky, 2000; Camps *et ál.*, 2001, Castelló 2002). Para esta perspectiva, la alternativa tiene que ver no solo con enseñar a los alumnos a dominar los diferentes procedimientos y habilidades cognitivas que la escritura supone, sino, fundamentalmente, con enseñarles a identificar las condiciones de cada una de las situaciones comunicativas, a ser conscientes de los matices diferenciales

que conllevan y de ajustarse a diferentes situaciones particulares. Esto sólo se consigue [...] con tareas significativas y funcionales y con la progresiva diferenciación de estas tareas, de modo que el análisis consciente de las similitudes y las diferencias entre ellas permita al alumno conocer mejor su propio proceso de composición (Castelló, 2002: 151).

En la educación superior, atender a la situación comunicativa en la que se inscribe una tarea de escritura implica considerarla en el contexto de cada disciplina. Como sostiene Carlino (2003, 2005), se debe promover la formación de competencias escriturales junto con los conocimientos de los temas de las asignaturas en cada campo disciplinar, dado que cada disciplina se constituye como una cultura escrita, con prácticas de interpretación y producción textual características. Se aprende a escribir a partir del campo de problemas inherentes a una determinada disciplina, y “aprender una disciplina implica no solo asimilar nuevos conceptos y las relaciones entre ellos, sino también las peculiaridades que entrañan las formas discursivas que adopta, las cuales se concretan en una forma peculiar de organizar, elaborar y difundir los conocimientos” (Castells y Solé, 2008: 2).

De este modo, enseñar estrategias para comprender y producir textos supone capacitar en el uso autónomo de las mismas para construir conocimiento (Solé *et ál.*, 2005).

Relaciones entre tareas de escritura y aprendizaje

Diversas investigaciones vinculadas tanto a procesamiento de la información como a lectura y escritura (Newell, 1984; Durst y Newell, 1989; Vázquez *et ál.*, 2009; Castelló, 1999; Gràcia, Solé, Miras, Castells, 2005; Miras, Gràcia, Castells, 2005; Solé *et ál.*, 2005; Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006; Castells y Solé, 2008) coinciden en considerar niveles de procesamiento y dificultad en las tareas que conducen al aprendizaje.

La producción escrita desencadena operaciones de pensamiento que están estrechamente vinculadas con los tipos específicos de tareas que se solicitan a los estudiantes. En general, se considera que estas pueden estar orientadas a la reproducción, la organización o la elaboración de la información. Asimismo, se asume que la exigencia cognitiva de las tareas vinculadas a la reproducción es inferior a la exigencia de las que permiten organizar y elaborar (Solé *et ál.*, 2005). Las investigaciones muestran que la escritura de géneros complejos como

el informe, el ensayo o la monografía favorece el desarrollo de mejores niveles de comprensión del contenido y otorga más oportunidades para la reorganización del conocimiento que otras tareas, como la toma de notas de textos fuente, la formulación de respuestas de examen o cuestionarios, o la elaboración de resúmenes (Newell, 1984; Durst y Newell, 1989; Vázquez *et ál.*, 2009).²

Además, siguiendo a Castelló (2002), al planificar o revisar las secuencias de enseñanza y aprendizaje del proceso de composición escrita deberían tenerse en cuenta algunas exigencias para formular las tareas, como asegurar la contextualización de la escritura. Esto significa hacer que las tareas redaccionales se inscriban en situaciones comunicativas reales y conocidas por los estudiantes, y que sean variadas y se sitúen en contextos significativos para el grupo particular de alumnos; por ejemplo, que puedan saber quiénes serán los posibles destinatarios o el impacto que pueda tener el texto. Del mismo modo, resulta recomendable garantizar la funcionalidad y sentido del texto elaborado, esto es, dotarlas de un objetivo propio además de los objetivos de aprendizaje y evaluación que caracterizan a las tareas académicas. Y, por último, se sugiere contar con instancias de evaluación formadora inscriptas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir del análisis de la situación de comunicación y de la funcionalidad o el sentido que se atribuye a la actividad, el estudiante puede elaborar su propia representación de la tarea a realizar y del texto que deberá producir, y puede monitorear y autorregular su propio proceso de composición, tal como requiere una escritura experta.

A la luz de estas consideraciones, relevar las características de las tareas solicitadas permite indagar su potencial capacidad para generar procesos más ligados a “decir” o a “transformar” el conocimiento. En los apartados que siguen analizaremos los tipos de tareas de escritura solicitados en las instancias de evaluación del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y su vinculación con los procesos de aprendizaje y de reorganización de conocimientos.

² Los estudios mencionados también muestran que predominan las tareas de menor demanda cognitiva frente a las propuestas que podrían potenciar aproximaciones más complejas, orientadas a la profundización y transformación del conocimiento.

El Profesorado Universitario en Historia

De acuerdo con los lineamientos actuales,³ y de acuerdo con lo consignado en la página web de la Universidad Nacional de General Sarmiento, el Profesorado Universitario en Historia se propone orientar la formación de los estudiantes para integrar equipos interdisciplinarios en instituciones educativas; para participar en las actividades de formación y perfeccionamiento de docentes en instituciones de nivel superior no universitario; y para realizar tareas de asesoramiento, coordinación, investigación y evaluación, en lo que se refiere tanto a los contenidos como a las estrategias de enseñanza de dichas disciplinas. Para ello, se plantea su capacitación en el dominio de la estructura conceptual y metodológica de la Historia como formación orientada principal, de la Filosofía como formación orientada complementaria, y en el tratamiento didáctico de los contenidos, así como de las condiciones de apropiación de esos contenidos en los contextos escolares particulares.

El profesorado está dividido en dos ciclos; el primero, de cinco semestres, responde al Diploma Universitario de Estudios Generales con Mención en Ciencias Humanas, que tiene por objetivo brindar formación básica en dos áreas, Filosofía e Historia, a través del procesamiento crítico de sus diferentes problemas teóricos, con el fin de generar y desarrollar debates e interrogantes propios de cada disciplina y vínculos con las prácticas sociales y políticas.

El segundo ciclo, de tres semestres, responde a la formación y los conocimientos específicos de la carrera y consta de 12 materias:

SEXTO SEMESTRE

Educación I

Introducción al Conocimiento Geográfico y Geografía Argentina

Historia del Pensamiento Latinoamericano y Argentino

SÉPTIMO SEMESTRE

Educación II para el Profesorado en Historia

Residencia I

Teoría e Historia de la Historiografía

Fundamentos de Economía

³ La versión final de este capítulo corresponde a febrero de 2012, momento en el que se estaban revisando y modificando los planes de estudio vigentes durante el curso de la investigación de la que este libro da cuenta.

OCTAVO SEMESTRE

Educación III

Residencia II para el Profesorado en Historia

Seminario de Investigación en Historia

Problemas de Historia Argentina Contemporánea

Seminario III: Problemas Políticos Argentinos del Siglo XX

Materias del Segundo Ciclo Universitario del Profesorado en Historia dictado en la UNGS.

Corpus y metodología

De acuerdo al material que los docentes de las materias nos brindaron, relevamos las consignas utilizadas en situaciones de evaluación parcial en 10 de las 12 materias que componen el Segundo Ciclo del Profesorado Universitario en Historia. Así, nuestro corpus quedó conformado por un total de 52 consignas.

Para el análisis, consideramos en primer lugar cuestiones ligadas a las situaciones y a los tipos de evaluación. Para ello, discriminamos entre las instancias presencial y domiciliaria. Esta decisión responde a los tipos estipulados y explicitados en las materias, pero también a la posibilidad de analizar el proceso de escritura implicado, teniendo en cuenta que las condiciones disponibles para la producción del escrito, como el tiempo en que se puede ejecutar la tarea, inciden en la posibilidad de llevar adelante determinadas operaciones cognitivas y redaccionales. En relación con esto, también observamos el tipo de entrega del escrito, si se exige únicamente la entrega del producto final o si deben entregar en etapas las distintas partes del texto, que luego integran en un escrito más extenso.

El parcial presencial suele estar orientado principalmente a la evaluación de la capacidad del estudiante para dar cuenta de saberes específicos adquiridos a través de sus lecturas. Dados los límites de tiempo en que se realiza (dos o tres horas), no siempre es posible planificar el texto y reelaborar las ideas, sobre todo en el caso de escritores inexpertos. En cambio, el parcial domiciliario permite justamente que el alumno disponga de mayor tiempo para la organización de la escritura, lo que propicia la reflexión sobre el tema desarrollado así como sobre el proceso de elaboración del texto.

Esto se potencia en los casos en los que en las instancias de evaluación parcial se requiere de la elaboración de un trabajo práctico que responde a un género

académico o profesional más complejo que la simple respuesta de parcial que solicita una definición o una caracterización. Para elaborar ejemplares de esos géneros (entre los que se encuentran los ensayos bibliográficos, las monografías, o reseñas, pero también las planificaciones didácticas), los estudiantes deben poner en juego habilidades más complejas, administrar los tiempos destinados a la escritura y a las indagaciones previas, además de tener en cuenta las orientaciones para la revisión que el docente proponga en cada instancia de devolución si se trata de un proceso recursivo. Por otro lado, consideramos si se solicitan trabajos escritos para aprobar los exámenes finales. En estos casos, se suma a lo anterior que se espera la integración de los contenidos desarrollados a lo largo de la materia.

En el caso de las preguntas de examen típicamente solicitadas en los parciales, atendimos a la organización interna de las consignas, su estructura, observando si son: a) de respuesta cerrada o abierta, y b) de estructura simple o compuesta. Discriminar estos aspectos permite completar el análisis propuesto, en la medida que contribuye a establecer el grado de dificultad y exigencia cognitiva que pueden presentar las tareas requeridas.

En el caso de una pregunta cerrada, se requiere el desarrollo de un contenido específico, por lo que no puede haber más de una respuesta correcta posible, como se observa en el siguiente ejemplo:

Explique qué es para Guillermo O'Donnell el Estado capitalista, y por qué afirma que se constituye como un "tercer sujeto" en las sociedades capitalistas.

Consigna N° 1⁴

En el segundo tipo, en una respuesta abierta, se espera un trabajo de reelaboración de los contenidos, que demanda a los estudiantes tomar decisiones en la organización y/o integración de la información procedente del texto o los textos fuente, por lo que puede ser correcta más de una respuesta posible. La siguiente consigna sirve para ilustrar este tipo:

⁴ Para resguardar la confidencialidad de la fuente y de las consignas que se suelen tomar en los exámenes, optamos por no indicar en qué materias se solicitan. Solo consignaremos una numeración correlativa de los ejemplos para su identificación.

Considere el siguiente fragmento:

“La capacidad de realizar obras de infraestructura, inversiones productivas, y gastos en educación o salud, depende del excedente económico disponible. Este excedente depende a su vez de los precios de mercado de aquello que produzcan las sociedades a través de su trabajo. Los Estados nacionales pueden incidir en la utilización de este excedente, pero no pueden alterar los precios internacionales de los productos de sus países: de este modo, hay soberanía, pero también hay dependencia.”

¿En qué contexto histórico tiene vigencia lo dicho en el párrafo? ¿En qué contextos podría *no* tener vigencia?

Consigna N° 2

Las consignas también pueden presentar una estructura simple (si proponen la realización de una única operación discursiva como *definir* o *caracterizar*) o compuesta (si exigen al menos dos operaciones articuladas en un mismo texto o integrar dos cuestiones). En los ejemplos 3 y 4 se notan estas diferencias:

Describí uno de los aspectos que caracterizan la llamada “escuela moderna”.

Consigna N° 3

Explique qué entiende Marcelo Cavarozzi por “sistema político dual” para referirse al instaurado en el periodo 1955-1966, y [explique también, en relación con lo anterior] cómo intenta la “Revolución Argentina” de 1966 resolver los dilemas de ese sistema.

Consigna N° 4

En la consigna N° 3 se solicita una única operación discursiva, una descripción, mientras que en el segundo se requiere que el escritor pueda articular segmentos con temáticas y/o propósitos diversos. En el caso de la N° 4, se pide en principio la definición de un concepto y la explicación del desarrollo de un proceso histórico. La estructura compuesta implica, por un lado, un mayor dominio conceptual, y exige, a la vez, mayor dominio del proceso de escritura. Esto puede observarse a partir de los textos producidos por escritores inexpertos, ya que es habitual que los construyan yuxtaponiendo, pero no integrando, las diversas operaciones solicitadas.

De acuerdo con esta caracterización, las preguntas abiertas de estructura compuesta son, dentro de las preguntas que suelen hacerse en instancias de examen, las que resultan más exigentes para los estudiantes, ya que se ven en la necesidad de reelaborar lo que han aprendido a través de la lectura de la bibliografía. En una escala de complejidad creciente para los estudiantes, superan a las respuestas cerradas de estructura simple y anteceden a los géneros académicos y profesionales.

Por otro lado, en cuanto a las ayudas o restricciones que se pueden encontrar en la formulación misma de las preguntas, atendimos a otros aspectos: a) si se contextualiza la información solicitada, b) si se señalan las fuentes bibliográficas que se deben utilizar, c) si se establecen los ejes temáticos que se deben abordar, d) si se solicita al estudiante que responda asumiendo un determinado rol, y e) si se brindan pautas para la elaboración de las respuestas solicitadas.

Algunas preguntas ofrecen un *contexto de la situación o problema a analizar*, o sea, brindan datos que funcionan como puntos de partida para la planificación de la respuesta, como por ejemplo, definiciones de conceptos, citas, indicaciones de períodos históricos, etc. La consigna N° 5 sirve para ilustrar este componente:

Para Ralph Miliband, el análisis de clases debe centrar su atención en los procesos de dominación, y no sólo en el proceso de explotación.⁵ Explique cómo justifica el autor esta afirmación, y cuáles son, según él, las fuentes principales de la dominación en la sociedad capitalista.

Consigna N° 5

Los profesores pueden también ofrecer pistas sobre la respuesta esperada si mencionan las *fuentes bibliográficas* que deben ser consideradas, ya que de ese modo establecen de forma explícita el grado de especificidad y exhaustividad que se requiere en el manejo de la información.⁶

⁵ Los subrayados son nuestros.

⁶ Por el tipo de análisis que realizamos y el tiempo destinado, no hemos tenido en cuenta, en relación con la indicación de fuentes bibliográficas, otros dos criterios pertinentes que proponen Solé, Castells, Gràcia y Espino (2006, citado en Castells y Solé, 2008: 3): el *número* y el *tipo* (“en función de su superestructura, densidad informativa, progresión temática, longitud, familiaridad del contenido”), dado que “los textos que se leen en la universidad forman parte de un género discursivo formal, típico de la escritura académica y científica, sujeto a cánones que exigen atención específica y que no se aprenden sin más por la mera participación en situaciones de uso”.

Explique los objetivos, supuestos de partida y resultados del “Gran Acuerdo Nacional” impulsado por el presidente *de facto* Lanusse entre 1971 y 1973, con base en los textos discutidos en clase (Pucciarelli, O’Donnell, De Amézola).

Consigna N° 6

Lo mismo ocurre cuando las preguntas contienen los *sub-ejes temáticos* que deben ser abordados para que la respuesta sea considerada completa. Esto brinda a los estudiantes herramientas para la planificación y revisión del escrito.

Presente una comparación sintética de las visiones de Claudia Hilb y María Cristina Tortti sobre la “nueva izquierda” argentina, atendiendo especialmente a los actores que incluye esa noción, y a los determinantes de su conformación y posterior crisis, según cada una de estas autoras (*Hilb, Tortti*).

Consigna N° 7

Por otro lado, observamos si las consignas plantean una *situación hipotética o real* que el estudiante debe tener en cuenta para elaborar su respuesta. Esta cuestión supone una mayor complejidad cognitiva en la medida en que los alumnos deben considerar diversas posibilidades y fundamentar sus decisiones. Asimismo, esto implica inscribir la situación de escritura en una situación comunicativa significativa y dotarla de finalidad y sentido. Por eso, en estas situaciones de examen, que no dejan de ser ficticias en la mayoría de los casos, se sitúa a los estudiantes en el rol de un futuro egresado, lo que constituye una instancia formativa desafiante. Para ilustrar esta situación, puede ser útil un fragmento de la consigna solicitada en una de las materias pedagógicas:

Describir un grupo de estudiantes considerando las características del adolescente trabajadas en Psicología. Se pueden tener en cuenta los siguientes elementos: comportamientos observables/esperables, grupos, el contexto y la institución, la forma de trabajo observada/esperada de los estudiantes en el aula, vínculo entre pares, características adolescentes observadas, intereses, etc. (Máximo 2 carillas)

Construir la planificación de una unidad didáctica dedicada a la **etapa de la historia argentina de 1946 a 1955** [...] La planificación se deberá realizar teniendo en cuenta las características del grupo antes descrito.

Consigna N° 8

Como otra ayuda posible, observamos si las consignas brindadas por los docentes indican las *pautas* para la elaboración y presentación de los trabajos (formato, pasos metodológicos y de escritura) y los *criterios de evaluación*, dado que, cuanto más se explicitan tales aspectos, existen mayores posibilidades de que los estudiantes reconozcan las características de la situación comunicativa en la que deben inscribir su escrito.

Resultados

Situaciones y tipos de evaluación

En relación con las situaciones y tipos de evaluación que se proponen en el Profesorado en Historia, notamos un reparto bastante equitativo entre las instancias de evaluación parcial presencial de tipo individual, lo que los docentes universitarios solemos llamar “el parcial tradicional” (el género predominante en este corpus), y las instancias domiciliarias. Entre estas últimas, se encontró que los géneros más complejos son requeridos en nueve ocasiones. Ellos son: un informe de lectura, una reseña, dos monografías, dos informes de avance, un estado de la cuestión y dos planificaciones.

Estos datos son alentadores, pero si se tiene en cuenta que las situaciones de escritura compleja recién mencionadas son requeridas en un lapso de tiempo relativamente breve (de apenas tres semestres), como veremos más adelante, la introducción de algunos cambios en su distribución a lo largo de la carrera podría ser de ayuda para los estudiantes.

Organización de las consignas

En cuanto al tipo de consignas relevadas, encontramos que alrededor de la mitad (54%) son de respuesta abierta y tienen una estructura compuesta. Esto implica dos cosas: por un lado, que se ofrece a los estudiantes la posibilidad de elaborar una respuesta propia y, por otro lado, que se les exige que se enfrenten a la tarea de tener que planificar de qué manera organizarán su texto.

Más allá de que estos datos resultan positivos si se los compara con los obtenidos en investigaciones realizadas en el ámbito universitario (e. g., Solé, 2005; Castells, 2008), cabe señalar que no es escaso el número de ocasiones en que solo se solicita a los estudiantes que demuestren que poseen la capacidad

de identificar y dar cuenta de un contenido específico a través de preguntas de respuesta cerrada, como las siguientes:

De acuerdo a la teoría de la economía pura, explique qué es un mercado, cuáles son los supuestos para que funcione competitivamente y mediante qué mecanismo de ajuste la interacción entre la oferta y la demanda conduce al equilibrio.

Consigna N° 9

Trace una breve periodización del movimiento sindical argentino entre 1955 y 1956, y resuma las características más salientes de cada etapa (D. James).

Consigna N° 10

Las diferencias entre el tipo de habilidades requeridas entre uno y otro tipo de consignas se evidencian cuando se las compara. Como ejemplo, es útil contrastar las consignas 9 y 10 con la 11, que se encuadra entre aquellas tareas que demandan que el alumno ponga en juego habilidades más desarrolladas en el proceso de composición, y que presumiblemente promuevan en mayor medida la transformación del conocimiento que posee o adquiere. A modo de ilustración, se transcribe una consigna que los alumnos recibieron en una materia del sexto semestre:

Trabajo Práctico N° 1: Distintas corrientes en el pensamiento geográfico

Orígenes y objeto de la Geografía. El positivismo como fundamento de la Geografía Tradicional. El determinismo y el posibilismo geográficos. La renovación de la disciplina: Geografía pragmática y crítica.

A continuación, sintetizamos las principales definiciones del objeto en la Geografía Tradicional, que Moraes¹ agrupa en varias perspectivas, que la conciben como el estudio de:

La superficie terrestre. Descripción de la Tierra.

El paisaje. Aspectos visibles de lo real. Subdividida en dos concepciones: *Morfológica.* Descripción de elementos y formas (Estética).

Fisiológica. Relación entre los elementos y su dinámica (Biología - Ecología).

La individualidad de los lugares. Singularidad de las regiones.

La diferenciación de áreas. Regularidades en la distribución e interrelaciones de los fenómenos (visión comparativa).

El espacio, a su vez, concebido como:

Categoría del entendimiento.

Atributo de los seres.

Ser específico de lo real.

Las relaciones entre el hombre y el medio (o entre la sociedad y la naturaleza), haciendo hincapié en:

La influencia de la naturaleza sobre la sociedad.

La acción del hombre en la transformación del medio.

La relación en sí misma.

A partir de lo anterior analizar los textos², señalando con cuál o cuáles de las perspectivas se relaciona el enfoque del autor. Justificar la respuesta.

Moraes, Antonio C. R. (1983) *Geografía. Pequeña historia crítica*. Ed. Hucitec, San Pablo, 1985.

La mayoría de los textos están extraídos de Figueira, Ricardo (1977) *Geografía, ciencia humana. Humboldt, Ritter, Vidal de La Blache y otros*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1987. El resto proviene de: Alemán, Élica y López Raffo, Alberto (1982) *Geografía general y regional. Asia y África*. Itinerarium, Buenos Aires; Daus, Federico (1957) *Geografía y unidad argentina*. Instituto de Publicaciones Navales, Buenos Aires, 1978; Durán, Diana, Baxendale, Claudia y Pierre, Laura (1996) *Las sociedades y los espacios geográficos. Argentina*. Troquel, Buenos Aires; Lorenzini, Horacio, Rey Balmaceda, Raúl y Echeverría, María (1995) *Geografía económica. La Argentina y el mundo*. A-Z, Buenos Aires, y Tobal, Gastón (1931) *Lecciones de geografía argentina. Estudio físico, político y económico de acuerdo a los programas vigentes*. Librería García Santos, Buenos Aires.

Consigna N° 11

En esta consigna, de respuesta abierta y estructura compuesta, se presentan diversas definiciones que el estudiante tiene que poner en relación con concepciones de otros autores (en este caso, de manuales escolares), de modo de reponer los supuestos teóricos implícitos que hay en ellos y en sus propuestas didácticas.

Pautas para la escritura

Como ya anticipamos, hemos considerado que algunos componentes que suelen incluirse en las preguntas de examen (como información contextual, la mención de fuentes bibliográficas a utilizar y el establecimiento de ejes temáticos a abordar), así como otro tipo de guías y pautas, cumplen una doble función. Por un lado, restringen aquello que se aceptará como válido en la respuesta y, por el otro, sirven de ayuda en el proceso de elaboración, en la medida en que guían determinadas operaciones, como la selección de la información.

En las siguientes consignas, solicitadas en una materia del séptimo semestre como evaluación domiciliaria, se encuentran varios de los elementos mencionados.

Segundo Parcial

Pautas

El trabajo será realizado en forma individual.

Extensión máxima: 2 (dos) carillas A4, letra TNR 12, espacio simple.

Utilizar adecuadamente las citas. Se valorará positivamente la elaboración propia.

Incluir el mail en el parcial.

A) Compare las teorías neoclásica y keynesiana en:

i) Los supuestos y principios de funcionamiento del sistema económico.

ii) ¿Qué determina el pleno empleo de los recursos de la economía?

Justifique.

B) Elija uno de los ensayos historiográficos propuestos en la última unidad e identifique la/s teoría/s desde la/s cuales se encuentra escrito. Justifique cuidadosamente su respuesta apoyándose en la fuente seleccionada.

Consigna N° 12

La primera de las dos consignas solicita la comparación de dos teorías a partir de ejes propuestos por el docente. Esto permite al alumno organizar su trabajo en función de los aspectos del tema que debe privilegiar. La segunda, de respuesta abierta y estructura compuesta, ya presenta un grado mayor de dificultad, en la medida en que es el estudiante quien debe seleccionar cuestiones relevantes para el análisis de un texto y justificar su elección mediante la reelaboración del texto elegido. Es decir, no se trata solo de exponer (“decir”) el texto fuente

sino de utilizarlo como recurso para la elaboración de un nuevo escrito que, al mismo tiempo, constituye una lectura de esa fuente.

A su vez, en este caso el docente incluyó algunas pautas para la realización y presentación del texto. La explicitación de la necesidad de incluir citas de un modo “adecuado” (esto es, de acuerdo con algún sistema propio del ámbito científico) y, además, el hecho de que se privilegie el uso del estilo indirecto (que supone un mayor grado de “elaboración propia” que la cita textual), así como la solicitud de una justificación “cuidadosa” y sustentada en la fuente seleccionada, implica que el docente considera necesario en este nivel de la formación orientar la reflexión de los estudiantes acerca de las características específicas de los textos académicos.

En otras materias también se entregan materiales que brindan un andamiaje para la producción escrita de géneros nuevos para los estudiantes. Uno de los más elaborados es el que analizaremos a continuación. En una materia del octavo semestre, en la que se solicita la elaboración de un informe de avance de un trabajo de campo como evaluación integradora, además de la consigna inicial, en la cual se especifica el género solicitado, el tema y los aspectos que pueden abordarse, los alumnos reciben el siguiente documento:

ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL INFORME GRUPAL *
<p>1) Introducción: El texto que se presenta como introducción explicita con claridad el tema, objeto y los objetivos de la investigación. El problema de investigación es presentado a modo de pregunta/s que articula/n la investigación. Se justifica el origen del problema y los motivos por los cuales es pertinente y relevante su estudio. Refiere antecedentes y anticipa la organización del informe.</p>
<p>2) Marco teórico Se ajusta el MT elaborado en común a las dimensiones y/ o problema abordado por el subgrupo. El concepto de práctica docente como práctica social compleja articula el sentido del trabajo. Introduce todos los conceptos que permitieron elaborar los instrumentos y son base para el análisis. Los conceptos están articulados y se identifica el eje centrado en el problema de investigación. Las citas bibliográficas responden a normas de citación.</p>

3) Marco metodológico

Presenta la lógica y la justifica. Describe el universo, la unidad de análisis, el tipo de selección de casos, la conformación de la muestra y el tipo de instrumento diseñado y aplicado. Adjunta modelo/s de instrumento/s en anexo. Explicita el plan de análisis y tipo de triangulación realizada en el análisis.

4) Análisis de los datos

Construye y /o organiza el análisis en categorías.

Va más allá de la descripción. Vincula empiria con Marco teórico. Realiza interpretaciones, a modo de inferencias o hipótesis que fundamenta en conceptos del MT u otros que requiere para hacerlo.

Valida lo que presenta con referentes empíricos pertinentes. Analiza exhaustivamente el material empírico.

5) Conclusiones

Las conclusiones se focalizan en el problema de investigación y se derivan coherentemente del análisis. Se ve la postura del equipo frente al problema. Abre nuevas preguntas o hipótesis para futuras investigaciones.

6) Bibliografía y anexos

La bibliografía es pertinente y actualizada. Está correctamente referenciada. (Normas APA) Se incluyen instrumentos utilizados e información complementaria si la hubiera. (En este caso no es necesario adjuntar corpus empírico ya que lo tenemos disponible en el aula virtual).

7) Pautas formales

El trabajo tendrá carátula, índice y anexos. Respeta las pautas de tipo y tamaño de letra, tipo de página, márgenes, espaciado entre líneas y citas bibliográficas.

8) En calidad y organización se valorará claridad en la redacción y buena ortografía. Coherencia interna del trabajo.

9) En proceso de trabajo se valorarán las contribuciones realizadas por el subgrupo al trabajo general, la asistencia a tutorías y la presentación de avances progresivos.

* Estas orientaciones operan como criterios para la evaluación del trabajo.

Pautas para la elaboración de un informe de avance

Esta guía articula tres cuestiones. Por un lado, propone los pasos metodológicos para la elaboración del trabajo, que buscan concientizar al alumno acerca del proceso que implica la composición escrita, y que no presuponen que ya debería saber elaborar un informe de avance. En el mismo sentido, se enumeran y describen los pasos o partes del género en cuestión, se explicitan los criterios de evaluación y se establecen algunas pautas formales de presentación que exigen al estudiante identificar rasgos específicos de la situación comunicativa en la que se inscribe el texto que debe producir, esto es, que se orientan a que el estudiante logre construir de manera consciente y reflexiva una representación de esa situación y, de ese modo, planifique y monitoree la elaboración de su texto en función de la misma.

La adopción de nuevos roles

En relación con las situaciones comunicativas en las que cada consigna inscribe el texto que el estudiante debe producir, se observa que en cuatro materias se proponen situaciones hipotéticas o reales que este debe tener en cuenta para elaborar su trabajo escrito. Estas indicaciones exigen la adopción de un determinado rol, como el que podría adoptar en su vida profesional. Así, se demanda que el estudiante se posicione no tanto como alumno que se dirige a su profesor para que este lo evalúe, sino que se le propone que se dirija a distintos destinatarios. Se trata de consignas propuestas en asignaturas orientadas a la práctica profesional docente, en las que el estudiante es configurado como un profesor de escuela media que debe elaborar una planificación para un grupo específico de alumnos o como un integrante de un equipo de investigación del área de educación que debe comunicar los resultados obtenidos a sus pares de la comunidad científica y educativa. En otra de las tareas, se le propone que actúe como un docente que debe evaluar las características de una institución escolar en relación con una problemática específica o analizar libros de texto de la disciplina utilizados en un determinado nivel educativo para identificar las perspectivas teóricas en que se apoyan. Sin duda, estas situaciones constituyen en sí mismas verdaderos desafíos, en la medida en que son situaciones nuevas para los estudiantes, pero que necesitan ensayar antes de su graduación, ya que es probable que deban enfrentarlas luego de esta.

La graduación de las tareas

El último aspecto sobre el que consideramos pertinente reflexionar es el de la progresión en la complejidad de las tareas solicitadas. Como ya mencionamos, en este profesorado se solicita la producción de géneros complejos en nueve oportunidades, todas en el lapso de tres semestres. Entendemos que esta exigencia es altamente positiva para la formación de los estudiantes, en la medida en que se los expone a situaciones en las que se ven desafiados a poner en juego capacidades de un nivel de elaboración alto, lo que no es observado con frecuencia en estudios que analizan cuestiones de este tipo. Sin embargo, hemos encontrado que, salvo un caso del séptimo semestre, todas estas tareas son solicitadas en el octavo semestre, y se encuentran agrupadas en tres materias. Este dato puede sugerir que la presencia de estos géneros no responde tanto a una planificación de la graduación de las tareas de escritura a lo largo de la carrera, sino más bien al interés de determinados docentes por estas producciones más complejas. En este sentido, podría recomendarse que las tareas sean programadas considerando una progresión en cuanto a su complejidad, pero también en relación con el curso de los estudios, de modo tal que en cada instancia los alumnos puedan disponer del tiempo necesario para profundizar y relacionar los conocimientos y habilidades puestos en juego en cada trabajo escrito.

Por otro lado, es relevante observar que la mayoría de los textos que implican una mayor complejidad no están pautados por escrito. Esto podría implicar, por un lado, que no se contempla que los estudiantes pueden encontrar dificultades en la elaboración de un género complejo, en la medida en que son novedosos para ellos. Por otra parte, no se estaría considerando que tales textos (una monografía, una reseña o un ensayo, por ejemplo) adquieren características que son específicas de cada campo disciplinar y que, por lo tanto, requieren instancias de enseñanza explícita y sistemática.

Conclusiones

Para finalizar, en líneas generales observamos que la escritura tiene una presencia constante y muy relevante en el transcurso de la formación del estudiante del Profesorado Universitario en Historia de la UNGS, con algunas particularidades que hemos ido relevando en el análisis de los datos y resumiremos a continuación.

La mayor disparidad se verifica en torno a los géneros solicitados, con predominio de los géneros más simples (como la respuesta de parcial que solicita una información relativamente acotada) por sobre los más complejos (como la monografía, la reseña o el informe). Además, se encuentra una leve preeminencia de tareas puntuales, que no admiten revisión y reescritura, por sobre las recursivas, que promueven instancias de reflexión y reelaboración, así como el desarrollo de una serie de actividades previas a la redacción. No obstante, hay que destacar que las tareas que solicitan respuesta de parcial combinan en proporción similar consignas que demandan una respuesta cerrada y una estructura simple con otras que combinan una respuesta abierta y una estructura compuesta.

En cuanto a los géneros más elaborados, encontramos que se solicitan en una proporción importante si se la compara con los datos relevados en otros estudios. Sin embargo, el hecho de que la gran mayoría sea requerida en un mismo semestre de la carrera puede atentar contra la profundización de los temas y el establecimiento de relaciones entre los aspectos abordados. En el mismo sentido, surgió que no siempre se brindan las pautas necesarias para la producción de textos que no han sido suficientemente frecuentados por los estudiantes en instancias anteriores de su formación, y en las que no siempre han sido instruidos.

De estas consideraciones, pueden desprenderse algunas sugerencias. En primer lugar, la de continuar propiciando que los futuros profesores de Historia egresados de la UNGS se enfrenten a la escritura de textos complejos en instancias variadas y recurrentes. Más allá de esto, también sería necesario que se incrementen las instancias de ayuda sistemática a través de materiales específicos para la producción de los distintos géneros solicitados. Por último, también se recomienda atender a una programación paulatina de la escritura a lo largo de la carrera, observando también una progresión creciente en el grado de dificultad de las tareas solicitadas así como la posibilidad de que los estudiantes experimenten diversas situaciones comunicativas que se vinculen con sus futuras tareas profesionales.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000) “La escritura en la universidad: repetir o transformar”. *Ciencias Sociales*, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 43, 1-3.

- Camps, A. y Castelló, M. (1996) “Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura”. En C. Monereo e I. Solé (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, 321-342.
- Camps, A.; Milian, M.; Pérez, F.; Ribas, T.; Castelló, M. (2001) “Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal”. En Camps (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Textos, 161-180.
- Carlino, P. (2003) “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere, Investigación*, Universidad de La Plata, 20 (6).
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006) “Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo”. *Signo&Seña*, 16, 71-117.
- Castelló, M. (1999) “El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura”. En J. Pozo y C. Monereo (coords.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Castelló, M. (2000) “Students’ conceptions on academic writing”. En A. Camps & M. Milian (eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 49-78.
- Castelló, M. (2002) “Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita”. En C. Monereo (ed.) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor, 147-184.
- Castells, N. y Solé, I. (2008) “Leer y escribir para aprender en la universidad española: usos y propuestas en torno al aprendizaje a través de textos escritos”. Comunicación presentada en el Simposio ¿Qué hacemos en Iberoamérica con la lectura y la escritura en la universidad? I: Investigaciones. *XXII Congreso Mundial de Lectura*, San José, Costa Rica.
- Díaz Barriga, F. (2001) “Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, 13 (6), Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 525-554.
- Durst, R. y Newell, G. (1989) “The Uses of Function: James Britton’s Category System and Research on Writing”. *Review of Educational Research*, 59 (4), 375-394.

- Flower, L. y Hayes, J. (1994) *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Gràcia, M.; Solé, I.; Miras, M. y Castells, N. (2005) “Llegir i escriure per aprendre a ciències socials i naturals”. *Immersió lingüística. Revista d’Ensenyament Integrat de Llengües i Continguts*. 7, 108-114.
- Horn, R. (2000) “Becoming a critical teacher”. En W. Weil & H.K. Anderson (eds.) *Perspectives in critical thinking. Essays by teachers in theory and practice*. Col.: Counterpoints, vol. 110, Nueva York: Peter Lang.
- Martin, J. R. (1984) “Language, Register and Genre”. En F. Christie (ed.) *Children Writing: reader*. Geelong, Vic: Deakin University Press, 21-29.
- Martin J. R. & Rose, D. (2008) *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Mayer, R. y Goodchild, F. (1990) *The critical thinker*. Santa Barbara: Univ. of California, Wm. C. Brown Publishers.
- McMillan, J. H. (1987) Enhancing college students’ critical thinking: A review of studies. *Research Higher Education*, 26 (1), 3-29.
- Miras, M.; Gràcia, M. y Castells, N. (2005) “Reading, Writing and Knowledge Acquisition in Secondary, Post-Secondary and Higher Education in Spain”. En M. Pandis, A. Ward & S. Mathews (eds.) *Reading, Writing, Thinking. Proceedings of the 13th European Conference on Reading*. Newark, DE: International Reading Association, 130-138.
- Muschietti, M. y Zunino, C. (2010) “Doxa y pensamiento crítico: una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia argumentativa”. En M. A. Vitale y M. C. Schamun (comps.) *Actas del I Coloquio Nacional de Retórica “Retórica y Política” y de las I Jornadas Latinoamericanas de Investigación en Estudios Retóricos*. Bs. As.: Asociación Argentina de Retórica y Universidad de Buenos Aires.
- Newell, G. (1984) “Learning from Writing in Two Content Areas: A Case Study/Protocol Analysis”. *Research in the Teaching of English*, 18 (3), 265-287.
- Padilla, C. (2004) “La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica”, *RASAL* (Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística), 2, 45-66.
- Padilla, C. et ál. (2006) “Contextos para el desarrollo del pensamiento crítico: el lugar del discurso estudiantil en las prácticas académicas”. *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística*, SAL y Universidad Católica de Salta, Salta, 2006.

- Padilla, C. (2010) “Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria”, Coloquio *La argumentación escrita*. Cátedra UNESCO. Disponible en: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/sal/simposio_y_coloquio/unesco/padilla.pdf> [visitado el 5 de diciembre de 2011].
- Rosales, P. y Vázquez, A. (1999) “Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 8 (15), 66-79.
- Scardamalia, C. y Bereiter, M. (1992) “Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita”. En L. Tolchinsky y A. Teberosky (comps.) *Más allá de la alfabetización. Infancia y Aprendizaje*, 58: 43-64.
- Solé *et ál.* (2005) “Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria”. *Infancia y aprendizaje*, 28 (3), 329-347.
- Solé, I.; Gràcia, M.; Miras, M.; Castells, N. y Espino, S. (2006) “Transformant la informació en coneixement. Lectura i escriptura epistèmiques”. Comunicación presentada en las *Jornades de Recerca en Docència Universitària (REDICE 04)*. Barcelona.
- Tolchinsky, L. (2000) “Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and reflection in academic writing”. En A. Camps & M. Milian (eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 29-48.
- Vázquez, A.; Pelizza, L.; Jakob, I. y Rosales, P. (2009) “Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos”. *Revista Innovación Educativa*, 49, 19-35.
- Zunino, C.; Seoane, C. y Muschiatti, M., (2010) “Pensar la diversión: El aporte de la teoría de Toulmin en la reflexión de los alumnos”. En G. Arroyo y T. Matienzo (comps.) *Pensar, decir, argumentar. Lógica y Argumentación desde diferentes perspectivas disciplinares*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Los géneros en la formación profesional: un relevamiento en el marco de la Licenciatura en Administración Pública⁷

Natalia Bengochea / Lucía Natale

1. Introducción

La participación de los sujetos en los distintos contextos socioculturales implica necesariamente el dominio de los géneros (Martin, 1984; Martin & Rose, 2008) propios de cada ámbito. En este sentido, una de las funciones que la universidad debe cumplir es la de enseñar a los estudiantes los géneros de las distintas áreas de vida académica y profesional para que puedan, por un lado, transitar de mejor manera su formación de grado y, por otro, prepararse adecuadamente para su inserción laboral en el momento de su egreso. Sería deseable que esta actividad fuera desarrollada por los docentes universitarios especialistas en las diversas esferas del conocimiento, en la medida en que son ellos quienes conocen y frecuentan asiduamente los textos que circulan en su comunidad disciplinar y pueden determinar cuáles son los géneros que los estudiantes deben utilizar en el curso de sus estudios y aquellos que necesitarán manejar luego de su graduación. Sin embargo, muchas veces, los profesores de las asignaturas de las carreras de

⁷ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en el VII Congreso de la Asociación de Lingüística Sistemico-Funcional de América Latina, realizado en la Universidad Nacional del Litoral en octubre de 2011.

grado suelen reconocer que no han construido el metalenguaje necesario para transmitir ese saber-hacer y, en ocasiones, señalan que no han sido preparados para esa tarea o, directamente, que no creen que les corresponda desarrollarla (Natale, en prensa). En el marco de una investigación cuyo objetivo primordial es construir un mapeo de los géneros requeridos en la formación de grado de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en este trabajo presentamos los resultados obtenidos a través de un relevamiento de las consignas que solicitan tareas de escritura en situación de examen parcial en una de las carreras que allí se dictan: la Licenciatura en Administración Pública. A partir de los datos recolectados, analizamos de qué manera se construye la formación de un profesional de esta área. Concretamente, nos enfocamos en observar cuáles son los géneros que los estudiantes deben manejar para obtener su título de grado, y su relación con el perfil de graduado al que se aspira a formar.

2. Antecedentes

El estudio de las consignas y las tareas de escritura solicitadas a los estudiantes es objeto de interés tanto en el área de educación como en el de la lingüística. Diversas investigaciones se ocuparon de esta cuestión en diferentes ámbitos académicos. Algunos trabajos describen detalladamente las consignas y analizan sus componentes. Lewis & Starks (1997) retoman una categorización de preguntas de examen realizada por Horowitz (1989) en una investigación llevada a cabo en Estados Unidos. Analizan las microfunciones desempeñadas por los constituyentes de las preguntas de examen en dos tipos de instituciones terciarias de Nueva Zelanda: universidades e institutos politécnicos, que procuran la formación de profesionales. De la primera seleccionaron las preguntas de algunas materias de dos áreas: Inglés y Sociología, mientras que de la segunda consideraron los trabajos solicitados en las carreras de Turismo y Forestación.

En cuanto a las microfunciones o los componentes de las consignas, encuentran los siguientes: información para contextualizar la consigna, contenido, estructura retórica, rol que se debe asumir para contestar la pregunta, fuentes cuya lectura se requiere y extensión del trabajo. Las diferencias entre las consignas recolectadas en ambos tipos de instituciones son más evidentes en unos aspectos que en otros. Por ejemplo, en los politécnicos son frecuentes las preguntas que requieren que el estudiante se posicione en el rol de un

profesional para resolver una situación compleja, preguntas que pueden comenzar con frases del tipo: “usted es el gerente de una agencia de turismo a la que se le encarga...”. A pesar de que la carrera de sociología también prepara futuros profesionales, este tipo de preguntas no suelen aparecer. Más bien, son más frecuentes las que exigen el conocimiento de fuentes bibliográficas y de perspectivas teóricas.

Otro estudio (Hoadley, 2008) encarado desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional busca dilucidar si las diferencias de competencias y variedad de lengua repercuten en la comprensión de las preguntas de examen. Se encuentran variaciones en cuanto a su construcción y que no todas ellas son totalmente accesibles al grupo de estudiantes al que están dirigidas.

En el ámbito hispánico, las investigaciones realizadas por Isabel Solé y su equipo (2005) se centran en las tareas de lectura y escritura que se proponen y realizan para aprender las disciplinas en educación media y universitaria. Entre los resultados obtenidos a partir de encuestas a docentes y estudiantes, destacan que abundan las que tienden a un aprendizaje basado en la reproducción de conocimientos. Los textos solicitados tienen un formato simple y, generalmente, se basan en la lectura de una fuente única. La mayoría de los profesores demandan tomar apuntes, identificar las ideas principales, subrayar y responder preguntas por escrito y elaborar un resumen. En un número considerablemente menor, se pide leer dos o más textos para sintetizarlos, compararlos o discutirlos o tareas como leer dos o más textos y elaborar una síntesis, leer dos o más textos y elaborar un ensayo o escrito de opinión y realizar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado. Así, actividades que son muy valoradas en la comunidad académica porque se considera que promueven un aprendizaje constructivo producto de la profundización y relación de conocimientos son muy poco solicitadas. En otro estudio sobre la escritura y lectura en las universidades (Castells & Solé, 2008) arriban a conclusiones similares. Encuentran que la mayoría de las tareas híbridas (las que solicitan la escritura de un texto a partir de una lectura) requeridas en materias universitarias de distintas carreras son de sencilla realización, ya que pueden hacerse de manera “rápida, memorística y superficial” (p. 14). Las tareas híbridas más complejas, las que implican “integrar, contrastar, relacionar, concluir, hacer emerger la propia voz entre la de otros, con fundamento y criterio, de modo que el proceso de aprendizaje no termine en la reproducción de la información, sino en la transformación de esta en conocimiento” (p. 14), se proponen en escasas ocasiones.

3. Marco teórico

Para este trabajo tomamos como referencia la clasificación en géneros de Martin & Rose (2008). En esta perspectiva, el género es una actividad social orientada hacia una meta, dividida en etapas, en la que los hablantes se involucran como miembros de una cultura (p. 6) o, en términos de la lingüística sistémico-funcional, como configuraciones de significados recurrentes que se producen en la práctica social dentro de una cultura determinada (p. 6). Así, los géneros no son considerados únicamente en una dimensión lingüística o como producciones que responden a un esquema determinado, sino que son vistos como las acciones que se desarrollan en el seno de una determinada cultura para la consecución de una finalidad.

A partir de un análisis de los géneros utilizados en escuelas primarias de Sídney, Martin & Rose proponen su agrupamiento en distintas familias (p. 47): las narrativas personales y ficcionales (*stories*), los géneros históricos (*histories*), los que desarrollan definiciones, descripciones, clasificaciones y explicaciones (*reports, explanations*), y los relacionados con las instrucciones y los procedimientos (*procedures y procedural recounts*). Por otro lado, reconocen dentro de las distintas familias una graduación en cuanto al grado de complejidad que pueden presentar los géneros para su aprendizaje. Por ejemplo, entre los géneros históricos aparecen los que presentan los hechos a partir de una relación meramente temporal, mientras que otros los vinculan a través de la causalidad. Otros (*expositions*) muestran las discusiones y las diferentes posiciones en torno a esos hechos. Así, en un *continuum* ascendente en cuanto al grado de dificultad para los alumnos, se parte de la exposición de la secuencia de eventos hasta la asunción de una postura. De este señalamiento surge la recomendación de contemplar las diferencias en el grado de dificultad que se encuentra en cada familia en los diseños curriculares.

En los niveles educativos más avanzados, los reportes, las explicaciones y las exposiciones juegan un importante rol; son los exigidos en instancias evaluativas de diferentes materias y, por ello, muchas veces el éxito en los estudios depende de su dominio (Rothery, 1985). Los reportes y las explicaciones son los géneros destinados a almacenar y conservar el conocimiento construido en la cultura, al que se puede acceder a través de la lectura (Martin, 1985a). Así, la producción de un reporte o de una explicación depende en gran medida de la lectura de otras fuentes, aunque es imprescindible que los escritores sepan seleccionar y organizar la información que quieran incluir en sus textos. No

menos importante en este proceso es la adecuación de esa organización al registro propio de la situación en la que se escribe el texto. Esto implica concebir el texto y el contexto como inseparables y mutuamente determinados. Por esto, la interpretación específica de una situación comunicativa sirve de guía para seleccionar y organizar no solo la información sino para decidir cuáles son los elementos lingüísticos más adecuados.

Las exposiciones, en la perspectiva de Martin (1985b), son explicaciones desarrolladas de modo más completo. Son textos netamente argumentativos, por lo que exigen la presentación de argumentos para defender una tesis y arribar a una conclusión. Martin (1985: 16) reconoce dos tipos de exposiciones: las analíticas y las exhortativas. Las primeras procuran persuadir al lector acerca de una idea. La tesis es una afirmación. Las segundas, en cambio, aspiran a convencer al destinatario para que tome un determinado curso de acción; por ello, generalmente incluyen recomendaciones y sugerencias. Fuera de las escuelas, las exposiciones sirven para desafiar el orden social establecido, por lo que no pueden ser comprendidas de manera cabal si no se las considera a la luz de la ideología.

Los géneros hasta aquí mencionados pueden ser combinados entre sí para constituir macrogéneros (Martin, 1994; Christie, 2002), una unidad textual mayor que incorpora géneros “elementales” (Martin, 1994, citado por Christie, 2002). Conforman entonces textos más complejos, en cuyos pasos o etapas se encuentran los géneros señalados más arriba. Los géneros elementales aparecen en una relación de interdependencia (Christie, 2002). Así, un trabajo monográfico incluye generalmente un apartado que puede clasificarse como un reporte, en el que se define y caracteriza el objeto de estudio, y otro en el que se expone una hipótesis sobre ese objeto y los argumentos que la sostienen.

4. La Licenciatura en Administración Pública en la UNGS

Según reza en la página web de la UNGS,

Los graduados de esta carrera estarán capacitados para la comprensión, interpretación crítica y la utilización creativa de instrumentos legales y técnicos que contribuyan a la mejor gestión y eficacia de los gobiernos municipales, provinciales y nacionales, siempre en la línea de fortalecer la democracia y la equidad social.

Esta preparación podrá canalizarse tanto a través de cargos de gestión en los distintos sectores de la administración pública para cada nivel jurisdiccional del Estado, como en tareas de docencia e investigación en el nivel universitario, y/o en actividades de consultoría en el sector privado.

Así, el licenciado en Administración Pública podrá ocupar cargos de línea en las administraciones públicas; desempeñarse en posiciones de asesor y consultor técnico de las decisiones políticas de cuerpos legislativos y ejecutivos; actuar como capacitador externo de equipos de gobierno; como docente e investigador en organizaciones públicas y privadas, académicas, de gestión y comunitarias; trabajar en procesos de reforma administrativa en los distintos niveles del sector público, así como en proyectos de desarrollo y de asistencia y cooperación internacional.

El licenciado en Administración Pública estará formado para combinar la crítica de la realidad con la elaboración de propuestas alternativas desde una perspectiva interdisciplinaria, que reconozca la complejidad de los problemas y del proceso de elaboración de propuestas para su solución.

http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/?page_id=542

Teniendo en cuenta esta caracterización del graduado de esta carrera, puede pensarse que entre los géneros que debe poder manejar al momento del ejercicio profesional en un cargo de gestión política o como asesor o consultor están aquellos que proponen procedimientos o una serie de pasos a seguir por los sectores de gobierno a su cargo o por las entidades a las que le toque asesorar. Es altamente probable que le sean necesarios a la hora de trabajar en los procesos de reforma administrativa como en los proyectos mencionados en el perfil.

Por otro lado, deberá poder fundamentar sus ideas y recomendaciones, por lo que necesitará dominar las exposiciones, tanto analíticas como exhortativas. Para el ejercicio de la docencia y la investigación académica, debe ser capaz de exponer los saberes teóricos adquiridos a través de las lecturas teóricas y de argumentar para sostener el conocimiento que pueda generar. Para estos roles, seguramente deberá utilizar macrogéneros que incluyan reportes, explicaciones y exposiciones.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta el tipo de situaciones en las que se desarrollan las tareas señaladas en el perfil del licenciado en Administración Pública. Para realizar una labor en organismos compuestos por equipos de

trabajo, muchas veces interdisciplinarios, debe poder interactuar en grupos y adecuar sus propuestas a distintos auditorios.

5. Corpus y metodología

El corpus analizado en este artículo está constituido por 77 consignas de trabajos solicitados en situaciones de evaluación escrita parcial, correspondientes a 10 de las 16 materias de contenido específico del Segundo Ciclo Universitario (scu) de la Licenciatura; no se relevaron las consignas solicitadas en las asignaturas dedicadas a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Las materias son dictadas por investigadores docentes con distintos títulos de grado (licenciados en sociología, administración de empresas, historia, psicología y abogados) que se han especializado en diversas cuestiones vinculadas con las problemáticas de la administración pública. Ninguno de los docentes tiene formación específica en la enseñanza de la escritura.

Para la recolección de las consignas, se informó al coordinador de la carrera sobre los propósitos perseguidos por la investigación y se le solicitó autorización y aval para iniciar el relevamiento. Por medio del correo electrónico institucional, se les pidió a los docentes responsables de las distintas materias su colaboración, que consistía en el envío de las consignas al responsable del equipo. A través del intercambio con los docentes, surgió que en algunas materias no se brindan consignas escritas.

Para el análisis de las consignas adaptamos la agrupación de los géneros propuesta por Martin & Rose (2008), teniendo en cuenta que nuestro corpus corresponde al nivel universitario. Consideramos los siguientes grupos: 1) **reportes**, grupo en el que incluimos las consignas que solicitaban la identificación, la definición, la caracterización o la clasificación de un fenómeno o concepto, así como la presentación de los contenidos adquiridos a través de la lectura de las fuentes bibliográficas; 2) **explicaciones** que demandan la presentación de relaciones de causa o consecuencia ya establecidas en las fuentes leídas; 3) **relatos de hechos históricos**; 4) **géneros procedurales**, que brindan instrucciones o explican procedimientos realizados; y 5) **argumentativos**, grupo compuesto por las exposiciones analíticas y exhortativas y por las tareas que requerían establecer relaciones entre distintos eventos o entre la posición de diferentes autores, en la medida en que exigen tanto generar conexiones no dadas de antemano como su justificación.

En los apartados que siguen se presentan los resultados obtenidos y su discusión.

6. Resultados

6.1. Las situaciones de examen

Uno de los aspectos que tuvimos en cuenta a la hora de clasificar las consignas es el tipo de situación en que la evaluación debe ser realizada. En general, en el medio universitario argentino suelen proponerse instancias presenciales y domiciliarias. En las primeras, los estudiantes deben resolver las tareas requeridas en el aula, en presencia del docente y en un tiempo breve, previamente estipulado, que oscila entre las dos y las tres horas. Si bien en algunos contextos se admite que los estudiantes consulten los apuntes o los libros (como ocurre en los exámenes “a libro abierto”), o incluso a sus propios compañeros, en la mayoría el “parcial tradicional” no lo permite. Los estudiantes deben resolver las consignas de manera individual, en silencio y sin poder releer sus apuntes. Teniendo en cuenta la escasa disponibilidad de tiempo, los estudiantes no suelen contar con el necesario para dedicar una parte a la planificación y/o la revisión de sus escritos. Otro tipo de instancia es el “trabajo práctico”, el “trabajo domiciliario” o el “trabajo escrito”, denominaciones que se asignan a escritos de realización individual o grupal para los que los estudiantes disponen de un tiempo mayor. La ampliación de los límites temporales está generalmente vinculada al tipo de tarea solicitada, ya que se suele exigir un trabajo de campo o una indagación bibliográfica, de varias fuentes y de carácter crítico. En este tipo de situación, los estudiantes tienen la posibilidad de elaborar planes y borradores del texto, que pueden presentar a sus docentes con la finalidad de realizar ajustes antes de la presentación de la versión final.

Una instancia mixta es el llamado “parcial domiciliario”. Para este tipo de evaluación se puede asignar un tiempo que puede ir desde un día a una semana. Las tareas que suelen requerirse son consignas “de elaboración”, es decir, que van más allá de la mera presentación de información aprendida a partir de las lecturas y que demandan la asunción de una postura propia, el análisis de un caso o una situación problemática, aunque relativamente sencilla.

Aunque no puede asociarse directamente la situación de evaluación con la reproducción del conocimiento adquirido a través de las lecturas o con la generación de conocimiento nuevo, es cierto que las condiciones necesarias para la construcción de ciertos saberes no se dan de la misma manera en todas ellas. De hecho, los profesores suelen elegir una u otra situación de

acuerdo con el tipo de conocimiento que pretenden que los estudiantes construyan, como se ve en el fragmento de una entrevista realizada a una de las docentes:

De hecho, en esta materia están esas dos instancias, una de control de lectura que es más la cuestión clásica, de una serie de preguntas sobre los textos. Entonces ahí ya no presentan tantas exigencias, sí algunas cuestiones vinculadas a qué se espera del estudiante en este parcial... Se espera en términos de contenidos y de fundamentaciones, no se espera que repitan el texto de memoria sino que hagan una reflexión, pero no hay tanta exigencia en la presentación o en la organización de la información y del estilo de escritura. Por ahí sí en instancias de trabajo domiciliario. Ahí lo que se espera es que hagan un trabajo más monográfico o de producción o elaboración propia. Entonces ahí fijamos la estructura y la forma de organización.

Entrevista con una docente de la carrera

En nuestro corpus encontramos que la gran mayoría de las asignaturas (9 de 10) adopta como una de las instancias de evaluación del grado de aprendizaje de los estudiantes los exámenes parciales presenciales de resolución individual. El parcial domiciliario es propuesto únicamente en una materia y solo 4 de las materias incluidas en el corpus requieren la elaboración de trabajos que requieren mucho más que la lectura de fuentes, como mostraremos luego.

Entendemos que el predominio de las evaluaciones presenciales e individuales como las descriptas, si bien pueden ser útiles para saber si los alumnos han estudiado las fuentes y conocen los conceptos sobre los que se les pregunta, no requieren de la puesta en juego de algunas de las habilidades señaladas en el perfil buscado. No se está facilitando la discusión con sus pares, la construcción grupal de un saber o la adopción de una postura crítica fundamentada frente al conocimiento presentado, ya que el tiempo disponible no parece suficiente. Por otro lado, en estas tareas no se pide que los estudiantes se ubiquen en un determinado rol, ni se especifica a quién deben dirigir su escrito. De este dato surge que el único destinatario previsto es el docente, por lo que puede entenderse que la necesidad de que los estudiantes se entrenen en la adopción de distintos registros de habla, adecuados a diferentes contextos, no está siendo suficientemente contemplada.

6.2. Los géneros solicitados

El análisis de las consignas a partir de la clasificación antes mencionada revela que una gran mayoría corresponde al género **reporte**, cuyo objetivo principal es la transmisión de información. Entre ellas se encuentran:

a) preguntas que solicitan la formulación de una definición:

¿Cómo define Schumpeter a las democracias y cuáles son, según este autor, las condiciones requeridas para que la misma exista?

Consigna N° 1⁸

¿Qué es la burocracia? ¿Cuáles son sus rasgos principales?

Consigna N° 2

Explique qué se entiende por problema organizacional de carencialidad y de participación. Ejemplifique.

Consigna N° 3

b) consignas que piden el establecimiento de comparaciones a partir del señalamiento de similitudes y diferencias entre fenómenos o posiciones teóricas:

Desarrolle las principales diferencias entre el pensamiento político de Maquiavelo y la tradición política medieval renacentista.

Consigna N° 4

También relevamos algunas preguntas que demandan **explicaciones** sobre procesos sociales, históricos o políticos, mayormente causales, como las que siguen:

Explique por qué el proceso de formación estatal puede analizarse como un proceso de adquisición de los atributos de la estatalidad.

Consigna N° 5

⁸ A los efectos de resguardar las fuentes y para evitar violar la confidencialidad de las preguntas de examen, preferimos no consignar en qué materia se realizan las preguntas que usamos como ejemplos.

¿Por qué la aplicación de principios tales como igualdad, mérito o estabilidad generan efectos “paradojales” en el desarrollo de los recursos humanos en el sector público?

Consigna N° 6

También hemos encontrado consignas que requieren del desarrollo de un **relato histórico**, como se ve en la siguiente:

En el período comprendido entre 1976 y 1999 se verifica un proceso de redefinición y transformación del Estado en lo que se refiere a su rol, tamaño y funciones. Explique los hitos más importantes que marcaron ese proceso, y el contenido concreto que asumió la reforma del Estado.

Consigna N° 7

Contra lo esperado para el perfil de egresado antes presentado, no se relevaron ejemplos de demanda de producción de textos **procedurales**, como podrían ser los protocolos de actuación o instructivos.

En relación con las exposiciones, que exigen la toma de posición propia para defender una idea o un curso de acción, encontramos que, teniendo en cuenta que están dirigidas a estudiantes a punto de culminar sus carreras de grado, son relativamente escasas las consignas que las solicitan. Los siguientes ejemplos son algunos de los más significativos:

Analizar el uso de instrumentos de regulación existentes en el decreto Ley 8912/77. Desarrollar propuestas que puedan ser consideradas en una nueva normativa de uso del suelo.⁹

Consigna N° 8

Ud. ha estudiado trabajos que analizan el comportamiento del capitalismo a escala mundial y en la Argentina desde la crisis de fines de la década de 1960 y principios de la de 1970. Sobre la base de tales materiales, elabore un relato sobre la dinámica de expansión financiera que caracteriza a esta etapa del capitalismo, teniendo en cuenta: a) las causas que explican su despliegue, b) su impacto sobre las estructuras de la producción y el comercio, y c) el papel que desempeñan los Estados en tal dinámica. Por último, a la luz del relato construido, seleccione dos conceptos que a su juicio resulten

⁹ El subrayado es nuestro.

suficientemente relevantes para dar cuenta de los fenómenos analizados, y fundamentalmente su selección.

Consigna N° 9

Los ejemplos sirven para ilustrar lo que hemos considerado consignas compuestas. Ellas involucran el desarrollo de más de un género, lo que requeriría que los estudiantes no solo puedan producirlos de manera independiente, sino también articularlos de manera coherente. En el primer caso presentado, además, se solicitan dos tareas que suponen un dominio avanzado de las problemáticas abordadas, el análisis de instrumentos legales y el desarrollo de propuestas de modificación de normas. En el último ejemplo, se requiere formular un relato histórico según el material bibliográfico estudiado, haciendo foco en determinados aspectos. Luego, a partir del texto producido se debe realizar una tarea de argumentación y justificar esa toma de posición.

6.2.2. Los macrogéneros

Por otro lado, hemos relevado algunas tareas de escritura que exigen la elaboración de textos complejos, ejemplos de macrogéneros que, según su formulación, los criterios señalados por los docentes o la actividad que les dio origen, se acercan a la práctica profesional. Ellos son: un estudio de caso, la determinación de un problema de una organización pública, la exposición oral del análisis de la situación de una organización pública, y un informe derivado de una práctica profesional en un organismo público.

Para todos estos trabajos se prevé la instancia domiciliaria con un margen de tiempo relativamente amplio. Incluso, algunos de ellos se desarrollan a lo largo de todo el semestre, ya que los docentes van solicitando la realización de tareas parciales, a partir de las cuales se elaboran textos de extensión acotada que luego se incorporan en el escrito final, un macrogénero específico.

6.2.2.1. El estudio de caso

La consigna que solicita el estudio de caso corresponde a una materia que se dicta en el octavo semestre de la carrera, y presenta ciertas características que la diferencian de la gran mayoría de las relevadas. Un aspecto que la distingue es su organización interna. En el texto, de unas cinco páginas de extensión, se

reconocen distintos pasos, cada uno de los cuales responde a diferentes géneros básicos. Por esto, constituye en sí misma un ejemplo de macrogénero.

En primer lugar, plantea una situación problemática a partir de la cual surge la necesidad de realizar el análisis: la cuestión de la vivienda y la falta de suelo urbano servido (con acceso a redes de agua, desagüe cloacal, gas y electricidad) en el espacio en zonas en situación de pobreza del Área Metropolitana de Buenos Aires. Por otro lado, señala el marco legal que es necesario aplicar para el análisis, la normativa establecida en el Decreto-Ley 8912 de Ordenamiento Territorial y Uso del Suelo de la Provincia de Buenos Aires y la propuesta de estrategias de gestión para intervenir en el sector oeste del Municipio de San Fernando.

Luego, a través de un reporte, se presentan los lineamientos centrales de dicha normativa. Esta información actúa como una contextualización del problema. Finalmente, se presenta la tarea que los estudiantes deben realizar: un informe en el que se analice un caso. Pero este no es el único elemento, la tarea es ubicada en un contexto político concreto y en una circunstancia especial: la inminencia de elecciones. Se ubica a los estudiantes en un rol específico, el de asesores expertos en una temática, y se fija un destinatario, el mismo gobernador:

Presentación del caso de estudio.

El problema de la vivienda y la falta de suelo urbano servido (con acceso a redes de agua, desagüe cloacal, gas y electricidad) es una manifestación de las situaciones de pobreza del Área Metropolitana de Buenos Aires. Por cierto, el problema no es nuevo, sin embargo en las últimas semanas tuvo especial trascendencia en los medios de comunicación masiva.

El ejecutivo provincial, como resultado de una reunión de gabinete, tras reconocer que no habrá soluciones inmediatas, tomó la iniciativa de crear una comisión para tratar el problema. El viernes 26 de noviembre a las 18.00 hs. se realizará la última reunión de esta comisión. El temario se centrará en la descripción de un cuadro de situación y propuestas de solución, particularmente centradas en la modificación de la normativa urbana vigente.

Dado que próximamente tendrá lugar una nueva elección a gobernador de la Provincia de Buenos Aires, el problema de la escasez de suelo urbano toma especial relevancia para el actual gobernador.

A fin de acelerar la toma de decisiones respecto de este problema, el gobernador considera indispensable presentarse con un conocimiento sólido y con propuestas de solución viables en el corto plazo frente a las organizaciones demandantes, el periodismo y la opinión pública en general.

Con este objetivo, solicita a un grupo de asesores que organice el material que él mismo seleccionó, de modo tal de elaborar tres informes consistentes sobre la cuestión, con una estructura que posibilite una rápida comprensión.

Recuadro N° 1: Parte de la consigna que solicita el estudio de caso.

Luego, por medio de instructivos, la docente presenta una programación de la tarea en tres “tramos”, que derivan en la producción de sendas “hojas de trabajo” (ver ejemplo en recuadro N° 2).

Tramo 1

Gestión urbana pública

- Desarrollar un análisis histórico que permita inscribir la normativa en su contexto de producción.
- Caracterizar la norma identificando el entramado de intereses propuesto.

Hoja de trabajo 1

Guía para analizar el surgimiento histórico de la cuestión y la toma de posición por parte del Estado

Recuperando los aportes de las clases y la bibliografía, proponemos aquí una secuencia a seguir para reconstruir el *entramado de actores* relacionado con el Decreto Ley 8912/77 de Ordenamiento Territorial y Uso del Suelo de la Provincia de Buenos Aires.

Este ejercicio se desarrolla según dos momentos:

- el momento de surgimiento de la cuestión y
- el diseño de la norma, en tanto toma de posición del Estado.

Esta secuencia tiene cuatro pasos:

0: Planteo de la cuestión: presentación del caso.

1: Los actores

- Listar los actores de partida asociados directa o indirectamente al problema del acceso al suelo urbano.
- Listar los actores presentes en el Decreto Ley.

Caracterizarlos en términos de:

- Intereses y recursos.
- Ámbito y criterios de actuación.
- Redes de actores.

2: Las relaciones

Caracterizar el entramado de intereses según las reglas de juego entre los diferentes actores:

- ¿Quiénes plantean la cuestión de modo que tome estado público?
- Alianzas y conflictos entre los diferentes actores.
- Identificar los NODOS DECISIONALES RESULTANTES DE LA NORMATIVA,

Graficar el entramado de relaciones.

Recuadro N° 2: Tramo 1 del análisis de caso.

En estas partes de la consigna, la profesora da pautas para la realización de tareas parciales, que forman parte del trabajo de campo. Al desglosar la actividad principal en diferentes pasos, la docente brinda una guía clara acerca de cómo se puede llevar adelante la actividad solicitada. Además, señala cuáles son los aspectos a los cuales es necesario prestar atención.

Además de estas guías para la producción del análisis en distintos pasos, la profesora entrega de manera escrita distintos insumos: una guía para la observación en campo (ver fragmento en el Recuadro N° 3) y un modelo de ficha para el relevamiento bibliográfico.

Tejido Urbano

- Identificar los usos del suelo predominantes (vivienda, industria, comercio, recreación).
- Modos de ocupación residencial (barrios cerrados, villas y/o asentamientos, barrios de autoconstrucción, vivienda social, etc.).

- Modos de ocupación industrial (industria dispersa, parques industriales).
- Modos de ocupación comercial (comercio disperso, agrupado en áreas, agrupado en ejes, concentrado cubierto/shopping).
- Usos recreativos (uso público, uso privado).
- Caracterizar tipologías edilicias (tipos constructivos, calidad de los materiales de la vivienda).
- Caracterizar niveles de consolidación y densificación de los distintos tipos de tejido.
- Caracterizar intensidades de ocupación intraparcularia.

Recuadro N° 3: Fragmento de la guía de observación del estudio de caso.

Como puede observarse, la consigna presentada en esta materia constituye un verdadero ejemplo de andamiaje para el desarrollo de la tarea que se solicita. En primer lugar, el hecho de ser presentada a los estudiantes por escrito, y el modo en que ha sido encarada su textualización, con datos contextuales sobre la situación problemática, informaciones a tener en cuenta a la hora de intentar resolverla y haber ubicado a los alumnos en un determinado rol constituyen guías que seguramente sirven para una mejor resolución. Por otro lado, en la medida en que exige que los estudiantes se posicionen en el papel de expertos, los reta a que se vean en la necesidad de adoptar nuevos registros y de considerar aspectos que no necesariamente deben tener en cuenta en evaluaciones que solo procuran comprobar la lectura de fuentes bibliográficas. Así, la consigna constituye, a la vez, un facilitador y un desafío para los estudiantes. Los obliga a salirse del rol de estudiantes para posicionarse como profesionales en la simulación de este rol y el cumplimiento de esta operación repercute en su capacitación como estudiantes. Es, simultáneamente, una guía y un mecanismo de propulsión de actividades con las que los estudiantes no están familiarizados todavía; mientras ayuda a su resolución, promueve el desarrollo de capacidades nuevas.

Otro aspecto a destacar es la relevancia que adquiere en esta consigna el proceso de elaboración del trabajo. La misma formulación prevé los pasos a seguir y los plantea como etapas. Así, la producción de un género profesional y su evaluación adquieren frente a los alumnos el carácter de procesos antes que de productos acabados.

6.2.2.2. *La determinación del problema*

En cuanto a la determinación del problema, el trabajo es solicitado como segunda evaluación parcial de una asignatura del séptimo semestre de la carrera. En un documento presentado en una hoja impresa, el docente brinda algunas pautas para la elaboración del escrito solicitado:

Pautas para elaborar el estudio de un problema

- **Tiempo de realización:** 4 semanas

- **Metodología:**

1- Selección de un problema y análisis del mismo a partir de las variables estudiadas en clase.

2- Utilizar diversas fuentes de análisis: Textos, artículos periodísticos.

- **Producto a lograr:**

Se entregará al docente un texto en el que se analice el problema organizacional escogido, dando cuenta de sus manifestaciones, causas, extensión y posibles vías de solución y de prevención del mismo.

Recuadro N° 4: Consigna que solicita la formulación de un problema detectado en una organización.

La tarea propuesta por el docente de esta materia implica para los estudiantes del séptimo semestre un verdadero desafío. El reconocimiento de un problema organizacional, la determinación de las variables que intervienen en él y su análisis requieren de la puesta en juego de diferentes tipos de capacidades intelectuales y discursivas. Sin embargo, más allá de que es evidente la intención del docente de promover el desarrollo de las capacidades de diagnóstico y análisis de los estudiantes (lo que constituye un paso muy importante en su formación), también puede decirse que los estudiantes podrían verse beneficiados con la ampliación de las pautas brindadas.

6.2.2.3. *Exposición oral sobre el análisis de una película en la que se representan situaciones de organizaciones públicas*

La tarea de exposición oral del análisis de una película es solicitada en una asignatura que se dicta en el noveno semestre del Segundo Ciclo Universitario.

La actividad consiste en exponer oralmente el producto de la puesta en tensión de los conceptos que se desarrollan en el material bibliográfico aprendido en clase con aspectos de una organización pública que resulten provechosos para analizar según aparecen representados en una película.

Los objetivos que se persiguen a través de la elección de esta propuesta están vinculados con contactar a los estudiantes con actividades propias de la práctica profesional: la exposición oral, dado que los profesionales de la administración pública suelen en su desempeño presentar propuestas y proyectos frente a un auditorio, el análisis de una organización pública, deslindar factores de una organización a partir de las nociones propias de la reflexión de investigaciones pertenecientes a la disciplina.

Por último, la consigna supone que los otros compañeros que asisten a la exposición adopten una actitud participativa ya que deben hacer comentarios, preguntas y señalar alternativas sobre las relaciones propuestas por el compañero expositor. Esta postura es la que se espera que adquiera un profesional del área en su desempeño cotidiano en las reuniones de trabajo.

En el capítulo 6 se desarrollará detalladamente esta experiencia y se reflexionará sobre esta propuesta en relación con la enseñanza de la administración pública.

6.2.2.4. El informe de práctica profesional

En el último semestre de la carrera, el alumno de Administración debe producir un trabajo de culminación de la licenciatura. Aquellos estudiantes que están realizando una pasantía en un organismo público tienen que redactar, al término de la misma, un informe en el que se reflexione sobre la importancia de la práctica profesional en la que se han desempeñado.

El trabajo de pasantía consiste en desarrollar una propuesta de intervención en un organismo a partir de una tarea que se les asigna allí, por ejemplo, redefinir puestos en una municipalidad. Una vez finalizada esta actividad, deben redactar un informe sobre la práctica y reflexionar sobre la importancia de haberla realizado en relación con su formación académica. Este trabajo les permite a los estudiantes colocarse en el rol de un profesional de la administración pública y además promueve una reflexión sobre su educación como universitarios.

Resulta provechoso analizar la forma en la que estos macrogéneros son presentados a los estudiantes. Para ilustrar tomemos dos ejemplos, el estudio

de caso y la determinación de un problema. Si los comparamos, podemos notar que guardan similitudes. En ambas tareas se propone el análisis de un problema empírico (uno referido a la vivienda y el otro a la organización de una institución pública) a partir de determinadas variables. Sin embargo, la comparación de las consignas y pautas ofrecidas a los estudiantes pone de relieve las diferencias en cuanto a su formulación. En primer lugar, la solicitud del estudio de caso es contextualizada y enmarcada en una normativa. Además, se brindan precisiones acerca de la situación comunicativa en que circulará el informe que contenga el estudio. Por otro lado, el texto de la consigna ofrece pautas para la realización de las tareas previas, las que servirán para la detección y análisis del problema. En cambio, en las llamadas “Pautas para la determinación de un problema”, no se encuentra un andamiaje explícito, y la descripción de la tarea propuesta puede resultar poco precisa para estudiantes que recién inician el Segundo Ciclo Universitario. Por eso, puede decirse que, en cierto sentido, el escaso desarrollo de la consigna exige un esfuerzo mayor por parte de los estudiantes, ya que se ven obligados a reponer una cantidad de información o de suponer qué es lo que el docente requiere. Seguramente, tal información es repuesta por el profesor de manera oral, durante la clase o en encuentros de tutoría. En este sentido, la falta de explicitación de algunas cuestiones implica que también el docente deba redoblar algunos esfuerzos explicativos. Entendemos que un mayor desarrollo del escrito podría ayudar la intercomprensión entre el docente y los alumnos y redundaría en el logro de mejores producciones escritas, a la vez que reduciría algunos esfuerzos posteriores al momento de la presentación de la consigna a los estudiantes.

Por otro lado, la formulación de la consigna que solicita la elaboración de un problema sugiere que la dimensión procesual de la escritura y de la propia evaluación de los estudiantes no es plenamente considerada. Si bien se prevé un tiempo relativamente extenso (4 semanas), que permite que los estudiantes puedan planificar las tareas parciales que deben realizar, así como la redacción de distintos borradores, lo que se explicita, concretamente, es que los alumnos deberán entregar al docente “un texto en el que se analice el problema organizacional escogido, dando cuenta de sus manifestaciones, causas, extensión y posibles vías de solución y de prevención del mismo”. No aparecen consignados en las pautas requisitos tales como instancias de consulta, entregas parciales u otros que podrían hacer pensar en el trabajo en una dimensión procesual, sino que se destaca más bien su carácter de producto. Entendemos que estas instancias son llevadas adelante y que los estudiantes cuentan con la posibilidad

de entrevistarse con el docente en reuniones individuales, fuera o dentro de las clases. Pero, si nos atenemos a la formulación de la consigna y al modo en que la escritura es representada en ese texto, surge que el producto, “el texto”, es más visible que el proceso para su elaboración.

6.3. La formulación de las consignas

Una de las cuestiones que surgió durante el análisis del corpus es la relativa al modo en que se solicitan las tareas. Como ya señalamos en el apartado anterior, hemos encontrado que algunas de las actividades no son requeridas a través de un escrito entregado o dictado a los estudiantes, sino que se formulan oralmente. Entendemos que las consignas escritas exigen de parte de los docentes un mayor grado de reflexión sobre la tarea que se solicita. El acto redaccional constituye un momento epistémico. La escritura reestructura el pensamiento; mientras se escribe, se organizan las ideas (Ong, 1982). Por otro lado, las consignas escritas estimulan la reflexión y el análisis por parte de los estudiantes, en la medida en que tienen la posibilidad de leerlas una y otra vez para comprender de mejor manera lo que les es requerido en la instancia de evaluación. Las orales, en cambio, dependen más bien de los procesos de memorización, o de registro y reposición de información no consignada.

Más allá de esta primera distinción, es preciso señalar que las consignas elaboradas por escrito por los docentes no siempre adoptan el mismo tipo de formulación. Muchas de ellas están presentadas en forma de interrogante:

¿Cuáles son las principales modificaciones conceptuales en la naturaleza del empleo público que incorpora la Ley Marco de Regulación del Empleo Público?

¿De qué paradigma se diferencia?

Consigna N° 10

¿Cómo explica O'Donnell la emergencia del Estado como tercer sujeto social? ¿Por qué es el tercero y cuál es su característica específica?

Consigna N° 11

Otras están encabezadas por un verbo en imperativo o infinitivo que indica el tipo de operación que debe realizar el estudiante:

Describe sintéticamente los aportes de Lowi al análisis de política pública. Desarrolle, según la caracterización del autor, un tipo de política y su correspondiente arena de poder.

Consigna N° 12

Enunciar fortalezas y debilidades de la modalidad de dirección pública identificada como “politécnica”. Mencionar si se hace presente en alguna modalidad de organización de la Administración Pública Nacional.

Consigna N° 13

En estos casos, encontramos que algunos de los verbos que indican el tipo de operación discursiva que los alumnos deben llevar adelante podían resultar confusos para los estudiantes, o que lo efectivamente requerido en las consignas solo sea uno de los aspectos que los profesores tendrán en cuenta a la hora de calificar el escrito. Por ejemplo, en la consigna N° 13, el docente sólo pide que se enuncien y mencionen determinadas cuestiones. Según esa formulación, los estudiantes podrían interpretar que el género que puede corresponderse con la respuesta esperada es la lista, una mera enumeración. Sin embargo, es posible que los docentes estén esperando un género que implique un desarrollo más extenso, tal vez un reporte. Pero, si nos atenemos a lo expresado en la consigna, esto no resulta evidente. Por esto, puede ocurrir que se encuentren discordancias entre lo que los docentes esperan como respuesta de examen y lo que los estudiantes entienden que deben realizar.¹⁰

Por otro lado, encontramos que algunos usos de determinados verbos, como *analizar* o *examinar*, no resultan transparentes, ya que no queda del todo claro qué tipo de operación deben realizar los alumnos. Para ilustrar esta situación, pueden servir los siguientes ejemplos.

Analice la significación de la planificación como herramienta de política pública en la década de 1960, considerando sus alcances y límites.

Consigna N° 14

¹⁰ Uno de los capítulos de este volumen, “Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica”, de Daniela Stagnaro y Cecilia Chosco Díaz, trata esta cuestión.

Examine, según Subirats o Bruguè, el alto grado de influencia de la política en las decisiones de las administraciones públicas. ¿Qué elementos deberían contemplarse en el desarrollo de una administración deliberativa?

Consigna N° 15

Entendemos que la ambigüedad en la formulación de algunas preguntas de examen puede deberse al hecho de que la formación de estos docentes no haya contemplado cuestiones de índole lingüística y/o pedagógica, teniendo en cuenta que muchos de ellos son especialistas en el área en que se desempeñan como profesores. Tal vez por ello no hayan construido un metalenguaje específico para la enseñanza. Más allá de esto, el análisis de estas cuestiones merece un estudio específico, en profundidad, que excede los objetivos de este artículo.

6.4. La graduación de las tareas

Otro de los aspectos que tuvimos en cuenta es si puede establecerse alguna correlación entre el semestre de cursada y los textos solicitados en ellos. Al respecto, notamos que no se evidencia una graduación en cuanto a la complejidad de las actividades. Entendemos que los diseños curriculares de los distintos niveles educativos deben contemplar una progresiva complejización de los contenidos abordados. Es posible que en la carrera analizada tal escalonamiento esté dado en lo que se refiere a los aspectos teóricos, en el plano del “contenido”. Sin embargo, esto no es claramente observable en lo relativo a los géneros solicitados. No encontramos que se parta de tareas que impliquen dar cuenta de los conocimientos adquiridos a través de las lecturas para llegar a la formulación de hipótesis y propuestas propias, pasando por la práctica argumentativa. De esto da cuenta la distribución de los trabajos más elaborados. En el corpus relevado no encontramos que se pidieran en el sexto semestre. Luego, en el séptimo, se solicita el análisis de una problemática organizacional en una institución pública; en el octavo, se requiere un estudio de caso. En el noveno, se pide el análisis de una problemática institucional representada en una película, y en el décimo se solicita el informe de una práctica profesional. A la vez, como señalamos antes, el trabajo del octavo semestre ofrece muchas más guías para su elaboración que los solicitados en el séptimo. Estos datos insinúan que la producción de géneros complejos, los más elaborados y cercanos a la práctica

profesional o académica, responde más bien a la inquietud de algunos docentes que a una planificación deliberada que contemple una gradual complejización de las tareas de producción textual.

7. **Discusión y conclusiones**

A partir del análisis del corpus que pudo relevarse, que comprende las tareas de escritura solicitadas en más de la mitad de las materias del SCU de la Licenciatura en Administración Pública, se encontró que en la mayoría de las instancias de evaluación se proponen situaciones de examen presenciales e individuales, mientras que las grupales, que requieren del desarrollo de habilidades interpersonales para poder trabajar en equipo, y de argumentación para poder defender una posición, solo se registran en el 2,5% de las consignas.

En cuanto a los géneros requeridos, notamos que son escasas las instancias en que los estudiantes deben argumentar, establecer relaciones y elaborar conocimiento nuevo. En la mayoría de las situaciones, se les exige la reproducción del conocimiento obtenido en las fuentes bibliográficas. A nuestro juicio, este predominio puede estar respondiendo a una concepción tradicional de la educación. En este sentido, los resultados encontrados en el relevamiento guardan similitudes con los hallados en las universidades españolas en las investigaciones dirigidas por Isabel Solé. En los trabajos de este equipo, los autores destacan: “Para provocar un uso epistémico de la lectura y de la composición de textos se requiere diseñar e implantar actividades que impliquen integrar, contrastar, relacionar, concluir, hacer emerger la propia voz entre la de otros, fundamentalmente y con criterio, de modo que el proceso de aprendizaje no termine en la reproducción, sino en la transformación de esta en conocimiento” (Solé, 2008: 14).

Por otro lado, si se confrontan los elementos relevados por Lewis y Starks (1997), entendemos que el hecho de que la mayoría de las consignas requieran tareas derivadas de las lecturas antes que de situaciones problemáticas que exigen proponer cursos de acción responde a una representación de la formación universitaria como aquella que debe fomentar la preparación de los estudiantes como futuros académicos, más vinculados a la investigación teórica que a la práctica profesional. Esto sucede más allá de que el perfil del graduado propuesto lo describe como un actor que ocupa cargos de gestión en organismos de gobierno antes que como investigador docente.

Así, podemos pensar que el conjunto de tareas de escritura requeridas contribuye a crear una visión del ámbito académico en el que la reflexión sobre el conocimiento se percibe como una esfera independiente y desvinculada de las prácticas profesionales: por un lado, se concibe el área del conocimiento, y por otro, la práctica, sin que se transparente la idea de que la teoría de las prácticas se encuentra en las prácticas mismas. Esta postura no favorece a la formación de los estudiantes dado que “la inmersión en una disciplina requiere aprender a manejar sus códigos y convenciones, sus textos y sus formas de elaborarlos” (Solé y otros, 2005: 344).

El análisis de la formulación de las consignas nos lleva a pensar que muchas de ellas pueden ser difíciles de comprender por parte de los estudiantes, ya que en muchos casos no resulta claro cómo se espera que sean respondidas. Asimismo, encontramos que no es evidente que haya una planificación global de las tareas, que contemple de qué modo se pueden graduar para que la apropiación de los géneros más complejos se vea facilitada. Más allá de estas observaciones, entendemos que la gran mayoría de las dificultades encontradas pueden subsanarse en el curso de algunos talleres para mejorar la formulación de las consignas y en reuniones en las que el cuerpo docente acuerde cuáles son los géneros que les pueden resultar más útiles a los estudiantes durante la formación y al momento de su graduación. Por otro lado, sería positivo que, una vez establecidos, se gradúen adecuadamente en cuanto a complejidad y a frecuencia.

Frente a este panorama, solicitamos una reunión con el coordinador de la carrera de Administración Pública, quien inmediatamente respondió a nuestra convocatoria. Es también una preocupación del director que haya mayor presencia de géneros propios de la vida profesional a lo largo de los estudios universitarios. Mostró tener clara conciencia de la importancia que tiene este hecho. En consecuencia, se acordó realizar un taller con los profesores de la carrera, cuyo plan de estudio en este momento está siendo revisado, para modificar la situación. El equipo de PRODEAC continuará trabajando en esta dirección y nuevas propuestas comenzarán a formularse con este mismo objetivo.

Para finalizar, nos queda decir que consideramos que estos relevamientos son esenciales para evaluar aspectos de la formación de profesionales, para tomar decisiones en función del análisis que se posibilita y para intervenir en las prácticas para sugerir modificaciones. Como especialistas en el área de la enseñanza de la lectura y la escritura, nos resta profundizar la reflexión sobre las operaciones discursivas que solicitan los profesores con respecto a la relación

que se establece entre qué es lo que ellos esperan que los alumnos realicen para obtener una respuesta completa, de qué manera lo plasman en la redacción de las consignas y qué creen los estudiantes que es necesario desarrollar para responder satisfactoriamente.

Referencias bibliográficas

- Castells, N. & Solé, I. (2008) “Leer y escribir para aprender en la universidad española: usos y propuestas en torno al aprendizaje a través de textos escritos”. *XXII Congreso Mundial de Lectura*. Costa Rica.
- Hoadley, S. (2008) “University examination questions in the context of an international student cohort”. En C. Wu, C. M. Matthiessen & M. Herke (ed.), *Proceedings of ISFC 35: Voices around the world*, (págs. 38-43). Sídney.
- Horowitz, D. (1989) “Function and form in essay examination prompts”. *RELC Journal*, 20 (2), 23-35.
- Lewis, M. & Starks, D. (1997) “Revisiting Examination Questions in Tertiary Academic Writing”. *English for Specific Purposes*, 197-210.
- Martin, J. (1984) “Language, register and genre”. En A. Burns, *Analysing English in a Global Context: A Reader* (2000 ed.). Florence, KY, USA: Routledge.
- Martin, J. R. (1985) *Factual writing: exploring and challenging social reality* (1989 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. & Rose, D. (2008) *Genre Relations. Mapping Culture*. London/Oakville: Equinox.
- Natale, L. (en prensa) “Las devoluciones escritas de los profesores universitarios como una forma de enseñanza de la escritura académica: análisis de un corpus”. En E. Ghio (ed.). *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistemico-Funcional de América Latina “Del género a la cláusula: los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad”*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 19-22 de octubre de 2011.
- Ong, W. (1982) *Oralidad y escritura* (1993 ed.). México: FCE.
- Rothery, J. (1985) “Two varieties of writing: Report and Exposition”. En J. R. Martin, *Factual writing: exploring and challenging social reality* (1989 ed., págs. 71-81). Oxford University Press.

- Solé, I.; Mateos, M.; Miras, M.; Martín, E.; Castells, N.; Cuevas, I. y otros. (2005) “Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria”. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.
- Solé, I. y Castells, N. (2008) *Leer y escribir para aprender en la universidad española: usos y propuestas en torno al aprendizaje a través de textos escritos*. XXII Congreso Mundial de Lectura. Costa Rica. Julio de 2008.

Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional¹¹

Daniela Stagnaro / Federico Navarro

1. Introducción

Las tareas de escritura constituyen uno de los principales desafíos que enfrentan los estudiantes del nivel superior. Las consignas que formulan los docentes para solicitar estas tareas a sus estudiantes representan un instrumento fundamental en el proceso de formación académica, debido a que sirven para enseñar a pensar y a razonar dentro de una lógica disciplinar. En este sentido, llevan implícita la promoción de actividades reflexivas tendientes al aprendizaje significativo y profundo, o bien de actividades reproductoras que no contribuyan a la apropiación del conocimiento (Riestra, 2002: 60). En los últimos años, especialistas de diversos campos disciplinares se han abocado a indagar consignas de escritura demandadas en la formación universitaria (e. g., Vázquez, 2007) y a generar insumos para evaluar su relevancia curricular (e. g., Muriete, 2007). Intentando avanzar en esta línea de investigación, se ha realizado el proyecto de investigación “Relevamiento de consignas de evaluación y tareas de escritura en tres carreras de la Universidad

¹¹ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en el VII Congreso de la Asociación de Lingüística Sistemico-Funcional de América Latina, realizado en la Universidad Nacional del Litoral en octubre de 2011.

Nacional de General Sarmiento”, del que este trabajo forma parte y que ya hemos adelantado en otra publicación (Navarro y Stagnaro, en prensa).

A partir de un enfoque que combina diferentes herramientas de los estudios del discurso, en particular de la lingüística sistémico-funcional (LSF) (e. g., Halliday y Matthiessen, 2004 [1994, 1985]), nos proponemos examinar las consignas de tareas de escritura que se solicitan a estudiantes avanzados de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Los resultados de esta investigación pueden constituir un insumo importante a la hora de plantear una reflexión institucional sobre las prácticas de escritura que integran la formación de los futuros ingenieros y para revisar y ajustar la relación entre las tareas solicitadas durante la formación y el perfil del egresado al que apunta la universidad.

2. Corpus y metodología

Para conformar el corpus se recolectaron consignas escritas solicitadas en instancias de evaluación a estudiantes durante el Segundo Ciclo Universitario (SCU) de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de General Sarmiento. El SCU de la carrera en cuestión está compuesto por veinticuatro asignaturas (más dos cursos de idiomas y un seminario de entrevistas profesionales) cuyo desarrollo se prevé a lo largo de cinco semestres. Se obtuvieron muestras de un total de ocho asignaturas (representatividad: 33,3%) correspondientes a todos los semestres del SCU. Se accedió al material mediante el pedido de colaboración docente; no obstante, algunos de los docentes interpelados se mostraron reacios a facilitar muestras escritas usadas efectivamente en instancias de evaluación alegando motivos de confidencialidad.

Una vez constituido el corpus, lo etiquetamos a partir de parámetros de diferentes niveles de generalidad: materia, género, consigna y operación discursiva. Las *materias* son los espacios curriculares del plan de estudios de la carrera en las que se evalúa a los estudiantes mediante consignas. Las materias de la carrera utilizan *géneros discursivos* para evaluar a los estudiantes. Consideramos que el género discursivo es una actividad social orientada a fines que presenta cierta estructura organizativa (Martin, 2000 [1984]: 155). En concreto, en el corpus hallamos dos géneros: el parcial presencial y el trabajo práctico domiciliario. Se trata de textos completos que contienen una o más consignas escritas de evaluación.

Siguiendo a Silvestri (1995), entendemos que la *consigna* es un exponente del discurso instruccional, en la medida en que constituye una orientación para la ejecución práctica de acciones y, simultáneamente, supone una función de aprendizaje. En esta forma de comunicación, la distribución de los roles entre los participantes es asimétrica; en otras palabras, el enunciador —en este caso, el docente— es un experto en el procedimiento, mientras que el receptor —el estudiante— aún lo desconoce, aunque es movido por la intención de conocerlo. En este sentido, la utilización de la consigna apunta a organizar y controlar tanto los procesos mentales como las actividades de los estudiantes por medio de prescripciones. Para delimitar las consignas en el corpus, se consideró la propia demarcación gráfica mediante párrafos independientes y márgenes especiales, y la utilización de números, letras y viñetas. Consideramos que estas marcas multimodales otorgan unidad e independencia a las consignas dentro de los parciales y trabajos prácticos.

Por último, utilizamos la noción de *operación discursiva* para hacer referencia a los modos como el contenido informativo de un texto puede ser organizado por el sujeto, por lo que estas involucran tanto procesos lingüísticos como cognitivos (Roich, 2007: 94). Específicamente, en función del corpus definimos operación discursiva en consigna escrita como proceso normalmente conductual, dado que involucra dimensiones materiales, verbales y mentales, realizado en distintas manifestaciones léxico-gramaticales (en general formas verbales finitas o no finitas y nominalizaciones), que es interpretado por el estudiante como rol inherente (usualmente actuante) en el plano ideativo y que muestra manifestaciones de aquella asimetría entre docente y estudiante en el plano interpersonal (e. g., mediante la aparición del modo imperativo).

I¹².

6) Teoría de la Decisión. **Elabore** el siguiente árbol de decisiones.

Selecione la opción más conveniente [...].

Parcial presencial de Dirección, 2009

Este fragmento está extraído de la última consigna de un parcial presencial. Contiene dos operaciones discursivas distintas, identificables a partir de su realización en los núcleos verbales finitos en modo imperativo *elabore* y *selecione*. Estos núcleos verbales toman al lector textual, que coincide con el

¹² Los énfasis que aparecen en los ejemplos son nuestros. Los números romanos indican la numeración de los ejemplos en este artículo, mientras que los números arábigos o letras indican la numeración y jerarquía dentro de las consignas.

estudiante que debe resolver la consigna, como rol inherente, y manifiestan la asimetría de poder entre el docente, que se hace responsable de la consigna, y el estudiante, que debe resolverla.

A partir de la construcción del corpus y de la delimitación en materias, géneros, consignas y operaciones discursivas, efectuamos un análisis cualitativo y cuantitativo. En primer lugar, se identificaron y analizaron cualitativamente las diversas manifestaciones léxico-gramaticales de los procesos mediante los cuales se expresan las operaciones discursivas y se buscó organizarlos sistemáticamente a partir de sus relaciones semánticas. En segundo lugar, se cuantificó un conjunto de aspectos que habilitan la comparación: sistema semiótico participante (verbal, gráfico y/o numérico); posibilidad de seleccionar consigna (tema y operación); existencia de situación hipotética; y aporte de información. El análisis cuantitativo rastreó la distribución de estos aspectos tanto en relación con el total de las consignas y operaciones discursivas como con respecto al total de materias involucradas. Esta distinción resulta necesaria dado que la cantidad total de consignas y operaciones discursivas aportada por cada materia es variable y, por tanto, se puede desvirtuar su representatividad. En concreto, algunas materias aportan varias decenas de consignas mientras que otras solo unas pocas. Complementamos este análisis lingüístico con una perspectiva etnográfica a partir de la interconsulta con docentes ingenieros.

3. Ingeniería Industrial en la Universidad Nacional de General Sarmiento

La carrera Ingeniería Industrial depende de los Institutos de Ciencias y de Industria de la UNGS. Actualmente, el plan de estudios tiene una duración de cinco años y se divide en dos ciclos (UNGS, 2009). El Primer Ciclo Universitario (PCU), bajo la responsabilidad del Instituto de Ciencias, se desarrolla durante cinco semestres y al culminarlo el estudiante obtiene el Diploma Universitario de Estudios Generales con Mención en Tecnología Industrial. Este ciclo aborda principalmente los contenidos de ciencias básicas (matemática, física, química) y tecnologías básicas (mecánica de fluidos, termodinámica, etc.). El Segundo Ciclo Universitario (SCU), a cargo del Instituto de Industria, abarca del sexto al décimo semestre, cuenta con veinticuatro asignaturas, dos cursadas de idioma, un seminario de entrevistas profesionales y una práctica profesional. Aquí se desarrolla el perfil tecnológico específico de esta especialidad ingenieril, a tra-

vés de las denominadas tecnologías aplicadas (estudio del trabajo, productos y procesos, gestión de calidad, planificación de producción, investigación operativa, logística, proyectos, etc.) y otros contenidos complementarios (economía, derecho, medio ambiente, idioma, entre otros).

Entre las incumbencias que figuran en la descripción del título de Ingeniero Industrial que otorga la UNGS se señala:

El título de Ingeniero Industrial capacita y habilita para realizar estudios de factibilidad, **proyectar**, **dirigir**, implementar, operar y **evaluar** el proceso de producción de bienes industrializados y la administración de los recursos destinados a la producción de dichos bienes; **planificar** y **organizar** plantas industriales y plantas de transformación de recursos naturales en bienes industrializados y servicios [...] (UNGS, 2009, p. 2; cf. Ministerio de Educación, 2002; énfasis nuestro).

Puede advertirse que la institución prefigura un perfil profesional y que no enfatiza directamente la formación científica. Las tareas para las que el título capacita y habilita corresponden al ámbito profesional y no al académico (e. g., *plantas industriales y plantas de transformación de recursos naturales en bienes industrializados y servicios*). La preparación se orienta fundamentalmente al desarrollo de capacidades para actuar y operar en las diversas etapas involucradas en los procesos de producción y en los espacios donde se llevan a cabo dichos procesos. No se mencionan entre las incumbencias el desarrollo de tareas de investigación científica. Por lo tanto, se esperaría que se impartan enseñanzas prácticas.

Resulta valioso presentar aquí esta breve caracterización del perfil del egresado para observar luego si es posible establecer vínculos entre los resultados del análisis de las tareas de escritura que se le solicitan al estudiante en instancias de evaluación y las tareas para las que el título capacita y habilita.

4. Análisis de consignas

4.1. Sistemas semióticos involucrados

Desde la perspectiva de la LSF, los sistemas semióticos son modos simbólicos que se combinan y complementan dentro de una cultura para la construcción de significados. Cuando estos sistemas operan en paralelo en la transportación y creación de significados en un contexto único se denominan multisemióticos (Matthiesen, 2009). Según Kress (2010), el modo es un recurso semiótico social

y cultural (imágenes, escritura, disposición gráfica o diseño, música, gestos, imágenes móviles, etc.) para la construcción de significados.

En el corpus analizado, se observa la utilización y combinación de tres sistemas semióticos: el verbal, el numérico (cálculos, cifras, fórmulas, símbolos matemáticos) y el gráfico (imágenes de todo tipo: gráficos, fotografías, infografías, diagramas de flujo, tablas, etc.). El empleo del sistema verbal sin el sistema numérico o sin elaboración de gráficos es bastante acotado en las consignas. De hecho, no hay materias en las que se use exclusivamente el sistema verbal. En particular, el 75% de las materias incluye consignas con gráficos y el 75% consignas con cálculos. Incluso, algunas consignas combinan lo verbal y lo gráfico con el cálculo como se muestra en el siguiente ejemplo.

II.

[2] ABSORCIÓN GAS- LIQUIDO

Una torre rellena con anillos cerámicos de 25,4 ha de construirse para tratar 708 m³ de gas de entrada por hora. El contenido de amoníaco en el gas que entra es del 2% en volumen. Como absorbente se utiliza agua exenta de amoníaco (pura). La temperatura es de 20°C y la presión es de 1 atm.

La relación entre el flujo de líquido y el flujo de gas L_w/V_w es de 1 KG de líquido por KG de gas.

- (a) Si la velocidad del gas es la mitad de la velocidad de inundación, ¿cuál ha de ser el diámetro de la torre?
- (b) ¿Cuál es la caída de presión si la altura de relleno es de 6,1 m de altura?

Tipo de empaque	Tamaño nominal en mm	Peso aprox. por m ³ , kg (densidad)	Área superficial aprox. m ² /m ³	Espacio vacío (%)	Factor de empaque: F _f , m ⁻¹
Anillos Rasching, cerámica	6	960	710	62	1680
	13	880	370	64	640
	16	800	240	72	270
	25	670	190	74	160
	38	740	120	68	95
	51	660	92	74	65
	76	590	62	75	36
	89	580	46	80	25

DATOS

Mr Aire= 29

Mr Amoniaco = 17

Se debe calcular el Mr de la mezcla de alimentación

$\mu_L = 1$ Viscosidad Líquido

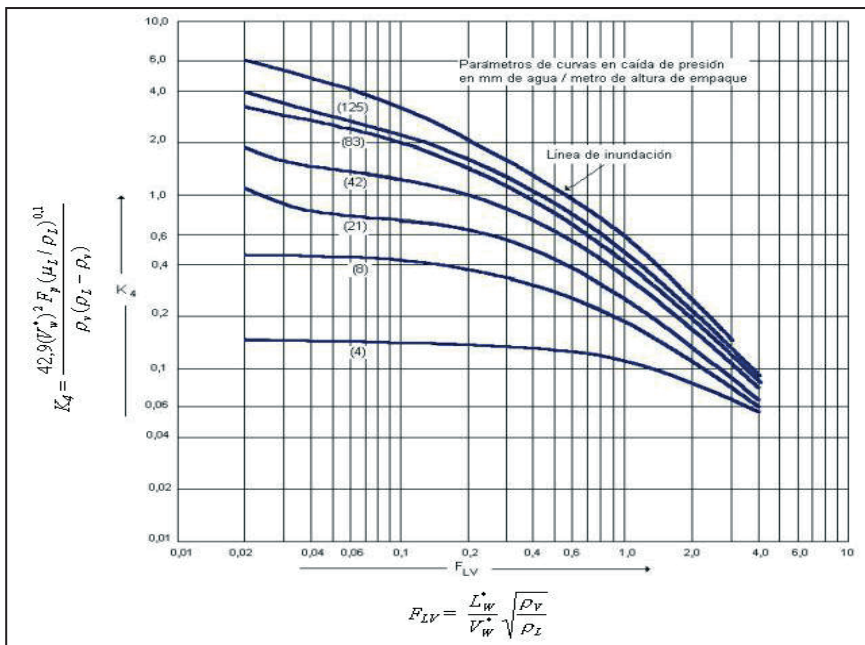
Densidad del líquido $\rho_L = 1000$

$V_w =$ velocidad másica del gas (Kg/m² s)

Ff = factor de empaque

La densidad del gas ρ_v se calcula como gas ideal $\rho_v = (Mr \text{ mezcla} * P) / R * T$

R= cte gases = 0,082 Lts atm/ mol



(Parcial presencial de Operaciones Unitarias, 2010).

Como puede observarse en el ejemplo previo, las consignas combinan números, símbolos matemáticos, fórmulas, gráficos, cuadros y palabras, es decir, diversos sistemas semióticos, por lo que podemos afirmar que las consignas del dominio de la ingeniería construyen significado mediante sistemas multisemióticos. No solo las consignas involucran y demandan la interpretación

de sistemas multisemióticos, sino que además las resoluciones requieren con frecuencia el uso combinado de los diversos sistemas.

4.2. Consignas simples

Las consignas de escritura pueden presentar una única operación discursiva y se caracterizan por ser breves y cerradas. A este tipo de consignas lo denominamos *consignas simples*, ya que tienden a la atomización de las tareas de escritura. Se trata de pedidos cerrados y estructurados que restringen la posibilidad de desarrollo y justificación de la respuesta, puesto que en la mayoría de los casos consisten en tareas de completamiento. Tampoco permiten la selección de la operación discursiva a la hora de resolver la consigna (es decir, elegir el proceso verbal a poner en juego: describir, calcular, responder, etc.) y solo en el 25% de las materias aparecen consignas que habilitan la selección del tema.

III.

5. ¿Qué entiende por efectividad de un sistema de producción?
(Parcial presencial de Organización de la Producción I, 2009).

El ejemplo III presenta una cláusula simple con modalidad interrogativa. El proceso mental cognitivo se realiza en el verbo *entender* en segunda persona del singular, por lo que el rol de sensor se asocia al estudiante que debe resolver la consigna. En este caso, la operación discursiva solicitada podría ser definir o explicar una noción (*efectividad de un sistema de producción*) a partir de la comprensión que el estudiante tiene de la noción mencionada. En la interconsulta con los docentes de la materia, estos manifiestan que lo esperado es una definición precisa y puntual de la noción solicitada para corroborar el seguimiento de las clases y la lectura de la bibliografía. Sin embargo, estas especificaciones de las expectativas docentes no son explicitadas en la consigna.

En ocasiones estas consignas simples apuntan a tareas de complementamiento que no requieren la construcción de textos breves, sino la simple formulación de frases o palabras.

IV.

5) AGITACIÓN

Completar el siguiente cuadro con un ejemplo de aplicación.

Tipo impulsor	Aplicación
HÉLICE	
PALAS	
TURBINAS	

(Parcial de Operaciones Unitarias, 2010).

En este caso, el estudiante sólo debe completar la segunda columna del cuadro con el nombre de una aplicación concreta de las formas de agitación que se presentan en la primera columna.

En cualquier caso, estas consignas son poco frecuentes en el corpus analizado. La mayoría de ellas integra más de una operación discursiva, como veremos a continuación.

4.3. Consignas compuestas

Las operaciones que se piden suelen mayormente estar integradas en estructuras compuestas en las que se articulan, secuencian y complementan. Específicamente, por *consignas compuestas* entendemos la solicitud de más de una operación discursiva en una misma consigna.

V.

5) [1] Explique brevemente los conceptos de precisión y exactitud. [2] ¿Cómo se relacionan con el C_p y el C_{pk} de un proceso? [3] Si en un proceso el C_p es igual a 1,36 [¿] puedo tener 20% de producto fuera de especificación?

(Parcial presencial de Organización de la Producción III, 2009).

Como puede observarse en el ejemplo previo, aparecen tres cláusulas independientes asociadas a tres operaciones discursivas que distinguimos a partir de números entre corchetes. En la primera de ellas, la operación discursiva se realiza mediante el verbo *explicar* en imperativo singular. En el plano ideativo, el rol de actuante está explicitado y se asocia al estudiante que debe resolver la

consigna. En el plano interpersonal, el sujeto gramatical también se asocia con el estudiante. De esta manera, se construye una relación asimétrica entre los interlocutores, en este caso el docente y el estudiante. La segunda operación discursiva construye la solicitud a partir de la modalidad interrogativa. Así, se manifiesta nuevamente la asimetría del tenor del contexto de situación: el docente, responsable por la consigna, es quien puede demandar su resolución, mientras que el estudiante, responsable de la respuesta de la consigna, es quien debe brindar una resolución adecuada para aprobar. En este caso, se solicita relacionar cuatro conceptos (*precisión, exactitud, Cp* y *Cpk*). No obstante, a diferencia de la operación previa, aquí el proceso manifestado en el verbo *relacionarse* no posee ni un rol inherente ni un sujeto gramatical que se asocie al estudiante sino que se asocia a los conceptos. En consecuencia, la operación requerida no tiene el mismo grado de explicitud que en la primera cláusula. Finalmente, la última operación solicitada se expresa mediante un complejo clausal constituido por una estructura condicional en modo interrogativo. En este caso, es más complejo reponer la operación discursiva, ya que ninguno de los verbos presentes (*ser, poder, tener*) es de tipo verbal o conductual y, por tanto, no se relacionan directamente con las tareas que tiene que llevar a cabo el estudiante. Aquí, desentrañar la operación discursiva requiere ciertos conocimientos de los contenidos de la asignatura: ¿se necesita hacer un cálculo, apelar a una fórmula, recuperar una definición? A esto se suma el uso de la primera persona con efecto impersonal en el verbo modal *poder* del grupo verbal principal, lo cual dificulta el reconocimiento de los roles vinculados al proceso en cuestión.

Es necesario aclarar que no todas las consignas que se construyen con más de una oración configuran consignas compuestas, ya que con frecuencia se suelen brindar orientaciones para la resolución de una sola operación. Asimismo, la consigna compuesta puede ser formulada en una única oración simple con predicado compuesto.

De hecho, todas las materias presentan alguna consigna con una estructura compuesta de este tipo. Esto compensa aquella atomización y otorga complejidad global a la consigna.

Desde un punto de vista pedagógico, la distinción entre consigna simple y compuesta es relevante en la medida en que podría explicar la dificultad de los estudiantes para resolver consignas que involucran más de una operación. Una de las causas de las respuestas incompletas podría atribuirse a la confusión entre una orientación dentro de la consigna, como en el ejemplo que se presenta a

continuación, y la solicitud concreta de la ejecución de más de una tarea, tal como muestra el ejemplo previo.

VI.

2.2. La empresa tiene la posibilidad de comprar a *El Abuelo* medialunas precocidas a \$10 cada docena. **Identifique** los rangos donde es más conveniente fabricar o comprar. En este punto no habría que solventar los costos fijos.

(Parcial presencial de Organización de la Producción I, 2009).

Consideramos que este ejemplo consta de una consigna independiente, ya que aparece con una numeración propia (2.2.) y en un párrafo propio, si bien es parte de una consigna mayor. Incluye solo una operación discursiva realizada en el verbo conductual *identifique* en el segundo complejo clausal, es decir, se trata de una consigna simple. Tanto el rol de actuante en el plano ideativo como el sujeto gramatical en el plano interpersonal se asocian al estudiante que debe resolver la consigna. El primer y tercer complejo clausal, en cambio, brindan información que asiste en la resolución de la consigna: información contextual que configura una situación hipotética ligada a la práctica profesional e información que restringe (*no habría que solventar los costos fijos*) la operación discursiva *identificar*, respectivamente.

4.4. Información contextual

Un importante número de consignas suele aportar información contextual. El 62,5% de las materias tiene consignas que proponen una situación hipotética (generalmente vinculada con la práctica profesional) y el mismo número tiene consignas que aportan información sobre la misma. Según los docentes consultados, se trata de entornos típicos del ámbito profesional en los que se encuentra el ingeniero cotidianamente. De esta manera, se estimula la puesta en juego de los contenidos desarrollados en las clases a partir de una situación problemática. A continuación, se presenta un ejemplo que muestra cómo se contextualiza la tarea de escritura como tarea profesional.

VII.

1) Un fabricante de motos produce dos tipos de modelos (de lujo y estándar) en un día. A continuación se proporcionan las cantidades vendidas, el costo por unidad y las horas de trabajo.

La eficiencia de la planta es de 90% para las motos de lujo y de 85% para las motos estándar. Los planes para un día de trabajo son de 40 unidades por día para las motos de lujo y 65 unidades para los vehículos estándar.

	Cantidad	Precio Venta \$/Unidad
Moto estándar	40 Unidades Producidas	\$5000/moto
Moto de lujo	60 Unidades Producidas	\$9500/ moto
	Cantidad	Costo \$/Unidad
Mano de Obra /Día (lujo)	3000 Horas	\$12/hora
Mano de Obra/ Día (estándar)	2000 Horas	\$10/hora
Moto estándar	1	2500
Moto de lujo	1	3500

(Nota: los costos indicados no contemplan mano de obra utilizada).

- Calcular la productividad global.
- Calcular de acuerdo a la información disponible las productividades parciales y específicas.
- ¿Qué capacidad instalada de producción (estándar) tiene la planta para cada uno de los productos?
- Calcule la eficacia obtenida de cada uno de los productos.
(Parcial de Organización de la Producción I, 2009).

Esta actividad presenta en los primeros dos párrafos (que contienen cuatro complejos clausales) participantes humanos y no humanos del campo semántico de la producción que cumplen la función de sujeto gramatical y se ubican en posición temática: *un fabricante de motos, la eficiencia de la planta, los planes para un día de trabajo*. Los ítems léxicos seleccionados vinculan productos (*moto*), entornos (*planta*), actores (*fabricante*), procesos (*produce*) y elementos involucrados en el proceso de producción (*costos, horas de trabajo*). Articulando estos elementos se va construyendo una representación del espacio profesional. Este tipo de consignas contribuye a que los estudiantes vayan conociendo las problemáticas de la vida profesional y pongan en práctica los saberes que se imparten en las clases.

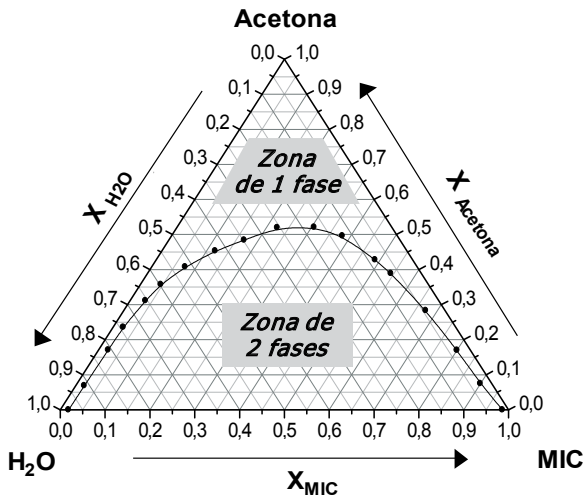
Por otro lado, el segundo complejo clausal proporciona información extra para la resolución de la consigna que, básicamente, organiza los elementos de la situación hipotética que se presentan. En este caso, un organizador (*a continuación*) y un proceso material con pasiva con el que se disparan efectos de impersonalización (*se proporcionan*) anticipan metatextualmente la meta: la lista de elementos especificados de la situación hipotética (cantidades vendidas, costo por unidad, horas de trabajo).

4.5. Macroprocesos

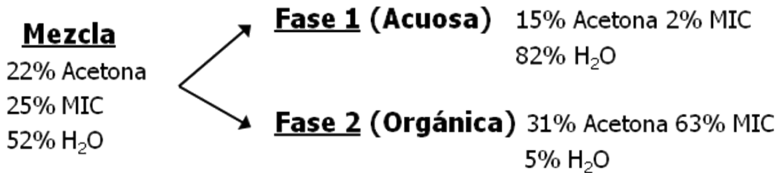
El estudio del corpus muestra una recurrencia en la selección de los procesos conductuales y verbales mediante los que se manifiestan las operaciones discursivas. En función de estas observaciones se propone una clasificación en tres grupos generales de lo que denominamos *macroprocesos*: *calcular*, *graficar* y *mencionar*. Asimismo, las operaciones que se solicitan a través de cláusulas con modalidad interrogativa también pueden ser asociadas con alguno de estos tres macroprocesos. Los tres grupos generales de procesos se asocian a los sistemas semióticos o modos involucrados típicamente en las materias de la carrera: números, gráficos y léxico-gramática, respectivamente. Una consigna típica combina los tres tipos.

VIII.

F) Dado el siguiente diagrama



Trazar sobre el diagrama los puntos correspondientes a la concentración de REFINADO, EXTRACTO Y MEZCLA



Indicar la composición correspondiente a la alimentación y **plantear** los balances de masa para **calcular** la MASA de ACETONA Y AGUA y SOLVENTE “MIC” presentes en la mezcla.

(Parcial presencial de Operaciones Unitarias, 2010).

La consigna que se muestra en VIII ejemplifica, por un lado, la combinación de diversos sistemas semióticos, ya que presenta información a partir de un diagrama, un esquema de flechas y cláusulas empleando números, símbolos (H₂O, %) y palabras. Por otro lado, muestra el modo en que se combinan en una misma consigna los tres tipos de macroprocesos: *trazar* corresponde al macroproceso *graficar*; *indicar*, a *mencionar*, y hacia el final aparece *calcular*, realización léxica paradigmática del macroproceso *calcular*.

Generalmente, las tareas de escritura vinculadas con los macroprocesos *calcular* y *graficar* se vinculan con la aplicación de conocimientos. Las tareas que involucran el cálculo implican la aplicación de fórmulas utilizando los datos aportados por la consigna. Asimismo, cuando se solicitan gráficos estos se pueden realizar al aplicar los conocimientos desarrollados en las clases teóricas. En cambio, las tareas vinculadas al macroproceso *mencionar* tienden mayormente a la repetición de nociones teóricas, o bien a la descripción de objetos o procesos ya caracterizados durante las clases, por lo que esta segunda opción apunta a la repetición del conocimiento dado y aceptado por la comunidad disciplinar, a diferencia de las anteriores que promueven la aplicación del conocimiento dado a una situación nueva. En este sentido, los docentes de las materias manifiestan que el objetivo es constatar que los estudiantes hayan realizado la lectura de la bibliografía y el seguimiento de las clases, así como la adecuada comprensión de los conceptos.

En un nivel aún más alto de generalidad y complejidad, identificamos otro macroproceso que involucra a muchos o todos los procesos anteriores junto

con algún tipo de toma de decisión o evaluación propia a partir de los mismos. Denominamos a este macroproceso *analizar*. A diferencia de los macroprocesos reproductores de conocimiento mencionados antes, *analizar* incluye algún tipo de propuesta propia del estudiante.

IX.

3. Con los tres puntos [de los 14 puntos de Deming] que consideren, **realizar un análisis** de las empresas en las que trabajan. Explicando el porqué de las situaciones que se plantean en la realidad. Ensayando una conclusión general para las empresas analizadas.

(Trabajo práctico de Organización de la Producción III, 2009).

En este ejemplo, la consigna solicita la operación *analizar* mediante la forma nominalizada *análisis* que acompaña al proceso *realizar*. Brinda información extra que guía la resolución de la consigna y especifica los alcances del proceso *analizar*: seleccionar tres puntos (realizado en el verbo de proceso mental cognitivo *considerar*); tomar en cuenta esos puntos para el análisis (realizado en un circunstancial instrumental con preposición *con*) de empresas en las que los propios estudiantes trabajen; brindar una explicación para la causa de las situaciones reales (manifestado en forma no finita para el proceso conductual *explicar*); proporcionar una conclusión general (realizado en forma no finita para el proceso metafóricamente conductual *ensayar*). Estas precisiones con respecto al macroproceso *analizar* evidencian su complejidad y el carácter de propuesta original que implican: los estudiantes deben llevar a cabo un análisis propio, a partir de una serie de selecciones y perspectivas propias. Además, esta operación discursiva requiere la integración de macroprocesos más simples, en este caso especialmente *mencionar*, ya que implica la reproducción de los “puntos de Deming” extraídos de la lectura previa de material bibliográfico obligatorio y, de hecho, solicitados en las consignas previas. Cabe señalar que esta consigna aparece en un trabajo práctico grupal, es decir, la mayor complejidad del macroproceso involucrado se corresponde con una actividad de resolución de consigna domiciliaria y de trabajo en equipo. En términos generales, este tipo de macroprocesos aparece más frecuentemente en trabajos prácticos que en parciales presenciales.

A su vez, en un nivel aún mayor de generalidad y complejidad, identificamos un macroproceso que involucra algunos o todos los procesos

mencionados antes: *proponer*. En este caso se trata de una propuesta o proyecto propio del estudiante, un proceso complejo que suele requerir el cálculo, la graficación, la definición conceptual y/o el análisis previo. Se requiere, por tanto, una mayor complejidad en los sistemas semióticos que el estudiante debe utilizar para la resolución, ya que se combinan el sistema léxico-gramatical, el sistema gráfico y el sistema numérico. Las consignas de este tipo complejo de proceso no son frecuentes en instancias de parcial presencial, sino que –al igual que en el caso revisado previamente– tienden a ser solicitadas en formato de trabajo práctico grupal debido al alto grado de elaboración que exigen.

X.

1. RESUMEN DEL PROYECTO

Nombre de la empresa / proyecto y definición de los principales objetivos. Descripción breve del sector industrial (tendencias, rentabilidad promedio, etc.) y del mercado meta.

Descripción sintética de los productos a elaborar (incluir precio, costos y atributos esenciales).

Identificar las principales variables para el posicionamiento y la estrategia comercial.

Exponer la proyección de ventas y contribución marginal.

Exponer la inversión total necesaria para desarrollar el proyecto (y discriminar en Inversión en Activo fijo, Destinos Asimilables, IVA sobre inversiones, Inversión en Activo de trabajo).

Describir sintéticamente el proceso productivo seleccionado para el proyecto.

Describir las fuentes de financiamiento interna (aporte de capital propio) y externo del proyecto.

Describir el personal a ocupar (cantidad, calificación, etc.).

Mostrar los indicadores de evaluación del proyecto: VAN, TIR y Período de recupero descontado, punto de equilibrio operativo y financiero.

Mostrar los resultados más significativos del análisis de sensibilidad.

(Trabajo práctico de Proyectos Industriales, 2010).

Este ejemplo está extraído de una consigna compleja para la elaboración grupal de un proyecto industrial a lo largo de un año siguiendo una metodología de taller. En la “guía” que entregan los docentes a los estudiantes, se es-

pecifican los aspectos que debe incluir la sección 1 del proyecto, denominada *Resumen del proyecto*. Esa lista incluye al menos once operaciones discursivas, la mayoría de ellas realizadas en formas no finitas de infinitivo, aunque otras se manifiestan a través de nominalizaciones (e. g., *descripción*). La complejidad del trabajo práctico solicitado radica en que la mayoría de estas operaciones discursivas involucran propuestas originales de los estudiantes surgidas del cálculo (i. e., macroproceso *calcular*), la graficación (i. e., macroproceso *graficar*), la referencia a teorías y conceptos (i. e., macroproceso *mencionar*), el análisis a partir de esos datos y conceptos (i. e., macroproceso *analizar*), y la propuesta de un proyecto industrial y de negocios propio y original (i. e., macroproceso *proponer*), incluyendo la propuesta de subaspectos involucrados, tales como la organización de la empresa, el producto/servicio, la estrategia de marketing, etc. Por ejemplo, la cuarta viñeta incluye el proceso conductual (con claros componentes mentales cognitivos) manifestado en el verbo no finito *identificar* que toma *las principales variables para el posicionamiento y la estrategia comercial* como fenómeno y, de forma implícita, al estudiante que debe resolver la consigna como actuante. La identificación de esas variables implica, necesariamente, la referencia a conceptos y estrategias comerciales y de marketing, la recolección, el cálculo y la graficación de datos de mercado, el análisis crítico de esos datos, y la selección y la propuesta de las variables más significativas en función del proyecto industrial concreto del equipo de estudiantes. Si bien no todas estas tareas deben volcarse necesariamente en el resumen, sí deben aparecer plenamente desarrolladas en las secciones internas al proyecto. Se trata, en suma, del macroproceso más complejo dentro de los tipos propuestos aquí. No es casual que aparezca en una de las asignaturas más demandantes en términos de elaboración de una propuesta propia de toda la carrera.

En suma, el corpus analizado muestra cinco tipos de macroprocesos interdependientes e inclusivos que se organizan en una escala que gana en complejidad y exigencia desde la reproducción de conocimiento, seguido por la aplicación de conocimiento, pasando por la evaluación y el análisis de ese conocimiento hasta llegar a la producción de conocimiento propio. Esta clasificación tiene su correlato en un continuo de géneros discursivos que va del parcial presencial individual al trabajo práctico grupal y domiciliario, si bien la asociación entre complejidad de macroprocesos y género discursivo no es discreta. El gráfico a continuación sintetiza esta hipótesis:

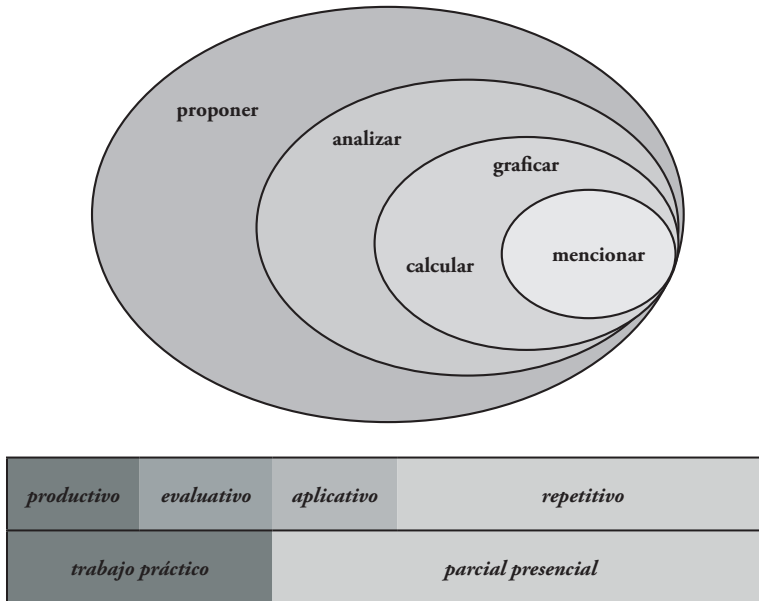


Gráfico 1. Macroprocesos en consignas de escritura de Ingeniería Industrial.

En suma, los macroprocesos bajo los que englobamos las tareas de escritura que se solicitan a los estudiantes se vinculan con cuatro formas de interactuar con el conocimiento que señalamos al final del gráfico:

- 1- produciendo nuevo conocimiento partiendo del conocimiento dado;
- 2- evaluando datos empíricos o resultados de cálculos;
- 3- aplicando el conocimiento dado (mayormente, mediante fórmulas y gráficos);
- 4- repitiendo el conocimiento dado.

5. Consignas y formación profesional

Resulta interesante cruzar las incumbencias del título de Ingeniero Industrial analizadas en el apartado tres con el análisis de consignas del apartado cuatro. Los procesos involucrados en las operaciones discursivas muestran que la carrera propone cuatro formas de conocimiento: el repetitivo, el aplicativo, el evaluativo y el productivo. Como explicamos antes, estas formas podrían ordenarse en una

escala que va de menor a mayor complejidad y que requiere un dominio gradual de las herramientas que brinda la formación del grado. El conocimiento repetitivo consiste en la reproducción de las lecturas y apuntes de clase en una consigna de constatación de estudio. No parece generar nuevo conocimiento sino que apunta a la reproducción de lo dado, de lo consensuado. Es decir, se trata simplemente de conocer los saberes disciplinares como para lograr reproducirlos casi literalmente. El conocimiento aplicativo, más complejo que la mera repetición, es la puesta en contacto del conocimiento dado con una situación nueva. En este sentido, la producción de conocimiento surgiría de esta puesta en relación entre lo abstracto –la fórmula, mayormente– y el caso concreto. El conocimiento evaluativo, por su parte, implica un primer nivel de aporte original del estudiante al analizar desde una perspectiva propia los conocimientos estudiados y su aplicación a casos concretos. Por último, el conocimiento productivo consiste en la elaboración de propuestas o proyectos propios y originales del estudiante a partir de la articulación de los conocimientos mencionados antes.

Estas cuatro formas de conocimiento que inferimos de lo aludido en las consignas son inherentes también a las capacidades y habilidades que la universidad certifica al otorgar títulos a sus egresados de la carrera de Ingeniería. El análisis de algunos de los procesos incluidos en las incumbencias del ingeniero industrial (UNGS, 2009, p. 2) deja en evidencia esta coincidencia: *proyectar, dirigir, implementar, operar y evaluar, planificar, organizar*. Por tanto, el análisis de las consignas de escritura que suelen proponerse en instancias de evaluación permite dar cuenta de cierta coherencia entre el resultado (el título) y el proceso de formación. Sin embargo, las incumbencias enfatizan la adquisición de la forma más compleja de conocimiento y el macroproceso asociado (i. e., *proponer*), mientras que nuestro corpus de análisis muestra que las consignas que evalúan ese conocimiento tienden a aparecer solo en las materias que incluyen el género *trabajo práctico grupal domiciliario*. Creemos que, si se pretende fortalecer esta línea que apunta a la formación de un profesional eficaz y eficiente, es necesario ampliar el número de actividades complejas que involucran tareas más cercanas a la práctica profesional.

6. Conclusiones

En este artículo hemos hecho aportes al estudio de las consignas de tareas de escritura en la universidad, en concreto, en las materias más avanzadas de la ca-

rrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de General Sarmiento en el marco de un proyecto de investigación más amplio que busca caracterizar y contrastar consignas de escritura de diferentes carreras de la institución.

Construimos un corpus inédito y representativo de las consignas solicitadas en el tramo final de la carrera y lo abordamos desde una perspectiva etnodiscursiva que permite integrar las perspectivas especializadas de docentes y funcionarios con el análisis discursivo de los textos. La distinción entre materias, géneros (trabajos prácticos domiciliarios grupales y parciales presenciales individuales), consignas y operaciones discursivas nos permitió realizar un análisis cualitativo y cuantitativo de las características, tipos y distribución de las consignas, junto con los tipos de procesos y conocimientos solicitados a los estudiantes.

Hallamos que las consignas combinan el uso de tres sistemas semióticos: verbal, numérico y gráfico. Las consignas de escritura pueden ser breves, cerradas y presentar una única operación discursiva, pero por lo general las operaciones están integradas en consignas compuestas en las que se articulan, secuencian y complementan. Además, aportan información contextual, tanto situaciones hipotéticas vinculadas con la práctica profesional como criterios que guían la resolución de la consigna. Las operaciones discursivas suelen presentar alguno de los cinco tipos de macroprocesos interdependientes e inclusivos que tienden a aparecer en géneros discursivos específicos y que se organizan en una escala gradualmente más compleja y exigente, asociada a distintos tipos de conocimientos: *mencionar* (conocimiento repetitivo; parcial), *graficar* y *calcular* (conocimiento aplicativo; parcial), *analizar* (conocimiento evaluativo; trabajo práctico), *proponer* (conocimiento productivo; trabajo práctico). El cruce entre la caracterización de las consignas y las incumbencias del graduado arroja cierta coherencia en tareas ligadas a la toma de decisiones propias en el ejercicio de la práctica profesional, si bien las formas más complejas de conocimiento tienden a acotarse a ciertas materias y al género trabajo práctico.

Creemos que esta investigación puede servir como insumo para la revisión institucional de las tareas reales de escritura solicitadas a lo largo del grado en relación con los objetivos curriculares de las carreras y para la mejora de la práctica docente en general.

Referencias bibliográficas

Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2004 [1994, 1985]) *An introduction to Functional Grammar*. Sídney: Arnold Publishers.

- Kress, G. (2010) *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.
- Martin, J. R. (2000 [1984]) "Language, register and genre". En A. Burns (ed.) *Analysing English in a global context: a reader*. Florence, KY, USA: Routledge, 149-166.
- Matthiesen, Christian (2009). "Multisemiosis and Context-Based Register Typology: Registerial Variation in the Complementarity of Semiotic Systems". En Ventola, E. & Moya Guijarro, A. (2009). *The World Told and the World Shown. Multisemiotic issues*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 11-38.
- Ministerio de Educación (2002). Resolución 1054/2002, Ministerio de Educación. Disponible en: <<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/75000-79999/79103/norma.htm>> [visitado en febrero de 2012].
- Muriete, R. N. (2007) *El examen en la universidad. La instancia de evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires: Biblos.
- Riestra, D. (2002) "Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua". *RILL, Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, 15, 54-68.
- Roich, P. (2007) "Evaluar la lectura". En I. Klein (coord.), *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- Silvestri, A. (1995) *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.
- UNGS (2009). Resolución de Consejo Superior 2997/09. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/?page_id=586> [visitado en diciembre de 2011].
- Vázquez, A. (2007) "Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes". *Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria*, 2(7), 4-16.

SEGUNDA PARTE

LA CONSTRUCCIÓN
INTERDISCIPLINARIA DE CONSIGNAS
Y PAUTAS PARA LA PRODUCCIÓN
TEXTUAL

Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención

Daniela Stagnaro / Cecilia Chosco Díaz

Introducción

La democratización de la educación superior que comenzó en Argentina con la reinstauración del sistema democrático abrió el ingreso de nuevos públicos a este ámbito. En este contexto, sectores sociales que antes estaban excluidos del circuito de la educación superior comenzaron a acercarse cada vez con mayor frecuencia a estas instituciones. Esta apertura a la participación de estudiantes de nuevo ingreso generó una creciente heterogeneidad y fragmentación dentro de las instituciones (Pereira, 2010). Dicha ampliación, sumada a la reforma educativa de todos los niveles en los noventa, planteó nuevas problemáticas: el fracaso y la deserción cuyas principales causas suelen identificarse en la resolución de tareas de lectura y escritura. Actualmente, uno de los principales desafíos de las universidades nacionales es encontrar solución satisfactoria a estos nuevos problemas. En consecuencia, se han desarrollado investigaciones desde diversas áreas de conocimiento (lingüística, educación, psicología) que apuntan a detectar las dificultades y a proponer estrategias para abordarlas.

Los estudios sobre alfabetización superior demuestran que las concepciones y las prácticas de la lectura y la escritura académicas han determinado, en gran

medida, el ingreso, la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes de este nivel. Numerosas investigaciones evidencian algunos elementos propios de los procesos de lectura y escritura de este ámbito que pueden constituirse en obstáculos para el buen desempeño académico de los estudiantes: cambios del estatus del lector (comprensión inferencial y crítica); la atención al contexto de enunciación; a los géneros discursivos y las tipologías textuales; la diversidad de voces y perspectivas; la adecuación a registros formales; la conexidad entre las ideas y la justificación de las mismas; la producción de textos escritos que no tomen literalmente la voz ajena, sino que se construyan con voz propia; los implícitos de la enseñanza de la escritura en el nivel superior y la consideración de la lectura y la escritura como procesos (entre otros, Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2007; Bernhardt y Natale, 2007; Cisneros, Jiménez y Rojas, 2010; De Lella y Ezcurra, 1995; Di Stéfano y Pereira, 1997, 2004; Ezcurra, 2000).

Durante los últimos treinta años, diversos especialistas y grupos de investigación han elaborado propuestas didácticas y materiales tendientes a resolver los obstáculos identificados. Entre otros, los trabajos de Paula Carlino (2001, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005) proponen pensar al ingresante a los estudios superiores como un extranjero y acompañarlo en la adquisición de la escritura académica en las asignaturas. Otros equipos han avanzado en esta cuestión centrándose en los géneros académicos, como por ejemplo, Cubo de Severino (2005), Ciapuscio (2007), Gallardo (2008). Por su parte, el equipo de Elvira Arnoux ha desarrollado investigaciones que se focalizan en la noción de representación, entre ellas, Alvarado y Pompillo (investigación 1995 y 1997), Di Stéfano y Pereira (1997, 2004), Alvarado y Setton (1998), Alvarado y Cortés (2000). En sus trabajos, se plantea que son las representaciones erróneas que los estudiantes tienen sobre estas prácticas (por ejemplo, la idea de inspiración o don señalada por Alvarado y Cortés, 2000) las que producen la dificultad en la resolución de las tareas, por lo que proponen una intervención docente tendiente a trabajar sobre ellas en la medida en que poseen un carácter movable.

Alvarado y Cortés (1999) trasladan su mirada hacia el docente. A través de la aplicación de una encuesta indagan sobre las tareas solicitadas en instancias de evaluación y lo que se evalúa. Sus resultados muestran, en primer lugar, que las tareas más frecuentes están representadas por el examen, la monografía y el informe. En segundo lugar, señalan que lo que se evalúa en estos textos es exclusivamente la adquisición del contenido (80% de los docentes encuestados), es decir, si el estudiante adquirió los conocimientos enseñados, si realizó la lectura de la bibliografía y si la comprendió.

La información producida hasta el momento da cuenta de que gran parte de los profesores universitarios cree que las habilidades de lectura y escritura se adquieren “naturalmente” junto con los saberes de las disciplinas y que estas deben ser enseñadas en niveles anteriores (Carlino, 2003: 411). Esto se traduce en una baja frecuencia de la enseñanza explícita de los géneros discursivos esperados y una orientación insuficiente.

Interesados particularmente en estas últimas observaciones, en este trabajo nos propusimos indagar cuáles son las representaciones sobre las tareas de escritura que se solicitan en instancias de evaluación que tienen los docentes, por un lado, y, por otro, los estudiantes, para determinar si existen desajustes entre ambas. Este interés surgió de la experiencia realizada en una asignatura del Primer Ciclo Universitario (PCU) de la Universidad Nacional de General Sarmiento, que participa del Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera (PRODEAC): Administración I. Antes de planificar la intervención del programa tendiente a orientar a los estudiantes en la resolución de las tareas de escritura que se solicitan en el primer examen parcial, nos propusimos elaborar un diagnóstico: indagamos qué tareas se piden, cuáles son las expectativas docentes y qué consideran los estudiantes que deben hacer. Para tal fin, diseñamos y realizamos encuestas a los participantes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la tercera sección de este capítulo exponemos los resultados del análisis de esas encuestas que muestran ciertas divergencias entre las expectativas docentes y las representaciones de las tareas que tienen los estudiantes. En la sección siguiente, mostramos los materiales y estrategias de intervención diseñados con el objetivo de propiciar el ajuste de las representaciones sobre las tareas de escritura académica que interfieren en su adecuada resolución. Finalmente, realizamos algunas reflexiones en torno a la escritura académica y la tarea docente.

Administración I

La asignatura Administración I forma parte del Primer Ciclo Universitario (PCU); es obligatoria para aquellos estudiantes que optan por las carreras de Administración Pública, Economía Industrial, Política Social y Urbanismo. En la currícula académica, es parte del segundo semestre, es decir, pertenece al primer año universitario.

En términos generales, la asignatura trata la evolución histórica del pensamiento organizativo; en ella se estudian los principales paradigmas teóricos de la disciplina de la administración. Los contenidos mínimos están repartidos en distintas unidades que exploran las problemáticas socio-organizacionales y socio-administrativas desde una perspectiva histórica que va desde la Segunda Revolución Industrial hasta la actualidad. Se pasa por escuelas y teorías administrativas: la escuela clásica (F. Taylor, H. Fayol, H. Ford); la teoría estructuralista (Weber y los aportes de R. Merton y N. Mouzelis); la escuela de recursos humanos y del comportamiento (E. Mayo, A. Maslow); el enfoque sistémico (Von Bertalanffy); la teoría de las contingencias (Lawrence y Lorsch, Perrow); y las diversas problemáticas actuales de la administración del posfordismo (B. Coriat). También se abordan teorías sociales de la dominación (E. Goffman) y sus efectos en las organizaciones actuales.

Entre los objetivos de enseñanza están:

- Introducir al alumno en el conocimiento de las herramientas conceptuales y metodológicas básicas de la administración, desde una visión amplia del hecho organizativo en diferentes ámbitos institucionales.
- Familiarizar a aquellos alumnos que optarán durante el Segundo Ciclo por orientaciones no afines a la disciplina, con el lenguaje y la práctica de los administradores, para desarrollar su capacidad de diálogo y colaboración con los expertos de la disciplina.
- Enfocar los temas de la asignatura teniendo en cuenta el contexto microsocia y macrosocia del fenómeno organizacional promoviendo una perspectiva crítica de los mismos.
- Familiarizar al alumno con las principales temáticas y enfoques teóricos del comportamiento en la organización.

La asignatura procura un rasgo distintivo, diferente al enfoque pedagógico más tradicional. La rutina de trabajo áulico se desarrolla sobre la base de materiales teóricos y empíricos preparados especialmente para el dictado de las clases –y en algunos casos también aportados por los propios estudiantes. Se procura así la adquisición de las metodologías más apropiadas para obtenerlos y elaborarlos en forma eficaz y autónoma.

La actividad de las clases teóricas se divide en dos tipos de tareas:

- Presentaciones/exposiciones a cargo de los profesores, de invitados y de estudiantes.
- Discusión de casos, análisis de lecturas, experiencias prácticas en clase y proyección de películas alusivas a los diferentes temas –lo cual invo-

lucra una guía de preguntas que permite analizar las películas a partir del material teórico de la asignatura.

Por otro lado, se promueve la utilización de la plataforma Moodle¹³ en la que se brindan en formato digital los materiales presentados en las clases.

Sin embargo, pese a los esfuerzos de los docentes por implementar variadas estrategias tendientes a que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos propuestos, persiste la preocupación sobre las dificultades que observan en los estudiantes a la hora de comprender e interpretar el material bibliográfico, como así también a la hora de resolver tareas de escritura. Por este motivo, consideramos relevante comenzar a indagar las tareas de escritura que se les solicitan a los estudiantes a partir de las consignas de evaluación y las representaciones acerca de estas tareas.

Diagnóstico

El diagnóstico se realizó partiendo de la noción de representaciones sociales, debido a que consideramos fundamental incluir la interacción social de los sujetos a la hora de pensar la construcción del conocimiento.

Las representaciones son fenómenos complejos constituidos por una diversidad de elementos que organizan un saber sobre el estado de la realidad (Jodelet, 1989). Se trata de sistemas de valores que determinan el modo de percibir situaciones y de responder frente a ellas (Moscovici, 1961). Justamente, este carácter anticipatorio de la acción las vuelve sumamente productivas a la hora de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que se trata de fenómenos dinámicos, conflictuales y susceptibles de ser transformados (Di Stefano y Pereira, 1997). En este sentido, intervenir sobre las representaciones de la escritura que podrían estar operando negativamente en las trayectorias académicas de los estudiantes permitiría modificarlas y, al mismo tiempo, transformar los patrones de comportamiento o conducta en relación con esta actividad académica.

El lenguaje tiene un rol central en la configuración, la circulación y la consolidación de las representaciones sociales: es una puerta de acceso a ellas

¹³ Plataforma de Educación Virtual Moodle. Se trata de un sistema de gestión de cursos, de distribución libre, que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Este tipo de plataformas tecnológicas también son conocidas como LMS (Learning Management System).

(Jodelet, 1989: 36). Sin embargo, no se puede separar el lenguaje del contexto social en el que es producido: los sujetos ajustan sus producciones lingüísticas a la situación particular en las que se originan. De esta manera, es el contexto inmediato el que activa determinados elementos de una representación (Abric, 1994: 14-15).

De acuerdo con Abric (1994), las representaciones sociales cumplen cuatro tipos de funciones. La primera de ellas es la función de saber, encargada de la habilitación de la comprensión y la explicación de la realidad en términos de sentido común. La segunda es la función de identificación, que participa en la definición de la identidad y de la especificidad de los grupos. La tercera es la función de orientación, que nos interesa particularmente en la medida en que sirve de guía de los comportamientos y las prácticas al intervenir en la definición de la finalidad de la situación. En otras palabras, determinan *a priori* el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto en las situaciones o la tarea a efectuar y el tipo de proceso cognitivo a ser adoptado. Por último, las funciones justificatorias sirven, justamente, de justificación *a posteriori* de las tomas de posición y las acciones.

Metodología

Para la etapa del diagnóstico se indagaron las representaciones de estudiantes y docentes sobre las tareas de escritura que son solicitadas en la asignatura en instancias de evaluación. En primer lugar, se relevaron las consignas de los exámenes parciales del año anterior. Luego, se identificaron los verbos en modo imperativo y las formas en infinitivo que indican la tarea a realizar: *ejemplificar, conceptualizar, comparar, describir, interpretar, explicar, analizar, justificar, relacionar*. Posteriormente, se diseñó una encuesta para indagar qué representaciones tienen estudiantes y docentes sobre las tareas de escritura que se suelen solicitar frecuentemente en los parciales presenciales. Asimismo, se apuntó a recabar información sobre lo que los estudiantes consideran que el docente procura evaluar en cada uno de los casos y lo que los docentes pretenden que estos últimos hagan frente a cada desafío propuesto.

En este trabajo, en la sección que corresponde al diagnóstico, mostraremos los resultados del análisis de las cinco tareas que se solicitan con mayor frecuencia en las consignas de evaluaciones parciales: *relacionar, interpretar, analizar, justificar* y *ejemplificar*.

Las encuestas fueron efectuadas, por un lado, a la totalidad de los docentes a cargo del dictado de la asignatura (un docente titular y tres asistentes). Por otro lado, se encuestó a la totalidad de los estudiantes que asistieron a una de las dos comisiones el primer día de trabajo; de esta manera, se obtuvieron veintiséis encuestas de estudiantes.

Finalmente, se analizaron los rasgos de las representaciones que docentes y estudiantes tienen en torno a las tareas seleccionadas, para determinar los puntos de desajuste sobre los cuales se hace necesaria la intervención a fin de contribuir a mejorar las trayectorias académicas de los ingresantes.

Resultados

El análisis de las representaciones resulta significativo dentro del ámbito educativo debido a que su carácter dinámico habilitaría la posibilidad de intervenir sobre aquellos rasgos o elementos de las representaciones que se detecta que afectan negativamente las prácticas de escritura académica.

El análisis de las representaciones sobre las diversas tareas de escritura que suelen solicitarse en la asignatura Administración I en instancias de evaluación tales como: *relacionar*, *interpretar*, *analizar*, *justificar* y *ejemplificar* muestra algunos desajustes entre las expectativas de los docentes y algunos rasgos que pueden inferirse a partir de las formulaciones de los estudiantes en torno a las distintas tareas. A continuación, presentamos los datos más relevantes.

Relacionar

Una de las tareas recurrentes en las prácticas de la asignatura es la de relacionar. Tanto en las clases como en los parciales se suele solicitar esta tarea. Para los docentes, la tarea de relacionar implica dos o más elementos (teorías, conceptos, perspectivas, autores, fenómenos) que los estudiantes deben conectar. La conexión se lograría mediante la determinación de diversos “aspectos”, “características” o “puntos de contacto” que servirían de ejes para establecer el vínculo. La relación implicaría “comprender”, “encontrar” tanto los “puntos de convergencia” como de divergencia. Los profesores señalan que la pretensión es que el estudiante pueda proponer vinculaciones, “que elija aspectos teóricos estratégicamente y amplíe conexiones”. En consecuencia, se trata de una tarea

que no apunta a la mera reproducción del conocimiento, sino que intenta desafiar al estudiante a que descubra nuevas asociaciones entre los conocimientos ya archivados en su memoria. En este sentido, los docentes esperan que al terminar la tarea de escritura el estudiante sepa más de lo que sabía antes de comenzarla. Podríamos asociar estos rasgos con lo que Scardamalia y Bereiter (1992) denominan transformación del conocimiento, en la medida en que implica la apropiación del contenido, de la información.

Para los estudiantes, “relacionar” implica fundamentalmente una tarea de comparación o conexión en la mayoría de los casos. A su vez, los aspectos relacionados son, principalmente, autores, opiniones, conceptos, términos, ideas, textos, temas.

La mayoría de los estudiantes considera que relacionar involucra el reconocimiento de las similitudes, coincidencias, puntos en común entre dos elementos: “Tomar dos conceptos y marcar sus similitudes”, “Establecer nexos entre conceptos, es decir, cosas en común”.

Solo tres estudiantes consideran que “relacionar” consiste en “comparar dos o más temas teniendo en cuenta sus **diferencias o semejanzas**”. Sin embargo, para la generalidad la comparación recae únicamente sobre las similitudes, o bien solamente sobre las diferencias, pero en ningún caso se señala la búsqueda de ambas a la vez.

De lo visto hasta aquí, se desprende que si en la asignatura se toma una tarea de relación, lo más probable es que la mayoría de los estudiantes tenga la resolución como incompleta (y no por falta de estudio).

Interpretar

Con respecto a la tarea *interpretar*, los docentes establecen una relación intrínseca con la construcción de sentido: el sentido que el autor pretende imprimir en el texto y el sentido que el lector (el estudiante, en este caso) pueda construir en la interrelación con el texto. Así, es la interacción entre texto y lector lo que da origen a una interpretación.

Los docentes plantean dos aspectos de la interpretación: por un lado, la necesidad de comprender la base textual (“Poder comprender a qué refiere el autor”), esto es, lo que el texto/autor dice; y, por otro lado, la puesta en relación de lo dicho con “el contexto propio del texto y su vinculación con un contexto teórico o social, político, económico, más amplio”. Esto requiere hacer dialogar los conocimientos previos, el contenido explícito del texto y la información

contextual “sin perder la globalidad del pensamiento del autor”; por lo que si existe alguna laguna o falta de conocimientos previos, el estudiante no logrará cubrir las expectativas docentes.

Los profesores hacen referencia a la construcción de sentido desde la perspectiva del lector (estudiante): “Darle sentido (desde mi propia óptica, formación, etc.) a textos”, “componer una mirada propia”. No obstante, esa “propia óptica” a la que refieren no es la óptica del sentido común, sino una mirada atravesada por las instancias de formación institucional y determinada por los objetivos de la asignatura: se espera que los estudiantes “miren” el texto desde una perspectiva histórica a su vez impregnada por las teorías trabajadas en las clases: “Que expliquen –o más precisamente, que traten de dar un sentido informado–, en función de cierto herramental conceptual, un determinado texto”.

Sin embargo, los estudiantes aún no pueden dar cuenta verbalmente de la complejidad de esta tarea. La gran mayoría vincula la interpretación únicamente con la comprensión del pensamiento o las palabras del autor: “Comprender lo que determinado pensador expresa en una cita”, “Explicar a qué se refiere el autor”, “Explicar qué quiso decir algún autor”.

Es evidente, entonces, la representación del sentido como un proceso de recepción en el que el lector tiene un rol pasivo, ya que solo le compete ir a buscar al texto el sentido que el autor ha dejado allí plasmado. Y aquí se percibe la distancia con las expectativas docentes que apuntan más a la idea de “transformar” el conocimiento que a la de “decir” el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992). Esto es, se espera una actividad de apropiación y elaboración, no la mera reproducción de la palabra del autor.

Otro rasgo es la frecuencia con la que los estudiantes ligan la interpretación a la reformulación. Un número significativo de los estudiantes del grupo considera que interpretar consiste en explicar una cita con las propias palabras: traducir el lenguaje académico al lenguaje coloquial, porque, en general, esto es lo que designan cuando se refieren a las “propias palabras”. Asimismo, “con las propias palabras” implica para ellos un pasaje de registro formal (del que aún no se han apropiado completamente) a un registro más informal (que es el más frecuentado y, por ende, el más conocido): “Poder comprender la cita y a partir de esta comprensión¹⁴ poder explicarla **con nuestras palabras**”, “Explicar una cita con **nuestras propias palabras**”, “Entender qué es lo que trata de decir un autor, expresándolo con **nuestras propias palabras**”.

¹⁴ Se transcribieron los ejemplos sin realizar correcciones.

Otro rasgo es la equiparación de la interpretación al entendimiento y la posibilidad de decir: “Decir lo que entendimos de esa cita, lo que significa”.

Es llamativa la falta de problematización, no se observa en los dichos de los estudiantes ningún indicio que permita inferir que ellos pongan en duda la comprensión o la significación. La significación para ellos parece ser unívoca: equiparan lo que entienden a lo que significa, no vislumbran la posibilidad de la multiplicidad de sentidos. Esto está en consonancia con la idea de lector pasivo que mencionamos previamente.

Por último, en algunos casos se percibe la idea de hacer dialogar el planteo de un autor, pero no con el recorrido que se propone en la asignatura o con otros autores, sino con lo que el sujeto piensa. Y la experiencia en el aula muestra que, en general, cuando los estudiantes se refieren a lo que ellos piensan no se trata de formas vinculadas con el conocimiento científico, sino más bien del orden de la *doxa* o sentido común: “Explicar la idea de un autor según **lo que ‘yo’ pienso o entiendo**”.

A partir de las manifestaciones de los estudiantes es interesante notar lo no dicho. Lo no dicho es la relación de la tarea de escritura con la situación comunicativa, con un propósito, con un programa, con otros autores, con el contexto histórico. Frente a la consulta sobre lo que consideran que el docente busca evaluar al solicitar las tareas de escritura, observamos varios casilleros sin completar, lo que muestra también la falta de atención al destinatario de la comunicación escrita. Posiblemente, todo esto repercuta en las prácticas de los estudiantes: en la falta de estrategias, de planificación, de revisión, de adecuación a la situación comunicativa y de una mirada aguda, analítica, crítica, esperable de un estudiante universitario.

En resumen, parece que interpretar involucra destrezas que, a esta altura de las trayectorias académicas de los estudiantes, ellos aún no han internalizado plenamente y sobre las cuales no pueden hablar de manera explícita y reflexiva.

Analizar

En las respuestas de los docentes con respecto a la tarea de análisis pueden reconocerse al menos cuatro rasgos involucrados en su representación. Uno de ellos es la interpretación, ya sea de un texto, un caso, una actividad o un proceso. Otro es la descomposición, el desgranamiento, la separación de los componentes. Asimismo, esta tarea requiere “brindar elementos que permitan

comprender más en profundidad una cosa”. Finalmente, “el análisis implica justificaciones”. Entonces, parece necesario sostener, argumentar, la interpretación que se propone.

Con respecto a la tarea de análisis, los resultados del estudio de las encuestas de los estudiantes muestran la mayor variedad de representaciones: se hallaron muy pocas regularidades en las respuestas vinculadas con esta tarea.

Estos cuatro rasgos que identificamos en las representaciones de los docentes aparecen en algunas de las manifestaciones de los estudiantes, aunque no siempre de forma conjunta:

“**Profundizar** el desarrollo de un concepto a través de las transformaciones que le sucedieron”.

“**Aplicar mis conocimientos** para saber que es lo que el autor quiere expresar, **desmenuzar** el texto”.

“Mirar o **prestar atención a cada detalle** para poder hacer una reflexión más profunda”.

Sin embargo, estas representaciones cercanas a las expectativas docentes no constituyen la mayoría. Gran parte de las respuestas de los estudiantes ponen en evidencia una significativa distancia con respecto a ellas. En primer lugar, se asocia *analizar* a dar respuesta a una pregunta: “Responder teniendo en cuenta todo lo relacionado con la pregunta”, “Responder a la pregunta *¿por qué?* de manera que afirmemos o no una respuesta determinada”.

Aquí es evidente la confusión de los estudiantes en cuanto a las tareas de escritura que se solicitan en la asignatura. Se advierte que en el segundo caso la caracterización es más próxima a la justificación que al análisis.

En segundo lugar, el análisis se vincula con la lectura y la comprensión, pero sin establecer la relación con la actividad de escritura, ya que nada dicen acerca de ella: “Que de un texto sepa todos los conceptos”, “Repasar, volver a leer”, “Sobre un tema determinado releerlo mil veces de manera de ir entendiendo mejor”.

En tercer lugar, se entiende *analizar* como una tarea que consiste en recuperar el sentido que el autor pone en el texto, es decir, como una práctica de reproducción y no de elaboración: “Pensar qué es lo que quiso decir del tema”.

Frente a esta representación del sentido como algo inmanente que está ahí, en el texto, y que el lector debe recuperar, otro grupo propone que es el

estudiante quien construye el sentido mediante el análisis: “Entender y explicar lo que uno entendió del texto”.

En este caso, puede notarse que, en oposición a los ejemplos previos sobre la lectura en los que la tarea se reducía a procesos que se dan al interior del sujeto, aparece la noción de la necesidad de exteriorización: una instancia en la que requiere comunicar el resultado de los procesos mentales.

Finalmente, un grupo de estudiantes vincula el análisis con la opinión personal: “Dar nuestro punto de vista y explicar algo”. Podría pensarse que la explicación surge del sentido común, en la medida en que no aparecen referencias a los autores o teorías que enmarcan las actividades de la asignatura. Esto es: para gran parte de los estudiantes la opinión se sustenta en la experiencia personal y no en el conocimiento científico. Para muchos estudiantes, la teoría no aparece representada como una herramienta para sustentar una opinión.

En consecuencia, analizar parece ser la tarea más confusa para los estudiantes. Identifican esta tarea con otras menos complejas o más frecuentes: responder una pregunta, dar una opinión; no distinguen cuando se espera la reproducción de la bibliografía y cuando se requiere la elaboración; reducen la tarea a su etapa previa (la lectura). Por lo tanto, es imperiosa la necesidad de explicitar las expectativas docentes con respecto a esta tarea antes de solicitarla.

Justificar

La justificación, para los docentes, se equipara a la argumentación, a la demostración y a la prueba; en términos generales, a la presentación de “razones que permitan argumentar por qué algo es de determinada manera”. Para ellos, lo que se justifica son actos verbales (“afirmaciones”, “respuestas”) o elecciones de métodos o teorías realizadas por los autores que se trabajan en la asignatura. Esto implica que el estudiante pueda identificar las razones que llevan a un autor o a ellos mismos a hacer una determinada afirmación. A su vez, la justificación involucra la utilización de las teorías, autores o perspectivas trabajadas durante la cursada, por lo que las razones que se construyan deben tener un fundamento teórico, es decir, se espera que la fundamentación se realice desde el saber académico y no a partir de la opinión personal.

En las respuestas de los estudiantes con respecto a la justificación se observan algunas divergencias en cuanto a lo expresado por los docentes. En algunas

entrevistas se hallaron manifestaciones que relacionan la justificación con la acreditación o aval: “Avalar alguna cita o texto”. Así, el objetivo de la tarea parece radicar en acreditar y respaldar. Sin embargo, brindar un aval, o bien certificar algo, no representa una tarea de argumentación en sí misma.

En otros casos se relaciona la actividad con dar un ejemplo, explicar algo: “Re-afirmar con un ejemplo, acerca de un tema expuesto, definido y/o desarrollado”, “Dar ejemplo o explicar la definición dada”. No obstante, aunque el ejemplo constituye un recurso argumentativo, no funda por sí mismo una argumentación, sino que debe ir acompañado de otros componentes para hacerlo.

Otro de los rasgos que se distancian de los que constituyen las expectativas docentes es la vinculación con la tarea de reformulación en términos de “palabras propias”: “Que yo explique con mis palabras por qué digo algo”. Aquí, se observa que la actividad fundamental para este estudiante es explicar la postura propia, la justificación se realiza a partir del punto de vista personal; en ningún momento se menciona la teoría y/o concepciones sobre las cuales, o a partir de las cuales, argumentar. El saber académico no aparece representado lingüísticamente.

La idea de explicar con palabras propias es habitual en los jóvenes, quienes consideran que traducir al lenguaje coloquial los conceptos científicos o términos técnicos es una manera de demostrar sus conocimientos.

Resumiendo, con respecto a la tarea de justificación, no parece resultar evidente para todos los estudiantes que se trata de una actividad argumentativa. Si bien diferentes estudiantes parecen poder dar cuenta de alguno de los rasgos señalados por los docentes, la mayoría no posee una representación acabada sobre esta tarea u opera una especie de sinécdoque mediante la cual se define la totalidad de la tarea a través de una sola de sus partes: el recurso (ejemplo).

Ejemplificar

Los docentes de la asignatura coinciden en que ejemplificar implica una operación discursiva que permite el pasaje de lo abstracto a lo concreto, de la teoría a la empiria, a la aplicación práctica, a un caso: “Brindar casos o mencionar anécdotas imaginarias o reales que representen de forma práctica las teorías, temas o conceptos”.

En este sentido, el ejemplo sirve para “ilustrar” un concepto o contenido teórico de carácter abstracto. Y, de este modo, lo que se hace es reducir “el

nivel de abstracción de los contenidos/teorías”. En consecuencia, para los docentes ejemplificar implica un deslizamiento de lo teórico a lo empírico, de lo abstracto a lo concreto. A su vez, el punto de partida para todos ellos es lo conceptual, y por esto consideran que sirve para que el estudiante “vincule el contenido teórico con casos/situaciones organizacionales que conoce de la *realidad real*”, “[...] pueda discernir y a la vez expresar las conexiones entre lo teórico y lo empírico”.

Sin embargo, muy pocos estudiantes refieren a este pasaje a la hora de explicar qué entienden por *ejemplificar*. La mayoría responde de manera tautológica que ejemplificar es “dar un ejemplo”: “Dar un ejemplo, afirmando el tema que se trata y que con el mismo se entienda con mayor claridad”, “Dar todos los ejemplos posibles y claros”.

En muchos casos, como en los ejemplos previos, no aparece la noción de que un ejemplo está subordinado a un concepto, es decir, la idea de que el ejemplo surge y, por lo tanto, exige a la vez que presupone un concepto teórico del que se presenta un caso particular o ilustración de lo que este afirma. No obstante, otro grupo de estudiantes, aunque define tautológicamente, considera que el ejemplo es ejemplo de algo: concepto, tema, cita: “Dar ejemplo de algún texto o cita del material de estudio”.

En este último caso, solo se esboza la posibilidad del ejemplo como algo ajeno que el estudiante debe tomar de los autores, es decir, reproducir de la bibliografía de la asignatura. No se formula la posibilidad de elaboración propia sobre la que se hace hincapié en la asignatura.

Finalmente, se observan algunas manifestaciones muy imprecisas en cuanto a la tarea: “Mostrar los aspectos de lo que se pide”. Aquí, la ejemplificación se identifica con el reconocimiento de los distintos aspectos de algún elemento que no se precisa.

En síntesis, no todos los estudiantes logran caracterizar claramente esta tarea: mayormente, la definen de manera tautológica o muy confusa y no logran identificar su funcionalidad en una situación de evaluación.

Las representaciones de las tareas de escritura

El análisis del diagnóstico realizado muestra ciertas divergencias entre las expectativas de los docentes y las representaciones de los estudiantes acerca de las tareas de escritura académica que se solicitan en instancias de evaluación.

Advertimos algunos rasgos generales en las representaciones de la escritura y la lectura académicas que tienen los estudiantes, que podrían estar interfiriendo de manera negativa en sus propias prácticas. A continuación, se presenta un listado de los mencionados rasgos:

- lectura como una actividad pasiva;
- significación unívoca;
- falta de atención a la situación comunicativa, al programa y objetivos de la asignatura, a los propósitos, al destinatario;
- escritura en relación con la reproducción del conocimiento (“decir” o “volcar” el conocimiento, no “transformar” el conocimiento mediante el proceso de escritura);
- apelación a la propia opinión (sentido común) en lugar de al saber académico;
- confusión entre las diversas tareas.

No se puede perder de vista que Administración I es una asignatura que se ubica en el tramo inicial de las carreras, por lo que aún perduran las representaciones desarrolladas durante el tránsito por la escuela secundaria. Rinaudo, Donolo y Paoloni (2003) hallan diferencias entre las formas de escritura requeridas en la escuela media respecto de la universidad. En este mismo sentido giran los estudios realizados por investigadores de esta universidad que también indican que la preparación brindada por la escuela media resulta insuficiente en términos de capital cultural necesario como punto de partida para los estudios superiores, lo que impacta directamente en la permanencia o deserción de los estudiantes (Ezcurra, 2009).

El discurso académico se diferencia del escolar tanto en términos cuantitativos, como cualitativos. Esto significa que no solo se espera que los estudiantes escriban más, sino también que reelaboren la información brindada en las clases y en la bibliografía mediante la escritura y que, de esta manera, se apropien del saber científico. Los estudios superiores les exigen a los estudiantes que “presenten, en una secuencia lógica y lineal, varias ideas complejas, relacionadas entre sí, con conexiones y nexos claros en todos los niveles del texto” (Vardi y Bailey, 2006: 16). Se espera que los estudiantes puedan “establecer relaciones semánticas complejas y desarrollar, sobre todo, capacidad crítica [...] [que] como tal, exige compromiso y responsabilidad” (Klein, 2007: 15). Las relaciones semánticas complejas involucran el establecimiento de relaciones tanto

en el interior de un mismo texto como con otros. La capacidad crítica implica la toma de distancia con respecto a la postura personal y la observación aguda y analítica que permita interpretar los temas a partir de un marco conceptual amplio y, a la vez, fundamentar las aserciones. La eficacia de un texto está en relación directa con la adecuación a las diversas situaciones de escritura y, en este sentido, la escritura universitaria exige del escritor que organice las ideas, planifique su texto en función de su interlocutor y lo revise críticamente.

Aquí, se hace evidente un desfase entre las representaciones de los estudiantes en torno a la escritura, las expectativas docentes y las exigencias del ámbito superior. Por esto, si queremos contribuir a facilitar la inserción de los estudiantes en la vida académica y contribuir a evitar el fracaso, es necesario intervenir sobre sus representaciones para que sus prácticas puedan ser modificadas y ayudar a la permanencia y a mejorar sus trayectorias académicas.

Para completar el diagnóstico resulta relevante retomar algunas conclusiones de las investigaciones realizadas por diversos investigadores de la UNGS, que se centran en el desempeño académico de los ingresantes. Estas señalan el perfil “deficitario [...] respecto de ciertos hábitos de estudio, actitudes y representaciones (e. g., pasividad, escasa autonomía, débil participación y baja valoración de las propias posibilidades de aprender)” (Ezcurra, 2000: 4). Sintéticamente, las diversas investigaciones advierten que la mayoría de los ingresantes suele tener dificultades para resolver exitosamente, de forma autónoma, las tareas de lectura y escritura de acuerdo a los requerimientos de la educación superior (Ezcurra, 2000, 2009; Gasalla, 2009; Gentile y Merlinsky, 2003). Asimismo, un dato apreciable que no se debe perder de vista es que la mayoría de nuestros estudiantes constituye tanto la primera generación de estudiantes secundarios como universitarios en sus familias (Gentile y Merlinsky, 2003),¹⁵ lo que explica parte del desconocimiento de la exigencia y compromiso que demandan las prácticas de lectura y escritura académicas. En este sentido, en muchos casos la inclusión escolar no garantiza la inclusión cultural, sino que la desigualdad cultural sigue siendo socialmente condicionante.

En consecuencia, las estrategias a implementar deberían apuntar tanto a cuestiones vinculadas con las características de los textos como a los hábitos que habilitarían prácticas “exitosas”.

¹⁵ El 55% de las madres y de los padres de los estudiantes solamente tiene primaria completa, incompleta o “sin escolaridad” y solo un tercio de los alumnos tiene padres con estudios secundarios completos o incompletos (Gentile y Merlinsky, 2003).

La intervención en el aula

En función de las observaciones previas, las actividades y materiales diseñados responden a dos objetivos básicos: 1) propiciar la reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura académicas y sus exigencias; y 2) brindar herramientas y estrategias de lectura y escritura académicas.

La etapa de intervención se llevó a cabo durante el segundo semestre de 2011 (mayo a diciembre). La forma de trabajo adoptada consistió en participaciones específicas del docente del PRODEAC junto a los de la asignatura en cada una de las comisiones. Para ello, se diseñaron en forma conjunta materiales para cada una de las clases. En este punto, es de fundamental relevancia recalcar las bondades del trabajo interdisciplinario, ya que permite abordar la forma y el contenido de manera integrada, lo que propicia el aprendizaje significativo.

El trabajo áulico se desarrolló en momentos clave de la cursada:

- al inicio, cuando se presenta la asignatura, se brindan las orientaciones generales y se establecen los pactos pedagógicos;
- en las clases prácticas previas a los tests de lectura que se toman antes de los parciales, para propiciar la realización de las lecturas obligatorias antes de la instancia de evaluación parcial;
- en las clases de repaso para el parcial.

En síntesis, con estas acciones se trataron de desarrollar estrategias “preventivas” en las etapas de planificación y repaso. Básicamente, se privilegiaron tres líneas clave:

- a. el análisis y la reflexión sobre el tipo de prácticas de lectura y escritura que exige el ámbito académico;
- b. la adecuación de la lectura y la escritura a propósitos específicos a partir del énfasis reiterado en la observación del programa de la asignatura, los objetivos de las unidades y las estrategias de aprendizaje;
- c. el desarrollo de estrategias de repaso y preparación de exámenes a partir del análisis de preguntas y respuestas de parcial típicas.

Finalmente, de acuerdo con estudios recientes (entre otros, Bathia, 1993, 1997, 2000; Bazerman y otros, 2009; Cassany y López, 2010; Johnsen, 2000; Montolío, 2006) se procuró familiarizar a los estudiantes con las nuevas tec-

nologías de la escritura. En la actualidad, prácticamente todas las actividades profesionales como académicas exigen el dominio de diversos recursos informáticos; por lo que su desconocimiento se convierte en un factor de exclusión (Castells, 1997). Por estos motivos, consideramos que otra manera de trabajar para la inclusión consiste en la incorporación de estas tecnologías en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, se atendió a la incorporación de materiales en diversos soportes y formatos en las clases.

A continuación, se describen brevemente las actividades y los materiales diseñados para cada instancia de intervención.

Reflexionar sobre las prácticas

Al inicio de la cursada, propusimos un primer trabajo de reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura académicas. Los objetivos perseguidos fueron, en primer lugar, contribuir al reconocimiento de la dimensión sociohistórica de las prácticas de lectura y escritura; y, en segundo lugar, propiciar la reflexión sobre el rol del estudiante como lector-escritor universitario.

En términos de Bourdieu (1996), acceder al capital cultural que exige el campo científico no solo implica ciertas habilidades, sino también determinados hábitos. En este sentido, es menester hacerse cargo de la enseñanza explícita de los hábitos, de lo omitido que produce dificultades por desconocimiento (especialmente, Ezcurra, 2009). En este sentido, asumimos como parte de la responsabilidad docente la orientación del estudiante con respecto a los modos de transitar el espacio y los hábitos académicos para asegurar la igualdad de oportunidades.

Con la finalidad de cumplir los objetivos, seleccionamos una serie de fotografías con escenas vinculadas a las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Se atendió a la diversidad de espacios en los que estas prácticas se llevan a cabo (biblioteca, aula, parque, bar, etc.), a los distintos participantes y mediadores (docentes, estudiantes, bibliotecarios, vendedoras de fotocopias), a los diversos tipos de textos que necesitan dominar (académicos, pero también administrativos, ya que las prácticas están reguladas por la institución y el estudiante debe realizar trámites, como las inscripciones, para lo que se requiere el llenado de formularios), y a la variedad de soportes en los que circulan los textos académicos y administrativos (el estudiante también debe saber dónde se encuentran las carteleras y utilizar la información que allí se brinda para la lectura).

Estas escenas fueron compiladas en una presentación en *PowerPoint* y se analizaron en forma grupal a partir de una guía para analizar las prácticas de lectura y escritura académicas diseñada a partir de los aportes de la perspectiva sociológica de Bourdieu (1996), de la mirada de la historia cultural de Chartier (1998) y de Ong (1997), y del punto de vista de Petit (1999), que conjuga la antropología, la psicología y la sociología.

En este punto es importante destacar la utilidad del empleo de guías o preguntas para ordenar y focalizar el intercambio en las materias iniciales, ya que son muy útiles para evitar digresiones improductivas.

Los estudiantes señalaron que esta actividad les permitió visualizar algunos aspectos de las prácticas sobre los que no se habían detenido antes, especialmente la cuestión de la mediación.

Contextualizar la lectura

Uno de los rasgos identificados como problemáticos consistía en la falta de contextualización de la tarea de lectura, la desatención al propósito de lectura que orienta la tarea y la lectura desconectada, es decir, de cada texto en forma aislada; se propuso al inicio de la cursada una actividad de formulación de preguntas a partir de la lectura de los objetivos de la unidad 1. Luego, se les solicitó a los estudiantes que vincularan las diversas preguntas con los textos de la bibliografía y que explicaran el propósito de la lectura de cada texto. Finalmente, se les pidió que formularan algunas preguntas que podrían pedirse en el parcial en función de los objetivos.

El propósito de esta actividad fue promover la lectura de la bibliografía en el contexto de la materia y adecuada a sus objetivos. Aquí, es importante destacar que la totalidad de los estudiantes manifestó que nunca antes había prestado atención al programa de una materia a la hora de leer los textos o de preparar un examen. Es decir, que a partir de esta actividad el programa cobró para ellos una funcionalidad antes desconocida.

En segundo lugar, se propuso una actividad a partir de uno de los textos de la bibliografía. Se les solicitó en primera instancia que ubicaran el texto en el programa y el cronograma de la materia que les habían sido entregados el primer día de clases. Luego, se les indicó que determinararan los propósitos de la lectura de ese texto en función de los objetivos con los que se vincula. Finalmente, se realizó un análisis conjunto de las tapas del

libro en el que aparecía el artículo. Como puede verse en el segmento de la diapositiva N° 1, que figura a continuación, se llamó la atención sobre el tipo de información que se aporta y la exigencia de conocerla dentro del ámbito académico.



Diapositiva N° 1.

Asimismo, se señaló la necesidad de buscar información sobre los autores y se indicaron algunas formas de acceder a ese tipo de información. Por último, se evidenció la utilidad de prestar atención a estos datos pidiéndoles que formularan una hipótesis de lectura a partir de ellos.

Registrar las lecturas

Con el propósito de contribuir a una lectura más elaborada, se dedicó una clase a la presentación de diversos tipos de cuadros y esquemas de contenido que permiten guardar registro del contenido del texto en función de los propósitos de la asignatura.

En este punto resultó de central relevancia el trabajo de los docentes de la asignatura, ya que para presentar los distintos modelos de esquemas se reelaboró la información de distintos textos de la bibliografía obligatoria para presentarla en los diversos formatos: mapa conceptual, esquema conceptual,

cuadro sinóptico, cuadro de doble entrada, línea de tiempo y cronología. A continuación, se muestra como ejemplo una de las diapositivas en las que se presentaron algunos de los esquemas elaborados a partir de la información de los textos de la primera unidad del programa de la asignatura.

Mapa conceptual

- Jerarquizar y relacionar conceptos
- Ideas representadas en globos (sustantivos y frases nominales)
- Relaciones expresadas con conectores o frases en las líneas de unión

Esquema de contenido

- Representar relaciones de causa-consecuencia
- Ideas → frases nominales
- Relaciones → flechas que expresan las relaciones causales

Cuadro sinóptico

- Ordenar la información de mayor a menor grado de generalidad
- Izquierda → mayor grado de generalidad (TODO)
- Derecha → mayor especificidad (PARTES/CARACTERÍSTICAS)

Diapositiva N° 2. Recursos gráficos para registrar información.

Como puede observarse en el ejemplo previo, además de los modelos gráficos, a la derecha se brindó información básica sobre la funcionalidad, la organización y los recursos léxico-gramaticales típicos de cada forma gráfica de representación.

Por otro lado, se les brindó a los estudiantes, a través de la plataforma del campus virtual, material explicativo sobre cada tipo de recurso. Para ello, se prestó especial cuidado a buscar material de apoyo adecuado a las necesidades de los estudiantes, que no presentara excesivo uso de términos técnicos que pudieran entorpecer en lugar de contribuir a facilitarles la tarea.

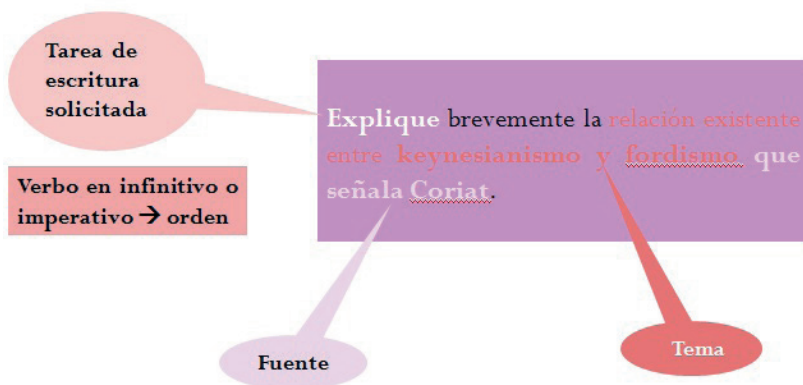
Con respecto a este trabajo, lo que a los estudiantes les resultó llamativo fue notar que cada tipo de esquema sirve a diversos propósitos.

Finalmente, se les solicitó a los estudiantes que pensarán qué forma de representación podría adaptarse mejor para ir registrando información en relación con cada uno de los objetivos de la primera unidad.

Descifrar la consigna

Dado que una de las principales dificultades halladas en el diagnóstico daba cuenta de las representaciones erróneas en torno a las tareas de escritura académica, destinamos un tiempo de trabajo a la explicitación de las expectativas docentes con respecto a la resolución de las tareas de escritura solicitadas con mayor frecuencia en la asignatura.

En primer lugar, analizamos los componentes de las consignas y los tipos de información brindada en ellas.



Esquema N° 1: componentes de las consignas.

A partir de la observación de distintas consignas, inferimos que presentan en general tres componentes: la tarea de escritura solicitada que se expresa mediante infinitivos o verbos conjugados en imperativo; el tema o concepto a desarrollar; y la fuente o perspectiva a partir de la cual debe ser abordado. En este punto, hicimos especial hincapié en que la respuesta de examen debe poder funcionar como un texto independiente de la consigna, por lo que la primera parte de esta respuesta debe ser construida retomando la información brindada por la consigna.

En una segunda instancia, les presentamos una serie de consignas de exámenes tomados en cursadas previas para que identificaran cada uno de estos componentes. Una vez reconocidos los componentes, realizamos un listado de las tareas solicitadas con mayor frecuencia y explicamos el modo en que se organiza la información en la resolución de cada una de estas tareas. Finalmente, les mostramos algunas de las respuestas que habían efectuado ellos mismos en

la encuesta y les pedimos que las compararan con la explicación brindada y que expresaran cuáles son los desajustes.

Este último ejercicio resultó muy iluminador, debido a que puso en evidencia de manera clara que no basta con estudiar para aprobar un examen, sino que es muy importante también saber cómo comunicar la información, es decir, saber qué información incluir y cómo hacerlo.

Redactar respuestas de examen

Otro de los rasgos negativos sobre el que se pretendía actuar es la falta de atención al problema retórico y de adecuación. Con el propósito de iniciar la reflexión y llamar la atención sobre algunas cuestiones que es necesario tener en cuenta a la hora de escribir si se pretende que la escritura resulte eficaz, se adaptó una guía de exploración retórica de Cassany (1999) para discutir con el grupo de estudiantes en relación con la situación de examen parcial.

Propósito	¿Qué quiero conseguir con el texto? ¿Cómo quiero que reaccione el lector?
Lector	¿Qué sé de quien leerá el texto? ¿Qué sabe del tema sobre el que voy a escribir? ¿Qué impresión quiero causarle? ¿Qué información tengo que incluir? ¿Cuál tengo que explicar? ¿Cómo se la tengo que explicar? ¿Para qué leerá el texto? ¿Cómo?
Escritor	¿Qué relación espero establecer con el receptor? ¿Cómo quiero presentarme? ¿Qué imagen mía quiero proyectar en el texto? ¿Qué tono debería adoptar?
Texto	¿Cómo será el texto que escribiré? ¿Qué extensión tendrá? ¿Qué lenguaje debo emplear? ¿Cómo voy a organizar la información? ¿Cuántas partes tendrá el texto?

Guía para pensar el problema retórico (Adaptada de Cassany, 1999).

Esta guía facilitó el diálogo con los estudiantes sobre varias cuestiones a las que ellos mismos manifestaron explícitamente que no les habían prestado atención nunca. Por ejemplo, varios de ellos dijeron que no pensaban antes de escribir el texto qué efecto quieren lograr ni en estrategias para lograr un propósito, sino que en instancias de examen parcial simplemente escribían todo lo que recordaban sobre el tema.

No obstante, pese a las afirmaciones del tipo de las referidas en el párrafo anterior, a partir de la guía pudieron reconstruir entre todos la situación retórica involucrada en este tipo de comunicación.

En una segunda instancia, se propuso una tarea de revisión conjunta de consignas y respuestas de examen de estudiantes de la cursada del año anterior. Aquí, una vez explorado el problema retórico, se apuntó principalmente a que identificaran las adecuaciones/inadecuaciones con respecto a lo solicitado por la consigna y a la situación retórica. A continuación se muestra a modo de ejemplo uno de los materiales analizados en el aula.

Comente cuáles son las dificultades de la administración ordinaria según Taylor.

Resolución A

Para Taylor, las dificultades que tenía la administración ordinaria era en cuanto a la manera en que trabajaban los hombres, sus movimientos y eficiencia, el control sobre ellos.

Resolución B

Las dificultades son principalmente conseguir la iniciativa del obrero a través del incentivo continuo y aún así a veces no se puede lograr. Además, se basa en el conocimiento empírico del obrero, es este quién tiene la responsabilidad y el manejo de los tiempos de producción, lo que para Taylor es el opuesto a la acumulación del capital. Por otro lado, también requiere una mayor cantidad de capataces controlando a los demás, lo cual es antieconómico. Se produce lo que Taylor llama holganza sistemática. Que provoca los tiempos muertos de producción.

Además requiere mucho tiempo de capacitación para cada obrero y para que este aprenda el oficio, lo que justamente Taylor quiere eliminar.

Muestra de los materiales didácticos empleados.

En este punto es nuevamente necesario recalcar los beneficios del trabajo conjunto, ya que es de fundamental importancia la participación de los docentes de la disciplina para apuntar los problemas conceptuales que presentan las resoluciones. Asimismo, la revisión de trabajos escritos permite, al mismo tiempo que se observan las cuestiones formales y de adecuación a la situación comunicativa, repasar los contenidos de la asignatura y ajustar las interpretaciones.

Repasar para el parcial

Para reforzar el hábito de emplear el programa para preparar los exámenes y poner en juego las estrategias y saberes trabajados a lo largo del semestre, se propuso una actividad que los integra en la clase destinada al repaso para el parcial. Para el desarrollo de la actividad, se organizó la clase en cinco grupos que coincidían con las cinco unidades que entraban en el parcial y se les distribuyó una hoja con una propuesta de trabajo similar para cada unidad, como la que se muestra a continuación.

Consignas de trabajo

1. En pequeños grupos, releen la unidad 5 del programa.
2. Discutan los objetivos, los contenidos o temas y la bibliografía de la unidad. Piensen qué es lo que ustedes, como estudiantes de la materia, necesitarían considerar a la hora de prepararse para el parcial.
3. En función de lo discutido previamente, completen el cuadro que figura abajo de modo tal que pueda servirles como insumo para la preparación del examen.
4. Formulen una posible consigna de parcial.
5. Contrasten si el cuadro elaborado resulta un insumo útil para la resolución de la consigna o si sería necesario realizar algún ajuste. Discutan en qué radica su utilidad o insuficiencia.

UNIDAD 5. Organización, sistemas y contexto

- Describir la Teoría General de Sistemas e identificar su analogía con la gestión de organizaciones. Especificar el concepto de sistema y caracterizar a sus diferentes variantes: sistemas cerrados y abiertos.
- Presentar la perspectiva de la organización vista como un organismo viviente.

- **Identificar los diferentes abordajes de la relación entre el contexto y la organización:**
- **Teoría de la Contingencia (Burns y Stalker).**
- **Organización y contexto (Lawrence y Lorsch).**
- **Organización y tecnología (Woodward, Perrow y Thompson).**

Bibliografía obligatoria

GUIOT (1985) **Organizaciones sociales y comportamientos** (Cap. 3 y 4) (pp. 45-71), Editorial Herder, Barcelona.

LAWRENCE, P. y LORSCH, J. (1987) **La empresa y su entorno** (Cap. 1) (pp. 21-40), Plaza y Janés, Barcelona.

MORGAN G. (1991) **Imágenes de la Organización** (Cap. 3) (pp. 29-64), Ediciones Alfaomega, México.

Bibliografía optativa

VON BERTALANFFY L. (1986) “El significado de la teoría general de los sistemas” (Cap. 2) (pp. 30-53) en **Teoría General de los Sistemas**, Fondo de Cultura Económica, México.

Tomado del programa de Administración I, II semestre 2011.

Autores	GUIOT (1985)	LAWRENCE y LORSCH (1987)	MORGAN (1991)
Criterios de comparación			

Cuadro comparativo - guía

Se destinó una hora de trabajo en pequeños grupos y luego se realizó una puesta en común en la que los docentes de la asignatura tuvieron una fuerte participación, ya que guiaron el establecimiento y ajuste de relaciones entre los autores e indicaron los errores conceptuales.

Es importante destacar la potencialidad de estas actividades que propician la interacción fluida entre pares y con el docente. Los estudiantes leyeron, discutieron interpretaciones, comentaron las estrategias que pusieron en juego para la comprensión, escribieron, sometieron sus producciones a la mirada de los otros estudiantes y de los docentes, revisaron, reescribieron: se comprometieron activamente. Expresaron que esta actividad les había resultado muy útil para pensar y elaborar las relaciones entre los textos. La mayoría manifestó que había realizado la lectura de cada uno de ellos, pero que no había ahondado en las relaciones entre ellos.

Finalmente, luego de las revisiones y reescrituras, los grupos compartieron sus esquemas y cuadros con el resto de los compañeros en la plataforma Moodle o campus virtual.

Reflexiones finales

A lo largo de este capítulo hemos indagado las representaciones de docentes y estudiantes acerca de las tareas de escritura que suelen solicitarse en instancias de evaluación en el contexto de la asignatura Administración I y se han puesto en evidencia algunos desajustes. En segunda instancia, se ha atendido a algunos estudios llevados a cabo por especialistas de la universidad que advierten que los estudiantes no cuentan con los hábitos que les permitirían acceder fácilmente al capital cultural que exige el ámbito académico y señalan la necesidad de la enseñanza explícita de aquello que suele omitirse y que genera dificultades por desconocimiento.

A partir de los resultados arrojados por el diagnóstico hemos considerado que dos deberían ser los objetivos principales de la propuesta de intervención: 1) propiciar la reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura académicas, sus exigencias y los hábitos que contribuyen a cumplir con ellas; y 2) brindar herramientas y estrategias de lectura y escritura académicas. En función de estos objetivos hemos presentado algunas actividades llevadas a cabo en la asignatura y algunos de los materiales diseñados para tal fin. En relación con estas actividades, se prestó especial atención a resaltar las ventajas de estudiar

grupalmente utilizando diversas estrategias y se generaron momentos en el aula que tendieron a propiciar la interacción entre pares.

La familiarización de los estudiantes con las estrategias de lectura y escritura académicas se vio reflejada en la calidad de las producciones escritas de los estudiantes hacia la finalización de la cursada. En el transcurso del semestre, gradualmente han ido incorporando en sus textos recursos expresivos que difieren ampliamente de los empleados en las primeras evaluaciones que produjeron. Los estudiantes manifestaron que las herramientas brindadas por los docentes fueron de gran utilidad para resolver las tareas que se les propusieron en la asignatura.

Destacamos la mirada positiva de los estudiantes respecto del acompañamiento previo y posterior al parcial, como una experiencia novedosa a nivel universitario. Muchos de ellos expresaron que los primeros años en la universidad son difíciles de transitar y la oportunidad de aprender a estudiar en la universidad de la mano de los docentes les brindaba contención y confianza para continuar y no abandonar.

Algunas reflexiones surgen de esta experiencia. En primer lugar, se pone de manifiesto la productividad del trabajo interdisciplinario. Esta primera experiencia entre docentes provenientes del campo de la administración y docentes del campo de la lingüística dio inicio a una nueva dinámica de trabajo que busca no solo la aprehensión de conocimientos de los estudiantes sino además la incorporación de hábitos vinculados con las prácticas de lectura y escritura académicas.

En segundo lugar, es importante enfatizar también la utilidad del apoyo proporcionado a través de la plataforma Moodle que permitió obtener resultados positivos que fueron expresados en las evaluaciones escritas de los estudiantes. Como hemos mencionado ya en la sección previa, orientar a los estudiantes en las nuevas herramientas y tecnologías de la escritura es también parte de la tarea docente que pretende ayudar a la inclusión, ya que actualmente la gran mayoría de las actividades sociales están mediadas por el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y, por tanto, para participar activamente de ellas es requisito conocerlas y dominarlas.

En tercer lugar, consideramos como un aporte valioso de esta experiencia los significados hallados alrededor de las representaciones sociales. En nuestra presentación, hemos recorrido las concepciones de docentes y estudiantes y hemos podido observar algunos desajustes. Esto se debe, en gran parte, al cambio generacional que distancia a los jóvenes recién egresados de los docentes universitarios. También se ponen en juego cuestiones educativas y culturales

(trayectoria educativa). En consecuencia, proponemos mirar estas representaciones a partir de tres ejes claves: el tiempo, la dinamicidad y la sedimentación. El tiempo permite ubicar contextualmente tendencias generacionales: pasado, presente, futuro; lo viejo, lo nuevo, la moda. La dinamicidad deviene de la alimentación permanente de las representaciones sociales, aprendidas en la escuela o no. Se proyectan por sedimentación, entre lo que enseñan los docentes y lo que aprenden los estudiantes.

En cuarto lugar –y no por ello menos importante–, ha quedado en evidencia que es imperioso que los profesores reflexionemos sobre las tareas que solicitamos y, al mismo tiempo, que enseñemos los pasos que permiten cumplir de manera satisfactoria dichas tareas. Creemos que un primer paso es la promoción de la interacción docente-estudiante y tender al cambio de conciencia de los profesores para que comprendan que no alcanza con explicar los contenidos disciplinares, sino que también hay que enseñar el lenguaje y las prácticas de lectura y escritura tal como se dan dentro del campo disciplinar.

Hacer ciencia implica saber hablar con el lenguaje científico especializado, esto es, seleccionar los significados que permiten construir una representación de la realidad de acuerdo con las reglas de juego del ámbito científico. No podemos perder de vista que la ciencia se hace a través del lenguaje (Lemke, 1997: 11) y que “[...] nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias [...]” (Foucault, [1970] 1992: 23).

Finalmente, es necesario pensar desde la educación superior estrategias que ayuden y orienten a los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura académicas: un camino parece ser la enseñanza explícita de la escritura en las asignaturas. A la vez, el diálogo del docente con los estudiantes en torno a las expectativas en cuanto a la resolución de las diversas tareas de escritura podría resultar un camino productivo. Sin embargo, más allá de lo que la voluntad y la ideología le permitan hacer a cada docente de forma individual, una estrategia o plan a nivel institucional permitiría abordar la problemática de manera sistemática y recursiva, y seguramente mostrará mayores incidencias.

Para ello, en principio, habría que desarrollar investigaciones que aborden el estudio sistemático del impacto de los distintos tipos de intervenciones que se están proponiendo actualmente para evaluar el efecto inmediato y a lo largo de las trayectorias de los estudiantes de cada una de ellas, es decir, si los estudiantes logran transferir lo aprendido en una instancia a las tareas de escritura que desarrollan en otras materias o si es necesario abordar el trabajo con la escritura de manera recurrente. En otras palabras, sería necesario

indagar si es suficiente abordar el trabajo con la lectura y la escritura solo en el ingreso a la universidad (recordemos que muchos de los ingresos a la universidad proponen talleres de lectura y escritura) o si se requiere abordar este trabajo a lo largo de toda la carrera de manera recursiva para educar a los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura propias de la comunidad disciplinar a la que pretenden ingresar.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (1994) *Pratiques sociales et représentations*. París: P.U.F.
- Alvarado, M. y M. Cortés (2000) “La escritura en la universidad: repetir o transformar”. *Ciencias Sociales*, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, N° 43, 1-3.
- Alvarado, M. y Y. Setton (1998) “Imágenes del escritor y la escritura en el aprendizaje de lo escrito”. *Revista Versiones* N° 9.
- Bazerman, Charles; Adair Bonini y Debora Figueiredo (eds.) (2009) *Genre in a changing world. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Bereiter, Carl y Marlene Scardamalia (1987) *The psychology of written compositions*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bernhardt, F. y L. Natale (2007) “Taller de lectura y comprensión de textos: experiencias de transformación a través de la práctica”. Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Salta.
- Bhatia, Vijay (1993) *Analysing genre: Language use in professional setting*. Londres: Longman.
- (1997) “Genre-mixing in academic introductions”. *English for specific purposes*, 16, 3. (pp. 181-196).
- (2000) “Genres in Conflict”. En Anna Trosborg (ed.), *Analysing Professional Genres*. Amsterdam/Filadelfia: Benjamins. (pp. 147-161).
- Bourdieu, Pierre (1996) *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Carlino, P. (2001) “Hacerse cargo de la lectura y escritura en la enseñanza universitaria de las Ciencias Sociales y Humanas”. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre la lectura y escritura como prácticas académicas universitarias*,

Universidad Nacional de Luján, Bs. As., Argentina. Disponible en: http://www.unlu.edu.ar/_redecom/.

- (2002) “Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad”. Ponencia presentada en el panel sobre “Enseñanza de la escritura”, Seminario Internacional de Inauguración Subsele Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura: nuevos desafíos, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Disponible en: http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/.
- (2003a) “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, EDUCERE, Investigación, Universidad de La Plata, Año 6, N° 20.
- (2003b) “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, Exposición en el 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, XIII Jornadas Internacionales de Educación, 29ª Feria del Libro, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://www.unlu.edu.ar/_redecom/.
- (2004) “¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?”, Conferencia inaugural del Simposio “Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)”, realizado dentro del Congreso Internacional “Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones Educativas en América Latina”. Organizado por el Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- (2005) “Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente”. Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur, “Avances, nuevos desarrollos e integración regional”. Del 4 al 6 de agosto de 2005. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, (Tomo I., pp. 181-185).

Cassany, D. (1999) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. y C. López (2010) “De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales”. En Giovanni Parodi, *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Chile: Planeta. (pp. 347-374).

- Castells, M. (1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Volumen 1, *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cavalo, G. y Chartier, Roger (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Ciapuscio, G. (2007) “Géneros y familias de géneros: aportes para la adquisición de competencia genérica en el ámbito académico”. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de la Lectura y la Escritura “Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples”. San Miguel de Tucumán, 1, 2 y 3 de agosto de 2007.
- Cubo de Severino, L. (coord.) (2005) *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Di Stefano, M. y M. C. Pereira (1997) “Representaciones sociales en el proceso de lectura”. *Revista Signo & Señal* N° 8. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, UBA (318–340).
- (2004) “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior”. En *Revista Textos en Contextos* N° 6 (23-39).
- Ezcurrea, A. M. (2000) *Informe de resultados. Evaluación de asignaturas. Curso de Aprestamiento Universitario 1999*. Informe elaborado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2009) Materiales del taller “La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI”. Jornadas de reflexión sobre las nuevas modalidades de ingreso universitario. Formación continua, UNGS.
- Foucault, M. ([1970] 1992) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Gallardo, S. (2008) “La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos”. En G. Vázquez (ed.) *El español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen (13-28).
- Gasalla, Fernando (2009) Capacitación docente “Transición escuela media-CAU”. Jornada de capacitación docente del Programa “Apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el nivel superior”. 29 de septiembre de 2009.
- Gentile, M. Florencia y M. Gabriela Merlinsky (2003) “Perfil de los ingresantes al primer ciclo universitario (PCU) cohorte 2003”. Secretaría Académica, Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Jodelet, D. (1989) "Représentations sociales: un domaine en expansion". En A.A.V.V., *Les représentations sociales*. París: P.U.F.
- Johnsen, L. (2000) "Rhetorical Clustering and Perceptual Cohesion in Technical (Online) Documentation". En Anna Trosborg (ed.) *Analysing Professional Genres*. Amsterdam/Filadelfia: Benjamins. (pp. 193-206).
- Lemke, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Montolío, E. (2006) "Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones". Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, Utrecht, noviembre de 2006.
- Moscovici, S. (1961) *Les psychanalyse, son image et son public*. París: P.U.F.
- Ong, W. (1997) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Pereyra, E. (2010) Política y práctica de la articulación entre la universidad y la escuela media. Reflexiones a partir de una experiencia. Los Polvorines: UNGS.
- Pereyra, Elsa (coord.) (2010) *Política y práctica de la articulación entre la universidad y la escuela media. Reflexiones a partir de una experiencia*. Los Polvorines: UNGS.
- Petit, M. (1999) "Lo que está en juego en la lectura hoy en día". En *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Riestra, D. (2002) "Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua". En *RILL, Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas* N° 15 (54-68).
- (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Rinaudo, M. C., D. Donolo y P. Paoloni (2003) "Tareas académicas en la universidad. Rol mediador de los planes cognitivos". *Memorias de las X Jornadas de Investigación "Salud, educación y trabajo"*. *Aportes de la Investigación a la Psicología*. Tomo I.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y aprendizaje*, N° 58, Madrid.
- Stagnaro, D. y C. Chosco Díaz (2011) "Tareas de escritura de evaluación: expectativas docentes y representaciones de los estudiantes". En *Jornadas*

“La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional”, Universidad Tecnológica Nacional y Universidad Nacional de General Sarmiento. General Pacheco, 9 de junio; Los Polvorines, 10 de junio de 2011.

Vázquez, A.; I. Jacob; P. Rosales y L. Pelizza (2006) “Consignas de escritura y procesos cognitivo-lingüísticos implicados. Un estudio en la universidad”. Ponencia presentada en la Primera jornada de Lectura y Escritura. Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias, Santa Fe, 21, 22 y 23 de septiembre de 2006.

Andamiajes para el proceso de escritura de textos académicos. Análisis de dos experiencias¹⁶

Carolina Zunino / Marcelo Muschietti

1. Introducción

El Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera (PRODEAC) es un espacio institucional de la Universidad Nacional de General Sarmiento que tiene como uno de sus objetivos favorecer el desempeño académico de los estudiantes a través del desarrollo de competencias de lectura y escritura relacionadas con su actividad universitaria y profesional. Para llevarlo a cabo, cada semestre la coordinación del programa negocia con los coordinadores de formación de cada instituto a cargo de carreras la selección de las materias en las que se pondrá en práctica el programa.

Este no se implementa como actividad paralela a las materias de las carreras, sino como parte de su dictado, a través de la modalidad de “docente socio”. Esta consiste en la participación en cada materia afectada al PRODEAC de un especialista en lectura y escritura, quien colabora con el docente en la planificación de las tareas de producción de los textos que se solicitan, el dictado de clases

¹⁶ Este capítulo amplía el trabajo presentado en las Jornadas “La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional”, organizadas por la FRGP-UTN y la UNGS. Del 9 al 11 de junio de 2011.

referidas a géneros académicos y profesionales, su descripción y el seguimiento de la producción de los estudiantes, orientado a promover el desarrollo de sus habilidades para el control del género discursivo. Para llevar a cabo esta tarea, se identifican los géneros académicos o profesionales requeridos y se procura su descripción a partir de modelos seleccionados por los docentes o bien de la negociación de sus características, de acuerdo a su experiencia profesional.

En nuestro desempeño, hemos podido constatar que la producción de textos académicos suele presentar algunas dificultades a los estudiantes debido a su escasa frecuentación. Partiendo del supuesto de que para la internalización de un género es necesaria no solo una deconstrucción sistemática sino también la práctica de la escritura recurrente de textos que respondan al modelo genérico, nos preguntamos: ¿qué aprendizajes es posible observar en la serie de decisiones que los estudiantes toman durante el proceso de reescritura de un mismo texto? A partir de los andamiajes propuestos por la intervención de los docentes, ¿es posible constatar avances en el proceso de desarrollo de habilidades para el control de los distintos géneros discursivos?

Con el objetivo de abordar estas cuestiones, en este trabajo presentamos dos casos tomados de un amplio conjunto de trabajos analizados. Por un lado, confrontamos tres versiones de la introducción de un informe de lectura que realizaron los estudiantes en una materia del séptimo semestre de la carrera Ingeniería Electromecánica. Por el otro, comparamos dos versiones del apartado denominado “marco teórico” de un informe de evaluación y planificación elaborado por estudiantes de una materia del sexto semestre de la Licenciatura en Comunicación.

La elección de estos pasos para el presente análisis responde, por un lado, al hecho de que se trata de dos de las secciones más comunes en los textos académicos; por el otro, a que hemos podido constatar que implican un notable desafío para los estudiantes, debido a que en ellas se ponen en juego habilidades que no necesariamente dominan en este nivel de su formación. En el caso de la introducción, el escritor debe poder anticipar la organización de su trabajo (tópico, objetivos, metodología, etcétera) y ajustar el texto a un contexto retórico particular (el académico). En el caso del marco teórico, debe poder presentar la información que el lector necesita para comprender el razonamiento orientado hacia la conclusión, esto es, los conceptos pertinentes, así como articularlos con el objetivo de su trabajo.

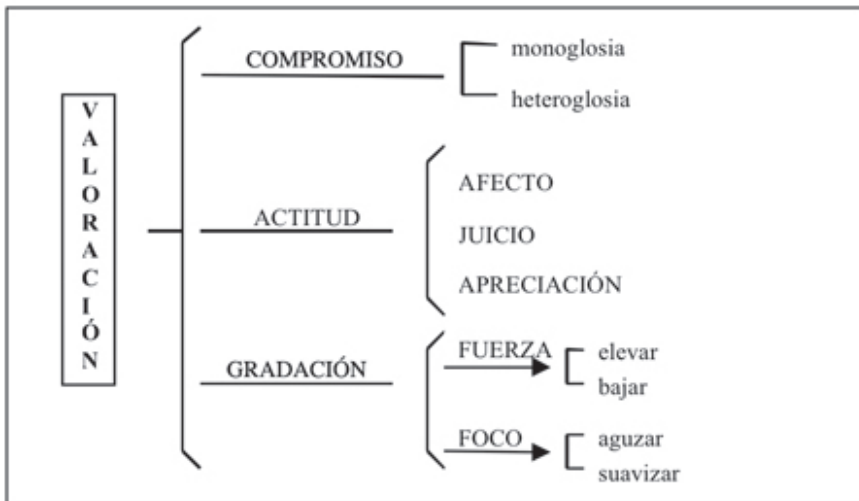
En el abordaje del corpus, hemos observado que una de las mayores dificultades de los alumnos se relaciona con el uso de las valoraciones, tal

como son conceptualizadas en la teoría de la valoración que se desarrolló en el marco de la lingüística sistémico-funcional. Esta, entre otros objetivos, indaga el modo en que el hablante o escritor se posiciona intersubjetivamente en el discurso y negocia significados interpersonales (Martin y White, 2005). Por lo tanto, abordamos el análisis del corpus seleccionado a partir de los recursos evaluativos propuestos en dicha teoría, fundamentalmente aquellos comprendidos en el subsistema del compromiso y, en menor medida, de la actitud.

En los dos casos estudiados, el análisis revela una paulatina incorporación de las reglas de los pasos relevados en cada género solicitado, evidenciando el aprendizaje de ciertos rasgos del discurso académico y del modo en que se construye y se transmite el conocimiento en el contexto de la comunidad científica, así como una progresiva explicitación de la voz textual autoral.

2. Marco teórico

La teoría de la valoración divide los recursos evaluativos en tres grandes dominios semánticos o subsistemas de valoración: actitud, compromiso y gradación, como se puede observar en el esquema que se transcribe a continuación:



Sistemas de valoración en inglés (Hood y Martin, 2005).

Para el análisis del compromiso, los autores adoptan la perspectiva bajtiniana del discurso, que postula la existencia no solo del sistema lingüístico, sino también de una relación con los enunciados precedentes, tanto propios como ajenos. Se propone, entonces, observar el rol del lenguaje en relación con el posicionamiento de los hablantes o escritores en sus textos dentro de la heterogeneidad de posiciones sociales y concepciones del mundo que operan en cualquier cultura. White (2005) subclasifica los discursos en monoglósicos y heteroglósicos, en función de los significados por medio de los cuales los hablantes/escritores ignoran o reconocen –respectivamente– la diversidad de puntos de vista que sus emisiones ponen en juego y por medio de las cuales negocian un espacio interpersonal para sus propias posiciones dentro de esa diversidad. En el primer caso, el compromiso monoglósico, se construyen significados que ignoran esa diversidad, para lo cual se utilizan recursos tales como enunciados declarativos (que presuponen una comunidad de habla homogénea). En el segundo, el compromiso heteroglósico, los significados reconocen la diversidad de puntos de vista e inscriben explícitamente en el texto la posibilidad de la heterogeneidad social, mediante recursos tales como los modalizadores de probabilidad (*quizá, es posible que, creo o seguramente*), la proclamación (*sostengo que, concluyo*) o la atribución de un enunciado a una fuente conocida, de manera que se lo señala como uno entre otros posibles enunciados (*diversas investigaciones sostienen que, x afirma que*).

La actitud, por su parte, refiere a los significados a través de los cuales los hablantes o escritores atribuyen un valor o una evaluación intersubjetiva a los participantes y procesos en relación con las emociones (afecto), las normas sociales (juicios) y los principios estéticos o sistemas de valores culturalmente determinados (apreciación).

La gradación, por último, es el subsistema que permite mostrar el modo en que los hablantes o escritores gradúan los significados interpersonales a través de dos escalas de intensidad: fuerza (cómo el hablante aumenta o disminuye la intensidad de la valoración con un amplio rango de categorías semánticas) y foco (cómo se agudiza o suaviza esa valoración).

3. Descripción de las experiencias en las materias

3.1. Intervención de los docentes del PRODEAC

En ambas intervenciones, realizadas en dos materias diferentes, en el inicio del semestre los docentes del PRODEAC se reunieron con los docentes de la

asignatura para negociar el género que se abordaría, los criterios de trabajo y las acciones del proceso.

En el caso de Ingeniería Electromecánica, el docente a cargo de la materia planificó solicitar a los estudiantes que, a partir de la lectura de la novela *La meta*, de Eliyahu Goldratt, escribieran un informe de lectura, ya que pretendía que los estudiantes relevaran cómo se desplegaba en la novela un determinado concepto teórico de la disciplina.

En la materia de la Licenciatura en Comunicación, por su parte, las docentes solicitaron un trabajo grupal final. Este consistía en la elaboración de un informe de evaluación de la dimensión comunicativa de una política social local –en el caso que analizaremos, el grupo eligió un centro cultural de la zona– y posteriormente la planificación de acciones para optimizar esa comunicación.

La intervención en ambas materias se desarrolló de una manera similar. En la primera clase se abordó la deconstrucción de ejemplares genéricos a partir del supuesto de que, para la realización de la tarea de lectura y escritura solicitada, los estudiantes deben no solo operar con los contenidos disciplinares abordados por la materia sino también producir, paralelamente, textos que pertenezcan a géneros que aún no tienen internalizados.

Para ello, se comenzó con una lectura conjunta del ejemplar genérico, que se interrumpía para preguntar a los alumnos sobre tres cuestiones: la situación comunicativa, el contenido y la organización textual.

A partir del análisis, entonces, se solicitó a los estudiantes la realización en el pizarrón de un esquema conjunto de las partes del género, con el fin de sintetizar la reflexión realizada y elaborar una guía que ayudara a la escritura del primer borrador.

Las siguientes intervenciones se orientaron a propiciar la reflexión sobre diversos aspectos del proceso de escritura, a partir de un trabajo de edición conjunta, en función de las sucesivas versiones presentadas por los estudiantes.

Con respecto al primer borrador, se comenzó con una lectura conjunta de algunos textos de los estudiantes elegidos por el docente, acompañada con preguntas que permiten a los alumnos –tanto a sus autores como a sus compañeros– reflexionar y señalar los aciertos, los problemas a resolver y el modo de hacerlo. Asimismo, se solicitó establecer una comparación entre cada uno de los textos y el ejemplar genérico, con el objetivo de recuperar las primeras reflexiones y afianzar las observaciones realizadas en la revisión.

Para el segundo borrador se formularon preguntas y se realizaron observaciones a cada texto en particular; estos comentarios se compartieron en

clase, y se trabajó además la revisión de problemas léxico-gramaticales. Para esto, se enumeraron y analizaron en el pizarrón los problemas más recurrentes y se solicitó a los alumnos que los identificaran en sus textos; a partir de este relevamiento, se analizaron en forma conjunta posibles explicaciones y soluciones.

3.2. Deconstrucción de ejemplares genéricos

3.2.1. La introducción del informe de lectura

En la deconstrucción realizada con los estudiantes de Ingeniería Electromecánica, se observó que la introducción del género informe de lectura, tal como circula en el ámbito académico (y del mismo modo que se propone a los estudiantes en el CAU), incluye las siguientes fases: por un lado, la presentación del tema general y de los aspectos específicos que se van a tratar (en este caso, el concepto teórico propuesto por el docente); por otro lado, dado que la consigna solicita al estudiante que analice el modo en que ese concepto funciona en el marco de una novela en particular, se espera que sea presentada y contextualizada. Además, se relevaron como otras fases recurrentes del género la explicitación de las fuentes consultadas, así como el propósito que persigue el autor y la anticipación de la organización del desarrollo.

Funciones de la introducción del informe de lectura
• Presentación del tema general.
• Señalamiento de los aspectos específicos.
• Planteo del objetivo del texto.
• Explicitación de las fuentes consultadas.
• Contextualización del texto a analizar (e. g., la novela).
• Anticipación de la organización del desarrollo.

3.2.2. El marco teórico del informe de evaluación y planificación

En la materia de Comunicación, la deconstrucción de ejemplares genéricos de la disciplina reveló que el marco teórico tiene el propósito de dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones

o postulados que permitan abordar el problema, esto es, situar el problema dentro de un conjunto de conocimientos que permita orientar la búsqueda y ofrezca una conceptualización adecuada de los términos que serán utilizados en la investigación. Para ello, estos conceptos no solo deben definirse con claridad y vincularse entre sí y con el objeto de estudio, sino que además deben presentarse inscriptos en la perspectiva teórica en la que fueron formulados.

Funciones del marco teórico del informe de evaluación y planificación
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los conceptos centrales.
<ul style="list-style-type: none"> • Señalamiento del modo en que se vinculan entre sí y con el objeto de estudio.
<ul style="list-style-type: none"> • Explicitación de las la perspectivas teóricas.

4. Análisis del corpus

Para dar cuenta del desarrollo de la capacidad reflexiva que lograron los estudiantes en este proceso de reescritura, así como de sus esfuerzos orientados a incorporar adecuadamente las reglas del género, confrontamos a continuación versiones de la introducción y del marco teórico elaboradas por un mismo alumno o grupo en cada experiencia.

4.1. El caso de la introducción

4.1.1. Primera versión

La productividad es la relación entre los bienes producidos y los recursos utilizados en relación a la meta que una organización se propone. Se emplea en una empresa, en un sector de actividad económica o en toda la economía para valorar o medir el grado de extracción de cierto producto de un insumo dado.

En la novela se muestra que un número pequeño de suposiciones lleva a una visión muy amplia de hechos industriales, como la productividad, calidad, *throughput*: “es la velocidad a la que el sistema genera dinero a través de las ventas”, *stock*: “es todo el dinero que el sistema ha invertido en comprar

cosas que pretende vender”, gasto de operaciones: “es todo el dinero que el sistema gasta en transformar el *stock* en *throughput*”, inventarios, entre otros; llevando esto a un proceso de mejora continua. Además, el novelista dice que no se necesita tener un poder mental original para construir una nueva ciencia o para ampliar una ya existente, con la finalidad de resolver las dificultades surgidas. Solo se necesita el valor de enfrentar los problemas establecidos tal como son y no huir de ellos con la clásica frase de “así lo hemos hecho siempre”.

El futuro de una empresa depende de generar un incremento en la productividad. Además, la implementación de robots en medio de una crisis productiva no refleja un aumento de la productividad de una institución empresarial, sino se produce una serie de reducciones en los números de inventarios, gastos en personal y un aumento en las ventas de productos.

El autor define a la productividad como el acto de acercar a la empresa a su meta, a través de acciones productivas. Es decir, si no hay una meta definida por la empresa no hay productividad. Además, los parámetros que se utilizan para calcular la productividad en la empresa no siempre están plenamente relacionados con la meta que la compañía se ha propuesto.

Por otro lado, como la reducción en los inventarios y gastos en personal, el autor determina que la existencia de cuello de botella, “recurso cuya capacidad es igual o menor a la demanda del producto”, es un factor sumamente importante en la productividad. Donde la pérdida de una hora o más, en extremados casos, provoca una disminución en la productividad de la organización, ya que la o las horas perdidas son irrecuperables en otras partes del sistema de producción.

En esta versión, es posible observar que el estudiante no tiene aún internalizadas las pautas de este paso del informe de lectura. Si bien no es obligatorio anunciarlo con un subtítulo, en el texto no se señala de ningún modo que se trata de este paso del género. Es posible observar que esta indeterminación se replica en todo el escrito, ya que se presenta como un continuum indiferenciado.

Correlativamente, no se señalan las fases propias de la introducción de un informe de lectura. Solo es posible identificar algunas, pero introducidas de forma poco reflexiva y eficaz, exhibiendo un compromiso claramente monoglósico. Analizaremos algunos ejemplos. En el primer párrafo, se presenta una definición del concepto que funcionará como eje articulador del texto –“productividad”–

pero sin la correspondiente remisión a fuentes bibliográficas, lo que implica una representación del conocimiento como saber dado, no construido. En el segundo párrafo, se presenta la novela sin ningún tipo de contextualización ni remisión al autor; de hecho, no se ha considerado necesario incluir un resumen de su contenido. Es posible observar que no se establece ninguna distancia con relación a la novela, que aparece así como una garantía absoluta de un saber que se torna de este modo unívoco e incuestionable. Podría considerarse como un intento de distinción de voces la inclusión de comillas, pero estas no están acompañadas de la correspondiente referencia. En el mismo sentido operan las imprecisas referencias al autor (“el novelista”, “el autor”) que, además, se incluyen para expresar ideas que se presentan como verdades incuestionables: “Solo se necesita el valor de enfrentar los problemas establecidos tal como son y no huir de ellos”.

El compromiso marcadamente monoglósico del autor se manifiesta especialmente en el uso exclusivo de la modalidad asertiva o declarativa, lo que construye un texto sentencioso y oculta la heteroglosia propia de la construcción del conocimiento científico. Paralelamente, se construye una voz autoral muy débil, en la medida en que no asume un rol de intérprete de los datos sino que se percibe como mero transmisor de información. De este modo, se configura como una voz que “dice” el saber, no lo transforma ni organiza en función de la tarea de escritura propuesta. Esto se verifica también en el plano de la coherencia y cohesión, ya que el texto se construye como una “lista-inventario” de ideas, sin mayor control de su organización lógica mediante el uso de conectores, a excepción de la reiteración del conector “además”, que refuerza la concepción del texto como una mera yuxtaposición de ideas.

4.1.2. Segunda versión

Introducción

La productividad es la relación entre los bienes producidos y los recursos utilizados en relación a la meta que una organización se propone. Este concepto se puede emplear en una empresa, en un sector de actividad económica o en toda la economía para valorar o medir el grado de extracción de cierto producto de un insumo dado.

La productividad en una empresa puede estar afectada por diversos factores externos, así como por varias deficiencias en sus actividades o factores internos. Algunos factores externos coexisten en la disponibilidad de materias primas, mano de obra calificada, las políticas estatales relativas a la tributación y los aranceles aduaneros, la infraestructura existente, la disponibilidad de capital y los tipos de intereses económicos.

La meta es una novela ágil y cautivante que relata los acontecimientos que ha de soportar el director de una pequeña fábrica en quiebra, Alex Rogo, para que la corporación a la que pertenece no la cierre definitivamente y despida a todos los trabajadores como había sucedido anteriormente con otras fábricas en Bearington, lugar donde acontecen los hechos. En la novela se desarrolla la Teoría de las Restricciones, un hallazgo del autor.

En la novela se muestra que se puede postular que un pequeño número de suposiciones lleva a una visión muy amplia de hechos industriales, como la productividad, calidad, *throughput* (1), *stock* (2), gasto de operaciones (3), e inventarios, entre otros, llevado esto a un proceso de mejora continua. Además, Eliyahu dice que no se necesita tener un poder mental original para construir una nueva ciencia o para ampliar una ya existente, con la finalidad de resolver las dificultades surgidas. Solo se necesita el valor de enfrentar los problemas establecidos tal como son y no huir de ellos con la clásica frase de “así lo hemos hecho siempre”.

1. “Velocidad a la que el sistema genera dinero a través de las ventas”. Eliyahu Goldratt y Jeff Cox (1984: 98).
2. “Dinero que el sistema gasta en transformar el stock en *throughput*”. Eliyahu Goldratt y Jeff Cox (1984: 98).
3. “Dinero que el sistema ha invertido en comprar cosas que pretende vender”. Eliyahu Goldratt y Jeff Cox (1984: 99).

En esta versión se observa que el estudiante comienza a internalizar pautas del género: destina a la introducción una sección específica, anuncia con un subtítulo el paso y, además, reconoce que ciertas fases corresponden a otro paso (por lo cual los tres últimos párrafos de la introducción de la primera versión pasan, en la segunda versión, a formar parte del desarrollo).

No obstante, aún no se refiere metalingüísticamente a las fases. Se observa un mayor desarrollo en la presentación del concepto articulador “productivi-

dad” en el segundo párrafo, pero todavía sin remisión a sus fuentes teóricas. Hay mayor desarrollo también en la presentación de la novela que es objeto de análisis, ya que en esta versión se menciona el título y se remite al autor (aunque recién en el cuarto y último párrafo y sólo con el nombre de pila, “Eliayahu”); se incorpora un resumen del contenido y se contextualiza el punto de vista del autor, al explicitar qué teoría subyace en la obra (“la Teoría de las Restricciones”). Se puede observar, además, cierta distancia con relación a la novela, que aparece no ya como un saber incuestionable y absoluto sino como el desarrollo de una teoría en particular. Se reconoce, de este modo, la intención argumentativa de la novela.

El pasaje gradual de un compromiso monoglósico a uno heteroglósico se observa paralelamente en la sustitución de valoraciones expresadas en una modalidad asertiva por valoraciones más mitigadas expresadas con la modalidad del “poder” (“puede estar afectada”, “se puede postular”). Además, con relación a la construcción de la voz autoral, se puede señalar que ya en esta versión se exhibe una mayor asunción del rol de intérprete, dado que se presentan apreciaciones (la novela es “ágil” y “cautivante”, la teoría es “un hallazgo del autor”) y juicios de valor (la novela “relata los acontecimientos que ha de soportar el director de una pequeña fábrica en quiebra”). En este sentido, es posible suponer que en el contexto del mundo empresarial –en el que se valoran positivamente la productividad y la capacidad de toma de decisiones– *soportar* constituye un comportamiento considerado negativo, debido a que se caracteriza por la pasividad. Así, funciona en el texto como un “indicio de juicio”, producido por un significado superficialmente neutral pero que tiene en la cultura la capacidad de provocar respuestas enjuiciatorias de acuerdo con la posición social, cultural o ideológica del lector (White, 2005).

Por último, si bien persisten rupturas en la progresión temática, es relevante destacar un principio de control de la coherencia, que se manifiesta en el pasaje de las definiciones de los conceptos a notas al pie.

4.1.3. Tercera versión

Introducción

Según diversos artículos del ámbito empresarial, la productividad es la relación entre los bienes producidos y los recursos utilizados en relación

a la meta que una organización se propone. Este concepto se puede emplear en una empresa, en un sector de actividad económica o en toda la economía para valorar o medir el grado de extracción de cierto producto de un insumo dado.

Asimismo, la productividad en una empresa puede estar afectada por diversos factores externos, así como por varias deficiencias en sus actividades o factores internos. Algunos factores externos coexisten en la disponibilidad de materias primas, mano de obra calificada, las políticas estatales relativas a la tributación y los aranceles aduaneros, la infraestructura existente, la disponibilidad de capital y los tipos de intereses económicos.

El objetivo de este informe es analizar cómo se abarca y cómo se construye el concepto de productividad en *La meta*, de Eliyahu Goldratt, que es una novela ágil y cautivante que relata las acciones que debe realizar el director de una pequeña fábrica en quiebra, Alex Rogo, para que la corporación a la que pertenece no la cierre definitivamente y despida a todos los trabajadores como había sucedido anteriormente con otras fábricas en Bearington, lugar donde acontecen los hechos. En la novela, se desarrolla la Teoría de las Restricciones, un verdadero hallazgo del autor.

En la novela se muestra que se puede postular que un pequeño número de suposiciones puede conducir a una visión muy amplia de hechos industriales, como la productividad, calidad, *throughput* (1), *stock* (2), gasto de operaciones (3), inventarios, entre otros, llevado esto a un proceso de mejora continua. Además, Goldratt propone que no se necesita tener un poder mental original para construir una nueva ciencia o para ampliar una ya existente, con la finalidad de resolver las dificultades surgidas. Solo se necesita el valor de enfrentar los problemas establecidos tal como son y no huir de ellos con la clásica frase de “así lo hemos hecho siempre”.

A continuación se realizará un pequeño resumen de la novela, haciendo hincapié en el objetivo plasmado anteriormente del informe.

1. “Velocidad a la que el sistema genera dinero a través de las ventas”. Eliyahu Goldratt y Jeff Cox (1984: 98).
2. “Dinero que el sistema gasta en transformar el *stock* en *throughput*”. Eliyahu Goldratt y Jeff Cox (1984: 98).
3. “Dinero que el sistema ha invertido en comprar cosas que pretende vender”. Eliyahu Goldratt y Jeff Cox (1984: 99).

En la tercera versión, se observa un mayor grado de internalización de las pautas de este paso del género. Excepto en el caso de las fuentes bibliográficas, las fases aparecen referidas metalingüísticamente: se anuncia el propósito (“El objetivo de este informe es...”) y se anticipa la organización del desarrollo, explicitando además el eje de análisis (“A continuación se realizará un pequeño resumen de la novela, haciendo hincapié en el objetivo plasmado anteriormente del informe”). Si bien, como se señaló, la presentación de las fuentes bibliográficas no aparece referida metalingüísticamente, se observa una mayor conciencia de la diversidad heteroglósica que es propia de la comunidad científica, en una general pero explícita remisión a las fuentes bibliográficas consultadas (“Según diversos artículos del ámbito empresarial”, “Eliyahu Goldratt”).

En esta versión, el mayor compromiso heteroglósico se observa asimismo en el hecho de que, además de expresar valoraciones más mitigadas con la modalidad del “poder” (“puede estar afectada”, “se puede postular”), ahora se concibe a la novela explícitamente como un discurso que construye un concepto entre otras construcciones posibles, no como garantía absoluta de una verdad incuestionable (El objetivo es analizar “cómo se construye el concepto de productividad en *La meta*, de Eliyahu Goldratt”), lo que da cuenta de una modificación en la concepción de la naturaleza del conocimiento científico.

Con relación a la construcción de la voz autoral, en esta versión se exhibe una progresión en la asunción del rol de intérprete, a partir de la presentación de valoraciones. Por ejemplo, cuando en el tercer párrafo el autor afirma que la Teoría de las Restricciones es “un verdadero hallazgo del autor”, establece una escala, una gradación, aunque “hallazgo” no la exigiría. De este modo, se agudiza el foco de la valoración que ya se había incluido en la segunda versión, intensificándola.

Es especialmente significativa en este sentido la transformación que se opera con relación al juicio que se había formulado en la segunda versión: ahora, el director de la empresa ya no “ha de soportar” acontecimientos—como se había afirmado en la segunda versión— sino, por el contrario, pasa a “realizar acciones”. La valoración se vehiculiza como “indicio de juicio”: en el contexto empresarial, realizar acciones equivale a la disposición activa esperable de un ejecutivo. En la escala, tiene un valor positivo opuesto a “soportar acontecimientos”.

4.2. El caso del marco teórico

4.2.1. Primera versión

Marco Teórico

Es imposible pensar la comunicación sin tener en cuenta a los medios, pero también hay que tener en cuenta los procesos mediante los cuales cada sujeto resignifica el mensaje. El concepto de CULTURA aparece entonces con gran fuerza, ya que es a partir de esa trama de sentidos compartidos (Grimson) que el sujeto tiene cierta capacidad de acción. La recepción no la realiza un individuo pasivo y vacío de significados.

El sujeto tiene cierta capacidad de acción frente a los medios gracias a la trama cultural en la cual está inmerso, ¿dónde radica entonces el poder que actualmente se le atribuye a los medios de comunicación? De acuerdo a la Teoría de los Efectos Limitados, si bien los medios no pueden manipular a las masas a su antojo, sí las pueden influenciar. El sujeto y los medios que consume participan activamente en la conformación de uno y otro. Es necesario entonces no perder nunca de vista que ambos extremos del péndulo están en relación constante y que los procesos comunicativos se dan en esa interacción, donde cada parte posee límites y alcances.

Ahora bien, la cultura se puede entender como una matriz a partir de la cual cada sujeto conforma su identidad de una forma activa e histórica, o en cambio, se la puede ver como ese espacio en el que la hegemonía (Gramsci) se cristaliza. Para los propósitos de nuestro trabajo nos quedaremos con la primera acepción, sin dejar de tener en cuenta la existencia de la otra. Cada persona que produce un hecho cultural está alimentando su identidad, pero a la vez, los receptores de su producción en el proceso de recepción y resignificación nutren la propia. Los centros culturales, allí donde se producen y consumen productos culturales locales, son imprescindibles para la construcción y reconfiguración de las identidades, sobre todo si lo entendemos dentro del contexto de globalización neoliberal actual (Barbero).

De este modo, el equipo planificador elaboró un proceso de análisis de la información que conforma la realidad comunicacional de la organización, conociendo su historia, su desarrollo, sus fortalezas y debilidades, llevando a cabo la identificación de tendencias y líneas de acción que permitirán el desarrollo del proceso de planificación (Uranga y Bruno).

El equipo planificador realizó su proceso de análisis comunicacional empleando nociones claves y fundamentales para el desarrollo de la problemática de comunicación externa identificada en la organización.

A diferencia del caso anterior, en el cual no se establecía ningún tipo de estructuración del escrito en pasos, en esta primera versión es posible observar que el grupo de estudiantes destinó una sección específica al marco teórico. No obstante, la internalización de las pautas genéricas aún no se produjo, dado que los conceptos aparecen introducidos de forma poco reflexiva. Por ejemplo, no aparecen vinculados entre sí ni con el objeto de estudio en cuestión (el centro cultural) y no se presentan con claridad las fuentes teóricas de las que provienen. Podría considerarse como un intento de distinción de voces la inclusión de los apellidos de los autores entre paréntesis (Grimson, Gramsci, Barbero), pero estos no están acompañados de la correspondiente referencia, ni se ofrece información que permita contextualizar esos conceptos en una perspectiva teórica determinada. En el mismo sentido opera la imprecisa referencia a la “Teoría de los Efectos Limitados”, que no se define. Estas referencias se incluyen, además, exclusivamente para expresar ideas que se presentan como verdades incuestionables: “los medios no pueden manipular a las masas a su antojo, sí las pueden influenciar” o “es a partir de esa trama de sentidos compartidos que el sujeto tiene cierta capacidad de acción”.

El compromiso marcadamente monoglosico del autor se manifiesta especialmente en el uso exclusivo de la modalidad declarativa (“Es imposible pensar la comunicación sin tener en cuenta a los medios” o “Es necesario entonces no perder nunca de vista que ambos extremos del péndulo están en relación constante”), lo que construye un texto sentencioso y oculta la heteroglosia propia de la construcción del conocimiento científico. Se construye una voz autoral muy débil, en la medida en que no asume un rol de intérprete de los datos sino que se percibe como mero transmisor de información. De este modo, se configura como una voz que “dice” el saber, no lo transforma ni organiza en función de la tarea de escritura propuesta. Es significativo, en este sentido, el siguiente ejemplo: “la cultura se puede entender como una matriz a partir de la cual cada sujeto conforma su identidad de una forma activa e histórica, o en cambio, se la puede ver como ese espacio en el que la hegemonía (Gramsci) se cristaliza. Para los propósitos de nuestro trabajo nos quedaremos con la primera acepción, sin dejar de tener en cuenta la existencia de la otra”. Si bien se reconoce un comienzo de explicitación de la voz autoral en la exhibición de una “toma de postura” (“Nos quedaremos con...”), esta se diluye al no estar justificada.

La construcción de una voz que “dice” el saber en lugar de transformarlo se verifica también en el plano de la coherencia y cohesión, ya que el texto se construye como una “lista-inventario” de ideas, sin mayor control de las relaciones conceptuales, el grado de omisión de información relevante para la comprensión de las ideas y la progresión del tema, ni de su organización lógica mediante el uso de conectores. Por ejemplo, en una afirmación central en este marco conceptual como “Los centros culturales, allí donde se producen y consumen productos culturales locales, son imprescindibles para la construcción y reconfiguración de las identidades, sobre todo si lo entendemos dentro del contexto de globalización neoliberal actual (Barbero)”, no se establece ninguna relación entre los conceptos “centros culturales”, “identidades” y “globalización neoliberal” que justifique la apreciación de los centros como “imprescindibles” por parte de los autores. Lo mismo ocurre con la apreciación, en el último párrafo, de ciertas nociones utilizadas en el diagnóstico (“claves fundamentales”), aunque no se las menciona ni se justifica esta valoración. En este caso, que es recurrente en las primeras versiones de textos de escritores inexpertos, las apreciaciones se utilizan para sustituir tanto conceptos como justificaciones.

Por último, es importante señalar que en esta primera versión los autores no definieron conceptos fundamentales para el desarrollo del informe, propósito central de la elaboración de un marco teórico. Así, conceptos como “comunicación”, “realidad comunicacional”, “actores”, “comunicación externa”, “diagnóstico” o “planificación” solo son mencionados.

4.2.2. Segunda versión

Marco Teórico

En el presente trabajo como equipo planificador creemos necesaria la conceptualización de ciertas nociones básicas tendientes a la mejor comprensión del mismo.

Un primer acercamiento a la definición de **Comunicación** da la pauta de lo que se intenta expresar en el desarrollo de nuestro análisis. La comunicación puede ser entendida de muchas maneras, nosotros la expresamos desde su procedencia. La palabra deriva del latín *communicare* que significa “compartir algo, poner algo en común.” Esto es parte del objetivo del Centro Cultural Raíces, compartir y expresar a partir de la cultura. Conjuntamente

la comunicación puede ser considerada como un fenómeno inherente a la relación que los seres vivos mantienen cuando se encuentran en grupo. A través de la comunicación las personas obtienen información respecto de su entorno, aquí se producen sentidos y pueden compartirla con el resto. Creemos que esta noción de comunicación es la que mejor se ajusta a la realidad comunicativa que intentamos exponer del Centro Cultural Raíces.

Asimismo y como complemento a lo dicho anteriormente, según lo plantea Uranga (2006) “la comunicación se define por la acción, es a través de nuestras acciones que vamos configurando modos de comunicación”. Inmersos en esta realidad comunicacional se encuentran diversos actores. Entendemos por **actores**, dentro de este contexto, a todas las personas que podemos identificar en dicha situación de análisis, como expresan los autores: “Cada actor explica, reconoce y comprende a su modo la situación. Que cada actor tenga una comprensión distinta de la situación se debe, entre otros determinantes, a su historia, sus motivaciones, sus propósitos y su posición relativa dentro de la situación.” (Uranga y Bruno, 2001:4). [...]

Teniendo en cuenta todas estas nociones el equipo planificador tuvo como primera labor la realización de un diagnóstico comunicacional. “Un **diagnóstico** no se hace solo para saber ‘qué pasa’. Se realiza también para saber ‘qué hacer’.” (Ander-Egg, 2001). La finalidad del equipo planificador es servir de base para programar acciones concretas, analizando lo que ocurre en la organización para saber cómo actuar frente a las problemáticas identificadas, teniendo en cuenta los elementos metodológicos y las prácticas posibles para la elaboración del diagnóstico. “[...] CITA DEFINICIÓN “DIAGNÓSTICO” (Uranga y Bruno, 2001).

Para el desarrollo de nuestro diagnóstico fue de vital importancia el hecho de detectar ciertas inconsistencias en los **canales de comunicación** de la organización. Para poder establecer un modelo determinado de información es necesario contar tanto con el emisor y receptor, así como también con los mensajes que se quieren transmitir y los canales de comunicación que son los medios a través de los cuales circula la información. Raíces emplea diversos canales de comunicación, pero de manera inadecuada, lo cual debido a una deficiencia en sus estrategias de comunicación externa impide una amplia difusión de sus actividades. Por tanto la revisión de estas **estrategias** que son el conjunto de disposiciones que permiten alcanzar un objetivo, y además el poder establecer su **posicionamiento** sosteniendo su postura como Centro Cultural establecido en la zona, la situación en la que

se encuentra y sus condiciones de funcionamiento frente a otros centros y a su comunidad de referencia, serán cruciales para un buen diagnóstico.

Asimismo privilegiamos en nuestro análisis a la **comunicación externa**, es decir, tomamos en cuenta las situaciones de comunicación del Centro Cultural Raíces con su entorno, para ello se priorizó el vínculo existente o inexistente con los vecinos de la zona, las organizaciones y comunidad en general que reconocemos como participantes privilegiados de la organización analizada. Dentro de este diagnóstico de comunicación externa se tomó como principales actores externos a los posibles públicos destinatarios.

De este modo, el equipo planificador elaboró un proceso de análisis de la información que conforma la **realidad comunicacional** de la organización, conociendo su historia, su desarrollo, sus fortalezas y debilidades, llevando a cabo la identificación de tendencias y líneas de acción que permitirán el desarrollo del proceso de planificación.

Teniendo en cuenta que todos estos conceptos fueron claves para la realización del diagnóstico inicial, este a su vez es el paso necesario para la concreción de una planificación. Entendemos por **planificación** a la “[...] CITA DEFINICIÓN “planificación”” Ander-Egg, E. (1991:7)

Por último y como planteo final de nuestro marco conceptual creemos que junto con un **proyecto** que “es el nivel más concreto de la planificación, un conjunto de actividades que realizamos para producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades y resolver problemas (Pichardo, 1997:36) es de valiosa importancia la **participación** en su acción y efecto de formar parte activa de la vida, proyectos y actuaciones de una comunidad, no solamente colaborando, sino también beneficiándose de sus bienes y de los servicios que organiza. (María Sitjá, 1989:39).

En esta versión se observa que los estudiantes comienzan a internalizar pautas de este paso del género: así, se anuncia el propósito (“creemos necesaria la conceptualización de ciertas nociones básicas tendientes a la mejor comprensión del mismo...”) y se definen los conceptos centrales –que se presentan, además, destacados en negrita– (comunicación, actores, diagnóstico, estrategias, etcétera). Los conceptos se presentan vinculados entre sí mediante conectores y se establecen relaciones entre estos y el objeto de estudio (“Creemos que esta noción de comunicación es la que mejor se ajusta a la realidad comunicativa que intentamos exponer del Centro Cultural Raíces”).

Es relevante destacar que las decisiones de reescritura privilegiadas en esta segunda versión se relacionan con la selección y jerarquización de los conceptos del marco teórico. Así, los estudiantes sustituyeron el rol central que tenía el concepto “cultura” en la versión anterior por el de “comunicación” (que se corresponde con el propósito del informe: analizar la dimensión comunicativa del centro cultural). Asimismo, explicitaron las definiciones de los conceptos que solo habían sido mencionados e incluyeron conceptos que habían sido omitidos (o sustituidos por su valoración como nociones “claves y fundamentales”), como “estrategias” o “posicionamiento”. Estas decisiones dan cuenta de una mayor reflexión acerca del propósito de este paso del género en relación con el objetivo global del informe.

Si bien todavía es evidente un exceso de citas textuales y escasa reformulación, se observa no obstante una mayor conciencia de la diversidad heteroglósica que es propia de la comunidad científica en una explícita remisión a las fuentes bibliográficas consultadas y, sobre todo, en la presentación de citas y definiciones como discursos que construyen un concepto entre otras construcciones posibles, y no como garantía absoluta de una verdad incuestionable. Esto da cuenta de una modificación en la concepción del conocimiento científico (“Un primer acercamiento a la definición de Comunicación...”, “Creemos que esta noción de comunicación es la que mejor se ajusta a la realidad comunicativa que intentamos exponer”).

En esta versión, el mayor compromiso heteroglósico se observa además en el hecho de que se expresan valoraciones más mitigadas con la modalidad del “poder”: “La comunicación puede ser entendida de muchas maneras, nosotros...”, “Conjuntamente la comunicación puede ser considerada como...”.

Con relación a la construcción de la voz autoral, se exhibe una mayor asunción del rol de intérprete en la presentación de valoraciones, tanto referidas a la evaluación de la dimensión comunicativa del Centro Cultural Raíces (considerada “inconsistente, inadecuada, deficiente”) como de ciertos posicionamientos teóricos y metodológicos para abordar el propio trabajo (“Para el desarrollo de nuestro diagnóstico fue de vital importancia el hecho de detectar...”, “la revisión de estas estrategias [...] y además el poder establecer su posicionamiento [...] serán cruciales para un buen diagnóstico”, “creemos que junto con un proyecto [...] es de valiosa importancia la participación...”).

Finalmente, consideramos que la expresión “planteo final” que los autores incluyen en el último párrafo, junto con la aclaración de la perspectiva que se eligió para abordar el objeto de estudio que se formula en el sexto párrafo (“privilegiamos en nuestro análisis a la comunicación externa, es decir, tomamos en cuenta las situaciones de comunicación del Centro Cultural Raíces con su entorno, para

ello se priorizó...”), indica que hay un pasaje de una concepción del marco teórico como lista-inventario de conceptos o saberes que “se dicen”, a su configuración como un espacio que implica la explicitación de una toma de posición teórica y la consecuente apropiación y transformación de los saberes construidos en la comunidad científica, en función de la propia tarea.

5. Conclusiones

En el análisis comparativo de las versiones, tanto de la introducción del informe de lectura como del marco teórico del informe de evaluación, producidas en cada caso por los mismos estudiantes en el contexto de un trabajo conjunto con el PRODEAC, hemos podido observar sensibles progresos en el desarrollo de habilidades para el control del género discursivo.

Fundamentalmente, consideramos que ese progreso se verifica en tres aspectos. Por un lado, en la internalización de las pautas de los géneros trabajados y, en general, en un mayor conocimiento del discurso que es propio del ámbito científico. Por otro lado, en el pasaje de un compromiso monoglosico a uno heteroglosico, lo que implica el reconocimiento de la heterogeneidad que constituye el campo disciplinar. Por último, en la construcción y posicionamiento de una voz autoral más explícita, que exhibe una mayor asunción del rol de intérprete y constructor del saber y no de mero transmisor del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Hood, S. y Martin, J. R. (2005) “Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso”. *Revista Signos*, 58 (38) 195-220.
- Martin, J. R. (1997) “Analysing genre: functional parameters”. En Christie, F. & Martin, J. R. (eds.) *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school*. Londres: Cassell, 3-39.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005) *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Londres y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- White, P. R. R. (2005) “Un recorrido por la teoría de la valoración (Teoría de la valoración)”. Traducción de Elsa Ghio. Disponible en <<http://www.grammatics.com/appraisal/SpanishTranslation-AppraisalOutline.doc>> [consultado el 5 de diciembre de 2011].

Cine, organizaciones y administración pública: un rodeo para los conceptos. Acerca de una experiencia de exposición de los estudiantes en la asignatura Teoría y Problemas de las Organizaciones Públicas

Sergio Agoff / Natalia Bengochea

Introducción

Esta experiencia conjunta entre docentes de la carrera de Administración Pública y del Programa PRODEAC se inscribe en el marco de una interrogación general por el modo singular de “enseñar administración pública”, esto es, tratar de establecer cuáles son los rasgos de identidad, si los hubiere, que cifran una manera peculiar de transmitir los contenidos atinentes a ese campo.

El surgimiento en nuestro país de iniciativas de formación en Administración Pública tiene larga data y está, en sus comienzos y posteriores desarrollos, estrechamente ligado al Derecho, tanto que durante largo tiempo una y otra carrera eran casi sinónimos. En el último cuarto del siglo pasado, especialmente, y al calor de los desarrollos en los años 60 y 70 de la Ciencia Política europea y norteamericana, el campo de Administración Pública se amplió considerablemente, sumándose a los anteriores los desarrollos de la Administración, la Sociología de las Organizaciones y la Economía.

En la experiencia internacional, que de alguna manera fundó la que se reprodujo en nuestro país, la primera formación fue desarrollada en posgrado

y luego pasó al nivel de grado. Este pasaje, relacionado con el surgimiento y desarrollo de una “infraestructura académica”, lo que Francisco Suárez (1973) denominó “sistema interno de la profesión” (surgimiento de cátedras, centros de investigación, etc.), fue de magnitud a partir de los años 90 del siglo pasado, cuando las universidades nuevas, creadas mayormente en esa década, fueron las que acogieron los proyectos de carrera en Administración Pública.

Este proceso complejo de instalación del campo de formación presenta ya un cierto espesor de temas y problemas, entre los que los de la enseñanza no son menores. En primer lugar, hay que decir que, a diferencia de la formación en Sociología o Ciencia Política, caracterizadas por un íntimo vínculo con el mundo académico, la de Administración Pública parece ordenarse en relación con la capacidad de puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en el proceso educativo en el propio campo de gobiernos de distintos niveles jurisdiccionales (nación, provincias o municipios). Así, entonces, pareciera, según Tony Becher (2001), que el conocimiento en Administración Pública tiene la impronta de la “teoría de la finalización”, esto es, se completa y concreta como tal en el momento mismo de su aplicación, de ahí que el campo de actuación profesional sea el que impone al de la formación sus temas y cuestiones. Esto no implica, ni inhibe, el desarrollo de un sistema de investigación que tributa a los espacios académicos tradicionales, pero sí señala la preeminencia de ciertos problemas y hasta de ciertos enfoques.

En segundo lugar, esta vinculación con la práctica determina la construcción de un perfil de egreso de la carrera. Sin duda, y como tradición cara a cierta formación universitaria en el país, los perfiles de las carreras de grado presentan márgenes amplios, esto es, la formación de profesionales cuyo campo de acción no se define en torno a “especializaciones”, que se presentan a posteriori como desarrollos de la oferta académica de posgrado. De todos modos, el perfil de egreso de un estudiante de Administración Pública está fuertemente construido en torno a la identidad de un profesional, en la perspectiva de Edward Shills (Gouldner, 1985), un “mediador” entre la academia y la sociedad global. Esto significa que la formación de los egresados de la carrera de Administración Pública tiene por objeto, principalmente, formar sujetos con capacidad de identificar y analizar los problemas de la gestión pública, conocer el repertorio tecnológico ligado a esos problemas y disponer de condiciones para seleccionar criteriosamente, dentro de ese repertorio, las tecnologías más adecuadas para la resolución de los problemas hallados.

En tercer lugar, por tanto, si seguimos las coordenadas desarrolladas en los dos puntos anteriores, se trata de acondicionar las propuestas de las asignaturas para generar un marco propicio que dé lugar a los aprendizajes que permitan, en el agregado total de materias de la carrera, poner en práctica las capacidades que han sido señaladas. En ese sentido, existen diferentes alternativas: promover prácticas reales en organismos públicos, generar escenarios de simulación, presentar casos de estudio, trabajar con instrumentos que operen como estímulo para el desarrollo de los conceptos de la asignatura, entre otras.

Todas las opciones, muy brevemente enumeradas, suponen el tratamiento central de las relaciones entre teoría y práctica, uno de los módulos clásicos de la enseñanza profesional. Como afirman Feldman y Palamidessi (2001) en relación con el vínculo entre condiciones de uso y condiciones de aprendizaje de determinados conocimientos, “aquello que se aprende en una institución educativa tiene una capacidad de uso en contextos productivos que depende, en alguna medida, del modo de adquisición. Es cierto que muchas veces esta regla no se cumple. Se espera que, por ejemplo, el conocimiento adquirido de manera proposicional o ‘teórica’ habilite, posteriormente, para la realización de ciertas actividades prácticas de producción. La eficacia de la actuación posterior dependería del éxito de los procesos de transferencia de un contexto de aprendizaje (y de una forma de representación del conocimiento) a un contexto de producción y, por lo tanto, de una forma diferente de representación del saber. Sin embargo, es muy difícil que tal cosa se produzca. Lo que normalmente sucede es que median otros procesos de aprendizaje en situación práctica. El conocimiento aprendido en la universidad (muchas veces, en términos de Perkins, conocimiento ‘inerte’) suele servir como buena base para estos aprendizajes pero no genera, en muchos casos, las disposiciones y capacidades que declaran los planes de estudio”. Así, entonces, la transposición de situaciones entre el espacio de trabajo y el de formación no es un proceso que se dé de una manera automática, y además tampoco supone un “encaje” absoluto entre ambos espacios. Esto, de alguna manera, matiza las formulaciones como las que reseñábamos más arriba de la teoría de la finalización. Pero, sin duda, la opción de la enseñanza que transmite problemas y herramientas para su resolución parece ser la que mejor encamina los esfuerzos a determinar la modalidad peculiar de la formación en Administración Pública.

La experiencia que vamos a relatar y analizar intenta poner en primer plano, en la relación pedagógica, la cuestión de cómo poder convertir los conceptos en herramientas que permiten analizar problemas y que, por tanto, posibilitan una

primera fase de su resolución. Como se verá, se presenta un estímulo específico que demanda un esfuerzo de los estudiantes para poner en juego sus propias categorías y también sus experiencias previas, con vistas a la adquisición del conocimiento específico presentado en esta asignatura.

En lo que sigue desarrollaremos, en primer término, una presentación de la asignatura, sus temas y objetivos; en segundo lugar, se presentará una justificación de coyuntura de la actividad propuesta a los estudiantes; en tercer término, daremos cuenta del desarrollo de la propia actividad; y por último, nos detendremos en los resultados de esta actividad y las conclusiones a las que pueden arribarse.

La asignatura

La asignatura Teoría y Problemas de las Organizaciones Públicas, que se dicta en el noveno semestre del Segundo Ciclo Universitario a lo largo de diecisiete semanas, con una carga horaria de tres horas semanales, busca contribuir en la formación de profesionales en el campo de la gestión pública. Tiene como objetivo formar sujetos capacitados para conocer las organizaciones públicas, analizar sus problemas y proponer soluciones a las problemáticas relativas al Estado en su dimensión organizacional a partir de experiencias y conceptos aportados por estudios generados desde el propio campo de la Administración Pública y otras disciplinas relacionadas. Por otro lado, a través de la discusión de problemas específicos de nuestro país, pretende colaborar con el fortalecimiento de una disciplina que hoy, por la centralidad de la cuestión a la que aporta, se vuelve fundamental.

En particular, se trata de una perspectiva crítica que toma a las organizaciones públicas como unidad de análisis privilegiada, procurando destacar, al mismo tiempo, la especificidad que las distingue de otros tipos organizacionales. Asimismo, se pretende dotar a los cursantes de la materia de las herramientas teórico-metodológicas necesarias para la comprensión de las diversas problemáticas que afectan a las organizaciones públicas en nuestro país.

Se asume la administración pública como un conjunto organizacional complejo que estructura su accionar en orden al logro de diversos objetivos. Al mismo tiempo, las distintas formas en las que puede estructurarse no son pensadas de manera autónoma respecto de las dimensiones del contexto en el cual opera, ni de la historia que la condiciona. De esta manera, estas formas

no se conciben como opciones de laboratorio, científicamente elaboradas y químicamente puras.

Resulta importante el reconocimiento explícito de que las organizaciones del sector público se moldean en función de una amplia pluralidad de actores con diversos intereses, generalmente cristalizados en coaliciones de poder internas y externas a ese sector. Así, a partir de entender que son las personas y no las organizaciones las que actúan y piensan, se procura evitar el fenómeno de la reificación de las organizaciones. Por otra parte, la asignatura analiza el origen y el impacto de los diversos problemas que afectan a las organizaciones públicas.

Su desarrollo temático se propone en dos planos altamente interrelacionados: por un lado, el análisis de diversas variables organizacionales, tales como la estructura organizacional, el contexto, el poder y el conflicto, los objetivos de las organizaciones y la cultura. Por otro lado, se plantea el estudio de un conjunto de temas con alto impacto en las organizaciones públicas: los factores que determinan la capacidad operativa de las organizaciones públicas y la reflexión acerca de la dimensión organizacional de las políticas públicas, entre otros.

Dado el carácter teórico-práctico de la asignatura, el cursado de la misma consiste en la lectura, discusión y análisis de textos, y en exposiciones a cargo del docente y de los alumnos. Todas las tareas están orientadas a desarrollar una aproximación sistemática al objeto que indica el nombre de la materia. Se complementan las discusiones teóricas con un trabajo práctico final en el que los alumnos ponen a prueba el desarrollo de su capacidad de análisis organizacional desde la perspectiva del curso.

Son sus objetivos generales: brindar marcos teóricos y referenciales que permitan comprender las organizaciones públicas dentro del contexto de la sociedad contemporánea; aportar elementos teóricos-conceptuales y metodológicos que faciliten el razonamiento del fenómeno organizacional en el sector público desde una perspectiva sociológica y subsidiariamente psicológica y antropológica, privilegiando un enfoque comparativo, crítico, contextual y que analice los supuestos que fundan ciertas estrategias y técnicas de diagnóstico y transformación organizacional; promover un espíritu de investigación y producción de conocimientos sobre la realidad organizacional en el sector público; identificar y analizar los principales problemas en las organizaciones del sector público, privilegiando un enfoque comparativo, crítico y contextual; y, por último, reconocer la complejidad organizacional del sector público, identificando la especificidad de los organismos públicos.

Justificación de la actividad

A los fines de una exposición ordenada podemos agrupar los motivos que dan lugar a la propuesta de trabajo en dos clases: en primer lugar, los que aparecen vinculados a la naturaleza del campo y las exigencias o demandas que una formación de este tipo formula; en segundo lugar, aparecen los factores ligados a nuestra experiencia docente en la carrera (que lleva más de una década), los que a su turno conectan estas cuestiones con las coyunturas históricas en las que se ha desarrollado la oferta formativa.

Respecto del primer grupo de razones o motivos, en buena medida, la justificación de la actividad se desprende de lo dicho anteriormente en la introducción. La actividad supone colocar los desarrollos conceptuales contenidos en los textos propuestos para su lectura en tensión, es decir, en el intento de no reproducirlos simplemente, sino en relacionarlos con problemas que requieran su uso. Decíamos más arriba que el campo de formación en Administración Pública, con las limitaciones y posibilidades propias de toda situación educativa, demanda la disposición de “situaciones de aplicación”, con todas las salvedades que pueden hacerse a dicha expresión. La experiencia que a continuación relataremos ha construido un escenario de discusión conceptual a partir de problemas organizacionales, tratando de dar respuesta a esas demandas del campo de formación.

En cuanto a las razones de coyuntura, sin pretender un tratamiento exhaustivo de esta cuestión que excede con mucho las posibilidades y objetivos de este trabajo, nuestra experiencia docente en la carrera ha ido identificando una serie de cuestiones problemáticas en el desempeño de los estudiantes que, básicamente, giran en torno a una cultura de intercambios y participación. Decimos “cultura” en el sentido en que es tratado por Edgar Schein (1988), remitiendo su constitución en un nivel de profundidad a las experiencias colectivas de integración interna y articulación externa de los grupos.

Puede decirse que a lo largo de estos años en la carrera de Administración Pública nos hemos encontrado con grupos de estudiantes cuya integración se daba a partir de una interacción dirigida a una respuesta “radial” a los estímulos provistos por los docentes. Es decir, con intercambios limitados en la situación de clase. Al mismo tiempo, esa integración se condecía con un tipo de articulación externa “pasiva”, de espera respecto de las intervenciones docentes, esforzándose en la reproducción de los temas y conceptos sin ejercer una crítica efectiva en torno a los temas, conceptos y sus usos en situaciones de análisis. La propuesta que seguidamente desarrollaremos buscó intervenir en ese nivel de

la cultura de los grupos de estudiantes, estimulando la interacción en el grupo y promoviendo la ruptura de la “espera” a la intervención docente.

El desarrollo de la actividad

La consigna consistió en la realización de una exposición oral individual del análisis de aspectos vinculados a una organización pública según fueran representados en una película. La actividad requería que los alumnos seleccionaran una película en la que se mostrara una situación concerniente a una organización pública para vincularla y analizarla a la luz de los conceptos estudiados en las clases de la materia. No se planteó ninguna restricción en cuanto al género, origen o año del film que eligieran, siempre y cuando se tratara de cine de ficción. Los estudiantes solo tenían que prestar atención a que en ella apareciera un problema en algún tipo de organización pública; tampoco era necesario que se tratara de algún aspecto central de la trama.

La presentación de la tarea causó gran sorpresa en los alumnos tanto por tener que realizar una exposición oral frente a la clase como por solicitar un trabajo de análisis de una película. Resultó evidente que no estaban acostumbrados a desarrollar ninguna de las dos tareas. Y, según ellos mismos expresaban, les resultaba prácticamente imposible, no se creían capaces de poder llevar a cabo con éxito esta actividad.

Con la finalidad de calmar la ansiedad y aclarar las dudas que se habían generado en los estudiantes, una profesora integrante del PRODEAC realizó una intervención en la clase en la que planteó pautas generales sobre las exposiciones orales en el ámbito académico, cuestiones relativas a la postura corporal, el tono, el tipo de vocabulario, entre otras, y lineamientos que sirvieran de ayuda para organizar el análisis de la película, es decir, presentó una suerte de esquema para ordenar la exposición.

A continuación, incluimos las pautas que se les brindaron a los estudiantes:

Introducción:

Presentar el tema general de la exposición y el objetivo del análisis. La presentación debe responder las siguientes preguntas:

¿Qué tema se expone?

¿En qué película?

¿Con qué objetivo?

Explicar los pasos de la exposición.

Marco teórico:

El trabajo consiste en el análisis de determinados fenómenos que se observan en una película a la luz de un encuadre teórico. Por lo tanto, se exponen los conceptos esenciales de ese encuadre que servirá para interpretar la película.

Descripción general de la película:

Se relatan las líneas argumentales pertinentes al análisis.

Proyección de los fragmentos seleccionados

Análisis de las escenas vistas en base a los conceptos estudiados:

Se relacionan aspectos que se representan en la película con la bibliografía de la materia. Esta relación puede consistir en señalar coincidencias entre lo planteado por algún autor y la trama de la película o lo contrario. Tomar dos ejes de análisis.

Conclusión:

Consiste en resumir lo que se ha dicho en la exposición.

Se hace un comentario final sobre lo analizado, también pueden presentarse interrogantes que quedan sin responder o se generan a partir del análisis.

Con el objetivo de que se dieran cuenta del tipo de trabajo que se esperaba de ellos, también se les entregó un listado de películas posibles y se hizo un breve comentario en clase para mostrar el tipo de organización que aparecía en cada una. Solo era a modo ilustrativo, ellos podían sugerir otras.

El profesor de la materia expuso en una de sus clases el análisis de la película *El simulador* (1989). Así se terminó la orientación a los estudiantes, quienes, durante el transcurso de las clases, iban comentando qué película escogerían para analizar.

Si bien el trabajo iba a presentarse oralmente, fue altamente recomendado que redactaran el trabajo en forma escrita, porque les iba a servir como guión de la exposición. A medida que los alumnos iban preparando el texto, tenían la opción de enviarlo a la docente del PRODEAC para que hiciera comentarios y sugerencias.

Ahora bien, la actividad no involucraba solamente al alumno al que le correspondiera exponer su trabajo en determinado día, sino que, al término,

cada uno de sus compañeros debía realizar dos comentarios que se vincularan con el análisis que se acabara de presentar. Estos comentarios podían consistir en preguntar cuestiones que no hubieran quedado demasiado claras o sugerir otros aspectos para vincular con conceptos teóricos o marcar otras relaciones diferentes de las hechas por los compañeros. De esta manera, se aseguraba la participación de los estudiantes en clase, pero no cualquier tipo de participación, sino una forma de intervención cercana a la práctica profesional, dado que un profesional de la administración pública tiene que poder evaluar y ofrecer alternativas a las propuestas y proyectos presentados por el equipo o en el ámbito de trabajo.

Resultados

Podemos decir que la experiencia resultó altamente positiva. Los alumnos lograron utilizar las nociones aprendidas como herramientas de análisis de situaciones concretas para explicarlas y comprenderlas, también pudieron desempeñarse como oradores frente a la clase. Se alcanzó el objetivo buscado, los estudiantes pudieron apropiarse de los conceptos y utilizarlos para iluminar un problema, una situación. Analicemos en detalle la experiencia.

Las películas elegidas fueron variadas en cuanto al tipo de organización pública de la que trataban, la época y la ubicación en la que se desarrollaba la trama. En algunas se mostraban las prácticas y la estructura jerárquica de los hospitales públicos, como en *Patch Adams* (1998); otras involucraban diferentes organizaciones públicas: hospitales, la policía y el sistema judicial, como en *Carancho* (2010) y *El sustituto* (2008); otras analizaban la vida en un hospital psiquiátrico, *Hombre mirando al sudeste* (1986); otras referían al ámbito escolar y la educación pública, como *Entre muros* (2008) y *La ola* (2008); y otra representaba las relaciones jerárquicas y la discriminación en un organismo militar, el cuerpo de buzos de la marina, *Hombres de honor* (2000).

Este paso era fundamental porque de la buena elección del film dependía en gran medida el éxito de la tarea. No era algo sencillo, por un lado, debido a que los alumnos no estaban acostumbrados a trabajar con este tipo de material. Por otro lado, al hacer la selección de la película ya estaban estableciendo relaciones con el marco teórico que resultara provechoso para dar cuenta de la implementación de los conceptos y los aspectos de las instituciones que aparecían. Es decir, al ver la película estaban dando comienzo al análisis, no se trataba

de ver una película por el hecho mismo de verla, sino de verla atendiendo a los lazos factibles entre lo representado y las nociones teóricas.

Cabe señalar que todos los alumnos respetaron la consigna y presentaron trabajos pertinentes. Fue correcta no solo la selección de la película sino que también acertaron en el recorte que hicieron del objeto de análisis, esto es, la elección de las escenas para mostrar en la clase estuvo bien.

Colocarse en el rol del orador también significaba un desafío, dado que los estudiantes no estaban acostumbrados a este tipo de actividad¹⁷ que, sin embargo, resulta importante para el desenvolvimiento profesional. En conversaciones entre los estudiantes y profesores al término de la cursada de la materia, los alumnos valoraron mucho esta cuestión.

La intervención del PRODEAC cumplió un rol clave debido a que proveyó a los estudiantes de recomendaciones para la presentación de un análisis frente a un auditorio y la guía para estructurar la exposición. Los alumnos se apoyaron en estas pautas que les permitieron calmar el grado de ansiedad causado por la consigna, que les resultaba novedosa, y les permitió visualizar el modo en el que tenían que trabajar para vincular el mundo del cine con el mundo de la teoría.

Pocos estudiantes entregaron borradores a la docente del PRODEAC para que hiciera sugerencias. La principal dificultad que presentaban se relacionaba con el manejo de la progresión de la información. Las consultas que hicieron tuvieron que ver con la estructura del trabajo, como por ejemplo, necesitaban que se ampliara la explicación sobre las conclusiones, en qué consistían, qué se planteaba en ellas.

El momento posterior a las exposiciones, en el que se abría el debate y la discusión entre los compañeros, fue el que más dificultades tuvo para los estudiantes, y ese fue el momento en el que menor rendimiento alcanzaron. Asimismo, ningún alumno valoró o rescató este aspecto a la hora de reflexionar sobre la actividad que realizaron.

Creemos que, pese a que la consigna buscaba modificar la actitud generalmente receptiva que suelen tener estos alumnos por una más participativa que los motivara a debatir, se necesita trabajar más en esta actividad. Promovemos que desde las diferentes asignaturas se planteen diversas tareas que generen e incentiven la discusión desde el manejo de los conceptos de la disciplina. Poder exponer las propias opiniones, defenderlas y confrontar con otras propuestas son funciones que un profesional de la carrera debe poder desempeñar.

¹⁷ Para profundizar sobre el tipo de consignas al que están expuestos los estudiantes de la carrera de Administración Pública se recomienda leer el capítulo 2 de este libro.

Conclusiones

Rescatamos la propuesta de actividades que promuevan tareas que impliquen el dominio de saberes de la disciplina y la necesidad de vincular este conocimiento con situaciones particulares para describirlas, explicarlas y analizar los diferentes factores que intervienen en ellas, así como también que requieran que los alumnos fundamenten su análisis. Consideramos necesario que las asignaturas que posibilitan un espacio de debate reflexionen y evalúen consignas que beneficien que los estudiantes desarrollen este tipo de habilidades, fundamentales para su desempeño futuro.

La tarea que se propuso en Teoría y Problemas de las Organizaciones Públicas resultó ser novedosa para los alumnos, quienes no están acostumbrados a este tipo de consignas.

Elegir trabajar con cine para dar cuenta de nociones de la disciplina tiene como gran ventaja la practicidad. Desarrollar un estudio de caso consume muchas horas de recolección de datos, además de tener que lidiar con los diferentes obstáculos que pueden presentarse a lo largo de la misma, como por ejemplo el recelo a dar testimonio o brindar información por parte de empleados. El procesamiento de los datos también demanda la complejidad del análisis. Por el contrario, las películas ponen a nuestra disposición relatos de universos relativamente cerrados y narrados desde una perspectiva, así nos dejan ver determinados aspectos de una situación. Esto simplifica el estudio sin dejar de posicionar a los estudiantes en un rol de analistas propio del ámbito profesional. Obviamente, se trata de una situación doblemente simulada, la materialidad con la que se trabaja no pertenece al mundo real y los alumnos todavía no son profesionales. Este tipo de tareas desarrolla y amplía sus capacidades.

Por otra parte, el cine entusiasma, los alumnos pueden elegir alguna de sus películas favoritas o pueden verse estimulados a buscar y ver nuevas películas para evaluar si pueden establecerse relaciones interesantes, si sirven para pensar nuevas propuestas o cuestionar conceptos formulados por determinado autor.

Entendemos que es importante que la universidad brinde la opción de trabajar con productos culturales heterogéneos provenientes del cine, la pintura, la literatura, que amplían y enriquecen la formación de los alumnos. Combinar diferentes saberes, diversas disciplinas en el aula, repercute positivamente en su horizonte cultural. Cuando se incorpora este tipo de tareas a la clase, resulta fundamental estudiar las características del alumnado y adaptar la consigna y el tipo de ayuda que necesitan a sus intereses y posibilidades.

Es necesario advertir que hay que tener en consideración, al momento de plantear esta actividad, que el recurso que sirve como disparador del análisis, el cine, no se convierta en el centro de la actividad. Hay que estar alerta a que los alumnos no pierdan de vista el objetivo de la tarea, que el foco no esté puesto solamente en las películas. Por esto, debe aclararse que lo interesante de la trama para esta tarea abarca lo concerniente a la organización pública y los factores propios de esta, útiles para dar cuenta de nociones que se manejan en el ámbito de la administración pública.

La validez y el valor principal de esta consigna radica en su vinculación con el perfil del profesional de la disciplina que requiere la puesta en juego de capacidades como la exposición oral, la explicación y el análisis de problemas de organizaciones públicas, el debate o la discusión de ideas, la fundamentación de la propia voz.

La actividad pretendió abrir un espacio de “aplicación” de la teoría, intentando dar curso a la tensión señalada en el comienzo, con miras a la formación en el campo de la gestión pública. Como en toda situación de simulación, ese ejercicio de aplicación fue “imperfecto”, pero sin duda alienta la búsqueda, especialmente en este tipo de asignaturas, de esos espacios de transición que buscan conectar perspectivas o enfoques teóricos con los problemas de la gestión pública.

Referencias bibliográficas

- Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Felfman, D. y M. Palamidessi (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Los Polvorines: UNGS. Serie Formación Docente N°1.
- Gouldner A. (1985) *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schein, E. (1988) *Cultura empresarial y liderazgo*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Suárez, F. (1973) *Los economistas argentinos. El proceso de institucionalización de nuevas profesiones*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

La formulación de consignas como herramienta didáctica: análisis de una experiencia en una materia de Ingeniería Industrial¹⁸

Daniela Stagnaro

Uno de los principales desafíos que enfrenta en la actualidad la educación superior es que los estudiantes –principalmente aquellos que provienen de culturas alejadas de la académica– desarrollen habilidades para comprender y producir textos académicos, es decir, leer y escribir géneros que circulan en el ámbito universitario. El Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera (PRODEAC), dirigido en la actualidad por la profesora Lucía Natale, comenzó a implementarse en 2005 en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) para responder a esta problemática, a partir del trabajo dentro de las materias específicas de diversas carreras.

La actividad académica y profesional requiere prácticas lingüísticas complejas vinculadas tanto con la apropiación como con la aplicación de los contenidos disciplinares y la investigación. Es necesario, entonces, que el estudiante adquiera gradualmente estos saberes lingüísticos que le permitirán llevar a cabo con éxito diversas actividades sociales. En consonancia con esto, el objetivo primordial del programa es promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades de

¹⁸ Este trabajo fue previamente presentado en las I Jornadas de Intercambio de Experiencias Universitarias en Competencias Comunicativas. General Pacheco, 26 de octubre de 2009.

lectura y escritura tanto del ámbito académico como del profesional en el que se desempeñarán en el futuro.

Participan de esta propuesta materias de diversas carreras de la universidad, entre las que se encuentran las que corresponden al Instituto de Industria, del que dependen distintas carreras de Ingeniería. En este trabajo, se describe una experiencia centrada en la escritura llevada a cabo en una de las materias que este año participó del programa: Investigación Operativa, que corresponde al séptimo semestre de la carrera Ingeniería Industrial.

El objetivo de la ponencia es dar cuenta de las estrategias puestas en práctica y de las readaptaciones de la propuesta inicial del programa que se efectuaron en función del tiempo disponible para el trabajo con la escritura en la materia y del perfil del estudiante de la carrera.

A continuación se presenta una breve descripción de la propuesta didáctica del programa para mostrar luego los ajustes realizados en la experiencia en la materia.

El PRODEAC

El PRODEAC concibe el trabajo con la escritura a partir de la Teoría de Género y Registro de Martín. El autor define el género como una actividad dividida en pasos que construyen significado en relación con un propósito específico vinculado con la cultura, es decir que el lenguaje participa en diversos grados de una actividad social determinada.

La propuesta pedagógica del programa tiene sus bases en la investigación “Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pre-grado: criterios teóricos y diseño didáctico” llevada a cabo por el equipo durante los años 2004 y 2005. Como resultado de esos años de trabajo, se generó una propuesta para la enseñanza de la escritura que consta de tres etapas que buscan el desarrollo de habilidades en el estudiante que le permitan autogestionar su propia escritura: deconstrucción del género, construcción conjunta de un ejemplar genérico y edición del texto propio. La figura siguiente muestra el modelo completo.

Negociación del campo	Deconstrucción del género		<ul style="list-style-type: none"> * Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual 	↓
	Diseño del texto	Construcción de ejemplares genéricos	<ul style="list-style-type: none"> * Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual 	↓
Determinación del contexto	Edición de los propios escritos		<ul style="list-style-type: none"> * Edición conjunta * Evaluación en pequeños grupos * Evaluación individual 	

Figura 1: Propuesta didáctica (Moyano, 2007).

En la primera etapa se trabaja en forma conjunta con los estudiantes en el análisis de un ejemplar genérico seleccionado por el docente de la materia con el asesoramiento del profesor del PRODEAC. La construcción conjunta consiste en una primera subetapa de diseño del texto que implica la planificación tanto de la información a desarrollar como del modo en el que esta se organiza. Posteriormente, se realiza la escritura grupal de un ejemplar genérico mediada por los docentes para habilitar, finalmente, la construcción independiente en la que el estudiante se enfrenta a su propia escritura, con las herramientas construidas a partir de la interacción entre pares y con los docentes.

Ahora bien, en la práctica efectiva no se suele disponer del tiempo necesario para desarrollar la propuesta completa, dado que, por un lado, los docentes de las materias, en general, tienen un cronograma muy ajustado a los contenidos a trabajar; y, por el otro, los estudiantes no disponen de tiempo adicional, debido a los requerimientos de las otras materias, las obligaciones laborales y las demandas familiares. En términos concretos, esto significa que no contamos con el tiempo que idealmente necesitaríamos para trabajar en la clase y que los estudiantes no dedican el tiempo que nosotros consideramos recomendable a la escritura. En consecuencia, los profesores del PRODEAC nos vemos obligados

a readaptar la propuesta a las necesidades de cada profesor y cada grupo de estudiantes tratando de optimizar el tiempo y de seleccionar la mejor estrategia.

En el caso de la materia Investigación Operativa centramos nuestra atención en la subetapa de diseño del texto para no ocupar demasiado el tiempo del docente de la materia frente a sus estudiantes y acompañarlos en la planificación del escrito. Esto implicó un trabajo exhaustivo con el profesor fuera de la clase para el establecimiento de acuerdos a partir de la negociación. A continuación, describimos esta instancia de trabajo.

La negociación

Uno de los principales dispositivos ideados dentro del programa es la negociación. Esta involucra el trabajo conjunto entre el profesor de letras y el docente de la materia. Consiste en lograr acuerdos acerca de las tareas de escritura que se les solicitarán a los estudiantes a partir de la puesta en común de los saberes de los que cada uno dispone. Estos acuerdos están vinculados, en primer lugar, con asignar un valor preponderante a la escritura en el proceso de aprendizaje, es decir que esta no aparezca como un mero ejercicio de reproducción a través del cual se evalúa al estudiante, casi como una instancia burocrática. El propósito en este punto es que el docente de la materia tome conciencia del valor epistémico de la escritura y que, en consecuencia, las tareas que se soliciten impliquen su puesta en juego.

En segunda instancia, los acuerdos se relacionan con la planificación de la graduación de las actividades a solicitar a los estudiantes y de los momentos más propicios para la intervención del profesor de letras en las clases. En tercer lugar, los acuerdos a lograr involucran la elaboración de criterios de evaluación de los textos producidos por los estudiantes en términos de apropiación del género enseñado y el modo de realización. De esta manera, la definición del género y sus características resulta clave en esta etapa del trabajo conjunto.

A partir de la aplicación de este dispositivo en la experiencia en Investigación Operativa, se logró consensuar el género a solicitar: un informe de gestión de inventarios que se presentaría, en primer lugar, en forma escrita y, luego, oralmente con apoyo de un *PowerPoint*. El docente, que además se ha desempeñado como ingeniero en diversas empresas, justificó su elección señalando que se trata de las formas típicas en que circula este género en el ámbito profesional.

El resultado de la negociación fue el acuerdo sobre una tarea que pone al estudiante frente a la situación de resolver la escritura de un texto que implica

pensar y situarse en la actividad profesional, es decir, en un contexto determinado. Asimismo, se logró elaborar conjuntamente un plan de trabajo que gradúa las actividades y que permite, además, la reflexión en torno a la propia escritura y la posibilidad de realizar ajustes, en la medida en que la presentación oral habilita la posibilidad de volver sobre el informe para efectuar los ajustes necesarios a partir de los aspectos trabajados en la edición conjunta. De esta forma, se le brindan al estudiante herramientas a partir de la interacción entre pares y con los docentes que lo ayudan luego a pensar la edición de sus propios textos.

El modo como se concretaron estos acuerdos fue a través de la elaboración cuidada de la consigna de trabajo.

La consigna

Dadas las condiciones materiales del trabajo posible en la materia, como señalamos anteriormente, readaptamos la secuencia didáctica del modelo. Para esto, nos centramos en la consigna. Como no disponíamos de tiempo para llevar a cabo la edición conjunta de un ejemplar genérico en la clase, focalizamos la subetapa de diseño del texto. Para ello, nos concentramos en la elaboración de una consigna y una presentación de la misma por parte de los dos docentes que de alguna manera les permitiera a los estudiantes llevar a cabo una reflexión metadiscursiva acerca del contexto de situación y de cultura del género en relación con los rasgos genéricos de los textos a producir. Lo que se vería posteriormente involucrado en el diseño del escrito.

Decidimos centrarnos en la consigna debido a que esta cobra un papel fundamental en la interacción docente-estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la idea del programa es también proveer de herramientas a los docentes de las materias para que luego incorporen la enseñanza de la escritura dentro de sus materias. Se trata de un instrumento mediador que controla las operaciones mentales necesarias para realizar la actividad, es decir, “conciente o inconcientemente, con las consignas enseñamos a pensar y, en última instancia, a razonar en determinadas lógicas, ya sean estas dimensiones praxeológicas o formales de las disciplinas involucradas” (Riestra, 2008: 269).

Adriana Silvestri (1995) reconoce que el discurso instructivo, dentro del cual ubica las consignas, es un discurso orientado a la ejecución práctica de acciones que supone una función de aprendizaje. “Esta propiedad es exclusiva de los textos procedurales, y los distingue de todos los demás tipos: se los lee

para ejecutar una tarea” (16). A su vez, plantea que existe una distribución asimétrica de los papeles de los interlocutores, dado que el emisor –en nuestro caso los docentes– es un experto en el procedimiento, mientras que el receptor –los estudiantes– lo desconoce, pero quiere conocerlo. Así, en nuestro marco, la finalidad de la consigna es que el estudiante desarrolle determinadas habilidades y operaciones que habiliten la adquisición de ciertos conocimientos.

Para alcanzar dicho fin, es necesario que la consigna brinde no solo información acerca del contenido que se espera que el estudiante desarrolle en el texto, sino también pautas sobre el modo en que esa información debe organizarse para cumplir con éxito su propósito y la actividad social implicada en el género; lo que implica pensar la escritura como un proceso.

La consigna elaborada consta de cuatro partes: una introducción general que detalla el porcentaje que el trabajo representa en la nota final de la materia, “Objetivos”, “Actividades” y “Evaluación”. En “Objetivos” se explicitan los propósitos de la actividad que se les solicita a los estudiantes. Esto significa un logro importante en términos de la conciencia genérica del profesor de la materia, dado que para elaborar este segmento de la consigna tuvo que poner en juego parte de lo conversado en la negociación acerca de la función epistémica de la escritura y del género como actividad social.

Objetivos

1. Propiciar la asimilación de los conceptos relativos a la gestión de los inventarios y su implementación en el ámbito profesional-laboral.
2. Propender al trabajo en equipo con adecuada asignación de roles.
3. Desarrollar el uso de herramientas de redacción en cuanto a los requerimientos de la actividad profesional del Ingeniero Industrial.
4. Potenciar las habilidades relativas a la expresión oral que necesita el ingeniero en el ámbito profesional.

En la sección “Actividades” se presenta un procedimiento detallado, es decir, el docente formula los pasos que los estudiantes deben seguir para la realización del informe. Estos pasos no dan cuenta únicamente de la puesta en texto, sino que tienen en cuenta las etapas previas que implican la búsqueda de datos, la presentación de una propuesta, la exposición y discusión entre pares de los datos obtenidos y sus interpretaciones.

Con respecto a la puesta en texto de ese proceso previo, puede observarse en el ejemplo que figura debajo que se dan indicaciones vinculadas con los pasos del género, la forma de validar el conocimiento dentro de la disciplina a través del empleo de fórmulas en relación con un marco teórico y sobre algunos rasgos que el lenguaje adquiere en el ámbito profesional vinculados con el empleo de recursos multimodales.

[...] se incluirá: la descripción de la situación actual de la empresa, las propuestas presentadas por el grupo y las conclusiones. Podrá ser necesario acompañar la presentación con tablas, gráficos, fórmulas y una explícita relación con el marco teórico de aplicación, etc.

Como dijimos en el apartado anterior, parte de la negociación se concentró en la evaluación y se le propuso al docente que hiciera explícitos los criterios con los cuales iban a ser evaluados los estudiantes dentro de la consigna como una manera de aportarles una ayuda más en la subetapa de diseño del texto como así también en la edición. Sin embargo, es necesario continuar trabajando con el docente este aspecto, puesto que en esta sección no presentó los criterios puntuales que iba a considerar a la hora de evaluar los informes, sino cuestiones muy generales que no pueden ser reutilizadas por los estudiantes como guía a la hora de planificar y editar sus textos.

Evaluación

Para la evaluación de la actividad se tendrán en consideración los siguientes aspectos, ponderados de igual forma cada uno de ellos.

1. Coherencia en la selección de los modelos expuestos en las clases teóricas con los propuestos por el grupo.
2. Presentación del trabajo escrito.
3. Fluidez en la exposición oral.

Como puede observarse, a través del breve análisis de la consigna del profesor se reconocen algunos logros y avances en términos de conciencia genérica del docente, sin embargo, aún queda trabajo por hacer en la materia, como la negociación de los criterios de evaluación.

Contexto de cultura y contexto de situación

La perspectiva de la lingüística sistémico-funcional con la que se trabaja en el PRODEAC propone la descripción del registro para dar cuenta del contexto de situación inmediato en que el texto se produce (Eggins, 1994). El registro se puede analizar a partir de tres variables: campo, modo y tenor. El campo permite dar cuenta de aquello acerca de lo que habla el texto a través de las selecciones léxico-gramaticales en la metafunción ideacional de las cláusulas (participantes, procesos y circunstancias). El modo se vincula con el papel que juega el lenguaje en la interacción y afecta tanto a la organización global del texto como a las selecciones sintácticas. Por último, el tenor consiste en el tipo de relaciones interpersonales que se establecen entre escritor y lector, es decir, los roles sociales que los participantes asumen en una situación dada. Se puede acceder a ello a través de diversas opciones, como los usos formales o familiares del lenguaje que permiten inferir la distancia entre los participantes, las personas gramaticales, los modos verbales. A su vez, estos factores se combinan y permiten determinar si se trata de persuadir, ordenar, explicar.

Según Martin, el registro es una interfaz entre el análisis del contexto y la organización metafuncionalmente diversificada de los recursos lingüísticos. Propone una definición de género en la que lo equipara con propósito social. Asimismo, este es realizado a través del tenor, el campo y el modo que simultáneamente se realizan mediante el lenguaje. En consecuencia, el concepto de género es el que permite dar cuenta de las relaciones entre los procesos sociales y los pasos de los textos.

Ahora bien, habíamos advertido que la presentación de la consigna implica una interacción docente de la materia-docente de letras-estudiante en la que se negocian conocimientos sobre el campo. El profesor de la asignatura aporta sus conocimientos disponibles acerca de su área disciplinar y sobre las actividades académicas y profesionales en las que se actualizan esos saberes. En otras palabras, la consigna resulta un dispositivo sumamente útil para la enseñanza de la escritura en las materias debido a que la interacción que implica su presentación habilita la puesta en juego de reflexiones sobre género y registro.

En nuestra experiencia en la interacción áulica se realizó, en forma conjunta con el profesor de la materia y los estudiantes, el análisis funcional del contexto de cultura y las variables de registro del contexto de situación inmediato en el que el texto se produce: campo, tenor y modo (Martin, 1992; Martin y Rose, 2008). Es decir, partiendo de la idea de que existe una mutua relación

entre contexto y lenguaje, se retomaron y negociaron los conocimientos de los sujetos como miembros de la cultura en la que participan para la planificación del texto a producir y para la predicción de las probables realizaciones léxico-gramaticales de los significados.

En este punto resultó crucial el trabajo interdisciplinario, puesto que el docente de la materia forma parte de la comunidad experta y a través de las reuniones de negociación pudo hacer explícitos a los estudiantes ciertos conocimientos del campo. En otras palabras, el trabajo previo con el profesor promovió la realización de aportes de este a la construcción de información sobre el contexto de situación y de cultura: quiénes producen textos como el solicitado, quiénes son los interlocutores, qué tipo de relación establecen estos participantes, qué actividad se realiza mediante el texto, qué propósitos se buscan.

Lo positivo de la experiencia en este sentido es que se situó la tarea de escritura en un contexto social específico, y de esta forma la solicitud de una tarea de escritura deja de ser un mero ejercicio de reproducción para la evaluación y se transforma en una actividad significativa para el estudiante.

Paralelamente, el docente del PRODEAC contribuyó a la explicitación y a la reflexión sobre las determinaciones de las selecciones lingüísticas y los recursos multimodales, lo que permitió hacer explícita nuevamente la relación entre los modos de pensar dentro de la disciplina y las formas y organizaciones lingüísticas en función del propósito social perseguido.

Conclusiones

Hemos visto hasta aquí que las circunstancias que atraviesan la cursada de una materia provocan la necesidad de operar ciertas adaptaciones del modelo de enseñanza de la escritura. En función de esto, describimos la experiencia en Investigación Operativa. Mostramos que debido a la falta de disponibilidad de tiempo se consideró que lo óptimo era la focalización de la tarea en la subetapa de diseño del texto a partir de dos dispositivos: la negociación con el docente y la consigna.

Señalamos aciertos de la negociación observables en la formulación de la consigna, así como de la función de la tarea de escritura en el proceso de aprendizaje, la graduación de las tareas y la especificación y explicitación de algunos rasgos del género. En este sentido, también advertimos líneas sobre las que es necesario avanzar en la negociación, como los criterios de evaluación.

En principio, la consigna parece ser, por un lado, un dispositivo útil para el trabajo con algunas categorías fundamentales de la teoría como lo son el género y el registro. Por otro lado, también sirve a los fines de evaluar el grado de avance de las negociaciones con los docentes en la medida en que en ellas se ponen en juego sus representaciones acerca de la tarea de escritura y del tipo de estudiante que pretende formar.

Si las observaciones realizadas hasta el momento en el programa con respecto a los profesores de las materias dan cuenta de que estos tienden a considerar los rasgos normativos, la negociación sobre el género a solicitar y la elaboración de la consigna implica una reflexión sobre la escritura por parte del docente de la materia y, por tanto, un grado de avance en su conciencia genérica (Natale y Moyano, 2006). Colocar al profesor frente al desafío de diseñar una consigna que explicita otras cuestiones que van más allá de los aspectos que este reconoce en la escritura lo coloca en situación de comenzar a vislumbrar el rol del lenguaje en la construcción de conocimiento (Halliday, 1993; Martin, 2007), como así también las relaciones entre pensamiento y lenguaje que describen Halliday (1993) y Vigotsky (1988).

Actualmente, la directora del programa se encuentra realizando una investigación acerca de la conciencia genérica de los profesores; nosotros, en futuros trabajos, indagaremos si estas consignas que implican el desarrollo de la conciencia genérica de los docentes tienen un efecto positivo observable en las producciones de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Eggs, S. y J. Martin (2003) "El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional". *Revista Signos*, 36(54), 185–205.
- Halliday, M. A. K. (1993) "Towards a Language-based theory of learning". *Linguistics and Education*, 5, 93- 116.
- Halliday, M. A. K. y J. Martin (1993) *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Martin J. y D. Rose (2008) *Genre Relations. Mapping culture*. Londres: Equinox.
- Martin, J. (1992) *English Text: System and structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J. (2007) "Construing knowledge: a functional linguistic perspective". En F. Christie y J. Martin, *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. Londres: Continuum.

- Moyano, E. (2007) “Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF”. *Revista Signos*, 40 (65) 573-608.
- Natale, L. y E. Moyano (2006) “Enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera universitaria como política institucional: una investigación acción”. En A. M. Rodi y M. Casco (coord.), *Lengua-Investigación. Actas del Primer Congreso Nacional “Leer, escribir y hablar hoy”*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Riestra, D. (2002) “Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la enseñanza de la lengua”. En *RILL, Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas* N° 15 (54-68).
- Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Silvestri, A. (1995) *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.

Desarrollo interdisciplinario de pautas de escritura, revisión y evaluación de textos académico-profesionales. El caso del informe final de Práctica Profesional Supervisada en Ingeniería Industrial

Federico Navarro / Franco Chiodi

1. Introducción

El objetivo de este artículo es dar cuenta del trabajo en colaboración sobre un género académico-profesional entre un experto en la disciplina (Ingeniería Industrial) y un experto en análisis del discurso. Estudios recientes dentro del análisis del discurso profesional señalan la importancia del trabajo asociado, en un mismo nivel de aporte, entre escritor experto y analista parcialmente ajeno a la esfera social estudiada. Candlin, por ejemplo, defiende “*an alignment between researchers and the professional partners with whom they worked as co-participants, on the basis of mutual recognition of their respective perspectives on the study of discourse in social life*” (2002, p. 2). En el ámbito hispánico, Montolío enfatiza la necesidad de que el analista entre en contacto con el experto profesional dado “el importante caudal de conocimiento discursivo implícito que acumula el experto sobre los discursos de su ámbito profesional” (2007, p. 19).

En el presente trabajo, la colaboración consiste en establecer las pautas de escritura y evaluación de un género discursivo junto con un conjunto de acciones didáctico-pedagógicas para su enseñanza-aprendizaje. Específicamente, se trata del género *informe final* de la asignatura Práctica Profesional Supervisada

de la carrera de Ingeniería Industrial (en adelante IFPPS). Práctica Profesional Supervisada es una de las últimas materias del plan de estudios de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Su objetivo es la resolución de problemas reales en un entorno empresarial a partir de la puesta en práctica y la ampliación de la formación académica para, de esta manera, facilitar la inserción del estudiante universitario avanzado en la esfera profesional. La práctica, supervisada por un docente de la universidad (denominado “tutor académico” en el reglamento de la materia) y un tutor o supervisor de la empresa elegida, consiste en el diagnóstico de un problema en el funcionamiento de la empresa y la implementación y evaluación de una posible solución. A partir de esta práctica, se elabora el IFPPS que es evaluado por ambos tutores.

Este género presenta un peso curricular importante ya que es el último trabajo escrito previo a la graduación y resulta interesante porque muestra rasgos híbridos al buscar la articulación entre la formación académica de grado y la inserción profesional del estudiante. Además, no se corresponde con ningún género profesional experto, no existen pautas detalladas sobre su escritura y evaluación, no se halla asociado al dictado de una materia regular, es monitoreado por tutores múltiples de extracciones profesionales y académicas diferentes, es relativamente extenso, no ha sido ejercitado en asignaturas previas del grado, y aborda un problema específico que debe identificar el estudiante y para el cual debe proponer una solución factible. Por estos motivos, resulta imprescindible la colaboración interdisciplinaria a partir de la dimensión textual y la dimensión etnográfica tanto para su estudio y análisis como para explorar acciones que faciliten su apropiación por parte de los estudiantes y estandaricen los criterios para su evaluación curricular. Recientemente, han aparecido algunas investigaciones preliminares que hacen aportes en este sentido (cf. Aguirre, 2010; Cantú, 2006), si bien no abordan a fondo la caracterización general del género discursivo ni proponen un enfoque interdisciplinario pleno.

A su vez, en términos institucionales, existe una necesidad curricular de sistematizar los requerimientos de la asignatura, según lo reconoce la Resolución de CONEAU 642/06 que acredita por seis años la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de General Sarmiento:

La práctica profesional supervisada tiene una duración de 200 horas y se desarrolla en empresas industriales ubicadas en la zona de influencia de la universidad. Hasta el momento se han realizado nueve (9) prácticas profe-

sionales. La cantidad de convenios existentes en la actualidad es suficiente y permite la realización de las prácticas profesionales en forma adecuada.

Cabe señalar que del análisis de los contenidos de los informes presentados, las actuaciones del tutor, los convenios con las empresas en donde se desarrollan y de las entrevistas realizadas durante la vista se desprende que, si bien estas actividades están reglamentadas, sería conveniente mejorar los contenidos y formatos de las reglamentaciones con el objetivo de ordenar la información en forma sistematizada, registrando los comentarios del tutor. Estos puntos son importantes ya que tienen un impacto positivo sobre la formación académica, más tomando en cuenta el carácter integrador de estas actividades (CONEAU, 2006, p. 20).

Por este motivo, en 2011 se aprobó un “Reglamento de prácticas profesionales supervisadas (PPS) del Instituto de Industria de la Universidad Nacional de General Sarmiento” (UNGS, 2011), de forma tal de “darle un marco institucional a este requisito para la graduación de los estudiantes de ambas carreras” (cf. “Considerandos” en UNGS, 2011). Además, durante el segundo semestre del año 2011 se llevaron a cabo las primeras acciones didáctico-pedagógicas para abordar el IFPPS de Ingeniería Industrial en el marco del Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera (PRODEAC) (cf. sección 5).

El presente trabajo se organiza en cuatro partes. Primero, describiremos las muestras de análisis y la metodología de estudio. Segundo, mostraremos la inserción curricular de la asignatura en la que se solicita el género IFPPS y daremos cuenta de las pautas de escritura existentes. Tercero, estableceremos un conjunto de rasgos típicos del género IFPPS a partir del análisis de errores comunes hallados en el corpus. Estos errores aparecen ordenados desde aquellos más específicos del género hasta otros más transversales a las prácticas escritas académico-profesionales. Cuarto, plantaremos un conjunto de acciones didáctico-pedagógicas que pueden servir para andamiar y monitorear el proceso de escritura del género por parte de los estudiantes.

2. Corpus y metodología

El corpus se compone de ocho IFPPS presentados ante los tutores (académico, profesional y lingüista) durante 2011, incluyendo las diferentes etapas de su

escritura (borrador preliminar, borrador revisado, entrega final) y finalmente aprobados (salvo en dos casos, que se encuentran en proceso de finalización). Citaremos fragmentos extraídos de los borradores previos a la revisión junto con el tutor lingüista, indicando las iniciales del escritor y, por razones de confidencialidad, reemplazando nombres propios en el texto por “NOMBRE” con los respectivos superíndices que indiquen correferencialidad. Los trabajos promedian las 40 carillas, si bien oscilan, en función del tipo de mejora planteada, entre las 25 y las 65 carillas. La falta de criterios claros y específicos sobre los contenidos requeridos también facilita esta oscilación.

Para establecer las pautas y estrategias de escritura, evaluación y enseñanza-aprendizaje del IFPPS, seguimos un enfoque etnodiscursivo interdisciplinario. Por un lado, se identifican rasgos comunes al género a partir del análisis cualitativo de las muestras del corpus, prestando especial atención a los errores, confusiones e inconsistencias comunes a los textos. El análisis abarca diferentes niveles lingüísticos: uso de tiempos y modos verbales, marcas de personalización y despersonalización, apertura y cierre del texto, uso de fuentes bibliográficas, diagramación y uso de imágenes, concordancia, puntuación y ortografía. Por otro lado, se entrevista a estudiantes y a tutores académicos y se consultan materiales institucionales de referencia sobre la materia y sobre los requisitos de escritura curricularizados. Además, se toman en cuenta las experiencias didáctico-pedagógicas piloto realizadas durante 2011 en el marco del PRODEAC.

3. Inserción curricular del género IFPPS

3.1. La práctica profesional supervisada en Ingeniería Industrial

Práctica Profesional Supervisada es una de las últimas materias del plan de estudios de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de General Sarmiento, dado que los estudiantes pueden iniciarla solo al tener más del 70% de las materias de la carrera ya aprobadas. Esta asignatura tiene una serie de particularidades. Por un lado, presenta la carga horaria más elevada de la carrera: 200 horas. Por el otro, no se desarrolla en un curso regular, ya que no involucra cursada en la universidad, sino que corresponde con la práctica profesional en una empresa particular y al proceso de escritura y revisión con los tutores del IFPPS derivado de esa práctica.

El objetivo general de la práctica profesional supervisada es andamiar la inserción del estudiante universitario avanzado de Ingeniería Industrial en la actividad profesional. Según el artículo 1 del “Reglamento de prácticas profesionales supervisadas (PPS) del Instituto de Industria de la Universidad Nacional de General Sarmiento” (2011):

El objetivo general de la práctica profesional supervisada (PPS) es promover la capacitación del estudiante en la resolución de problemas reales de ingeniería, en empresas, organizaciones públicas o privadas, que requiera que el trabajo sea realizado bajo restricciones de plazo, costo y alcance.

La práctica profesional en la carrera de Ingeniería se corresponde con actividades de integración entre la formación curricular y el desempeño laboral. Está orientada a complementar la formación de los estudiantes a partir de una experiencia fuera de las aulas de clase, por medio de la participación en la dinámica de las empresas e instituciones. Dentro de este marco conceptual, la práctica profesional permite al estudiante una formación práctica que sirve como complemento con lo aprendido en los contenidos curriculares de las materias de la carrera. La práctica profesional pretende ser un mecanismo inductor de una mejor inserción laboral del futuro ingeniero, estimulando en él una mayor autoconfianza y enriquecimiento con elementos que solo la realidad permite asimilar (p. 1).

Como se desprende de esta cita, la materia supone poner en práctica de manera integrada los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera en un entorno de trabajo real, con los requerimientos y restricciones corporativos que esto implique. De esta manera, se espera que el estudiante pueda fortalecer y ampliar su formación curricular (obtenida previamente en las aulas universitarias) a partir de una formación práctica.

En concreto, la actividad consiste en un proyecto de identificación de un problema o aspecto deficitario en la empresa en la que se realice la práctica, diagnóstico técnico del problema, propuesta de mejora y evaluación del impacto de la mejora. Esta actividad se lleva a cabo con el monitoreo y evaluación numérica de un tutor académico de la universidad y un tutor o supervisor profesional de dicha empresa, y debe ser presentado por escrito mediante un IFPPS.

La falta de un contacto regular con los tutores en un curso específico, junto con el carácter flexible del tipo de práctica llevada a cabo y de las pautas de evaluación del IFPPS, hacen que esta asignatura otorgue a los estudiantes una notable independencia que puede resultar en una falta de andamiaje del proceso

de escritura. Es por este motivo que resulta doblemente importante fijar un estándar claro sobre los criterios de escritura requeridos al momento de elaborar el IFPPS. Sin embargo, las precisiones a este respecto son escasas y terminan dependiendo de la buena disposición y el criterio muchas veces *ad hoc* de los tutores particulares. En este sentido, los IFPPS elaborados durante 2011 muestran un alto grado de variabilidad (por ejemplo, con respecto a la necesidad o no de evaluar la propuesta de mejoramiento implementada), mientras que, por el contrario, es frecuente hallar errores y confusiones comunes a distintos textos.

En la mayoría de los casos, los estudiantes avanzados realizan la práctica en la empresa en la que efectivamente se desempeñan como empleados. Esto significa que en realidad no se trata de una asignatura que facilita una primera experiencia laboral para los estudiantes, sino que más bien permite la elaboración de un proyecto y de un texto escrito en el que se articula y sistematiza la formación universitaria y la práctica profesional más que en ninguna otra instancia de la carrera. Como se explicó antes, el IFPPS es monitoreado y debe ser evaluado satisfactoriamente por un tutor académico investigador-docente de la universidad y un tutor profesional con un cargo jerárquico sobre el estudiante en la empresa en la que se desarrolle la práctica. De esta manera, el IFPPS es el único texto elaborado a lo largo de la carrera que requiere explícitamente en el currículum dos destinatarios correspondientes al ámbito académico y al ámbito laboral, respectivamente. En suma, tanto la práctica en sí como el IFPPS escrito son fuertemente híbridos en su espacio de circulación y en los participantes de su escritura y lectura, planteando desafíos nuevos para los estudiantes.

3.2. Pautas actuales de escritura del IFPPS

Los criterios para la escritura y evaluación del IFPPS, los contenidos mínimos requeridos y su secuenciación en una estructura se especifican actualmente en el “Reglamento de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) del Instituto de Industria de la Universidad Nacional de General Sarmiento” (2011). Al no haber una cursada regular asociada al género, este documento constituye el único material de referencia para su escritura, más allá de las consultas realizadas con los tutores asignados. Por este motivo, muchos estudiantes señalaron haber tomado como referencia IFPPS escritos previamente por compañeros. Esta costumbre, no monitoreada institucionalmente, facilita la proliferación de

ciertas confusiones sobre el género entre los estudiantes y de errores comunes en buena parte de los textos del corpus.

Según el reglamento, el IFPPS debe incluir los siguientes “contenidos”:

Sección	Contenidos
Portada	Título del trabajo, nombre del alumno, carrera, organización, tutor académico, tutor profesional y fecha.
Resumen ejecutivo	Aspectos esenciales de la práctica (actividades realizadas y aprendizaje generado).
Índice de contenidos	
Introducción	Antecedentes preliminares. Objetivos. Presentación del informe.
Memoria de la empresa	Identificación y descripción del sector industrial. Evolución histórica de la empresa. Tipo de empresa (actividad, forma legal, tamaño). Misión y objetivos.
Trabajo realizado	Área de trabajo (personas, relaciones jerárquicas, relación con el proceso productivo/servicios). Trabajo asignado y su desarrollo. Planteamiento del problema abordado (antecedentes, identificación, justificación). Resolución del problema (marco conceptual, métodos de análisis, solución planteada, valoraciones involucradas, decisiones adoptadas y propuestas de mejora). Otras actividades desarrolladas.
Conclusiones	Análisis de resultados, sensibilidad y flexibilidad de la solución propuesta y consecuencias del trabajo realizado. Relación de la práctica con los contenidos curriculares.
Bibliografía consultada	
Anexos	Esquemas, datos adicionales, etc.

Tabla 1. Contenidos requeridos del IFPPS.

Estos contenidos son bastante detallados y aportan información sobre la secuencia de escritura, si bien no se abordan dudas y confusiones frecuentes de los estudiantes. A continuación, exploramos los contenidos más relevantes de la tabla 1 y mencionamos algunos de los errores más comunes, si bien estos se desarrollarán en detalle en la sección siguiente.

La sección “Resumen ejecutivo” se plantea como recuento de los aspectos esenciales de la práctica y se ubica previamente al “Índice de contenidos”, es decir, se debe poder leer como resumen independiente del resto del IFPPS. Por su parte, los contenidos de la “Introducción” son claros y en clara secuencia: antecedentes previos del problema que se aborda, objetivos del informe y una presentación breve de los contenidos de cada capítulo. Sin embargo, los estudiantes enfrentan dificultades para distinguir el “Resumen ejecutivo” de la “Introducción” y, además, en ocasiones no saturan los contenidos mínimos requeridos.

La “Memoria de la empresa” organiza de lo más general a lo más particular un conjunto de descripciones relevantes de la empresa en la que se realiza la práctica: sector industrial en el que se inserta, desarrollo histórico, caracterización de su tipo y misión y objetivos. En esta sección es común que los estudiantes copien de las páginas web institucionales o fuentes similares caracterizaciones acríticas y no debidamente citadas de la empresa que atentan contra el análisis requerido en un IFPPS.

La sección “Trabajo realizado” es el núcleo central del IFPPS. Allí se destacan tres aspectos secuenciados: descripción del trabajo, identificación de un problema en el desarrollo de dicho trabajo, y planteo de una posible solución o mejoramiento del problema. En general, esta sección es escrita sin mayores problemas en cuanto a sus objetivos sociodiscursivos por parte de los estudiantes. Seguramente se trate, además, de la sección mejor monitoreada por los tutores, académico y profesional.

La sección “Conclusiones” sirve para cerrar el IFPPS. Es una sección fuertemente evaluativa de los aspectos desarrollados previamente. En este caso, los contenidos van desde lo más particular a lo más general, es decir, desde la evaluación de la solución propuesta hasta la evaluación general de la práctica en su totalidad en relación con la formación de grado. Las conclusiones deben incluir un aspecto sumamente difícil de llevar a cabo para el escritor inexperto: el análisis y evaluación de los resultados obtenidos a partir de la solución propuesta en la sección previa. En el corpus analizado es común que este análisis y evaluación no existan, sean sumamente breves, o no exploten

el potencial valor de la solución propuesta. De la misma forma que en las secciones de apertura (“Resumen ejecutivo” e “Introducción”), se trata de errores conceptuales importantes con respecto a los objetivos sociodiscursivos del género. Además, debe brindarse una conclusión más amplia acerca de la práctica realizada. Muchos estudiantes hallan serias dificultades en adoptar esta visión general y se acotan, por lo general, a brindar conclusiones sobre la solución planteada.

En la sección “Bibliografía consultada” se brinda una norma de cita específica, pero correspondiente a géneros típicamente académicos: libros y artículos de revista. Sin embargo, no se brindan criterios detallados sobre la cita de fuentes electrónicas ni de normas e informes institucionales, los textos más comúnmente referenciados en los IFPPS. Por este motivo, los IFPPS suelen ser inconsistentes o incompletos en esta sección. Por último, no se brindan criterios claros para saber qué aspectos (esquemas, datos, etc.) deben incluirse en el cuerpo principal del IFPPS y qué aspectos, de menor importancia por ser “adicionales”, deben relegarse a la sección “Anexos”. Es decir, no se especifica qué hace que un esquema o dato sea “adicional”.

En conclusión, este detalle de contenidos resulta útil como guía para la escritura del IFPPS, aunque sin duda es insuficiente ya que no caracteriza algunos rasgos clave del género ni aborda algunas de las dificultades y dudas típicas surgidas en los textos y en los encuentros con los estudiantes. Por este motivo, es necesario el desarrollo interdisciplinario de investigaciones y materiales didácticos específicos. A continuación se exploran esos rasgos clave del IFPPS a partir del desarrollo de los errores comunes mencionados más arriba.

4. Algunos rasgos del género IFPPS

4.1. Proceso de escritura

La planificación, escritura y revisión del IFPPS se da tanto a lo largo de la práctica como luego de su finalización. En ocasiones, la relación temporal entre el proceso de escritura y el proceso de práctica profesional depende de la sección del proyecto de la que se trate. En efecto, la escritura de la evaluación del impacto de la implementación propuesta es lógicamente posterior a la escritura de la propuesta de mejoramiento, mientras que otros aspectos como la descripción de la empresa pueden escribirse y revisarse en distintas etapas de la práctica.

Esta variabilidad en los tiempos de escritura puede derivar en inconsistencias con respecto a los tiempos verbales y las modalizaciones utilizadas. De esta manera, es frecuente hallar fragmentos con núcleos verbales en tiempo futuro o modalizados epistémicamente como posibles junto con fragmentos en tiempo pasado o modalizados epistémicamente como seguros, refiriéndose, en ambos casos, a procesos similares involucrados en la práctica. A continuación se explora un ejemplo:

1) Durante el transcurso de estos meses donde *se comenzó* a implementar las auditorias, *se realizaron* diferentes tareas para disminuir los errores mencionados anteriormente.

Amarres en malas condiciones: *se comenzara* a realizar un “plan canje” de las cintas de los amarres. El plan consiste en entregar las cintas de amarres a un menor costo a cambio de la cinta en mal estado. Con esto *se estaría* eliminando el uso de estas cintas. Ver la figura siguiente (JLM; énfasis nuestro).

Este ejemplo presenta una evidente inconsistencia en la utilización de los tiempos verbales: el párrafo introductorio funciona metatextualmente para indicar que lo que sigue es una lista de “tareas” propuestas para disminuir errores. Si bien estas tareas ya “se realizaron”, y por tanto corresponden a un tiempo pretérito, la primera de ellas utiliza núcleos verbales en futuro imperfecto (“se comenzar[á]”) y potencial (“se estaría”) del modo indicativo. Queda claro que es necesaria la revisión atenta y completa del texto, atendiendo a la consistencia temporo-modal del escrito, para lograr un resultado final sólido.

El “Resumen ejecutivo” incompleto es otro efecto del proceso de escritura en el IFPPS final. En efecto, es común que los estudiantes escriban el “Resumen ejecutivo” en instancias previas a la finalización del IFPPS, sin tomar en consideración el objetivo de esa sección: presentar una visión sintética e independiente de las principales propuestas y conclusiones del IFPPS (cf. más adelante). Por este motivo, en el corpus pueden hallarse “Resúmenes ejecutivos” que no dan cuenta de las principales conclusiones de la práctica. Véase, en este sentido, el análisis del ejemplo 7 más adelante.

4.2. Marcas de (des)personalización

El objetivo de la práctica profesional supervisada, ligado a la implementación y ampliación de los conocimientos académicos en un entorno profesional, requiere un IFPPS que dé cuenta del proceso individual de inserción profesional y del rol que el estudiante interpretó en la puesta en práctica del proyecto. Este objetivo, textualizado especialmente en la “Introducción” y en las “Conclusiones” del IFPPS, requiere la aparición explícita de la perspectiva individual del escritor en el texto. Sin embargo, esta textualización entra en conflicto con las prácticas escritas académicas, donde es frecuente el borramiento de la persona enunciativa mediante estrategias diversas de despersonalización (cf. Negroni, 2008, p. 12-13). Por este motivo, es común la escritura de textos o bien inconsistentes en la persona utilizada, o bien tan fuertemente despersonalizados que no queda claro el rol del escritor en la práctica realizada, como en el ejemplo siguiente:

2) INTRODUCCIÓN

En este proyecto *se intentará analizar y reducir* las averías de mayor gravedad *producidas* durante *el traslado de los vehículos*. *El objetivo es disminuir* al 0,2%, en la operación NOMBRE¹, el porcentaje de averías en un periodo de 6 meses. Para esto *se realizará la recopilación de datos y la utilización de conceptos técnicos propios de la especialidad*.

Se analizará la operación NOMBRE¹, *denominada* así por el modelo de camioneta pick-up *producida* por *la empresa NOMBRE²*. Esta operación *consiste en la inspección y traslado de la misma*.

La elección de esta operación se debe al hecho de ser la más representativa e importante para la empresa en la actualidad, pero *cabe aclarar* que existe una gran variedad de operaciones como modelos de vehículos. *Es de sumo interés dejar* este precedente para que *sea tomado* sólo como inicio de un plan de formación para otras operaciones (JLM; énfasis nuestro).

Este ejemplo muestra la “Introducción” completa de un IFPPS. En ella se utilizan diversas y numerosas estrategias de despersonalización: pasivas con *ser* (“sea tomado”) y pasivas con *se* (“se intentará”), nominalizaciones (“la elección”), estructuras impersonales con infinitivo u otras formas no finitas (“cabe aclarar”, “denominada”) y metonimias (“consiste”, “la empresa NOMBRE²”). Estas estrategias otorgan al IFPPS un estilo fuertemente académico que impide

cumplir con uno de los objetivos del género IFPPS: describir el rol del escritor en la empresa y en la tarea de mejoramiento. En suma, la utilización de estrategias de despersonalización, recomendable en un texto académico o técnico, debe integrarse en el IFPPS con la textualización del rol que cumplió el practicante en las tareas realizadas, tanto en la “Introducción” como en las “Conclusiones”.

Con respecto al uso inconsistente de diferentes perspectivas a lo largo del IFPPS, hemos hallado la irrupción de una primera persona plural corporativa en la descripción de la empresa en la que se realiza la práctica, como se ve a continuación:

3) Misión: *suministramos* cockpits de alta calidad y *proporcionamos* un servicio excelente que contribuye a la competitividad de *nuestros* clientes y genera valor para *nuestros* empleados y accionistas. *Estamos* comprometidos con la conservación medioambiental y la prevención de la contaminación según la legislación aplicable y las responsabilidades sociales y de otra índole. *Nuestro* objetivo es crear un entorno motivador, saludable y seguro para los empleados de todo el mundo (DL; énfasis nuestro).

En este fragmento de la sección “Política corporativa”, el estilo despersonalizado del resto del IFPPS pasa abruptamente a la primera persona plural desde la perspectiva de la empresa. Además, se incluyen evaluaciones positivas (“alta calidad”, “excelente”, “contribuye”, “genera valor”) sobre la política de la empresa. Estos rasgos van en contra de un análisis crítico desde un punto de vista externo de la organización y funcionamiento empresarial, tal como se solicita en el IFPPS. Puede tratarse, simplemente, de un descuido por copiar-y-pegar de algún documento elaborado por la propia empresa. Pero, en todo caso, la incorporación acrítica de una perspectiva corporativa constituye un error importante. En todo caso, sería recomendable dar cuenta de esa perspectiva en forma de cita debidamente aclarada.

También es frecuente la presencia intermitente de la primera y tercera persona para referirse al rol del escritor en la práctica:

4) ***Actividad que desempeña el estudiante:***

El estudiante se encuentra a cargo del sector de depósito en planta. *Sus* actividades desarrolladas dentro de la compañía consisten en mantener el control de entrada y salida de productos, insumos y herramientas que se

encuentran en el pañol, llevar a cabo un control de inventario de todo lo que se encuentra en este sector y reportarlo al encargado de compras, realizar los correspondientes remitos para el control de herramientas y productos que son retirados a obras y controlar la mercadería y otros insumos que ingresa al pañol.

Estas actividades son llevadas a cabo por *el estudiante* desde el mes de mayo del presente año (MB; énfasis nuestro).

En esta subsección, el IFPPS especifica en detalle el rol del escritor en la práctica, aquí manifestado en la tercera persona y la frase nominal “el estudiante”. Se trata de una solución posible para conciliar la necesidad de describir el rol del escritor en la empresa y en la tarea de mejoramiento en el marco de un texto técnico, tal como se señaló más arriba. Sin embargo, en una sección inmediatamente previa del mismo IFPPS se utiliza de forma abierta la primera persona en formas verbales y pronominales:

5) ***Resumen Ejecutivo:***

El presente trabajo pretende llevar a la práctica *mis* conocimientos adquiridos a lo largo de *mi* trayectoria académica, haciendo uso de métodos, herramientas y conocimientos que *fui incorporando* a lo largo de la carrera de Ingeniería Industrial. [...] *Mi* objetivo fue poner en práctica los conocimientos adquiridos en la asignatura Organización de la Producción I y poder llevarlos a la práctica al caso de una situación real. [...] *Decidí* llevar a cabo un estudio sobre la reingeniería de planta de la empresa, poniendo principal importancia a los siguientes ejes: [...] (MB; énfasis nuestro).

En estos fragmentos seleccionados del “Resumen ejecutivo” puede apreciarse el uso de pronombres posesivos y formas verbales en primera persona singular. El problema detectado revela la inconsistencia de la presencia simultánea en secciones próximas de un mismo IFPPS de estas dos manifestaciones de la persona discursiva.

En suma, puede identificarse el carácter híbrido del género, producto de la tensión entre su inserción y su destinatario académico-profesional, en el uso inconsistente de marcas de personalización y despersonalización.

4.3. Apertura del texto

Como se explicó antes, el “Resumen ejecutivo” y la “Introducción” constituyen las dos secciones de apertura del IFPPS, si bien son independientes la una de la otra, tal como se aclara en los contenidos mínimos de la materia. Dado que ambas secciones remiten a las secciones posteriores, aunque de diferente manera (cf. más abajo), es esperable y aceptable que haya repetición de contenidos, con o sin diferente formulación. Sin embargo, en las entrevistas con estudiantes estos manifestaron que consideran esta repetición un error y, en consecuencia, tienden a amalgamar ambas secciones en una sola. La confusión entre “Resumen ejecutivo” e “Introducción” ya ha sido detectada en investigaciones previas (Aguirre, 2010, p. 49). Considérese el siguiente ejemplo:

6) -1- Resumen ejecutivo	
-1-1- Objetivo	3
-1-2- Conocimientos aplicados	3
-1-3- Introducción	3
(SG).	

En este fragmento del “Índice de contenidos” puede apreciarse con claridad el tipo de amalgama frecuentemente hallada en los IFPPS: la “Introducción” es jerárquicamente dependiente del “Resumen ejecutivo” y se ubica, de hecho, luego del “Objetivo” y los “Conocimientos aplicados”. Se trata de un grave error en la comprensión básica de la organización en secciones del IFPPS. En suma, los elementos comunes a ambas secciones confunden a muchos estudiantes que deciden sintetizar su función sociodiscursiva en una única sección. En otros casos, los IFPPS carecen del “Resumen ejecutivo” o de la “Introducción”, y una sola de estas secciones cumple el rol de ambas.

Sin embargo, un aspecto clave las diferencia: el “Resumen ejecutivo” sintetiza los aspectos clave del IFPPS y debe poder leerse de forma independiente, mientras que la “Introducción” está más articulada con las secciones siguientes y, por tanto, puede remitirse a ellas para completarse. En este sentido, la “Introducción” describe los contenidos de las secciones siguientes, sin adelantar las conclusiones clave de cada una de ellas, mientras que el “Resumen ejecutivo”

debe presentar justamente esas conclusiones clave. Un error frecuente es invertir esta diferenciación:

7) Con esta base se presentará un proyecto para la implantación de una nueva célula de montaje, para lo cual se utilizarán diagramas de flujo de materiales, balanceo de carga de trabajo, eficiencia, análisis de transportes y almacenamiento de materiales y layout. También se determinará la tecnología de las maquinarias y transportes a utilizar y sus diseños. Por último se realizará un análisis económico detallado de las inversiones requeridas para el proyecto, el análisis financiero del mismo y una proyección temporal de los tiempos de instalación de los equipos (PP).

En estos dos párrafos, que cierran un “Resumen ejecutivo”, se adelanta la metodología para el cálculo, análisis e implementación de la solución propuesta (“implantación de una nueva célula de montaje”), pero sin dar ningún tipo de precisiones sobre los resultados más importantes de la propuesta. Además, se presenta una secuencia más o menos explícita (se utiliza el organizador “Por último”) en la que se encontrarán esos procedimientos en el IFPPS: primero, cálculos, diagramas y análisis; segundo, determinación de la tecnología a utilizar a partir de esos cálculos; tercero, cálculo de la inversión necesaria; cuarto, organización temporal del procedimiento. En suma, se trata de un “Resumen ejecutivo” que funciona de forma prospectiva al modo de una “Introducción”, adelantando los aspectos utilizados o abordados y su secuencia a lo largo del trabajo, pero sin presentar los principales hallazgos y conclusiones del mismo.

Otras “Introducciones” son tan específicas que resulta imposible entender la práctica sin remitirse a otras secciones del IFPPS. En el ejemplo 2), explorado más arriba, no se brindan datos sobre la empresa en la que se realiza la práctica, sobre el rol del practicante, ni sobre la organización del IFPPS que sigue. De hecho, en el tercer párrafo aparece la frase sustantiva “la empresa” que establece una cohesión referencial con la empresa en la que se realiza la práctica, nunca nombrada a lo largo de la “Introducción” (si bien se nombra la empresa que produce el bien que se trasladará: NOMBRE²). En otros casos, esta especificidad de la “Introducción”, ligada a la propuesta concreta implementada, lleva a una confusión sobre la ubicación de la sección en el propio IFPPS:

8) I. Memoria de la empresa	4
Características del mercado	4
Principales competidores	4
Estado actual del mercado	4
Estrategia y ventajas competitivas	5
Infraestructura	5
División automotriz	6
Visión y misión	6
II. Introducción	7
Antecedentes preliminares	7
Motivación	7
Objetivos	7
Estrategia	8
Principios directores y herramientas	9
Presentación	10
(PP).	

En este extracto de los “Contenidos” puede apreciarse que la “Introducción” se ubica luego de la “Memoria de la empresa”, la cual termina en primera posición. En dicha “Introducción”, de cuatro carillas de extensión, se presentan los antecedentes de los tensores automáticos (aspecto sobre el que se realiza la mejora), los motivos por los cuales la empresa en la que se realiza la práctica introdujo un nuevo tensor, los problemas que muestra este tensor y los objetivos de la propuesta de mejoramiento. En suma, la “Introducción” es tan específica del problema y su solución, sin brindar datos generales sobre la empresa, el rol del practicante o la organización del IFPPS, que la sección se desplazó hasta cumplir un rol más acorde con sus contenidos, es decir, se corrió a una posición posterior a la “Memoria de la empresa”.

A la inversa, otros textos pierden especificidad sobre la práctica realizada: incluyen un “Resumen ejecutivo” o una “Introducción” excesivamente general que no aborda, o quita relevancia a, los objetivos de la práctica específica.

4.4. Cierre del texto

Al igual que la “Introducción” y el “Resumen ejecutivo”, la sección “Conclusiones” plantea desafíos complejos a la mayoría de los estudiantes. En primer lugar, es común hallar dificultades para adoptar una perspectiva de análisis y evaluación general de la práctica llevada a cabo, tal como se exige en el reglamento de la materia. Por este motivo, las conclusiones pueden acotarse a la mejora propuesta. Esta subespecificación de las “Conclusiones” se hace evidente en el siguiente fragmento del “Índice” de un IFPPS:

9) -6- Propuestas de mejora	
-6-1- Propuestas de mejora	37
-6-2- Conclusiones	39
(SG).	

En este ejemplo, las “Conclusiones” se ubican de forma jerárquicamente dependiente de la propuesta de mejora. De esta manera, no se incluyen conclusiones generales al IFPPS, tal como puede apreciarse a continuación:

10) Teniendo en cuenta las mejoras propuestas a implementar en cuanto a las fallas mecánicas se espera una reducción de un 15% en los problemas de las unidades; contribuyendo de esta manera a un aumento en la productividad de las unidades y a una mejora en la respuesta al cliente. Además se va a reducir los extra costos generados por los mantenimientos correctivos.

Por otro lado si se acortan los tiempos improductivos en viaje como son las demoras en liberación y descarga se va a contribuir, además de mejorar la productividad y la respuesta al cliente, a tener un control más exacto de la flota. De esta manera se podrán programar más viajes por mes y con mayor exactitud (SG).

En este ejemplo, que reproduce las “Conclusiones” de forma completa, aparece una evaluación de los resultados de la solución propuesta, si bien algo tentativos (es decir, es una proyección de su alcance, pero no un estudio concreto de esos resultados). Sin embargo, las “Conclusiones” carecen de una perspectiva más general sobre la práctica realizada y no se aborda la relación de la misma con los contenidos curriculares.

En segundo lugar, es frecuente que los IFPPS no incluyan el análisis y evaluación de la mejora propuesta, a pesar de que es un contenido mínimo explícitamente requerido por la materia:

11) CONCLUSIÓN

Luego de realizar el cálculo de la carga de fuego y la dotación mínima de matafuegos se puede apreciar que la distribución propuesta no difiere en gran medida de la actual. Un punto a tener en cuenta es el uso de los matafuegos de CO₂ y de agua presurizada en los sectores que por su uso lo requieran (GA).

Este fragmento presenta una brevísima “Conclusión”. Dado que se trata de un IFPPS que tiene como objetivo el cálculo detallado de la dotación mínima de matafuegos para una institución, el resultado quita cierta relevancia a la propia práctica: los matafuegos instalados son suficientes y, por tanto, no existía un problema que la práctica tuviera que resolver. Sería recomendable, por tanto, hallar alguna manera de validar esta práctica a partir de una evaluación e interpretación de la utilidad del trabajo realizado. Por ejemplo, podría haberse expandido el segundo complejo clausal en el que se señala brevemente un aspecto (“el uso de los matafuegos de CO₂ y de agua presurizada”) que sí podría ser mejorado en la instalación actual para prevenir y combatir incendios. Además, podría haberse señalado la importancia de validar técnicamente mediante este IFPPS la instalación actual. Sin este tipo de evaluaciones, los resultados expuestos en esta conclusión del IFPPS invalidan su propia existencia: no había problema y, por tanto, tampoco era necesaria una propuesta para su solución. En términos más generales, esta “Conclusión” carece de un aspecto requerido ya mencionado: la relación de la práctica con los contenidos curriculares.

En tercer lugar, y al igual que sucede con algunas “Introducciones”, se hallan “Conclusiones” con un elevado nivel de generalidad que no abordan el problema identificado, la mejora propuesta ni el análisis de su impacto:

12) Al analizar lo propuesto anteriormente se puede afirmar que es muy posible que el objetivo propuesto sea alcanzado. Hay que tener en cuenta que en el caso del primer plan de acción, una vez que se obtuvieron los planos definitivos se mandaron a realizar las modificaciones de la tapa al taller en Florida. Una vez que ingrese la misma, se deberá considerar un tiempo de prueba y control. Si esto da un resultado positivo, se podrá decir que se llegará al aumento de la vida del horno y se mantendrá el rendimiento del 70% de la máquina KWC.

Cabe destacar que con estas mejoras se alcanzará una mayor productividad del sector ya que no habrá horas productivas desperdiciadas por prolongadas paradas de máquina (DB).

Este fragmento corresponde a una sección independiente completa que el escritor denominó “Resultados obtenidos”, en la que se elabora una breve conclusión sobre la práctica realizada. Sin embargo, no se lleva a cabo un análisis y evaluación del impacto efectivo de la propuesta de mejora. Por el contrario, se plantean resultados potenciales a partir de estudios que deben realizarse en el futuro (“se deberá considerar un tiempo de prueba y control”). Se utiliza el tiempo futuro (“se mantendrá el rendimiento”), estructuras condicionales (“si esto da un resultado positivo, se podrá decir que...”) y distintas modalizaciones epistémicas (“es muy posible que”). En suma, si bien se plantean con claridad, aunque con poco desarrollo, las consecuencias positivas que la propuesta puede tener, no se incluye en el IFPPS el cálculo y análisis efectivos de ese impacto.

4.5. Utilización de fuentes

En la sección “Memoria de la empresa” se brindan datos de mercado que permiten contextualizar la empresa en la que se realiza la práctica. Sin embargo, los IFPPS del corpus no suelen detallar las fuentes de las cuales se extraen esos datos, y solo algunos de ellos brindan al final del IFPPS, en la sección “Bibliografía consultada”, fuentes utilizadas, aunque sin detallar las páginas o secciones consultadas.

13) Desde 2002 la producción global de vehículos se expande ininterrumpidamente, esto trae aparejado un crecimiento del mercado de autopartes global llevándolo a valores récord. Si bien los mercados que más han crecido en producción de autopartes son los asiáticos, y en segundo lugar podemos ubicar a países como Argentina y Brasil, África y Este Europeo, se observa que el mercado nacional abastece tanto el mercado interno como así también la región del MERCOSUR, América del Norte y otros mercados en menor medida como el europeo. En este sentido el aumento en la producción de automóviles ya sea en Argentina como en Brasil (máximos productores de la región) favorecen la manufactura de componentes (DL).

En este fragmento, extraído de la “Memoria de la empresa”, se brinda información sobre el mercado de la producción de vehículos y de autopartes. Esta caracterización de un mercado en expansión justifica la relevancia de la práctica en una empresa automotriz y de la propuesta de mejora para la optimización de su producción. Sin embargo, no se aportan fuentes válidas (ni tampoco datos precisos) en las cuales eventualmente contrastar la información. De esta manera, la carencia de fuentes relaja la solidez de la información y atenta contra la estrategia del escritor.

En otros casos, los escritores parecen incorporar de forma acrítica fragmentos de las fuentes que resultan irrelevantes o incoherentes con los objetivos del IFPPS. Más arriba se señaló la irrupción de un enunciador en primera persona plural que asumía la perspectiva de la empresa (ejemplo 3). A continuación se muestra un ejemplo distinto:

14) 1.3 Evolución histórica de la empresa desde sus inicios:

En 1915 el fundador de La empresa, NOMBRE¹, que vivía en la ciudad de Búfalo, en el estado de Nueva York, era propietario de un vehículo deportivo. Un día lluvioso, protagonizó un accidente debido a la escasa visibilidad que tenía el parabrisas, que era una verdadera cortina de agua. Preguntándose cómo se podía evitar eso, NOMBRE¹ entró en contacto con un ingeniero amigo de él y juntos crearon un aparato rudimentario que

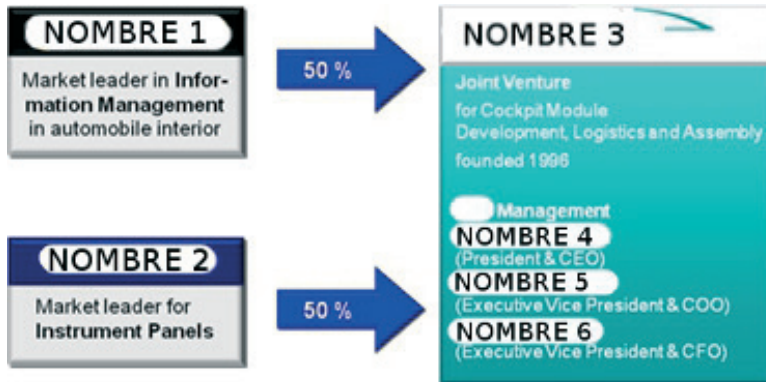
consistía en un pequeño cepillo con una banda de goma unida a él por una manivela llamada NOMBRE², controlada desde el interior del vehículo. Su amistad con NOMBRE³, fundador de NOMBRE³ Motor Co., le permitió en 1917, presentar su invención a las empresas de la industria automotriz. El modelo fue aceptado rápidamente y desplegado en algunos vehículos NOMBRE³. A partir de entonces NOMBRE¹ fundó su propia compañía y comenzó a fabricar el limpiaparabrisas (MI).

En este caso, el escritor incluye en la historia de la empresa una narrativa sobre la invención (el limpiaparabrisas) que le dio origen. Los detalles narrativos que incluye (circunstancias: “un día lluvioso”; evaluaciones: “una verdadera cortina de agua”; actores subjetivos: “NOMBRE¹ entró en contacto con un ingeniero amigo de él”) resultan más funcionales a la construcción de un mito de origen de la empresa, o un recuento biográfico de su fundador, que a los objetivos analíticos de un IFPPS. Seguramente no se trate de la elaboración original del escritor del IFPPS sino de una incorporación acrítica de fuentes corporativas, periodísticas o enciclopédicas.

4.6. Uso de imágenes

En muchos IFPPS se incluyen de forma acrítica imágenes (gráficos, fotografías, infografías, diagramas de flujo, etc.) que no son elaboración propia del escritor. Por tanto, es frecuente que estas imágenes presenten problemas de distinto tipo: incluyen información no relevante, presentan problemas de formulación o están en idiomas diversos. Además, muchas de las imágenes incluidas no están etiquetadas con una descripción de su contenido ni numeradas correlativamente en relación con otras imágenes. De esta manera, las referencias a las imágenes desde el texto pueden resultar ambiguas y su lectura, independiente del texto principal, resulta dificultosa. De hecho, es común que las imágenes no aparezcan presentadas ni referenciadas en absoluto desde el propio texto y, por tanto, resulten poco cohesionadas con el mismo. En términos generales, la inclusión acrítica de imágenes da una impresión de trabajo poco elaborado e inconsistente. Se trata de un error poco esperable ya que todo estudiante que escribe el IFPPS ha atravesado materias curricularmente previas en las que elaboró textos que incluyen imágenes.

15) Bajo este contexto inicia su actividad NOMBRE³ en Argentina en junio de 2009 en la localidad de Pacheco, en sociedad con NOMBRE² líder en el mercado de fabricación de paneles de instrumentos y NOMBRE¹ líder en el mercado en desarrollo de interiores de automóviles.



(DL).

En este ejemplo se incluye un diagrama sin etiquetar ni numerar y en un idioma (inglés) distinto del texto principal. Entre el texto y el diagrama existe una continuidad y cohesión a partir del nombre de las tres empresas participantes y la descripción correspondiente de dos de ellas (NOMBRE¹ y NOMBRE²). Sin embargo, el diagrama brinda información irrelevante (los nombres de los ejecutivos de la empresa NOMBRE³), no retomada en el texto principal, y que además parece contradecir lo dicho previamente: se señala que la empresa inicia sus actividades en la Argentina en 2009, pero en el diagrama se afirma que fue “founded 1996”. En este caso, es probable que el diagrama se refiera a la fundación original de la empresa, pero esta diferencia no es abordada en ningún lugar del texto principal. Este tipo de interferencias se producen cuando se importa una imagen de forma acrítica y no se la etiqueta ni se la integra explícitamente con el texto principal.

4.7. Puntuación

Es común hallar en el corpus extensiones de texto que combinan aspectos que tanto desde un punto de vista sintáctico como semántico requieren una

mayor independencia ortográfica. El error más frecuente es la acumulación en un mismo párrafo de oraciones yuxtapuestas a partir del uso de comas, como en el siguiente ejemplo:

16) [...] De lo anterior se deduce que se puede repartir carga entre los dos primeros puestos (1 y 2A), *también* se aprecia que el puesto 2B sólo trabaja para NOMBRE¹ y teniendo en cuenta el mix de producción es evidente que puede absorber carga de trabajo del 3A, 3B y 4, *por otro lado*, los puestos 4, 5, 6, y 7 pueden ser cargados para absorber los puestos 8 y 9 que solo trabajan para NOMBRE¹, *en definitiva*, en lo que contempla a los puestos de la línea de armado solo balanceando los puestos representativos al modelo de NOMBRE¹ se logra tener un aumento de la productividad ya que se incrementa el grado de utilización de MOD. En lo que respecta a los secuenciados y en particular al kitting donde los tiempos son superiores al tack time establecido se trabaja con dos personas, *entonces*, se proyecta quitar carga de trabajo colocando los componentes comunes a los diferentes modelos en la línea para trabajar con una sola persona [...] (DL; énfasis nuestro).

Este fragmento es solo una parte de un párrafo más extenso. Muestra con claridad la dificultad para utilizar estratégicamente la división en párrafos y en oraciones independientes ortográficamente para andamiar y delimitar el desarrollo de diferentes temas en el texto. En términos generales, puede apreciarse cierto relajamiento del uso de la puntuación: el punto seguido vale o tiende a valer como punto y aparte, mientras que la coma parece valer como punto y seguido. En concreto, el único punto que aparece en el fragmento separa dos aspectos temáticos bien diferentes, que ameritarían un cambio de párrafo. En la primera parte, se realiza una propuesta de mejoramiento en la repartición de carga de trabajo en los puestos de producción; a partir del punto, se propone realizar una reasignación de la cantidad de personas por puesto. Por otro lado, aparecen marcadores del discurso diversos (“también”, “por otro lado”, “en definitiva”, “entonces”) junto con una separación entre oraciones independientes mediante comas. En este caso, se requiere reemplazar la mayoría de las comas por puntos para lograr un texto más acorde a los usos aceptados de la puntuación, y usar el punto seguido para separar en párrafos independientes.

4.8. Jerarquización de secciones

Los IFPPS del corpus muestran frecuentemente un uso inadecuado o inconsistente de marcas gráficas o numeraciones para la distinción de la organización jerárquica de secciones.

17) 1. INTRODUCCIÓN	3
1.1 CATEGORIZACIÓN GENERAL DE LA EMPRESA	4
1.1.1 SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	5
1.1.2 SECTOR AUTOMOTRIZ	5
(JLM).	

En este fragmento del “Índice de contenidos” puede apreciarse que de la “Introducción” dependen jerárquicamente secciones posteriores correspondientes a la “Memoria de la empresa” que, en realidad, deben ser independientes. En el desarrollo de esas secciones en el cuerpo principal se mantiene el error, aunque los contenidos de las secciones sí se desarrollan de forma independiente. Se trata, en definitiva, de un error en la utilización de la numeración para indicar la relación jerárquica entre las secciones.

El siguiente ejemplo también muestra un uso inadecuado de la utilización de marcas gráfico-tipográficas generando una confusión respecto a la relación jerárquica entre las partes:

18) RESUMENEJECUTIVO:
INTRODUCCIÓN
Nombre
Historia
(GA).

Este fragmento del “Índice de contenidos” de un IFPPS del corpus habilita la siguiente lectura posible de su estructura jerárquica:

- 1. RESUMEN EJECUTIVO:** ¡Error! Marcador no definido.
1.1 INTRODUCCIÓN ¡Error! Marcador no definido.
1.1.1 Nombre ¡Error! Marcador no definido.
1.1.2 Historia ¡Error! Marcador no definido.

La primera sección, “Resumen ejecutivo”, aparece en mayúscula e itálica, y seguida por “:”, lo cual proyecta catafóricamente lo que sigue como especificación de sus partes. A su vez, la “Introducción” aparece en mayúsculas, mientras que las secciones siguientes solo con mayúscula inicial. Esta diferencia gráfica podría indicar que la “Introducción” se ubica en un nivel jerárquico superior a las secciones que siguen. Sin embargo, al leer el IFPPS, la jerarquía efectiva de las secciones es bien diferente: el “Resumen ejecutivo” y la “Introducción” son secciones independientes entre sí, seguidas por la memoria de la empresa (aquí “Nombre” de la empresa) y una subsección con su historia. Se trata, pues, de un uso equivocado de marcas gráficas que confunden al lector.

4.9. Ortografía, concordancia y diagramación

Todos los IFPPS presentan, en mayor o menor medida, un conjunto de errores que parecen responder, más que a la inexperiencia o falta de pericia de los escritores, a una falta de revisión del escrito durante y luego de su elaboración. En efecto, en las clases de revisión los estudiantes podían resolver instantáneamente este tipo de errores al ser señalados por el docente. Tres aspectos se destacan: ortografía, concordancia y diagramación.

Primero, aparecen numerosos errores de ortografía, tanto por generación de palabras inexistentes en español y detectadas por el corrector ortográfico automático de los procesadores de texto usuales, como, a la inversa, de palabras existentes pero equivocadas, es decir, motivadas por una confusión ortográfica. En el primer caso, basta con instruir al estudiante en la utilización crítica del corrector ortográfico. En el segundo caso, se requiere un análisis ortográfico más pormenorizado. El siguiente ejemplo combina ambos tipos:

19) *Es sector de Zingueria con sus correspondientes equipos, fue movido a la nueva planta en desuso, tal como se puede ver en la figura. Principalmente de decidió realizar este cambio, ya que se considero que este sector no tiene ninguna relación con el proceso de fabricación de las estructuras metalicas (MB; énfasis nuestro).*

Este breve fragmento muestra cinco palabras con errores ortográficos, pero solo dos (“Zingueria” y “metalicas”) corresponden a no-palabras y, por tanto, puede utilizarse el apoyo del corrector ortográfico.

Segundo, son numerosos los errores de concordancia verbal y nominal en número, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

20) Se *deben* colocar un amarre en cada rueda. En el caso en que las unidades necesitan ser *prensada*, cuando van *excedida* de altura, se deben agregar dos amarres más (JLM; énfasis nuestro).

En este breve fragmento aparecen tres errores de concordancia en número: una forma verbal finita (“se deben” por “se debe”) y dos formas verbales no finitas (“prensada” por “prensadas” y “excedida” por “excedidas”).

Tercero, los IFPPS muestran errores en el uso de márgenes, sangrías, viñetas y párrafos. Esto resulta en textos descuidados y poco atractivos. En el siguiente fragmento, típico de los IFPPS del corpus, los párrafos no aparecen justificados y el uso de espacios entre ellos no tiene coherencia: hay tres espacios entre un párrafo con una frase nominal en catáfora referencial (“las siguientes cuestiones:”) y la lista de elementos que le sigue, pero solo dos antes del cambio de sección (“Conclusiones”).

21) Tomando como parámetro de medición la situación actual de cómo se realizan los procesos y comparándola con los nuevos procedimientos propuestos, todo esto en base al análisis de los cursogramas analíticos, se observan las siguientes cuestiones:

- Reducción de las operaciones de traslado.
- Mejor manipulación de los materiales.
- Reducción de distancias entre recorridos para manipulación de los materiales.
- Incorporación de masas, esto evita una disminución del grado esfuerzos en descarga de los materiales, y la unificación de las operaciones de carga y descarga.

Conclusiones

A modo conclusión y yendo de lo general a lo particular, se puede decir que durante el transcurso de este tiempo he incorporado conocimientos que me ayudaron a mi formación personal y profesional (MB).

5. Algunas acciones didáctico-pedagógicas

Durante el segundo semestre del año 2011 se llevaron a cabo las primeras estrategias didáctico-pedagógicas para abordar el IFPPS de Ingeniería Industrial en el marco del PRODEAC. El PRODEAC es un programa institucional que desde 2005 se aplica en todas las carreras del Ciclo Superior de la Universidad Nacional de General Sarmiento, con el fin de introducir de manera sistemática a los estudiantes en la lectura y producción de géneros académicos en el seno de las materias de grado (cf. Moyano y Natale, en prensa).

Por un lado, los estudiantes enviaron su IFPPS en un grado avanzado de elaboración (completo en todas sus secciones) a un tutor lingüista que forma parte del equipo PRODEAC. A partir del análisis de los escritos de los estudiantes, el tutor sistematizó un conjunto de errores hallados, tanto particulares de los IFPPS como, sobre todo, comunes a varios de ellos. Algunos resultados se exponen en el cuarto apartado de este artículo.

Por otro lado, el tutor lingüista se reunió con tutores académicos de prácticas previas y con el coordinador de la carrera Ingeniería Industrial. El coordinador de la carrera aportó IFPPS aprobados de años previos y documentos curriculares correspondientes a la asignatura. Además, el tutor lingüista realizó actividades de consulta durante la lectura de los IFPPS del corpus con los tutores académicos correspondientes y, en las reuniones con los estudiantes (cf. más abajo), pudo discutir las estrategias y criterios subyacentes a ciertas manifestaciones textuales. A partir de estos materiales e intercambios, se pudo trazar un panorama general de los criterios existentes para la realización de la práctica, la elaboración del IFPPS y su evaluación. Algunos de estos criterios se exponen en el tercer apartado de este artículo. En suma, se trata de un estudio tanto discursivo como etnográfico del género IFPPS que habilita la posibilidad del abordaje interdisciplinario del mismo.

A lo largo de este proceso continuo que tiene como objetivo la caracterización etnodiscursiva del IFPPS para su enseñanza-aprendizaje, el tutor lingüista tuvo reuniones periódicas con los estudiantes que estaban finalizando su IFPPS. Se trató de encuentros individuales o en pequeños grupos con estudiantes. Durante las reuniones, de unos 90 minutos de duración, se proyectó en pantalla el IFPPS de cada estudiante con un conjunto de fragmentos textuales seleccionados. La secuencia didáctica se organizó a partir de los errores y confusiones típicas detectadas en el género. La actividad consistió en detectar la ubicación de los errores o confusiones, identificar conjuntamente el problema, explicar y

justificar en qué consistía el problema, elaborar una estrategia para resolverlo de forma autónoma por parte del estudiante y proponer algunas soluciones textuales concretas. El trabajo sobre errores sirvió para sistematizar aspectos más generales sobre el género: reconstruir su estructura retórica típica, en particular el rol específico de sus secciones de apertura y cierre; diferenciar planos textuales de generalidad diversa que resultan relevantes para la revisión y reescritura (desde la ortografía y la puntuación hasta la evaluación de la propuesta de mejora); y plantear un conjunto de errores generales típicos que debían ser monitoreados por el propio estudiante en todo el documento (desde la justificación de párrafos hasta la distinción clara entre “Introducción” y “Resumen ejecutivo”). En algunos casos, el tutor lingüista y los estudiantes negociaban (es decir, discutían y consensuaban) si ciertos aspectos textuales constituían o no un error y de qué manera podían reescribirse. Esta instancia es útil y necesaria dado que los escritores son alumnos avanzados próximos a recibirse que pueden poseer un conocimiento tanto disciplinar como de la práctica llevada a cabo que permite justificar textualizaciones dudosas para el tutor lingüista.

El trabajo en pequeños grupos resultó sumamente útil para esta suerte de planificación conjunta del proceso de reescritura. Además, dado que muchos errores son comunes a todos los IFPPS, el trabajo sobre el texto de un estudiante ayudaba a los demás estudiantes para reelaborar, en su momento, sus propios textos. Luego de las reuniones, cada estudiante se llevó su IFPPS comentado en detalle, junto con los apuntes tomados durante la reunión. Posteriormente, el estudiante envió el IFPPS reelaborado al tutor lingüista y, a partir de una segunda corrección, se decidió si se requería una nueva reunión, si era suficiente con enviar las correcciones por *e-mail* o si el trabajo ya estaba terminado.

Estas acciones didáctico-pedagógicas de trabajo han tenido excelentes resultados ya que los estudiantes han reelaborado de forma autónoma —a partir de los encuentros con el tutor lingüista y el IFPPS con comentarios críticos— sus textos hasta lograr sólidos productos textuales que lograron la aprobación.

Sin embargo, consideramos que es necesario sumar acciones que intervengan en etapas previas del complejo proceso de escritura del IFPPS, es decir, que no solo operen de forma correctiva sobre un texto ya elaborado sino también sobre las instancias de planificación y elaboración. En suma, las acciones didáctico-pedagógicas durante 2011 se focalizaron en la tutoría del proceso de reescritura de un texto completo ya elaborado, mientras que las acciones durante 2012 sumarán la tutoría del proceso de planificación y escritura inicial del IFPPS.

La propuesta de trabajo para el año 2012 consiste en la creación de un espacio curricular interdisciplinario donde los estudiantes adquieran la información sobre la práctica profesional supervisada que resulte relevante para su puesta en marcha y para la elaboración del IFPPS: objetivos, alcances, proceso de inscripción, proceso de elaboración, roles de tutores internos y externos, regularización de la asignatura, entre otros. Como ya se mencionó anteriormente, esta “materia” carece de tal formato en la currícula y, por tanto, es fundamental reponer aspectos de su inserción curricular, funcionamiento y evaluación que pueden generar confusión en los estudiantes. En este mismo espacio, se plantea como necesidad actuar “preventivamente” respecto a los aspectos lingüísticos y discursivos de este género. Así, el tutor lingüista abordará los criterios posibles de elaboración de los IFPPS antes de que los estudiantes inicien su redacción.

Otra acción complementaria es trabajar colaborativamente con los tutores académicos (investigadores docentes de dedicación exclusiva o semiexclusiva de la UNGS), quienes deben guiar y monitorear el desarrollo del IFPPS, y además realizar su evaluación final con una calificación numérica.

Estas acciones involucran varios actores institucionales (estudiantes, tutores académicos, tutores lingüistas, coordinador de carrera) así como agentes externos (tutores profesionales de empresas). En este proceso de implementación de acciones, se espera avanzar hacia la formalización y sistematización de las pautas para la escritura del IFPPS, siguiendo las necesidades señaladas en la Resolución de CONEAU citada más arriba.

6. Conclusiones

En este artículo hemos dado cuenta de un trabajo interdisciplinario colaborativo para la caracterización de un género académico-profesional (y para el diseño de acciones para su enseñanza-aprendizaje) de máxima relevancia en la formación de ingenieros: el informe final de Práctica Profesional Supervisada (IFPPS) de la carrera de Ingeniería Industrial. Allí, el estudiante avanzado debe realizar el diagnóstico de un problema en el funcionamiento de la empresa y la propuesta y evaluación de una posible solución con el monitoreo conjunto de un tutor académico de la universidad, un tutor de la empresa elegida y, desde 2011, de un tutor lingüista del PRODEAC. El objetivo general de la materia es la resolución de problemas reales en un entorno empresarial a partir de la puesta en práctica y la ampliación de la formación académica para, de esta manera, facilitar la

inserción del estudiante universitario avanzado en la esfera profesional. Este objetivo se textualiza en una secuencia de secciones: carátula, resumen ejecutivo, índice de contenidos, introducción, memoria de la empresa, trabajo realizado, conclusiones, bibliografía consultada y anexos.

Este género presenta una serie de dificultades para los estudiantes: es el último trabajo escrito previo a la graduación, no se corresponde con ningún género profesional experto, no existen pautas detalladas sobre su escritura y evaluación, no se halla asociado al dictado de una materia regular, es monitoreado por tutores múltiples de extracciones profesionales y académicas diferentes, es relativamente extenso, no ha sido ejercitado en asignaturas previas del grado, y aborda un problema específico que debe identificar el estudiante y para el cual debe proponer una solución factible. Por estos motivos, los textos estudiados muestran un conjunto de errores en los tiempos verbales y las modalizaciones que organizan temporalmente las actividades realizadas; en las marcas de personalización y despersonalización que dan cuenta del rol del estudiante en la práctica; en las secciones de apertura y cierre del texto que brindan resúmenes, perspectivas generales, evaluaciones y anticipos de su cuerpo principal; en la integración crítica de fuentes textuales e imágenes; en la puntuación; en la jerarquización de secciones; y en la ortografía, concordancia y diagramación. Muchos de los errores hallados en el corpus (en especial, utilización de fuentes, imágenes y diagramación) corresponden a actividades de escritura ya ensayadas, monitoreadas y evaluadas en materias previas a Práctica Profesional Supervisada y, por tanto, resulta llamativa su presencia en esta etapa final de la carrera.

Desde el segundo semestre del año 2011 se han puesto en práctica acciones didáctico-pedagógicas para abordar el IFPPS en el marco del PRODEAC. Las acciones incluyen la interconsulta y el trabajo colaborativo entre los tutores y el coordinador de la carrera, el relevo de materiales documentales curriculares y escritos estudiantiles previos, y las clases con estudiantes en las que se trabaja sobre sus propios borradores avanzados, se plantean criterios de escritura y evaluación del IFPPS, se explican e ilustran errores frecuentes, y se estimula y negocia el desarrollo de estrategias para su reescritura autónoma. A partir del primer semestre de 2012, estas acciones sumarán la tutoría colaborativa del proceso de planificación y escritura inicial del IFPPS.

Consideramos que con este trabajo realizamos un aporte novedoso al análisis del discurso especializado académico y profesional. En primer lugar, colabora con el conocimiento de un género discursivo poco estudiado a pesar de su peso curricular y con la sistematización de la materia en la que se

requiere. En segundo lugar, reconoce el valor del trabajo asociado entre las perspectivas del experto en la disciplina (i. e., Ingeniería Industrial) y el experto en análisis del discurso. En tercer lugar, logra una caracterización del género a partir del estudio de un corpus representativo de muestras, de documentos curriculares y de la interconsulta con docentes y estudiantes involucrados en su elaboración y monitoreo. En cuarto lugar, esta caracterización se articula con un conjunto de acciones didáctico-pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje del género que han demostrado tener un impacto positivo en la producción de los estudiantes. De esta manera, se sigue el objetivo general del PRODEAC: introducir sistemáticamente a los estudiantes avanzados del grado universitario en la lectura y escritura de géneros académicos y profesionales al tiempo que se investigan las prácticas escritas específicas requeridas durante la formación superior y la inserción profesional. En el futuro, se evaluarán las nuevas acciones didáctico-pedagógicas propuestas, se avanzará en la caracterización del género discursivo y se elaborarán materiales didácticos explícitamente destinados a los estudiantes y tutores. En términos más generales, se sumará la caracterización y la enseñanza-aprendizaje de otros géneros relevantes desde la misma perspectiva interdisciplinaria colaborativa.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, L. A. (2010) “La construcción de la intersubjetividad en los informes de práctica profesional de ingeniería”. En V. Castel & L. Cubo de Severino (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo, 47-54.
- Candlin, C. (2002) “Introduction”. En C. Candlin (ed.), *Research and practice in professional discourse*. Hong Kong: City University of Hong Kong Press, 1-36.
- Cantú, A. (2006) “Análisis y evaluación de la práctica profesional supervisada en la carrera de Ingeniería Civil de la Facultad de Ingeniería de la UNCuyo”. En S. Rivera & J. Núñez McLeod (eds.), *Experiencias docentes en Ingeniería. Desde el ingreso a la práctica profesional supervisada*. Mendoza: Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Cuyo. Vol. 1, 205-210.
- García Negroni, M. M. (2008) Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41(66), 5-31.

- CONEAU (2006) Resolución CONEAU 642/06. Disponible en: <<http://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/Res642-06E80405304.pdf>> [visitado en febrero de 2012].
- Montolío, E. (2007) “Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones”. En A. Escofet, B. de Jonge, A. Van Hooft, K. Jauregui, J. Robisco & M. Ruiz (eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Utrecht, noviembre 2006*. Utrecht: Instituto Cervantes, 17-34.
- Moyano, E. & Natale, L. (en prensa) “Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)”. En C. Thaiss, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha (eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press & WAC Clearinghouse.
- UNGS (2009) Resolución Consejo Superior 2997/09. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/?page_id=586> [visitado en diciembre de 2011].
- UNGS (2011). “Reglamento de Prácticas Profesionales Supervisadas”, Instituto de Industria, Universidad Nacional de General Sarmiento. Resolución de Consejo Directivo del Instituto de Industria, Universidad Nacional de General Sarmiento, N° 3458/11.

La Colección Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

La escritura constituye una de las bases del conocimiento. Por ello, formar a las futuras generaciones de académicos y profesionales implica iniciar a los estudiantes universitarios en los modos propios de comunicación de cada campo disciplinar. Este trabajo, sin duda desafiante, es parte del hacer académico y parte de la tarea de enseñar.

Este libro, producto de un proyecto de investigación realizado en el marco del Programa para el Desarrollo de Habilidades de Lectura y la Escritura a lo largo de la Carrera (PRODEAC), se concentra en las tareas de escritura que se les proponen a los estudiantes de la UNGS. En la primera parte se presenta el análisis del relevamiento realizado en tres carreras. En la segunda, se recogen análisis de experiencias y propuestas de consignas elaboradas por equipos interdisciplinarios que trabajaron conjuntamente en el espacio del Programa. El volumen resulta de interés para especialistas en escritura académica y para profesores universitarios preocupados por promover la generación de conocimientos novedosos y críticos en el espacio de sus materias.

Colección Educación
Universidad Nacional
de General Sarmiento



www.ungs.edu.ar/ediciones

