

Reseña de la investigación y resultados:

Introducción:

Un poco de Historia

El nacimiento y consolidación de la Universidad Nacional de Moreno (UNM) tuvo como contexto, a nivel nacional, y en los últimos años, una fuerte apuesta a diversificar y consolidar la oferta en educación superior pública en todo el país. Inserta en este marco, la U N M no escapa a la preocupación que atravesó y atraviesan las universidades de reciente fundación en torno a los sistemas de ingreso y la retención de estudiantes, prueba de ello es la declaración que consta en el mismo estatuto de la Universidad. En su artículo cuarto, inciso “J” se declara que es objetivo de la UNM :“Realizar acciones a favor de la equidad en el ingreso y la retención y promoción de aquellos estudiantes con vocación y empeño académico que por motivos económicos se encuentren en situación vulnerable y en riesgo de abandonar sus estudios”. Sin embargo, para asegurar el cumplimiento de dichos objetivos, deben considerarse las limitaciones y dificultades en la adaptación al sistema académico que los ingresantes presentan, como consecuencia de una formación media deficitaria (Ferreira, Peretti y Carandino, 2001; Tiramonti, 2004; Ferreira et. al., 2006) y que pueden identificarse como una de las causas más importante del abandono de los estudios universitario. Estas observaciones, conjuntamente con los datos aportados por la U N M acerca del incremento progresivo de la tasa de inscripción en estos primeros tres años (el número varía de 2340 y 2517 en 2011 y 2012 respectivamente^ 2604 en 2013,1o que equivale a un incremento del 11 % con respecto al primer año), evidenciaron la necesidad de desarrollar y poner en práctica, desde la misma universidad, estrategias de monitoreo, acompañamiento y optimización de las competencias que aseguren una transición exitosa entre los saberes y prácticas con los que los estudiantes ingresan a la universidad y las aptitudes que, en este ámbito académico, deben serles provistas para garantizar la igualdad de oportunidades y su permanencia en las aulas.¹

Es sabido que, por su carácter transversal, los saberes y prácticas que corresponden al área de Lengua y Comunicación resultan, propedéuticamente hablando, insustituibles a la hora de diseñar estrategias que aseguren las herramientas comunicacionales que el alumno necesita para desarrollar exitosamente una carrera universitaria. En ese sentido la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), organismo dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, relevó mediante el Operativo Nacional de Evaluación (ONE-2010) que menos del 18% de los alumnos que concluyen la escuela secundaria logra interpretar adecuadamente un texto académico, demostrando así que las dificultades en el área de Lengua constituyen un fuerte obstáculo para el desarrollo de estudios de nivel superior.

De l “Taller de Lectoescritura” al Proyecto de Investigación: la propuesta del “Taller de Lectoescritura” del C O PRU N (Curso de Orientación y Preparación Universitaria), más allá de estar inscripta en el campo de la “alfabetización académica” (Carlino, 2005), tuvo en cuenta, inicialmente y pensando en los saberes previos de los estudiantes, un eje donde la producción constantes de textos por parte de los ingresantes tuviera como perspectiva una dimensión identitaria —biográfica o de identidad grupal, familiar o barrial— . Es decir, un desarrollo de lo discursivo que considere sus saberes — comunitarios o subjetivos— previos a la inserción

¹ Como datos que avalan este crecimiento vale agregar los de los últimos dos años, el incremento de casi el 30% del año 2013 al 2014, con 3352 preinscriptos, y de más de 30% de 2014 a 2015, con un total de alumnos 4325 alumnos

académica y que, en el desarrollo del curso, sirviera como base para la adquisición de las herramientas lingüísticas básicas que les permita a los ingresantes leer y producir textos adecuadamente en distintas circunstancias de su vida universitaria futura.

Fue en el año 2012 que, entonces, decidimos sumarnos a una convocatoria de proyectos de investigación lanzada desde la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional de Moreno. Este artículo pretende relevar las conclusiones de dicho proyecto, que llevó por título: "De la lectura a la escritura; la producción de textos biográficos en los inicios de los estudios universitarios". La investigación tuvo como horizonte, siguiendo la línea del Taller y su focalización en torno a los saberes asociados a la dimensión identitaria (biográfica o de identidad grupal, familiar y barrial), detectar las habilidades y las dificultades en el terreno de la lectura, la comprensión y la producción de textos. Gracias a estas conclusiones - de gran utilidad pero siempre revisables- el equipo estuvo en mejores condiciones de elaborar materiales más cercanos a las necesidades de los alumnos. Nuestra intención, a la hora de pensar el diseño de un Taller de Lectoescritura y después de la investigación, fue siempre poner en marcha un proceso de carácter progresivo, abierto y recursivo en lo referido a la comprensión y producción de textos por parte de los alumnos. Para ello tomamos como punto de partida la trama narrativa, su conocimiento previo y una debida ejercitación para posteriormente adentrar a los ingresantes en otras tramas discursiva como la explicativa y la argumentativa. El objetivo más amplio es profundizar el carácter inclusivo del proyecto universitario al mejorar las estrategias de acompañamiento y optimización de las competencias comunicativas, que son propedéuticas a la hora de atravesar el aprendizaje de todas las disciplinas, inclusive de aquellas no tan estrictamente vinculadas con el lenguaje.

Marco teórico: partimos, para estructurar el Taller, de la idea de que el lenguaje es un siempre un hecho responsivo, es decir una actividad que se plantea instalada históricamente en el marco de algunas de las esferas de lo social e inscripta, en ese sentido, en la cadena discursiva que responde a dicha esfera (Bajtín, 1982). Dicha forma de entender la lengua nos llevó a una aproximación a la lectoescritura como un tándem de prácticas donde se establece un vínculo recursivo entre ambas acciones, ya que: "sólo se puede adquirir la escritura a través de la lectura. De la misma forma adquirimos el habla escuchando y comprendiendo textos orales, adquirimos la escritura leyendo y comprendiendo textos escritos" (Cassany, 1995).

Para profundizar en ese concepto de recursividad, de larga tradición en la enseñanza de la lengua y la lingüística, nos apoyamos, desde el inicio, en autores que dieron un nuevo impulso al concepto (Krashen, 1984; Ryan, 1981; Garcia-Debanc, 1983; Charolles, 1986; Ranciére, 1987e Irwin y Doyle, 1992), aportando distintas experiencias que han permitido demostrar el estrecho vínculo que existe entre la lectura y el aprendizaje de la escritura. Una de las líneas teóricas de esta renovación, la que particularmente nos guío en nuestro trabajo, es la que considera que un texto se produce inicialmente a partir de lo adquirido de manera inconsciente y de lo aprendido de modo sistemático y organizado (Flower y Hayes, 1994). Fue la revisión de los conceptos de la mencionada línea la que nos permitió, más allá de ese punto de partida que fue la recursividad, construir un modelo a partir de la interrelación recursiva de tres fases: 1) planeamiento: momento en el que los escritores establecen sus objetivos, tema que van a abordar y la situación retórica que les permite seleccionar el registro que usarán de acuerdo con la audiencia; 2) puesta en texto: fase en la que se transcriben las ideas en una secuencia que va imponiendo elecciones y restricciones, y 3) revisión: instancia en la que se verifican, rectifican y corrigen los planes de escritura y se atiende a las cuestiones de superficie. Estos tres momentos se completan con su manifestación externa y observable en la

tarea de escritura y con el uso interno de la memoria a largo plazo donde se almacenan las competencias culturales y discursivas y el conocimiento de la audiencia que tiene todo escritor.

En lo que respecta a la adquisición del lenguaje, nuestro marco teórico se sustentó en la perspectiva del constructivismo social (Vygotsky, 1978 y Bruner, 1985). Sus autores postulan que todo conocimiento sobre el lenguaje, como así también el desarrollo y optimización de sus competencias, se produce siempre en la interacción social, debido a que el pensamiento y la praxis lingüística son sociales por naturaleza.

En otro orden, también fueron importantes en esta investigación los aportes de la sociología en torno a un concepto tan importante como el de “capital cultural”, definido por estos autores como un capital simbólico que establece diferencias en el mundo social (Bourdieu y Passeron, 1977; Bourdieu, 1991 y 1998). Los análisis de dicha disciplina sobre la incorporación desigual y acumulable que se encuentra ligada a las jerarquías sociales y, por otra parte, el desarrollo de la idea de que un capital económico escaso y/o un capital cultural incorporado (proveniente del contexto socio-familiar) exiguo o inadecuado pueden obstruir la llegada al capital institucionalizado (avalado desde lo institucional) al cual intentan acceder los estudiantes universitarios, fueron de vital interés al analizar, desde las distintas clasificaciones del material, las producciones de los alumnos.

En ese sentido, y retomando, de alguna manera, la intención de este proyecto, nuestra tarea, tuvo como horizonte final definir las dificultades puntuales de los ingresantes que, de no mejorarse, entorpecerían sus actividades de lectura, comprensión y escritura durante, al menos, los primeros años de sus respectivas carreras. Fue así que buscamos, con este proyecto y a través de distintas líneas de investigación, no solo definir las dificultades apelando al análisis de su producción autobiográfica, sino también desarrollar y poner en prácticas las estrategias de optimización de las competencias que requiere el buen desempeño lingüístico y académico propio de los estudios universitarios.

Líneas de investigación: concepciones teóricas y áreas de trabajo: como se ha señalado, este proyecto pretendió establecer, en primer lugar, un diagnóstico de las dificultades en términos de lectura y escritura de los ingresantes y, con posterioridad, la promoción de acciones que hagan posible, en sentido amplio, un plan general tendiente a la integración social en el ámbito académico de los ingresantes a la U N M . En ese sentido, fueron tres las líneas desarrolladas a lo largo del proyecto, una de raíz claramente Lingüística y Sociolingüística, otra en donde se cruzan la Teoría Literaria (principalmente los aportes de la teoría de la ficción) y el análisis del discurso y la tercera, que privilegia un marco psicológico y sociológico, donde el aspecto identitario y los aportes de la Psicología se hacen presentes. Todas se sirvieron de las herramientas lingüísticas, psicológicas, sociológicas y narratológicas que fueron el piso común construido en las reuniones quincenales mantenidas en los primeros cinco meses del proyecto. Se sumó, en este período, la tarea de ordenamiento y clasificación de los Trabajos Prácticos de los alumnos, lo que se hizo tomando en cuenta la noción de recursividad, y la importancia que el desarrollo temporal del Taller trae aparejado a la luz de ese concepto. También se tomó como criterio un orden que da cuenta de las distintas unidades del programa y de los cuatro turnos de cursada, para lo que sería después la toma de muestras representativas en el análisis de las consignas.

La primera línea de investigación, estuvo integrada por los licenciados Aniela Ventura, Sebastián Ampudia y Karen Strauss. El trabajo de Aniela, “¿Quién soy cuando comienzo a

escribir en la universidad?, se inscribió en la perspectiva del análisis crítico del discurso (Fairclough, 1995) que concibe al discurso como una dimensión fundamental de la vida social. Su objetivo fueron los procesos de construcción de la identidad, partiendo para ello de que la escritura autobiográfica manifiesta la ubicación del yo en el mundo simbólico de la cultura y da lugar a la individualización del sujeto (Arfuch, 2013; Benveniste, 1966; Bruner, 2013; Panesi, 2004).

En el caso del trabajo de Karen Strauss, “Tiempos para narrar. Propuesta de enseñanza-aprendizaje de los tiempos verbales en la narración desde una perspectiva metalingüística”, el marco teórico-metodológico utilizado concibe la narración de múltiples modos: como posibilidad de habilitar un “mercado de significados” (Bruner, 2003); como un desarrollo del pensamiento crítico que nace de la capacidad de descentralizarse para escuchar activamente, como caracterización de los fenómenos de la experiencia humana, y su estudio en muchos campos de las ciencias sociales; como modo de establecer una manera de organizar y comunicar experiencias; como modo de dar forma a las ideas a través de las propias palabras, lo que es fundamental en el aprendizaje; como apertura de un horizonte nuevo a las habilidades cognitivas y un andamiaje cultural básico para la comprensión de la realidad (Vygotsky, 1978).

El abordaje del trabajo de Sebastián Ampudia, “Análisis de los recursos de cohesión gramatical seleccionados por los ingresantes al COPRLJN en sus producciones y su progreso en el transcurso de las clases”, más cercano a la normativa y al uso de elementos cohesivos en los textos de los ingresantes, tuvo como base teórica una concepción del texto que no se define por la suma de sus oraciones, sino «por su textura» (Halliday & Hassan, 1976), reconociendo en ella tres propiedades que no pueden resignarse si se pretende lograr un escrito completo: la coherencia, la cohesión y la adecuación. Su análisis se centró, entonces, en la cohesión, concebida como un «orden interior del texto (que) funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación».

La segunda línea de investigación, la que utiliza conceptos y nociones de la teoría literaria en un marco de análisis lingüístico y que integré personalmente, tuvo además como participantes al profesor Gabriel Dutto, a la licenciada Lucía Di Salvo y al doctor Maximiliano Linares. En el caso de Gabriel Dutto, su trabajo versa sobre “La construcción de la identidad en el ingreso al ámbito universitario: la UNM y su Taller de Lectoescritura”. El de Maximiliano Linares se tituló: “La escritura de la identidad en el Taller de Lectoescritura del ingreso a la UNM: ficción, futuro y creación de un personaje”. La base teórica de ambos tuvo como punto de partida una visión del discurso autobiográfico que necesaria e impostergablemente crea un personaje, en consecuencia y fruto de la tensión entre las miradas interna y externas que operan en ese recorte de una vida y sus acontecimientos se cae ineludiblemente en la ficción (Arfuch, 2013). A partir de esas miradas, que refieren al yo y al tú en tanto instancias ineludibles en todo discurso, Dutto y Linares procuraron, analizar la construcción de la identidad de los personajes-estudiantes desde el punto de vista performativo, es decir básicamente como una creación discursiva con una dimensión ficcional.

En mi caso y el de la Licenciada Lucía Di Salvo, mi aporte a la investigación lleva por título “Utilización de elementos y herramientas ficcionales en clave lingüística: conectores, concordancia e inclusión de campos de referencia externos” y el de Di Salvo “El barrio en la Universidad: Ficción o realidad”, trabajamos con una idea de la ficción vinculada a la postulación de mundos posibles (Pavel, 1986; Eco, 1990) y a su existencia en tanto cruce de

campos de referencia, interno y externo, el primero vinculado al mundo de la diégesis del relato y el segundo al mundo exterior, como aquello que origina el hecho ficcional (Benjamín Harsaw, 1984, Dolezel, 1988). El acceso a los mundos posibles desde la modelización de la realidad fue lo que terminó guiando la confección de algunas de las consignas del cuadernillo del “Taller de Lectoescritura”, cuyas cláusulas reclamaban un proceso de escritura donde se reclamaba a los ingresantes la realización de breves relatos biográficos y/o autobiográficos contando con información previa, donde se suman a las de sus propias experiencias y consumos culturales la proporcionada por el propio cuadernillo en clave de modelos discursivos o puntos de partida del propio ejercicio. Los trabajos de esta segunda línea de investigación se abocaron a estudiar no solo la evolución de los ingresantes en lo referido a construir un discurso narrativo de dimensiones biográficas, sino también a lo concerniente a adecuación, uso de las preposiciones, concordancia y construcción de un destinatario (Basándose en la Unidad de Comunicación y su desarrollo del modelo de Jakobson).

La tercera línea de investigación fue la que se dedicó más puntualmente al tema de la identidad, o mejor aún al par identidad/otredad. En dicha línea se inscribe el trabajo de los licenciados Stella Maris Cao y Claudio Simiz, “Narra, narrarse, narrarnos: Las operaciones retóricas en los textos autobiográficos de los ingresantes a la U N M”, el del profesor Martín Montenegro, “Alteret Alteratio: identidad y otredad en las producciones escritas de los ingresantes de la U N M”, y el de la licenciada Ione Malvina de Jesús, “Aproximación a los rasgos del capital cultural presente en la escritura autobiográfica de los ingresantes universitarios adultos”.

El primero de ellos, más allá de retomar y reforzar los estudiados vínculos entre autobiografía, contexto e intertexto, concibe la identidad desde lo que algunos llaman el proceso pragmático de co-constitución de las personas, es decir desde la interacción lingüística a partir de las transacciones que asignan significado y propósito (Vernan, 2004). Es así que el género autobiográfico y este proceso terminan funcionando como un “hablar” que resulta ser un proceso abierto en el que nos incluimos, para formarnos y transformarnos a nosotros mismos. La otra vertiente teórica del trabajo tiene a la retórica como centro y la entiende como una sistematización de las posibilidades del lenguaje relacionadas con la influencia en los receptores.

El segundo artículo de esta serie, el de Martín Montenegro, también parte de una concepción identitaria imposible de separar de la otredad. Para ello parte de la mirada crítica de la Teoría Sociológica en torno al hombre del posmodernismo (Giddens, 2000) y su rescate del discurso autobiográfico, donde plantea que la identidad propia es un fenómeno coherente que presume una narrativa explícita. Es así que en este escrito se plantea, en términos que nos conducen hacia una reflexión en torno al ingreso al ámbito universitario, el problema de la adecuación lingüística, los distintos registros y sus contextos y el conocimiento de la normativa básica como herramientas que, de alguna manera, encauzan el reconocimiento de sí mismos como sujetos “habilitados” para producir discurso en la universidad y la posibilidad de reconocer y reconocerse en el otro.

El último de los tres trabaja con un grupo etéreo, el de mayores de cuarenta años. Su intención es descubrir las estrategias de diferenciación que dichos sujetos exhiben en su producción discursiva, basándose para ello en aquellos textos donde la construcción de su identidad es más notoria. Su marco teórico específico tuvo en cuenta principalmente la noción de habitus o competencia cultural (Bourdieu, 1985), es decir, “un sistema de disposiciones durables que integrando las experiencias pasadas funciona como matriz de percepciones y de acciones”.

Consecuentemente, al momento de adquirir nuevos saberes, el sujeto integra sus experiencias, su trayectoria cultural, una praxis que implicará, en la dinámica de la interacción social, la noción de distinción.

Metodología: selección de consignas y muestras: Para la construcción del corpus analizable en este trabajo se tuvieron en cuenta dos variables, la primera fue la selección de las consignas de los Trabajos Prácticos de los alumnos, la utilidad para cada una de las líneas de investigación y nuestra intención de diseñar el taller pensándolo como un proceso recursivo y abierto fueron los criterios que guiaron fundamentalmente dicha selección de actividades. Los Trabajos Prácticos elegidos para trabajar con la producción biográfica y autobiográfica de los ingresantes a la UNM fueron las siguientes:

I) Actividad 3 de la Unidad 1, p. 10

Mi Barrio
 Queremos saber un poco más de ustedes. Por eso, les pedimos que en quince líneas, nos describan el barrio donde viven. Para ello deben usar, a lo largo del texto y en el orden y el lugar que les parezca, las siguientes tres frases:
 1. Los vecinos siempre...
 2. En mi cuadra a veces...
 3. Todos los domingos...

II) Actividad 6 de la Unidad 2, p.

Terminaron de escribir cuyo título es una de las opciones que les damos a continuación:
 1. Mi infancia en Moreno (o el barrio de donde seas)
 2. "Soy del conurbano"
 3. "Los gustos de mi generación"
 Imagínense el contenido de dicho libro y sobre esa base redacten un prólogo de entre 10 y 15 líneas donde justifiquen por qué lo escribieron.

III) Actividad 2 de la Unidad 3, p.

Datos del emisor que el receptor espera recibir en su carta de presentación:

A	B	C	D
1. Ser puntual.	1. Tener gustos culturales refinados.	1. Gustarle la vida al aire libre.	1. Tener sentido del humor.
2. Ser prolijo en el vestir.	2. Ser buen, na Gourmet.	2. Conocer de armas.	2. Vestir informalmente.
3. Ser respetuoso, sa con sus superiores.	3. Ser muy buen conversador, ra.	3. Estar acostumbrado a las largas caminatas.	3. Gustarle bailar.
4. Gustarle la disciplina.			4. Ganas de conocer gente.

Consigna 2) Escriban una carta de presentación dirigiéndose a las autoridades de alguna de las instituciones que no fueron asociadas a ningún cuadro. Para ello elijan al menos tres de todas las cualidades expresadas en los cuadros y armen un perfil de sí mismos que resulte interesante para ser admitidos como socios o participantes de ese club, federación, círculo, asociación, centro, federación o lo que sea.

IV) Actividad 2 de la Unidad 5, p.

Este perfil biográfico de Steve Jobs apareció en el diario Clarín después de su muerte.

Léanlo y respondan las consignas que aparecen al final.

“Clarín”, 5 de octubre de 2011.
Steve Jobs, de marginado a genial visionario

Consigna 3) Se está elaborando una enciclopedia de las personas más influyentes del siglo xx, y ustedes son los encargados de redactar el artículo sobre Steve Jobs. Con los datos que aparecen en el artículo, escriban una biografía del fundador de Apple. Deben seleccionar bien la información ya que no pueden excederse de 20 renglones, que es el espacio previsto para cada artículo de la obra.

V) Actividad 3 de la Unidad 5, p.

Lean la nota autobiográfica de María Eugenia Sacerdote de Lustig y respondan las consignas que están después.

“La Nación”, 30 de noviembre de 2011.
Murió Eugenia Sacerdote de Lustig

Consigna: “Inventen un personaje”

Elijan algunas de las cinco opciones y escriban, en no menos de veinte líneas, la vida de algún personaje imaginario para ser publicada en una revista. Tengan en cuenta para ello los datos y /o frases que les damos a continuación. Utilicen también su propia imaginación a la hora de sumar hechos o acontecimientos de la vida de quien elijan.

Opción 1

Tenista profesional (31 años)

Ganador numerosos torneos.../ Fue número 1 del mundo durante.../ Sufrió varias lesiones en su carrera.../ Fue madre/padre de.../ Construyó un club de tenis en.../ Hoy, ya madura/do y con muchos títulos, su mayor deseo es...

Opción 2

Periodista profesional (1922-1999)

Escribió en distintos medios del país y del extranjero como.../Se especializó en cubrir catástrofes naturales y.../ Estuvo al frente de un programa de televisión que mostraba distintos lugares y culturas del mundo que se caracterizó por.../ Escribió varios libros basándose en esta experiencia... /Se casó tres veces y tuvo.../ El último y mayor desafío de su carrera fue...

Opción 3

Actor/Actriz (42 años)

Desde muy chica/co empezó a .../ Fue descubierta/to por... / Su primer gran éxito fue.../ A los 35 años quiso probar.../Se la/lo recuerda por películas como... /Hoy piensa que su carrera...

Opción 4

Ingeniero (1931-2006)

Nació en un pueblo de... / Estudió en.../ Se fue de su país buscando.../Diseñó su primer... / Se hizo famoso con su diseño de... / En sus últimos años dedico su tiempo a...

VI) Actividad 2 de la Unidad 7, p. .

Lean el texto y respondan a las consignas que le siguen.

Por Carlos Pulvirenti

Final del formulario

Consigna 5) Imaginen que vuelven de un viaje al sur del país y que le cuentan a un amigo dos episodios riesgosos de la travesía donde están involucrados una vaca y un termo lleno de agua caliente. Inmediatamente su amigo, que trabaja para una revista de turismo, les pide que escriban un relato de su experiencia para ese medio, lo va a incluir en la sección de ayuda al viajero en ruta que se llama "Viajar y sus riesgos". Escriban el relato (no menos de quince líneas) utilizando los siguientes marcadores y conectores: "mientras", "una vez (que)", "con lo cual".

Para la primera línea de investigación se utilizaron con mayor asiduidad las actividades i, n y m; para la segunda línea de investigación, la que tiene como centro la cuestión ficcional se utilizaron, básicamente, las actividades iv, v y vi. En lo concerniente a la serie de artículos que trabajaron fuertemente con la cuestión identitaria, su construcción intersubjetiva y la distinción etárea, se privilegiaron las actividades ii, iii y vi.

La segunda variable considerada fue la construcción de un corpus de textos producidos por los ingresantes que observe la variedad de sus perfiles. Para ello partimos de la diversidad de la población estudiantil (etárea, de educación previa, de composición familiar, de tener o no trabajo) y que su distribución está claramente emparentada con los cuatro horarios de cursada (de 8 a 11 hs, 15 comisiones, de 11 a 14 hs. y de 14 a 17 hs., de 6 comisiones cada una, y de 17 a 20 hs. con otras 15 comisiones). Nuestra intención fue, entonces, y con las herramientas a nuestro alcance, respetar esa diversidad centrándonos en la diferente cantidad de comisiones por banda horaria y, por ende, de alumnos a la hora de confeccionar las muestras de Trabajos prácticos pertinentes para el análisis. Los corpus elaborados para esta investigación utilizaron los escritos de, al menos, dos consignas del cuadernillo y seleccionaron una comisión del Taller por cada horario de cursada.

Si bien, como ya dijimos, en los primeros meses las reuniones periódicas del equipo se centraron en la puesta en común de la bibliografía concerniente a las tres líneas de investigación que permitiera establecer un lenguaje común de todos los miembros participantes, la segunda parte sirvió para discutir el adelanto de los trabajos que fueron surgiendo de la investigación. Algunos de ellos fueron leídos en el vm Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior (vm cidu), que tuvo lugar en el

mes de abril de 2014 con sede en la Universidad Nacional de Rosario y que fue organizado conjuntamente por la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria y la Facultades de Humanidades y Artes de la UNR.

Conclusiones:

Relevamientos, observaciones y mejora de los materiales del taller

Este proyecto nos posibilitó, en primer lugar y con un objetivo práctico de mejoramiento del cuadernillo del Taller de Lectoescritura, la identificación de dificultades en el empleo y puesta en práctica de las herramientas lingüísticas y de las técnicas de lectura necesarias para un exitoso desembarco en la vida universitaria por parte de los alumnos ingresantes a la UNM. Posteriormente, nuestro trabajo también derivó en un análisis de las estrategias discursivas con que los alumnos que cursaron el Taller dan cuenta de su propia historia en clave autobiográfica, ya sea personal o de pertenencia grupal, y cómo o hasta qué punto el trabajo con esos saberes previos hizo posible una apropiación de las herramientas lingüísticas antes mencionadas. Por eso, y respetando esta doble dirección o recorrido de nuestro trabajo, separamos para una lectura más ordenada los datos, las observaciones y las conclusiones en un primer trayecto que aúna lo lingüístico y lo narratológico y un segundo, de base un tanto más psicoanalítica y sociológica, que se centra en el tema identitario.

Lingüística y narratología: dificultades y reflexión metalingüística

En ese primer trayecto investigativo nos propusimos relevar, en todas las muestras que los participantes del equipo de trabajo habían seleccionado, una serie de errores que la experiencia de años anteriores nos había devuelto como persistentes y básicos a la hora de pensar el Taller de Lectoescritura. Dicha tarea nos sirvió para confeccionar una tabla de los mismos.

Tipos de dificultades	Al inicio del curso (Unidades 1 y 2)	Al final del curso (Unidad 7)	Diferencia
De ortografía	60,9%	40,7%	20,2%
De concordancia	57,1%	36,5%	20,6%
De cohesión y coherencia	57,4%	41,6%	19,8%
De léxico (adecuación)	45,9%	30,8%	15,1%
Operaciones macroestructurales	48,4%	35,2%	13,2%
Operaciones microestructurales	49,2%	37,1 %	12,1%

Lo que nos sirvió para delimitar no solo los errores más frecuentes entre los alumnos y su persistencia, algo sobre lo que ya veníamos haciendo hincapié en cada uno de los informes finales del Taller de Lectoescritura entregado a la Secretaría Académica al cierre de cada edición del COPRUN, sino también cómo esas dificultades se manifestaban en textos donde los ingresantes elaboraban consignas que tenían a su experiencia personal y previa como eje, es decir en el trabajo con temas y tópicos conocidos y cercanos. Obviamente el porcentaje de errores es mayor al de los Informes Finales ya citados, sobre todo en los primeros tres ítems. Ello se debe a que la medición de nuestro proyecto en estos ítems toma como punto de partida el primer Trabajo Práctico, el que se evalúa como mi diagnóstico en la primera clase del Taller para que los docentes tengan herramientas con las que indicar a los alumnos la posibilidad de seguir la ejercitación en las tutorías, mientras que los tres ítems restantes se evaluaron teniendo en cuenta también los Trabajos Prácticos de la segunda unidad. En cambio,

en los Informes Finales ya citados la primera evaluación se daba a la altura de la tercera semana del curso, es decir cumplida la primera mitad, con lo que gran parte de la ejercitación y el trabajo en tutorías ya estaba hecho y/o en marcha.

Ahora bien, más allá de estas dificultades básicas relevadas, nos propusimos también una serie de mediciones más puntuales que hacen a la dimensión macroestructural y narrativa de los textos biográficos. Inicialmente y desde la perspectiva de este trayecto de la investigación, se detectó también cierta continuidad de los problemas referidos al uso de los tiempos verbales en clave narrativa, cuyo relevamiento hizo posible la confección de la siguiente tabla:

Uso de los tiempos verbales

Dificultades con el uso de los tiempos verbales	Inicio del curso (Unidades 1 y 2)	Final del curso (Unidad 7)	Diferencia
A. Problemas vinculados a la base narrativa			
A. 1. Usos dudosos o ambiguos del presente del indicativo	54,9 %	36,4%	18,5%
A. 2. Usos del pretérito pluscuamperfecto en narraciones	51,4 %	38,2 %	13,2%
A.3. Correlaciones verbales del pretérito del indicativo o subjuntivo	58,6%	44,3 %	14,3%
B. Incorrecta utilización del gerundio y otras formas no finitas	60,1%	40,6 %	19,5%

Nuestro relevamiento arroja una serie de datos interesantes de observar. El primero es, una vez más, el descenso de estas dificultades a lo largo del Taller. Una mejora que oscila entre el 13,2%, para el uso del pretérito pluscuamperfecto en narraciones, y mi 19,5%, para la incorrecta utilización del gerundio y otras formas no finitas. Lo que nos permitió, durante el mismo tiempo de trabajo en las tutorías, experimentar con la presencia de mi segundo tutor que repusiera los temas concernientes en la primera semana a la normativa y con posterioridad a los contenidos vinculados a las diferentes unidades, mayoritariamente a las distintos tipos textuales y sus características y componentes.

Consecuentemente, en lo referido al otro aspecto de este primer trayecto de la investigación, donde se trabajó más desde el aspecto ficcional pero pensando también en alcanzar un buen desempeño lingüístico por parte de los ingresantes, el análisis arrojó una serie de datos que refuerzan lo visto en la primera tabla. Los dos ítems más importantes que pueden visualizarse en el relevamiento del trabajo ligado a la trama narrativa biográfica y autobiográfica de corte ficcional son: fallas de consecución temporal (49,6 % al inicio del curso, 36,8 % al final) y desajuste en la construcción del narrador (47,8 % al inicio y 35,6% al final). El primero está claramente emparentado con la tabla anterior, el segundo, vistos los errores más frecuentes en las correcciones, se vincula a las dificultades que giran en torno a la cohesión y la coherencia de los textos producidos por los alumnos.

El alto número o porcentaje de errores por parte de los alumnos vinculados a los errores ortográficos, de concordancia y de cohesión y coherencia textual nos llevó a tomar una serie de decisiones en torno a la dinámica áulica del Taller y en lo concerniente a las futuras ediciones del cuadernillo.

Una de ellas, la primera desde el punto de vista del desarrollo del Taller, fue el refuerzo en la elaboración del Apéndice Gramatical, cuya inclusión en el mismo cuerpo del Cuadernillo tuvo como finalidad, desde el punto de vista del trabajo docente, agilizar el aprendizaje del manejo y la apropiación de material de referencia lingüística. La planificación de un material de referencia acotado y el trabajo con los docentes del Taller en las reuniones posteriores buscaron hacer accesible la normativa procurando un trabajo sistemático de ida y vuelta entre

ejercicios del cuadernillo y lectura del Apéndice guiada por el docente en el aula. Nuestra intención fue ir habituando al alumno en el manejo de material de referencia ante la duda lingüística, la búsqueda de una cierta autonomía, cuando de construcción del conocimiento lingüístico hablamos, fue la apuesta de estas prácticas en el aula y de la inclusión de este material. La otra conclusión que pudimos sacar en la lectura de este relevamiento, más allá de lo ortográfico y la concordancia como ítems claramente deficitarios en la formación de los alumnos, es la centralidad de las dificultades con los temas que hacen a la coherencia y cohesión textual. Un dato que nos llevó a incluir una Unidad destinada pura y exclusivamente a reponer contenidos, a armar una batería de ejemplos y ejercicios centrándonos en esta problemática y a incluir, en el resto del Cuadernillo, consignas tendientes a volver sobre el tema en las demás Unidades. Para ello conté con la inestimable labor de la Licenciada Aniela Ventura, quien se transformó en la vice-coordinadora del Taller a partir de la edición del Taller en el año 2014.

Nuestras mediciones, además, pusieron en evidencia las dificultades de los ingresantes con respecto al uso de los tiempos verbales en las producciones donde el eje tenía que ver con la dimensión biográfica o autobiográfica, es decir donde la dimensión narrativa de los textos era evidente. Una de las conclusiones que de ello pudimos extraer es la centralidad que el texto o trama narrativa termina asumiendo en la formación de estos alumnos, puesto que la percepción de un ordenamiento temporal y textual en su organización no solo posibilita un aprendizaje de los otros textos o tramas (expositivo-explicativas y argumentativas) partiendo de la noción de orden, sino también permite, como en el caso del ejemplo (habitualmente una narración) en la trama o texto argumentativo poner en práctica lo aprendido del narrativo.

El ida y vuelta entre ejercitación y material de referencia, que ponía de manifiesto la existencia de una normativa y sus reglas, y la percepción de un ordenamiento en cada una de las tramas o tipos textuales que le permitía al docente reflexionar conjuntamente con sus alumnos sobre la estructura de los textos, sus propios códigos y pautas, profundizó una de las ideas que fueron uno de los puntos de partida de esta investigación: lo indelegable de una reflexión metalingüística, aunque sea mínima, a la hora de apropiarse, por parte de los alumnos, de esas herramientas lingüísticas de las que venimos hablando.

Narrativa identitaria

En lo concerniente al otro trayecto, más cercano a la constitución de la identidad en clave discursiva, nuestra investigación se centró, utilizando conceptos de la psicología, la sociología y la retórica, en dos aspectos: a) Identidad hacia el pasado: barrial, generacional o grupal y b) Identidad hacia el futuro: ingreso y permanencia en el mundo universitario.

En el primer caso, donde el pasado es central en el momento de narrarse a sí mismos, los datos arrojados fueron los siguientes:

a. Un alto porcentaje de construcción de la identidad discursiva desde una posición pasiva como sujetos (47%), donde predominan imágenes idílicas y prototípicas de la niñez. Solo un 4% de los ingresantes plasman una imagen negativa de su vida hasta el momento del ingreso.

b. También es alto el porcentaje que narra su identidad desde su barrio (72,2%), dando cuenta además de los cambios producidos en su entorno en los últimos años (44,5%) y de la importancia de la universidad en la percepción del partido de Moreno (42,3 %).

c. Desde el punto de vista generacional hicimos foco en cómo construyen discursivamente su identidad el grupo de los mayores (más de 40 años). Las marcas discursivas recurrentes en lo que se refiere a una clara estrategia de diferenciación de parte de este grupo incluyen básicamente dos ítems: la puesta en escena de la “experiencia”, tanto educativa como “de vida” (68 %), y la posibilidad de expresarse en una lengua “legítima” (en clave universitaria) 44,5%.

En el segundo caso, el de la identidad construida hacia el futuro, el análisis nos devuelve la siguiente realidad:

- a. Se percibe en los escritos, junto al papel del docente como “corrector”, el rol del mismo como facilitador de lecturas. Se busca, en la práctica áulica, que el docente y el grupo de trabajo (mediante la estrategia de la puesta en común) recuperen su rol de lector narrativo del relato autobiográfico, propiciando con esta práctica grupal identificaciones que consoliden su pertenencia como ingresante al ámbito universitario. Las devoluciones de dicha instancia favorecen en la interacción una coherencia entre tres registros; identidad personal, identidad social, identidad académica.
- b. Se percibe en los discursos biográficos y autobiográficos un narrativo doble: un presente áulico, en donde el docente como instancia legitimadora del uso de la lengua escucha/lee el relato de vida, y una segunda instancia, donde lo que se busca es una aceptación en clave institucional. Lo diferente de esta institucionalidad es que se percibe por parte del ingresante como un espacio “joven”, cuyo nivel de aceptación de los propios perfiles se descuenta. Dicho horizonte implica, desde el inicio de los estudios superiores en este tipo de Universidades recientes como la nuestra, una apropiación de la instancia universitaria que el docente debe hacer efectiva.
- c. Por último, y casi como un corolario del relevamiento de las distintas formas en que se expresa la posibilidad de dar cuenta de una identidad universitaria en construcción por parte de los ingresantes a la UNM, se revisó el con texto comunicación al donde esto se plasma. En ese sentido fue posible observar en sus producciones discursivas la problemática de un doble encuentro la novedad o con “el otro”. La novedad del ámbito y lo novedoso de un encuentro con un “otro” que es ajeno o desconocido hasta entonces (docente con otro recorrido de vida, autor que utiliza la lengua de manera diferente o compañero que expresa o exhibe otra identidad).

Dicho recorrido doble, hacia el pasado y hacia el futuro, nos llevó a pensar en la importancia de relacionar deserción y con texto con un icacion al. Para ello, lo que iniciamos aquí con el relevamiento de la puesta en escena del capital cultural previo en clave léxica por parte de los ingresantes, debería, en una segunda etapa, transformarse en un nuevo relevamiento centrado en la posibilidad que la lengua brinda, en tanto portadora de enciclopedia, para dejar al descubierto los saberes y consumos culturales con que nuestros alumnos ingresan. Lo que nos queda como conclusión es que se debe reforzar el papel del docente como facilitador de lecturas, privilegiando en ese rol no solo un trabajo con los textos en clave de rápida comprensión de lo leído, sino, y en esto reforzamos lo dicho en el trayecto anterior, buscando la posibilidad de una reflexión en los textos analizados y producidos sobre la lengua como herramienta, con sus pautas y normas. Dicho horizonte es posible si, como expresamos muchas veces en los Informes Finales entregados a la Secretaría Académica ante la finalización de cada edición del COPRUN, existe la posibilidad

de extender la formación en Lectoescritura para los alumnos cuyas dificultades van a generar obstáculos en su desempeño, sobre todo durante los primeros meses de su carrera universitaria. La apropiación de este “espacio joven” de la que hablan estas conclusiones contempla, para nosotros, un acompañamiento donde el rol de “docente facilitador” se profundice y se especialice, es decir acompañe al alumno en el desembarco de, al menos, el primer año de su periplo académico. La posibilidad y, a la vez, la necesidad de una extensión en el tiempo de este espacio surge de lo trabajado e investigado, lo que se busca o pretende es, en definitiva, aprovechar el vínculo ya construido en el Taller de Lectoescritura entre docente y alumno como el espacio que acerca a estos últimos a los textos de las carreras y, a la vez, refuerza y profundiza la importancia que un buen manejo de la lengua tiene para cualquier instancia de la vida profesional.

Bibliografía:

- ALVABADO, M. y Pampillo, G. 1988. Talleres de escritura. Con las manos en la masa, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- AREN, F., Beker, O., VespA, C. 2009. Narrar-se: la autobiografía en el taller de escritura. Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- Abpuch, L. 2013. Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bajtln, M. 1982. "El problema de los géneros discursivos", en: Estética de la creación verbal, México, Siglo XXI editores.
- BARTHES, R. 1974. Investigaciones retóricas. La antigua retórica, Buenos Aires, Tiempo contemporáneo.
- Benveniste, E. (1966). Problemas de lingüística General. México: Siglo XXI (1977).
- Bernstein, B., "Clases sociales, lenguaje y socialización" en: Revista colombiana de educación N°15 1° semestre de 1985. CIUP.
- BOURDIEU, P. (1998). Capital cultural, escuela y espacio social, Siglo XXI, México.
- y PASSERON J. C. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Laia, Barcelona.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BRUNER, J. (1985). Realidad mental y mundos posibles, Barcelona, Gedisa.
- y Weisser, S., "La invención del yo: la autobiografía y sus formas" en: Olson, D y Torrance, N. (1998), Cultura escrita y oralidad. Madrid: Gedisa.
- BURGOS, M. (1997). "Historias de vida. Narrativa y la búsqueda del yo", en Aceves Lozano, J. (comp.) Historia Oral, México, Instituto Mora/UAM.
- Carlino, P. (coord.) (2004). Leer y escribir en la universidad. Buenos Aires, Colección Textos en Contexto, 6, Asociación Internacional de Lectura.
- (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D. (1995). La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama.
- (1995). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito, Barcelona, Graó.
- CHAROLLES, M. (1986). "L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques", Pratiques, n° 49, mars 1986.
- CREME, P. y Lea, M. (2000). Escribir en la universidad, Barcelona, Gedisa.
- Dolezel, L. (1988). Heterocósmica. Ficción y mundos posibles. Madrid, ARCO Libros (1999).
- Eco, Umberto (1979). Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona, Lumen (1993).
- Faibclough, Norman (1995). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. London: Longman
- Ferreya, H. A. et al. 2006. "Educación media en la Argentina ¿El problema de los PROBLEMAS?", EN: REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION, N° 39/ 04.
- ; H.; PERETTI, G., y CARANDINO, E. 2001: "Los problemas de la educación media en la Argentina". EE.UU. en La Educación, IAD/OAS, Año XLV-XLVII, n.º 136- 138.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1994). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". En: Textos en contexto. International Reading Association. Vol. I. Buenos Aires.
- Gakcia-Debanc, C. "Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture", Pratiques, n° 49, mars, 1986.

- Giddens, Anthony (2000). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península.
- Halliday, M. (1970), "Estructura y función del lenguaje" en: Lyons, J (Ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid, Alianza, (1975).
- & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London & New York: Longman.
- Irwin, j y Doyle, M.A. (Comps) (1992). *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Argentina, Aique
- ISER, W (1997). "La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias", en *Teorías de la ficción literaria*, Madrid, Arco Libros.
- KRASHER, S.D. (1985). *The input hypothesis*. London, Longman.
- Main GUENEAU, D. (1989). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette.
- OLSON, D. (1991). "La cultura escrita como actividad metalingüística", en Olson, D. y Torrance, N. (comps.) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.
- PAMPILLO, G., (1982). *El taller de escritura*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- PANESI J. (2000), "El precio de la autobiografía Jacques Derrida, el circunciso", en: *CRÍTICAS*. BUENOS Aires, Norma.
- PAVEL, T . (1997). "Las fronteras de la ficción" en Antonio Garrido Domínguez (editor), *Teorías de la ficción literaria*, Madrid, Arco Libros.
- PERONARD, M. (2005). "La metacognición como herramienta didáctica", en *Signos*, n°57, Valparaíso.
- RANCIEBE, J. (1987). *El maestro ignorante*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007
- RICOEUR, P. (1996). "Quinto estudio. La identidad personal y la identidad narrativa" y "Sexto estudio. El sí y la identidad narrativa" en *Sí mismo como otro; siglo veintiuno editores* Madrid/ Méjico.
- RICOEUR, P. (1995). "Tiempo y narración. La triple mimesis", en *Tiempo y narración*, tomo I, México, Siglo XXI editores.
- RYAN, E. (1981). "Identifying and remediating failures in reading comprehension: Toward an instructional approach for poor readers". En T.G.Wailer y G.E. Mackinnon (eds.) *Reading Research: Advanced in theory and practice* (Vol. 2). New York: Academic Press.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La desigualdad educativa*, Buenos Aires, Manantial.
- Vezeanu, Ion (2004). "Moi-même comme un autre. Identité personnelle et langage", en I. Copoeru, N. Szabo, *Beyond identity: Transformations of identity in a (post) modern world*, Cluj-Napoca: House of the Book of Science,
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*, Madrid, Paidós.
- WHITE, H., (1992). "El valor de la narrativa en la representación de la realidad " en *El contenido de la forma*, Buenos Aires, Paidós.