

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

Transversalidad de las prácticas conversacionales y discursivas escritas en la Universidad.

Colombo, Maria Elena, Curone, Gladys, Mayol, Juan De La Cruz, Pabago, Gustavo, Alcover, Silvina Mariela, Gestal, Leandro, Lombardo, Enrico, Rivera, Xoana, Repetto, Guido y Gutierrez Vargas, Andrea.

Cita:

Colombo, Maria Elena, Curone, Gladys, Mayol, Juan De La Cruz, Pabago, Gustavo, Alcover, Silvina Mariela, Gestal, Leandro, Lombardo, Enrico, Rivera, Xoana, Repetto, Guido y Gutierrez Vargas, Andrea (2019). *Transversalidad de las prácticas conversacionales y discursivas escritas en la Universidad. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/781>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/tnn>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

TRANSVERSALIDAD DE LAS PRÁCTICAS CONVERSACIONALES Y DISCURSIVAS ESCRITAS EN LA UNIVERSIDAD

Colombo, Maria Elena; Curone, Gladys; Mayol, Juan De La Cruz; Pabago, Gustavo; Alcover, Silvina Mariela; Gestal, Leandro; Lombardo, Enrico; Rivera, Xoana; Repetto, Guido; Gutierrez Vargas, Andrea
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo corresponde al segundo objetivo del proyecto de investigación: Dispositivo de alfabetización dialógica para el desarrollo de habilidades de escritura académica dentro de un contexto disciplinar. Consiste en rediseñar la estructura de las actividades del dispositivo pedagógico-didáctico aplicado a una asignatura de psicología del CBC de UBA. Desde el marco teórico de la psicología histórico-cultural se planificaron dos modalidades de funcionamiento del dispositivo para operar de forma entrelazada y en fases recurrentes a lo largo del dictado de la asignatura: modalidad conversacional en clase y la modalidad de producción discursiva escrita en clase. Las actividades buscan promover la composición escrita grupal como instrumento al servicio de un aprendizaje reflexivo y crítico, apelando a la confrontación y discusión argumentativa para favorecer tanto la explicitación de los conceptos presentes en los textos como la toma de conciencia de una perspectiva personal de los saberes. Asimismo, desde el lugar de la enseñanza se pretende adoptar una didáctica de géneros académicos que evite caer en un recitativo de técnicas de escritura y pueda en cambio, centrarse en el diálogo y en el descubrimiento conjunto de las formas de escribir en la universidad, guiados por un docente que asuma el rol de moderador.

Palabras clave

Docente moderador - Transversalidad - Fase Conversacional - Fase producción discursiva escrita

ABSTRACT

TRANSVERSALITY OF CONVERSATIONAL AND DISCUSSIVE PRACTICES WRITTEN IN THE UNIVERSITY

The present work corresponds to the second objective of the research work: Dialogical alphabetization device for development of academic writing skills within a disciplinary context. It consists of redesigning the activities structures of the pedagogic-didactic device applied to a subject of psychology of the CBC, UBA. From theoretical framework of historic-cultural psychology were planned two specific modes of device functioning to operate interlaced and in recurrent phases throughout the teaching of the subject: conversational modality in class and written dis-

cursive production modality in class. These activities seek to promote written group composition as a tool of reflexive and critical learning, appealing to confrontation and argumentative debate to favor concepts explicitation from texts and awareness of the personal perspective of the knowledge. Likewise, from this teaching scenery it is intended to adopt a didactic of academic genres to avoid a recitative of writing techniques and, instead, focus on dialog and a combined discovery of ways of writing on the university, guided by a teacher who assumes the moderator role.

Key words

Teacher moderator - Transversality - Conversational phase - Written discursive production phase

Introducción: Este trabajo responde al segundo objetivo del proyecto "Dispositivo de alfabetización dialógica para el desarrollo de habilidades de escritura académica dentro de un contexto disciplinar" (UBACyT 2018 Mod 1. Código: 20020170100008BA). Dicho objetivo se propone un rediseño del dispositivo pedagógico-didáctico aplicado a una asignatura de psicología del CBC de UBA con la metodología de Laboratorio de Cambios (Engeström, 2001, 2007, 2008, 2011; Engeström & Sannino, 2012). El rediseño de: la estructura de las actividades en la dirección de iniciar el trabajo metacognitivo desde el inicio de la cursada, la promoción de la composición escrita grupal como instrumento al servicio de un aprender reflexivo y crítico, el formato específico de la escritura como instrumento y la particular didáctica de géneros académicos sin caer en un recitativo de técnicas de escritura.

Objetivo general: Transformar las prácticas de enseñar y aprender en los sistemas áulicos de la asignatura psicología del CBC-UBA por medio del diseño de un dispositivo pedagógico didáctico como Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1991) que promueva el desarrollo de habilidades argumentativas académicas escritas y una actitud epistémica del conocimiento disciplinar.

Hipótesis de diferencia de grupos: Los estudiantes que participan de un dispositivo pedagógico-didáctico como ZDP presentan mayor desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar y mayor desarrollo de habilidades de análisis, reflexión y argumentación escritas académicas que los estudiantes que no participan de dicho dispositivo.

Metodología: estudio correlacional entre tres variables, variable independiente: Dispositivo pedagógico-didáctico como ZDP, y variables dependientes: Actitud epistémica del conocimiento disciplinar y Habilidades argumentativas académicas escritas. El diseño cuasi-experimental es preprueba-posprueba con grupo control. Los grupos que se comparan son intactos pues ya están formados y corresponden al conjunto de estudiantes que cursan la asignatura psicología del CBC de UBA, de la cohorte 2019. (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio, 2006)

Muestra: es no probabilística pues no se utiliza asignación al azar ni el emparejamiento; interesa la elección de sujetos que compartan las características antes señaladas e investigar su desarrollo en una cohorte (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio, 2006)

La investigación es aplicada porque busca favorecer el desarrollo de habilidades argumentativas académicas escritas y una actitud epistémica del conocimiento disciplinar de los estudiantes por medio de un dispositivo pedagógico-didáctico como ZDP.

Desarrollo: A partir del trabajo colaborativo con los docentes de la asignatura Psicología y del equipo de investigación surgió el siguiente interrogante: “¿Cómo generar las condiciones para que los estudiantes puedan tomar activamente una posición lo más crítica posible acerca del problema del que trata la clase o el texto, pudiendo argumentar desde algún lugar académicamente “aceptable”? (Colombo, Curone, Martinez Frontera, Pabago, Alcover, Mayol, Cirami, Lombardo y Gestal, 2018, p.72). Para responder a dicho interrogante se concibió al dispositivo como una ZDP (Vigotsky 1991) que corresponde a una práctica cultural académica específica que establece expectativas normativas de las acciones de los sujetos que lo componen. Así concebido, se asume que una persona puede aprender aquello que se encuentra dentro de su nivel evolutivo, es decir, aquello que puede comprender de la acción del otro y aprender a través de él; primero aprendo con otro, y luego podré interiorizarlo y de este modo podré lograr la autonomía y conciencia. Esta idea vygotkiana llevó a considerar que las propuestas de trabajo para los estudiantes deberían ser rediseñadas respetando un orden de complejidad creciente considerando que la población ingresante al CBC de UBA tiene una edad entre 18 y 20 años, y en su gran mayoría provienen directamente de la escuela secundaria; es decir que no tienen ninguna experiencia de estudio universitario.

En la dinámica del dispositivo se discriminaron dos fases recurrentes que operan a lo largo del dictado de la asignatura entrelazadas (Colombo et al, 2018): modalidad conversacional en clase y modalidad de producción discursiva escrita en clase. La producción discursiva se realiza en forma presencial en grupos, con actividades diseñadas para el aula. En ambos se utiliza la “lectura y escritura argumentativa académica colaborativa” que es una actividad en la que dos o más personas trabajan de manera conjunta en la interpretación de un texto leído como así también en la producción de un texto escrito (Cassany, 2011). Las dos modalidades entrelazadas respetaron los siguientes criterios: 1.- plantear problemas como situación disparadora del trabajo áulico, 2.- orden de complejidad creciente para cada problemática que se quiere abordar, 3.- trabajo colaborativo en grupos, 4.- discusión entre grupos buscando la identificación de desacuerdos y su superación, 5.- puesta en común por medio de síntesis plenarias, 6.- docente moderador que promueve la práctica conversacional y escrita hacia el descubrimiento de desacuerdos y la superación de los mismos con emergencia de enunciaciones metacognitivas orales y escritas (Colombo, 2010). 7.- variación de las actividades cognitivas y metacognitivas solicitadas a los grupos de estudiantes, 8.- diseños de actividades con variación de estructuras.

En el rediseño de las actividades se discrimina cuatro dimensiones de la actividad: a) formal/estructural, particular dinámica que se pretende generar a través de la confrontación de las producciones realizadas por los alumnos organizados grupalmente; b) de contenido, temática específica que aborda la actividad; c) actividad cognitiva/metacognitiva solicitada a los estudiantes; d) instrumentos mediadores, aquellos utilizados para el cumplimiento de los objetivos de toda la dinámica inclusive la bibliografía.

El interés de esta investigación por la promoción de la composición escrita grupal es que la misma es un poderoso instrumento al servicio de un aprender reflexivo y crítico que permite por su intermedio construir y reconstruir el conocimiento (Björk y Raisanen, 2003; Vygotski, 1991). El desafío que se plantea al querer introducir este instrumento es cómo lograr que no se transforme en un fin en sí mismo, es decir, cómo instrumentar su uso al servicio de ese tipo de aprender y enseñar. Este interrogante surge de la dificultad en descentralizar el rol del docente del “oficio de enseñante”, dado que para que la escritura se introduzca con éxito el docente debe asumir el rol de moderador, tutor y guía del proceso de enseñar y aprender, promoviendo la articulación de experiencias discursivas orales y escritas, propiciando que los estudiantes se involucren en el trabajo de escritura, en forma grupal, desde el comienzo de la cursada. La Orientación en Proceso (Björk y Raisanen, 2003) justamente promueve los procesos de pensamiento y lenguaje si se logra que los estudiantes se involucren desde el comienzo de su vida universitaria.

La concientización de los docentes en su rol de moderadores es

central; esto se ha realizado con la metodología de Laboratorio de Cambios (Engeström, 2001, 2007, 2008, 2011; Engeström & Sannino, 2012; Mayol, 2006). Se logró que los docentes reestructuraran el concepto de sus propias prácticas. Así se diseñaron formas nuevas de trabajo que reorganizaban la actividad en el aula; de este modo fue surgiendo el dispositivo pedagógico didáctico con reestructuraciones posteriores. (Colombo et al., 2018, p.71-72; Colombo, Curone, Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Lombardo, Gestal, y Cirami, 2016). La necesidad de reestructuración surgió de dificultades que obligaron a superarlas. Éstas se entendieron como “contradicciones entre lo nuevo y lo viejo” (Engeström, 2001, 2007, 2008, 2011). Se evidenció que era necesario adoptar una “actitud vigilante” sobre la propia práctica pues si bien se producen innovaciones esto no implica consolidaciones y las determinaciones históricas tradicionalistas resurgen fácilmente.

Respecto de la didáctica de la escritura, la perspectiva que se asume es entenderla como un proceso psicosociolingüístico (Björk y Raisanen 1997, 2003; Cassany 1999, 2003, 2011; Cassany y Morales, 2008; Sánchez Jiménez, 2010). Por lo tanto es específico de cada situación comunicativa con exigencias propias, como la comunidad universitaria, que restringe las formas de producción discursiva (literaria académica). Así la escritura resulta una práctica alrededor de un contenido disciplinar, con formas propias de esa disciplina. Entonces la didáctica se debe centrar en el asesoramiento, el diálogo y la socialización de los textos, en el descubrimiento conjunto de las formas de escribir textos en la universidad según sus propósitos siempre guiados por el docente moderador. Carlino (2007, 2013) concuerda al afirmar que en el dominio específico del desarrollo de habilidades de alfabetización académica, la enseñanza de las estrategias de lectura y escritura debe integrarse a cada asignatura porque son dependientes del contexto y los docentes se deben hacer cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de la asignatura. Caldera y Bermúdez (2007) consideran que el docente debe favorecer la generación activa de relaciones entre el conocimiento, las experiencias y el material escrito y debe convertirse en mediador de estrategias de trabajo con los estudiantes. En el dispositivo instrumentado se considera que el trabajo del docente moderador debe promover las discusiones grupales para identificar posibles desacuerdos entre los grupos, incentivar la clarificación de los mismos y generar la elaboración de síntesis; también promover la explicitación de puntos de vista y razones que los justifican.

A continuación se presentan prácticas conversacionales y escritas del dispositivo en tres momentos de la cursada: al comienzo, en la mitad y llegando a la finalización de la misma.

1.- Al comienzo de la cursada:

Prácticas conversacionales en grupos: Dialogar en clase a partir de preguntas disparadoras sobre contenidos iniciales. Explicar cómo un autor entiende un subtópico de un texto leído

previamente. Analizar el significado de una cita. Diferenciar dos conceptos o enfoques. Identificar posiciones, puntos de vista enfrentados y sus razones. Elaborar razones que justifiquen establecer vínculos entre autores.

Prácticas discursivas escritas en grupo: Con la introducción del primer problema se solicita que a partir de la lectura previa de un texto se elabore un glosario. Construir una línea de tiempo en el pizarrón para visualizar históricamente las temáticas planteadas.

Como síntesis plenarias de la actividad de clase se propone hacer una red conceptual en el pizarrón entre todos para dar respuesta al problema planteado; escribir entre todos en el pizarrón un cuadro comparativo entre perspectivas diferentes; responder, entre todos, una pregunta de examen simulada para la cual se dan mínimas instrucciones de escritura.

Comentario: las actividades cognitivas solicitadas a los estudiantes son básicas pero debe considerarse la particular población con la que se trabaja. También es importante considerar que con la introducción de nuevos temas del programa de la asignatura, el estudiante vuelve a enfrentarse a una situación desconocida por lo cual es necesario que el trabajo vuelva a este tipo básico de estrategias; por este motivo las fases de la dinámica son recurrentes.

2.- Hacia la mitad de la cursada:

Se continúa con la solicitud de actividades cognitivas y meta-cognitivas de acuerdo con lo expresado en el párrafo precedente y también se incluyen actividades nuevas; se busca variar la estructura de las actividades para no caer en una baja de la motivación de trabajo por parte de docentes y estudiantes.

Prácticas conversacionales en grupos: Actuar el rol de dos científicos con posiciones enfrentadas en una mesa de debate. Actuar en un juicio los roles de acusado, fiscal, abogado defensor, jurado, juez.

Prácticas discursivas escritas en grupo: Cada grupo elabora un escrito en forma conjunta de no más de una carilla en el cual expresen las razones que consideren pertinentes, de acuerdo a los conocimientos compartidos, para responder al interrogante que se les plantea. Los textos se discuten luego en síntesis plenaria. Se ofrecen instrucciones mínimas del género monografía. Cada grupo elabora un escrito en forma conjunta de no más de una carilla; se crea la situación imaginaria de publicación en una Revista de Psicología de UBA. El docente plantea el interrogante para el texto. Los textos se discuten luego en síntesis plenaria. Se ofrecen instrucciones mínimas del género informe.

Comentario: En el proceso de trabajo se busca que los estudiantes puedan avanzar en la identificación de puntos de vistas y razones que los fundamentan y también que ellos mismos puedan deducir algunas razones que no están explicitadas en los textos, así se promueve una actividad inferencial mayor.

3.- Hacia el final de la cursada:

Prácticas conversacionales en grupos: En actividad plenaria se propone que los grupos busquen razones como para establecer vinculaciones entre dos temáticas.

En grupos se solicita que analicen citas o ejemplos con el fin de comprender diferencias de conceptos según teorías; se les solicita que luego justifiquen dicha diferencia.

Prácticas discursivas escritas en grupo: Se propone realizar una red conceptual a partir de los acuerdos entre los grupos acerca de la actividad realizada de manera oral. Cada grupo elabora un escrito en forma conjunta de no más de dos carillas pero en este caso se crea la situación imaginaria de presentación de trabajo en una mesa de ponencias en un congreso; para ello se dan las instrucciones de presentación del congreso. El docente ofrece el interrogante del trabajo y también avanza sobre los subprocesos de escritura (Cassany, 2011). Se solicita responder en grupos una pregunta de examen. Este trabajo ahora implica dar razones y justificaciones para comprender un concepto de manera diferente. A continuación, en síntesis plenaria, se comparten y evalúan para llegar a un acuerdo entre todos.

Comentario: como puede apreciarse se sigue solicitando que analicen, diferencien y se pide que identifiquen razones y den justificaciones. Pero ahora se avanza en la vinculación con distintos puntos del programa; las vinculaciones las crean los estudiantes guiados por el docente como así también las justificaciones.

Consideraciones finales

En el trabajo realizado con el equipo docente, con la metodología de Laboratorio de Cambios, se promovió la reflexión conjunta, con el fin de facilitar la reestructuración del ejercicio del rol docente, llevándolo de un rol transmisor de conocimientos hacia el de tutor, guía y moderador del proceso de enseñar y aprender. Esto se concretó en el diseño de nuevas formas de trabajo en el aula que permitieran la confrontación de ideas, la argumentación y contra-argumentación para facilitar el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos curriculares.

En ese trabajo conjunto, se planteó la función epistémica que debe cumplir la escritura académica para permitir el acceso reflexivo y crítico al conocimiento disciplinar, promoviendo la articulación de experiencias discursivas orales y escritas, y propiciando el trabajo de escritura de forma grupal a lo largo de la cursada de la asignatura. Esta propuesta de trabajo áulico, se formalizó en el diseño de actividades, disponibles en la plataforma Moodle, ofrecida a través del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), que se utiliza como complemento de la clase presencial. Dichas actividades, construidas con una dinámica recurrente, promueven prácticas conversacionales y escritas e inician en el conocimiento de algunos géneros académicos con sus modalidades de escritura.

BIBLIOGRAFÍA

- Björk, L. & Raisanen, Ch. (2003). Teaching Academic Writing In *European Higher Education*.
- Caldera, R. & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *EDUCERE. Artículos arbitrados*. Año 11, N° 37. Abril - Mayo - Junio, 2007, pp. 247 - 255. Venezuela.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?, pp. 21-40. *Cuadernos de Psicopedagogía 4*. Universidad pedagógica y tecnológica de Columbia. Facultad de Ciencias de la Educación. Escuela de Psicopedagogía. Tunja, Colombia.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En México: *RMIE*, 2013, Vol. 18, N° 57, pp. 355-381. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. Extraído 20-07-2013 de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2003). *La cocina de la escritura*. Madrid: Anagrama.
- Cassany, D. (2011). *Taller de escritura. Propuestas y reflexiones*. Extraído 10-06-2013 de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2735/1/Lenguaje31.p.59-77,2003.pdf>
- Colombo, M.E., Curone, G., Martínez Frontera, L., Pabago, G., Alcover, S., Mayol, J., Cirami, L., Lombardo, L. y Gestal, L. (2018) Dispositivo pedagógico-didáctico para desarrollar habilidades argumentativas escritas académicas y actitud académica en alumnos ingresantes a la universidad. En *Anuario de Investigaciones V. XXIV*, Tomo 1, pp. 69-77. Facultad de Psicología. U.B.A.
- Colombo, M.E. (2010) Tesis doctoral *La Interacción Humana Mediada por Computadoras. CMC y Pensamiento Crítico en la Educación Universitaria*. Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la U.B.A. Defensa de tesis doctoral: 30-09-2010. Calificación: Sobresaliente con recomendación de publicación. Libro General de Grados N° 202, Folio 212, con el número 1425. UBA.
- Colombo, M.E., Curone, G., Mayol, J., Alcover, S., Martínez Frontera, Pabago, G., Lombardo, E., Gestal, L., y Cirami, L. (2016). Diseño de un dispositivo pedagógico desde los ciclos expansivos de un laboratorio de cambios. En *Memorias de VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación y XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. 23 al 26 de noviembre de 2016. Buenos Aires. Facultad de Psicología UBA. Vol. 1, pp. 58-62.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001.
- Engeström, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. En *Mind, culture, and activity*, 14(1-2), 23-39.



- Engeström, Y. (2008). From design experiments to formative interventions. En ICLS'08. 8th International Conference for the learning sciences, V 1, pp. 3-24.
- Engeström, Y. (2011). *From Design Experiments to Formative Interventions*. CRADLE, Helsinki, University of Helsinki.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2012). ¿Whatever happened to process theories of learning? En *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, pp. 45-56. Finlandia: Elsevier.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación*, Cuarta edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Sánchez Jiménez, D. (2010). Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales. En *Revista Electrónica de Estudios filológicos*, N° XX, diciembre 2010.
- Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.