
HERRAMIENTAS INTELECTUALES EN LA EDUCACION SUPERIOR

Graciela Iturrioz

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

mgiturrioz@hotmail.com

Resumen

El estudio de la práctica de la escritura en estudiantes universitarios se ha constituido en un potente objeto de investigación.

Uno de los tópicos de mayor interés en estos estudios es la función epistémica de la escritura en su condición de herramienta para generar conocimientos, y de manera particular en relación a la apropiación de los conceptos centrales de una asignatura.

Palabras claves: aprendizaje; educación superior; autonomía cognitiva; escritura; conocimiento; investigación.

“INTELLECTUAL TOOLS IN HIGHER EDUCATION”

Abstract

The study of the practice of writing in college students has become a powerful under investigation. One topic of interest in these studies is epistemic function of writing in his capacity as a tool to generate knowledge, and particularly in relation to the appropriation of the central concepts of a subject.

Keywords: learning, higher education, cognitive autonomy, writing, knowledge, research

1. Comentarios iniciales

El estudio de la práctica de la escritura en estudiantes universitarios se ha constituido, en los últimos años, en un potente objeto de investigación. Según se trate del recorte temático que se efectúa, se obtienen resultados diferentes. Sin embargo, la mayoría de ellos alude a la importancia de la *atención sistemática a los problemas de escritura académica que portan los estudiantes durante sus procesos de formación*.

Uno de los tópicos de mayor interés en estos estudios y que con menor frecuencia se ha investigado es la función epistémica de la escritura, esto es, su condición de herramienta para generar conocimientos en el aprendiente, y de manera particular en relación a los procesos de apropiación de los conceptos centrales de una asignatura de estudio, a partir de los múltiples usos que se atribuyen a esta herramienta, expresados en explicaciones, transferencias, análisis, ejemplificaciones, y merced al esfuerzo intelectual que supone hacer frente a uno de los rasgos intrínsecos de la escritura, esto es, garantizar la inteligibilidad de un texto para un audiencia no presente.

Importa estudiar con mayor profundidad esta temática en tanto podría generar orientaciones sugerentes a un problema aún no resuelto en los estudios universitarios, que se vincula al lugar dónde debieran inscribirse las experiencias de instrucción sistemática en la escritura. Los estudios realizados al respecto coinciden en recomendar que deben hacerse al interior de las asignaturas y no como cursos aislados. Concretarlo no resulta sencillo por motivos diferentes. Sin embargo, es necesario intentarlo, no solo por el carácter instrumental que tiene la escritura, sino también por la necesidad de promover a través suyo la formación de un pensamiento superior propio de esta etapa de formación a la luz de matrices conceptuales específicas. Escribir permite incidir sobre el propio conocimiento a través de dos caminos. Por un lado, poner por escrito una serie de conceptos implica comprenderlos mejor que cuando simplemente se los estudia. Por otro lado, la escritura objetiva en un papel el pensamiento, y esta representación externa al sujeto permite reconsiderar lo ya pensado. Escritura y pensamiento están inseparablemente ligados; así, el buen pensamiento requiere buena escritura.

Es objeto de este trabajo proporcionar algunas categorías de análisis provenientes de la agenda cognitiva, que posibiliten configurar algunas inquietudes de investigación educativa que permita echar luz al dilema planteado, a saber, el ejercicio de la escritura en el dominio de conocimiento y la función epistémica que ejerce Y de manera particular, el ejercicio de la escritura en el dominio humanístico y social.

2. Antecedentes y estudios del problema

En un estudio realizado por Castelló y Monereo (1996) el propósito fue analizar lo que los estudiantes de una muestra considerable de la escuela secundaria obligatoria eran capaces de contar con respecto a sus propios procesos de composición. El objeto de esta investigación era confirmar la importancia del acceso consciente al proceso de composición que se desarrolla en situaciones educativas en la modificación de sus conceptos de escritura.

Después de las situaciones de instrucción, los estudiantes de los grupos experimentales cambiaron su concepto de la composición escrita, por uno que implica niveles superiores de complejidad, mientras que los de los grupos de control mantenían conceptos de un menor nivel de complejidad. Esto significa que los estudiantes de los grupos experimentales pudieron explicar que debían considerar algunas variables relevantes mientras escribían un texto adecuado a las exigencias de una situación comunicativa específica.

Los resultados pueden interpretarse como un apoyo confiable a los enfoques de la enseñanza que promueven la conciencia de los estudiantes acerca del proceso cognitivo que implica escribir. Este objetivo puede ser alcanzado a través de varias actividades, pero pensamos que las que acentúan la discusión del proceso son las que contrastan diferentes formas de escribir el mismo texto, mostrando cómo tener en cuenta las variables relevantes en cada situación comunicativa. De esta forma, se trata de prestar ayuda a los estudiantes para aprender de qué manera controlar y regular sus propios procesos de composición y escribir mejores textos.

Otro antecedente relevante lo integran las experiencias académicas de la Universidad de Duke, que promovió la constitución de un grupo de trabajo formado por ocho profesores de distintos departamentos. La principal falencia observada en esta institución residía en que se relegaba la escritura a un curso básico y se la disociaba del aprendizaje de contenidos. Se demostró así que los estudiantes necesitaban recibir enseñanza en escritura más allá de la experiencia en un curso de primer año. Todos los profesores compartieron la responsabilidad de mejorar la escritura de los estudiantes, dado que se observó que son los miembros de las culturas disciplinares los mejores capacitados para enseñar las particularidades de la escritura en sus campos.

En esta experiencia, la primera materia obligatoria denominada “Escritura Académica” buscaba

proveer una experiencia de transición entre la escuela media y la escritura académica universitaria. Las otras dos materias subsiguientes, denominadas “cursos de escritura en las disciplinas” o “materias de escritura intensiva” fueron impartidas dentro de cada departamento por profesores que enseñan sus asignaturas, proveyendo situaciones sostenidas de escritura, retroalimentación y revisión apropiadas para cada disciplina. El Centro también se ocupó de la capacitación inicial de los docentes involucrados. De este modo, la enseñanza y el aprendizaje ha quedado integrado en múltiples materias. En síntesis, la interacción de especialistas en aprendizaje y escritura con especialistas disciplinares ha potenciado las oportunidades de escritura de los alumnos para ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios de conocimiento.

El Programa de Escritura de la Universidad de Pennsylvania incluye varios subprogramas. En vez de relegar la enseñanza de la escritura al Departamento de Inglés, la escritura debe ser enseñada en todas las disciplinas. Reconociendo que los requerimientos de la escritura académica difieren de un campo a otro, los defensores de la escritura a través del currículum exigen que los profesores de escritura más idóneos son los que son también expertos en un campo de conocimiento. Se supone así que los estudiantes aprenden en la medida en que se comprometen activamente con los temas de cada materia. Escribir sobre estos temas es una forma de hacerlo, y al mismo tiempo, permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina. Por ello, se impone la necesidad de integrar en el dictado de cada materia actividades fértiles de lectura y escritura. Aprender en la universidad es incorporarse a la cultura escrita de un campo de estudios.

En la Universidad Nacional de Río Cuarto se investigó acerca de los procesos cognitivos promovidos por la escritura de ensayos a partir de textos fuente. En uno de ellos, los mapas conceptuales utilizados para observar los cambios cognitivos promovidos por distintas tareas de escritura registraron avances que en su mayoría no superaron la sustitución y la adición de los conceptos nuevos, antes que la reestructuración de las estructuras iniciales. En otro estudio se observó que las operaciones predominantes en el tratamiento de textos fuente al componer ensayos fueron las de reproducción de información antes que las de reorganización. En ambos casos, los textos fueron elaborados de forma tal que reproducen y acumulan información sin establecer una estructura que establezca nexos entre los distintos planteos. Predomina la adición y yuxtaposición de información más que la reestructuración e integración e estructuras conceptuales. Se discute si se está ante una modalidad de aprendizaje conceptual que debe procurar superarse a través de los

ambientes de enseñanza, *o bien si la pretensión de observar cambios cognitivos de relevancia es incompatible con estos ambientes y con los plazos que suponen*. Esta hipótesis nos resulta atractiva, en tanto deja entrever que la dificultad podría no estar en la práctica de la escritura en sí, sino en las condiciones institucionales en que se desarrolla, lo cual abre un fructífero campo de investigación.

3. Algunos conceptos para el análisis

Frente a la inquietud de abordar el dilema planteado mediante la investigación, es que proponemos a continuación algunas categorías conceptuales acompañadas de breves explicaciones, que podrían colaborar en el abordaje teórico y metodológico.

- *Metacognición*

Mar Mateos (2001) reconoce dos significados del término: 1) el conocimiento sobre el propio funcionamiento cognitivo; 2) la regulación y el control del funcionamiento cognitivo.

En la composición escrita, el conocimiento metacognitivo subyace a los procesos de planificación del texto, por un lado, y revisión posterior a la elaboración, por otro, que permite al escritor atender a dos interrogantes básicos que se ponen en juego en esta tarea: “¿qué decir?” y “¿cómo decirlo?”, en tanto la escritura asume el desafío contextual que hace variar el texto según múltiples aspectos del entorno.

La autorregulación en la escritura abarca tanto las regulaciones cognitivas como metacognitivas. Las regulaciones cognitivas están presentes en la construcción del conocimiento conceptual, lingüístico y metalingüístico requerido para escribir e intervienen implícitamente en todo el proceso de producción textual. La regulación metacognitiva implica la gestión activa de recursos cognitivos con respecto a un objetivo fijado, y en el caso de la composición escrita, el uso de estrategias explícitas para articular diferentes tipos de conocimiento.

- *La resolución de problemas en el dominio de conocimiento*

Un lugar posible para desentrañar los compromisos de la práctica de la escritura en su “costado” mentalista, que requiere definirla *como un problema a resolver*.

En relación al dilema que abordamos, interesa indagar por la vía de la perspectiva que expresa que un problema se resuelve a la luz de los matices del contenido del problema. Este tópico nos conduce analizar el proceso de *resolución de problemas inscripto en un dominio de conocimiento*.

Según Susan Gelman (2002), la idea de “especificidad de dominio” supone que los conceptos no son todos iguales y que la estructura del conocimiento difiere en varios aspectos, según las áreas de contenido a las que se refiere.

Esta acepción se constituye en una clara respuesta a la extendida premisa que sostiene que los seres humanos estamos dotados de un conjunto general de capacidades de razonamiento que ponemos en funcionamiento al abordar cualquier tarea cognitiva. El mismo conjunto de procesos se aplica a cualquier clase de pensamiento, ya se trata de la resolución de problemas matemáticos o el aprendizaje de una lengua natural. En contraposición a este punto de vista, una cantidad cada vez mayor de investigadores han llegado a la conclusión de que muchas capacidades cognitivas están especializadas para manejar informaciones específicas. En resumen, gran parte de la cognición es humano-específica.

Pues bien, ¿qué quieren decir los investigadores cuando hablan de especificidad de dominio?. Según Susan Carey (1985) existe alguna relación causal entre la estructura de las ciencias empíricas y las competencias propias de los dominios. Según este punto de vista, los dominios serían necesariamente comparables con los objetos de las diferentes ciencias. ¿Existen razones para pensar que el modo en que las disciplinas científicas dividen el mundo ejercen sobre nosotros una influencia efectiva? Sí. Por ejemplo, algunos dominios no solo modelan las divisiones de la naturaleza sino que las crean.

- *La escritura en el dominio de conocimiento*

Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1987) explican algunas conclusiones de sus investigaciones al

respecto de los procesos de composición escrita en torno a dos modelos que denominan “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. Su finalidad al presentar estas conclusiones es la de demostrar que la diferencia en el modo de escribir de estos dos grupos es una consecuencia de intervenciones educativas, y que esta diferencia radica en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a este conocimiento a lo largo del proceso de composición. Sus aportaciones – que se centran en supuestos conceptuales vinculados a los procesos de cambio de un pensamiento novato a experto - encuentran apoyo en convicciones epistémicas, en cuanto a que el paso de un modelo de escritura a otro tiene implicancias en la manera en que los alumnos desarrollan su conocimiento. El modelo “decir el conocimiento” supone una manera de generar el contenido de un texto a partir de un tópico sobre el cual se ha de escribir y de un género conocido, sin atender exhaustivamente a *cómo la creación de un texto supone atender a restricciones complejas*. El texto se genera construyendo alguna representación del tópico, que posibilita identificar conceptos asociados por mecanismos de activación automática, obviando procesos conscientes que atiendan a dichas restricciones. Se trata de un mecanismo que se basa en escribir las primeras ideas que se nos vienen a la mente como consecuencia de la activación propagadora que empieza con la información más próxima a las sugerencias relativas al contexto, siendo su único problema encontrar algunos nexos en estas ideas.

En consecuencia, el gran problema con el que se encuentran los escritores jóvenes es el de convertir el sistema de producción del lenguaje que han desarrollado para la conversación en un sistema que permita sostener el discurso más allá del patrón de la conversación, que posibiliten activar y buscar en los almacenes de memoria.

De manera contrapuesta, en el modelo “transformar el conocimiento” el escritor centra sus esfuerzos en el espacio del contenido, trabaja sobre el espacio retórico que se ocupa de cumplir los objetivos discursivos así como de las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector. La interacción entre contenido y espacio retórico podría producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor.

En tal caso, la escritura se vincula profundamente al conocimiento, en tanto es una herramienta para transformarlo. El complejo esfuerzo de escribir transforma el conocimiento, y a su vez, la necesidad de atender a las restricciones del conocimiento, transforma el sujeto.

- *La escritura en el dominio de conocimiento humanístico*

Escribir es verdaderamente un problema, no solo por los compromisos cognitivos que supone, sino también por las características restrictivas del dominio de conocimiento.

¿Cuáles son los rasgos de los problemas en el dominio que estudiamos?

Según Mario Carretero (1997), la manera de razonar en Ciencias Sociales se basa en un razonamiento informal que tiene algunas de las siguientes características:

- se aplica a problemáticas de la vida cotidiana y de la vida académica;
- se aplica a cuestiones relevantes para el individuo;
- está relacionado con la capacidad de elaborar y valorar argumentos y contraargumentos;
- no utiliza un lenguaje formal o simbólico;
- es dinámico y muy dependiente del contexto;
- se aplica a tareas abiertas y mal definidas;
- se aplica a tareas no deductivas.

Producir un texto escrito en el dominio humanístico y social supone entonces:

- apelar a la información mediatizada, lo cual requiere todo un esfuerzo particular de análisis criterioso de la misma. Es éste un problema de tanta magnitud que ameritaría la generación de un espacio peculiar que excede los límites de este trabajo;
- estructurar los textos en base a valoraciones, que suponen opciones que deben incluir argumentos y fundamentos apoyados en marcos conceptuales determinados;
- no será tarea fácil acotar los límites del contenido, dado que los temas humanísticos y sociales se impregnan de múltiples aristas en su análisis.

4. Una apertura del problema en una experiencia de investigación en la UNPSJB

El conjunto de preguntas y dilemas que esta temática suscita ha dado lugar, en la UNPSJB, al proyecto de investigación “Prácticas evaluativas y comprensión discursiva”, que al momento presente se encuentra en un avanzado estado en lo que a recolección de datos se refiere.

Este Proyecto apunta a analizar las prácticas evaluativas en la institución universitaria, en una muestra de asignaturas de carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. La unidad de análisis seleccionada ha sido la relación entre las prácticas evaluativas y la comprensión discursiva de los estudiantes, en términos de observar la preocupación por la promoción de estos procesos comprensivos en las consignas evaluativas.

Su objeto final es el reconocimiento de buenas prácticas evaluativas en la enseñanza universitaria, a la luz de los contextos de desarrollo y de las implicancias didácticas y cognitivas que subyacen a estas prácticas. Sus objetivos específicos han sido los de describir características de prácticas evaluativas universitarias promotoras de comprensión discursiva, establecer relaciones entre las experiencias de alfabetización académica y modalidades evaluativas, y reconocer y describir en profundidad estrategias evaluativas desarrolladas en clases universitarias que resulten promotoras de procesos de comprensión discursiva.

Para ellos, se han construido algunas preguntas de investigación que han posibilitado construir los instrumentos de investigación, entre las que se destacan:

- la evaluación mediante consignas de escritura, ¿posibilita el aprendizaje de la composición escrita?;
- la práctica de escritura, ¿favorece el aprendizaje de los conceptos y procedimientos de las disciplinas en el aprendizaje universitario?;
- ¿existen relaciones entre la práctica de escritura y el aprendizaje de los conocimientos sociales y humanísticos?;
- ¿qué lugar ocupan las prácticas de escritura en las asignaturas universitarias?;
- ¿qué lugar ocupan las consignas evaluativas basadas en prácticas de escritura en las disciplinas sociales y humanísticas?;
- ¿que características han de reunir las consignas evaluativas basadas en la escritura para que sean promotoras del aprendizaje de esta actividad?;
- ¿cuáles son las características de las situaciones evaluativas donde se requiere la producción escrita?, ¿qué tipo de consigna predominan?, ¿cuál es la función del docente?, ¿cuál es el uso de los escritos?, ¿con qué frecuencia se usan las consignas escritas?, ¿qué se espera de ellas?, ¿son todas dirigidas a la producción de textos académicos?, ¿qué tipo de operaciones cognitivo-lingüísticas predominan en las tareas (describir, argumentar, explicar);

- ¿cuál es el lugar que asumen los criterios de evaluación en las consignas evaluativas en base a la producción escrita?;
- ¿existe continuidad entre el tipo de tareas basada en la escritura durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y lo que se requiere luego en la evaluación?;
- ¿qué lugar asume la escritura en el programa de contenidos?;
- ¿qué lugar asume la exposición de producciones escritas por parte del docente frente a sus estudiantes?;
- ¿cuáles son los resultados que logran los alumnos en relación a las consignas de escritura proporcionadas?, ¿cuáles son las estrategias cognitivas que activan?;
- ¿cómo se relaciona ese proceso con las intencionalidades formativas de la asignatura y de la carrera?.

Para el desarrollo del trabajo de campo, se ha apelado a una metodología de tipo cualitativa, que sostiene la indagación en los contextos reales, que posibilite acceder a las estructuras de significados propias de los contextos en que actúan los sujetos y sus prácticas. En ese análisis, adoptar un enfoque cualitativo de investigación remite al reconocimiento de las “cualidades” del objeto que interesa analizar y que serán significadas desde diferentes categorías de interpretación.

Teniendo en cuenta que la unidad de análisis que se adoptará para el estudio de las prácticas evaluativas universitarias será la comprensión discursiva, se adoptarán algunas herramientas de lo discursivo lingüístico en el nivel microestructural, que permita observar los procesos de comprensión de los discursos de las disciplinas que los estudiantes construyen a partir de las consignas evaluativas, expresados como la capacidad de los estudiantes de usar un determinado conocimiento poniendo en práctica las habilidades intelectuales en las tareas evaluativas.

En cuanto al diseño de la investigación, los sujetos de investigación son docentes y alumnos de las asignaturas de tercer año de las carreras de Letras, Historia y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. La determinación de las carreras responde a un criterio teórico, esto es, el de considerar que en estas disciplinas, la comprensión discursiva es inherente a la naturaleza de sus conocimientos, y el año de las carreras atiende a considerarse un momento intermedio de cursado de los estudios, donde es posible observar los progresos y problemas de los alumnos en su rendimiento académico, a partir del nivel de apropiación de los discursos de las disciplinas.

Las herramientas de investigación planteadas han sido las siguientes:

- Observaciones de clase de las asignaturas que constituyen la muestra.
- Entrevistas en profundidad a estudiantes que cursan las asignaturas que constituyen la muestra, a fin de trabajar sobre los significados que construyen sobre las “buenas” prácticas evaluativas.
- Entrevistas en profundidad a docentes de las asignaturas que desarrollan las asignaturas de referencia.

Los resultados obtenidos se encuentran en etapa de análisis e interpretación, aunque en un primer análisis es posible observar que:

- las prácticas de escritura no se encuentran formalizadas en sus aspectos lingüísticos en años avanzados del cursado universitario, a pesar de ser una tarea habitual;
- cuando se emplean tareas de escritura para una práctica evaluativo se emplean criterios de evaluación propiamente lingüísticos solamente y escasamente criterios asociados a la calidad epistémico de la asignatura;
- existen escasas referencias al carácter epistémico de la escritura en los planes de estudio de las carreras y en las asignaturas implicadas. De manera diferente, asume un carácter instrumental.

A modo de parcial cierre de esta primera mirada, es dable afirmar que la escritura no asume una función ligada a la producción de conocimiento. En tanto esto sucede, no se convierte en contenido aprensible en las asignaturas y por ende, no evaluable.

Bibliografía consultada

- Carretero, M. (1997) Introducción a la Psicología Cognitiva. Colección Psicología Cognitiva y Educación. Buenos Aires: Aique.
- Pozo Municio, J. I. (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
- Gardner, H. – Kornhabe, M. – Wake, W. (2000) Inteligencia: Múltiples perspectivas.

Colección Psicología Cognitiva y educación. Buenos Aires: Aique.

- Baquero, R.(1996) Vygotsky y el aprendizaje escolar. Colección Psicología Cognitiva y educación. Buenos Aires: Aique.
- Olson D. (1998) El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona. Gedisa.
- Perkins D. (2001) La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona. Gedisa.
- Salomon G.(1992) “Las diversas influencias de la Tecnología en el desarrollo de la mente”, en Revista Comunicación, Lenguaje y Educación nº 13, Madrid. España.
- Sánchez Miguel E. (1995) Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Buenos Aires. Santillana.
- Gardner, H. (2000) La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona. Paidós.
- Resnick, L.(1999) La educación y el aprendizaje del pensamiento. Buenos Aires. Aique.
- Carretero, M. y García Madruga, J. (1992) Psicología del pensamiento: aspectos históricos y metodológicos. En Carretero, M. y García Madruga, J. (comp) Lecturas de Psicología del pensamiento. Madrid: Alianza.
- León, J. (1996) Prensa y educación. Un enfoque cognitivo. Colección Psicología Cognitiva y educación. Buenos Aires: Aique.
- Pozo Muncio, J.I. y Echeverría, P.(1994), Aprender a resolver problemas y resolver problemas para aprender. En Pozo Muncio, J.I., (coord.) La solución de problemas. Madrid: Santillana.
- Lawrence A., Gelman S., (2002) Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura. Volumen 2. Barcelona. Gedisa.

