

El lugar del texto académico en la enseñanza universitaria: dificultades y dispositivos enseñanza, según percepciones de los docentes

The place of academic writing in higher education: lecturers's perceptions on difficulties encountered and devices used

Cecilia Blezio
Facultad de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad de la República (Uruguay)

Autor referente: cblezio@gmail.com

Historia Editorial

Recibido: 10/05/2016

Aceptado: 13/09/2016

RESUMEN

Históricamente, la universidad ha sido el ámbito por excelencia de producción de conocimientos y de formación de investigadores. En el marco de la hipermodernidad, y en una reflexión en el ámbito de la teoría de la enseñanza, nos preguntamos qué lugar ocupa el texto académico en la formación de grado, en la Universidad de la República. Para indagar esto, tomamos 23 carreras, de siete servicios, que conforman un campo de conocimientos que denominamos “área de las

humanidades, y de las ciencias humanas y sociales”. En este texto se presenta parte del material recogido en las entrevistas a docentes, para la tesis de maestría *El texto académico en la formación de grado. Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República* (Blezio, 2015), para intentar formular qué entienden ellos por texto académico y cómo lo abordan/enseñan en sus cursos de grado.

Palabras clave: enseñanza universitaria, texto académico

ABSTRACT

Historically, the university has been the institution in charge of the production of knowledge and the training of researchers par excellence. It is within the framework on hypermodernity, and in relation to a theory of teaching, that the question about the place of academic writing at degree level at Universidad de la República arises, in times of a hypermodernity. In order to enquire into this matter, we analyse 23 degree courses, in seven university services in the field of what we name as

“the area of the humanities and the human and social sciences”. This article presents part of the data gathered in interviews to university lecturers for my Master’s thesis *El texto académico en la formación de grado. Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República* (Blezio, 2015). The interviews aimed at describing what they understand by academic text and how they approach/teach it in their degree courses.

Keywords: university teaching, academic text

Algunas precisiones sobre el campo: las humanidades, las ciencias humanas y las ciencias sociales

Podemos acordar que existe un campo de conocimientos afines, que puede denominarse de las humanidades y las ciencias humanas, dentro de las cuales se incluyen las ciencias sociales. Este campo de conocimientos puede, en términos generales, agruparse en función de la pregunta sobre el sujeto/hombre/individuo o sus producciones culturales; cada una de esas denominaciones está cargada de connotaciones, y puede inscribirse en teorías y filiaciones diferentes, que puede ser interesante enunciar a los efectos de esta investigación –sobre las humanidades, las ciencias humanas y sociales pero, a la vez, inscripta en ellas.

En la modernidad surgió un tipo de sujeto concebido como unidad bio-psico-social, como amo de sí. Se trata de un individuo (con el sentido de “indiviso”), que podríamos llamar siguiendo a Henry (1992), entre otros autores, “sujeto psicológico”, unidad egoica, que sabe de sí, que controla, que tiene al saber como propiedad. Esta unidad surge como término positivista, atributo de la sociedad en progreso; es decir, detrás de

ese concepto hay, también, sujetamiento, dado que se le atribuye un funcionamiento pero también se lo sujeta a una estructura social y política.

Este sujeto, psicologizado, tiene un carácter pleno, indiscutido. Es una entidad estable e, incluso, calculable, poseedor de libre albedrío y de voluntad. Trae consigo la necesidad de construir un mundo semánticamente estable, en que cada palabra signifique una sola cosa. Aparece, entonces, la idea de estabilidad lógica: la idea de que el universo puede quedar representado en su totalidad, en una estructura sin fallas, sin equívoco.

El sujeto de la modernidad es un sujeto Uno. En esa medida, hay transparencia y eficacia (que rige todo acto comunicativo: intencionalidad, causalidad, etcétera) y hay representación total. Ya en nuestra perspectiva, podríamos decir que este sujeto que se cree pleno implica la ilusión de que todo lo Real puede ser representado.

Pero esta estabilidad no se sostiene: lo estable se ve constantemente pulseado y agujereado por el Real, que no cesa de no inscribirse y, manifestándose o respondiendo, insiste en no dejarse representar. Así, puede concebirse otro sujeto, no-Uno, que está dividido en la medida en que es un sujeto del lenguaje. Este sujeto no sabe de sí o, mejor: hay en él un saber que no (se) sabe.

Así, entonces, este dominio de las humanidades y las ciencias humanas y sociales se constituye por el conjunto de conocimientos que reúne.

Las dimensiones del sujeto y el saber están siempre entrelazadas, implicadas la una en la otra: hablar de sujeto presupone un saber, y viceversa (Blezio, 2013). En palabras de Foucault (1990): “El hombre ha compuesto su propia figura en los intersticios de un lenguaje fragmentado” (p. 374).

En otro orden, respecto de su carácter de “cientificidad”, acordamos con Milner (2000):

En realidad, hoy en día es difícil pensar que las ciencias humanas puedan recurrir a una epistemología propia. Se impone una alternativa insoslayable: o bien las ciencias humanas son ciencias, y entonces lo son en el mismo sentido en que lo son las

ciencias de la naturaleza y corresponden a la misma epistemología (de modo que el calificativo de “humanas” no supondría más que una especificidad mundana), o bien son efectivamente humanas (o sociales, u otra cosa), y entonces no son ciencias y no tienen epistemología (p. 12).

Creemos, no obstante, que el adjetivo “mundano” resulta exagerado; aunque, es evidente, no es ese el asunto que está discutiendo el autor.

Algunas consideraciones sobre la metodología

La investigación se basó en el análisis de documentos, en cuestionarios escritos para los directores de carrera y en entrevistas en profundidad a un docente por carrera (sugerido por los directores de carrera, en el último ítem del cuestionario). La metodología utilizada fue, en general, la del análisis del discurso francés (Leite, 1994; Pêcheux, 1990), en particular con los conceptos de estructura y acontecimiento para comprender el discurso. Así, los discursos, que se presentan como estables, están fracturados por el acontecimiento. En virtud de esto se vuelven posibles la interpretación, el desciframiento, la actitud de escucha, la actitud de interrogar los discursos persiguiendo pistas o indicios de algún rastro de verdad, donde los sujetos puedan revelarse.

En este texto se tomó parte del material de las entrevistas a docentes. Para su análisis y presentación, se procuró especialmente, antes que cargar de sentido, “dejar hablar” a los involucrados, de modo que sus propios discursos fueran tejiendo las redes de sentido y evidenciando las contradicciones en las que están inmersos, en un “proceso de mostración del trayecto de construcción de un corpus de datos” (Milán-Ramos, 2015), dejando constancia de algunos episodios, pasajes y significantes clave, “asignándoles el estatuto de cifras/síntomas que ponen en movimiento los procedimientos de análisis” (Milán-Ramos, 2015).

Los informantes son tratados aquí en términos genéricos, en su posición docente; por ello, han sido referidos indistintamente como “el docente”, “el entrevistado”, “el informante”, utilizando el genérico masculino, independientemente de su condición de persona real. A los efectos de este texto, se explicitó la disciplina de cada entrevistado en las preguntas más relacionadas con la investigación, y no así en las relacionadas con la enseñanza; dado el universo teórico que abarca la investigación –el de las humanidades, y las ciencias humanas y sociales, tal como fue caracterizado más arriba– la identificación de la disciplina no parece necesaria en todos los casos. Sus preferencias fueron identificadas con una E y un número para cada informante (del 1 al 23).

El texto académico como requisito en las actividades de enseñanza

En cuanto a la pregunta “En tus cursos, los estudiantes ¿tienen que producir textos académicos?” solamente respondieron que no los docentes de: Abogacía, Relaciones Laborales, Notariado y Traductorado. No obstante, ya en la descripción del tipo de texto requerido, surgieron algunas diferencias con nuestra perspectiva: para esta investigación, “texto académico” no es todo texto producido en el ámbito de la Universidad sino solamente aquel producido en el marco de las relaciones de saber-conocimiento propias del funcionamiento disciplinario o científico; esto excluye, por ejemplo, las respuestas a exámenes, los distintos controles de lectura, entre otros mecanismos de evaluación que son frecuentemente utilizados en la enseñanza superior.

En los cursos en que efectivamente se producen textos académicos, hay matices y diferentes modalidades, según la descripción de los informantes:

Tabla 1

Modalidad de texto académico según carrera (en los cursos de los docentes entrevistados)

Carrera	Texto académico
Contador Público	Informe final de investigación
Lic. en Administración	Informe final de investigación
Lic. en Archivología	Bibliografía crítica
Lic. en Bibliotecología	Investigación aplicada con información al usuario o proyecto de estudio de perfil de usuario
Lic. en Ciencia Política	Proyecto de investigación
Lic. en C. Antropológicas	Lectura comentada
Lic. en C. de la Comunicación	Monografía
Lic. en C. de la Educación	Informe teórico-conceptual, proyecto de investigación con enclave empírico o monografía
Lic. en C. Históricas	Ejercicios de investigación parcial y su presentación
Lic. en Desarrollo	Informe de identificación de un problema del campo y revisión bibliográfica
Lic. en Economía	Proyecto de investigación
Lic. en Educación Física	Proyecto de investigación-acción
Lic. en Filosofía	<i>Paper</i> (pero sin exigencia de originalidad)
Lic. en Letras	Monografía
Lic. en Lingüística	Monografía
Lic. en Psicología	Informe científico o proyecto de investigación
Lic. en Relaciones Laborales	Proyecto de investigación
Lic. en Sociología	Proyecto y modelo de evaluación del proyecto (texto académico y técnico)
Lic. en Trabajo Social	Monografía
Traductorado	Informe descriptivo

Uno de los entrevistados, que manifestó que en sus cursos los estudiantes no producen textos académicos, explicó:

lo del texto académico, para alumnos de 1º me parece una cosa... posible... ¿qué te diré?... en un 10% de los estudiantes... Los demás no pueden escribir tres páginas sobre algo... [E1] (Blezio, 2015, Anexo 2).

En algunos servicios los estudiantes pueden hacer una monografía, que se presenta como opcional (dos docentes lo manifestaron). Para el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, el entrevistado sostuvo:

la mayoría de los estudiantes aprueban haciendo un test de múltiple opción, que está implementado según estándares internacionales, pero hay un grupo minoritario de estudiantes que, luego del 1^{er} parcial, si han obtenido entre 9 y 12, tienen la posibilidad de optar por un trabajo monográfico, es decir, por la producción de un artículo breve, de entre 10 y 15 páginas, concentrado en un eje temático que normalmente incluye muchos materiales de análisis dentro de los cuales ellos van a escoger lo que les interesa. Ahora están llegando menos estudiantes, pero de todas maneras estamos encima de los 300... En una época eran más de 400, la época de apogeo de la carrera de Ciencias de la Comunicación –estoy hablando de principios del siglo XXI–, y todos los estudiantes, desde el primero hasta el último, aprobaban la asignatura presentando una monografía, cuyo seguimiento era materialmente imposible, dado que éramos menos docentes que ahora. En un momento llegamos a quedar solamente dos encargados de curso y no podíamos hacer devoluciones a todos. [...] Pero a partir del año 2007 comenzamos con esta nueva modalidad, donde se ofrece como alternativa para los estudiantes muy bien calificados esta experiencia; porque es una verdadera experiencia en donde participan, no solamente los estudiantes, que comienzan a darle forma a una investigación, sino también los colaboradores honorarios y los otros docentes [E8] (Blezio, 2015, Anexo 2).

En dos casos (licenciaturas en Administración y en Relaciones Laborales) los docentes plantearon que en la actualidad sus cursos no requieren de textos

académicos pero en el pasado sí. Administración no lo exige más debido al aumento de la matrícula, que lo volvió inviable:

Pasamos de 600 estudiantes a 2.000 estudiantes en un solo año, con lo cual este año se nos hizo imposible implementar un trabajo que pudiéramos mirar adecuadamente y darles devoluciones que les sirvieran. Entonces, por lo menos por este año se sacó [E3] (Blezio, 2015, Anexo 2).

La Licenciatura en Relaciones Laborales exige un trabajo final de grado, pero al cierre de esta investigación (2014), no había todavía estudiantes tan avanzados, al igual que para el caso de la Licenciatura en Relaciones Internacionales.

En Administración y en Notariado los textos que se producen en los cursos de los docentes entrevistados son, eminentemente, ejercicios preparatorios para la profesión. En suma, comparativamente, había una exigencia mayor de producción de textos académicos en los planes de estudios anteriores. En la actualidad parece registrarse una tendencia a exigir otras modalidades para el pasaje de cursos (como pasantías, por ejemplo, o la obtención de créditos a partir cursar y aprobar más materias), y las monografías aparecen como opcionales. En las carreras que sí exigen textos académicos, la tendencia es a unificarlos en un solo trabajo de egreso.

Problemas y dificultades en la enseñanza

En la entrevista, hubo preguntas destinadas a indagar las posibles dificultades con que se encuentran los docentes. Los distintos informantes hicieron referencia a cuatro aspectos: los relativos al nivel más institucional de la enseñanza, los relacionados con características de los estudiantes, los de la disciplina y los del texto en sí.

Respecto del nivel más institucional, se pronunciaron los informantes de Administración y de Contador Público. Ambos señalaron como problema el contexto de masificación pero, además, este último planteó cuestiones relativas al lugar de la investigación en el servicio:

Dificultades, como docente, son cuantitativas: las cantidades, a veces, nos avasallan, nos superan y nos sobrepasan... Y, a veces, cualitativamente, te diría que no hay una conciencia de fortalecimiento académico en otros docentes. No es un proceso que se vea requerido [...] desde otras cátedras y desde otras materias. Esto es como un camino que se recorre bastante en solitario. De hecho, Metodología de la Investigación, si bien existía, había sido una materia periférica... [...] Sí hay intención. De hecho, muchas veces docentes de otras cátedras me piden para acompañar el curso, porque termina en una investigación y ellos quieren participar. Pero indefectiblemente terminan abandonando... Difícilmente llegan a la mitad del curso, porque les surgen otras cosas y se desconectan... O sea: hay un interés pero que no se consolida, y las otras cátedras no..., digamos, no están en la misma sintonía de consolidación académica, sino que están más bien en la enseñanza más tradicional: o sea, enseñanza de un manuales o algunas diapositivas, que se aprenden... [E2] (Blezio, 2015, Anexo 2).

En este nivel y en esta misma línea, también se pronunció el informante de Ciencias de la Comunicación, que vio como problema que su servicio es más profesionalista que de corte investigativo-teórico:

dificultades siempre van a aparecer... Por la sencilla razón de que los estudiantes no están cursando una carrera que sea predominantemente afincada en la investigación, en la producción teórico-crítica. Si bien hay sectores que ponen el énfasis en ese costado, hay muchas otras orientaciones que son profesionalistas, orientadas hacia la publicidad, el periodismo, comunicación comunitaria y otras especialidades [E8] (Blezio, 2015, Anexo 2).

El entrevistado de la Licenciatura en Letras señaló como problemas el tiempo que pasa entre la finalización de un curso y la entrega de su texto de evaluación, además del grado de exigencia institucional para los trabajos de grado:

En los textos finales, diría yo, uno de los temas principales ha sido, por un lado, el prolongado tiempo de entrega de los trabajos. Yo soy partidario de las cosas libres [...] Eso, que solamente sucede en la Universidad de la República, en Uruguay –no sucede en ninguna otra universidad, siempre hay un plazo para hacer los trabajos y si no hay

que cursarlos de vuelta. [...] Acá es *sine die*—... [...] Pero también creo que cuanto más pasa el tiempo, peor. Yo he visto gente que se presentó con un trabajo después de 10 años; entonces no está el profesor, no se sabe en qué consistió el seminario... Eso es un grave problema [E15] (Blezio, 2015, Anexo 2).

El docente de Ciencias Históricas señaló como dificultad la falta de cursos de redacción y escritura académica:

podés tener al mejor estudiante, que lea toda la bibliografía o que vaya al archivo y esté, 10 meses sentado en el archivo viendo, no sé..., expedientes matrimoniales, pero después cuando tiene que escribir tiene una crisis. O lo hace y lo hace sin sujeto, verbo y predicado [...] hay un problema ahí [...] Y que es un debe que tienen las carreras, y que los planes nuevos tampoco lo solucionaron [E10] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Esta misma carencia de cursos específicos sobre escritura académica fue señalada, además, por los entrevistados de Administración y de Trabajo Social.

El informante de Filosofía remarcó, también, otra dificultad en la enseñanza:

Yo creo que por muchos años, por lo menos la Licenciatura en Filosofía –y en general, la Facultad– no cultivaba suficientemente la exposición. Los alumnos exponían poco. El sistema de parciales es un sistema muy deficitario en muchos sentidos. [...] justamente, respuestas a un cuestionario, en un parcial, es una experiencia, desde el punto de vista de la elaboración de un texto, muy acotada [E14] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Por otra parte, algunos informantes señalaron dificultades en los estudiantes, como, por ejemplo, la exigencia vivida por los estudiantes y las dificultades para ubicar un nivel de profundidad:

A veces, los muchachos, los estudiantes –forma parte de su experiencia– más bien cuentan y transmiten y reproducen lo que leen y piensan poco. O sea: no valoran lo que leen sino que más bien lo reproducen citándolo, o glosándolo. Eso es una gran dificultad [E15] (Blezio, 2015, Anexo 2).

El informante de Sociología clasificó según las dificultades:

Hay como dos o tres grupos distintos de estudiantes, ¿no? Hay estudiantes que tienen incorporado un saber hacer, que fácilmente pueden producir un texto, en términos académicos, formalmente correcto; que ya lo vienen haciendo, de alguna manera, se ve en otras materias, y lo pueden producir. Y otro grupo, que es distinto a este, que tiene enormes problemas para hacer formalmente un texto, ¿no?, desde cómo poner un subtítulo, cómo redactar, cuál es el tiempo de los verbos... problemas de redacción más estructural, más básicos. Y otro intermedio que no tiene esos problemas tan básicos de redacción pero que no comprende el lenguaje académico, entonces escribe como si fuera una novela [...] algunos que me han tocado... Hace una narración correcta, y hasta a veces linda, pero no se apega a las reglas formales que tiene que tener una investiga... un texto académico [E20] (Blezio, 2015, Anexo 2).

En esta misma línea, el entrevistado de Lingüística sostuvo:

Con respecto a la redacción en sí misma, ahí te enfrentás al tema –y acá voy a ser bastante cruda– de que hay gente que sabe escribir y hay gente que no sabe escribir, y que es muy difícil enseñar a escribir a alguien. O sea: yo les marco, les pongo “R”, de “redacción”, para que redacten otra vez, ellos lo miran, lo miran, lo miran y no ven ningún problema. O sea: si no les marcás “Falta la concordancia”, “No tiene verbo la oración”, “Empezaste con un gerundio”... Entonces: hay gente que sabe escribir y entonces pulís alguna cosita; y otra gente que no sabe escribir y es muy difícil que aprenda a escribir, en una monografía o en la vida académica. Eso lo he encontrado, muy tristemente, en Humanidades, que es muy difícil enseñar a escribir. [...] Queda un español muy... sujeto-verbo-objeto, muy llano. O sea, empezás a corregir y empezás a evitar todo tipo de construcción que pueda tener agramatical y termina una cosa muy sencillita. Es cuerpo a cuerpo, digamos [E16] (Blezio, 2015, Anexo 2).

También respecto del discurso utilizado, el entrevistado de Psicología subrayó:

Justamente que la matriz de la cual vienen nuestros estudiantes de psicología es una matriz muy discursiva... en términos de prosa y de monografías, para no hablar de prosa que puede ser un poco más literario. Por lo tanto es difícil correrlos de ese lugar. Es muy difícil... Lo fue para mí. Yo soy un ex estudiante de esta Facultad y cuando

empecé mi doctorado, recuerdo que mis profes me decían “Pero, ¿qué querés decir con este párrafo?” Y la verdad del asunto es que yo no lo había escrito para decir nada. Lo había escrito porque me gustaba cómo quedaba el párrafo. La combinatoria de palabras me daba cierto placer. Pero no tenía un objetivo, más que, de alguna manera, mantener la hilación de pseudopensamientos que venía, pero que se diversificaba a lo largo de mi texto. Y eso es una característica que no es muy valorada hoy por hoy en la ciencia. Más bien es bastante antivalorada [E17] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Otros docentes plantearon que hay dificultades para concebir la estructuración lógica de los textos, como planteó el informante de la Licenciatura en Ciencias Políticas:

Lo primero, la definición del tema: pasar de una inquietud a algo operacionalizable, e investigable, a una pregunta de investigación. Eso es algo que lleva mucho. Pero nos lleva a todos, ¿no? eso. Hacer que lean... A veces a algunos les interesa mucho leer y otros quieren ir más rápido. La primera parte es esa. Lo segundo, en nuestro campo hay mucho de cómo pasás de esa pregunta a algo que puedas después estudiar con datos. Es una orientación empírica. Porque, en general, nosotros, en general, trabajamos con datos cuantitativos. Entonces, ¿existe una base de datos? En general, con un proyecto de estos, con una tesis, no vas a generar información vos; no tenés la plata, salvo que la inscribas en un proyecto más grande que... ahora estamos tratando de hacer eso, ofrecer temas. También ofrecemos temas en la web que estén enmarcados en un proyecto nuestro, entonces ahí pueden usar esos datos. [...] Lograr acotar la pregunta. Lograr la revisión bibliográfica. Ahora tenemos muchas más bases internacionales de revistas, pero antes era un trabajo gigante conseguir los artículos para que ellos leyeran, los libros... [...] En general, ¿existen los datos? Esos datos, ¿permiten identificar una relación causal o es algo más descriptivo? ¿Qué técnicas? Esas técnicas con las que hay que trabajar, ¿las conoce un estudiante de grado o son bastante difíciles...? Y ahí hay todo un tema que yo creo que antes, nosotros, con esa idea de que la monografía era todo, o no sé qué..., dejábamos que hicieran cosas como bastante difíciles, entonces les llevaba mucho tiempo. Cosas que capaz que no estaba bueno que se plantearan en ese momento, con los conocimientos que tenían,

porque les implicaba un proceso largo de entender ciertas... Sobre todo, metodologías complejas, marcos teóricos difíciles... Yo creo que en eso ha habido un cambio a lo largo del tiempo, de cómo acotar, de cómo decir “Bueno, esto, ahora hacé esto más sencillo” [E12] (Blezio, 2015, Anexo 2).

El entrevistado de Ciencias de la Comunicación explicó:

Una de las más corrientes inconsistencias que nosotros encontrábamos en las monografías, en aquellos años en que todo el mundo se tenía que largar a hacerlo, era una falla estructural imperdonable, un error en la concepción del trabajo; por ejemplo, lo que yo llamo un divorcio entre el marco teórico o marco conceptual (porque no es un verdadero marco teórico el que ellos plantean; es un marco conceptual, porque es la articulación de unas pocas categorías) y el análisis ulterior. Los estudiantes, normalmente, inexpertos, lo que hacen es reunir cuatro o cinco referencias teóricas y sellar de esa manera un compromiso tácito sin saber que lo están haciendo, y luego hacen un análisis muy endeble, muy magro, pero sin invocar ninguna de las referencias bibliográficas, de las nociones, que antes han citado. Es decir: hay una especie de grieta enorme entre el marco conceptual y el análisis [E8] (Blezio, 2015, Anexo 2).

En esta misma línea, el informante de Administración señaló como dificultad:

Lo que me pasa más frecuentemente es que tengo que decirles que no pueden copiar y pegar textos para producir. Tienen dificultad importante para producir académicamente, para articular su propio pensamiento y darle forma y proyectar lo que quieren decir en el texto [E3] (Blezio, 2015, Anexo 2).

El docente de Ciencias de la Educación relacionó esto con una dificultad para ponerse en posición de investigador:

muchas veces, como el alumnado nuestro tiene experiencia docente previa, ponerse en una posición de interrogación frente a la materia, a un objeto, un problema o lo que fuera, cuesta mucho. O sea, ocupar el lugar docente es el lugar de siempre tener la respuesta y saber todo y, muchas veces, no formularte preguntas, estereotipando y tensando la cuestión. Para ponerte en una posición de investigador tenés que dejar caer eso y ponerte en el papel del maestro ignorante de Rancière, del no saber, y ahí

poder formularte la pregunta. Entonces, poder delimitar una pregunta es algo que cuesta... Una pregunta genuina, y no una tautología, una pregunta que te mueva a pensar, a buscar... ya sea conceptualmente, en algún recorrido teórico particular, o cuestiones que puedan surgir de la empiria. Pero ponerse en la posición de investigador, o sea, en la posición de no saber, de pregunta, es una de las cuestiones que más cuesta [E9] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Otro aspecto en el que los informantes plantearon dificultades se relaciona con los textos en sí mismos. Los informantes de Ciencias Antropológicas, Lingüística, Trabajo Social, Ciencia Política y Educación Física señalaron problemas en el nivel ortográfico-semántico. Este nivel en ocasiones se relaciona también con la estructura argumentativa de los trabajos y con la lógica de producción universitaria:

Entonces, cuando leo me parece que los gurises tienen como una displicencia total. Ponen punto cuando se ve que se acordaron de que había que poner un punto. Las conexiones entre párrafos... Oraciones que forman un párrafo, eso a mí me pone muy nerviosa, una oración en un párrafo. Después un párrafo de 38 oraciones, después otro de dos... Ese manejo en la forma, creo que hay mucho problema con eso. Después, otra cuestión: que me parece que la lógica de la producción universitaria tiene un giro bastante importante con respecto a la de Secundaria y los procesos anteriores, y ahí uno no les puede echar la culpa a los procesos anteriores de formación, creo yo, sino que la Universidad exige un giro en el tratamiento de los textos, en la forma de leerlos, en la forma de producirlos, para lo cual necesita dar alguna orientación al estudiante. Uno no puede esperar que el estudiante escriba como uno quiere que escriba, cuando viene de otro formato de producción. La secuencia argumentativa es muy importante y además necesita de una solidez y de una coherencia con las otras partes de una producción, que es neurálgico [E21] (Blezio, 2015, Anexo 2).

En suma:

Lo que a mí me pareció evidéntísimo es que leer y escribir era una actividad muy compleja para estudiantes universitarios. Es decir, que había un problema severo desde el punto de vista de la comprensión lectora y desde el punto de vista la escritura.

Por supuesto que esto no quiere decir todos los estudiantes... pero un número, yo diría, atendible en que esto debía, en fin..., llamar la atención [E14] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Del trabajo sobre las dificultades o de cómo se enseña a diseñar y producir un texto académico

Luego de relevadas las dificultades, la entrevista también implicó preguntas acerca de las intervenciones sobre esas dificultades o, en un sentido más abstracto, sobre cómo les parecía que ellos enseñaban a diseñar y producir textos académicos. Allí hubo señalamientos en varios niveles. En una primera instancia, surgió como aspecto a atender el nivel ortográfico-sintáctico:

Yo ahí siento que el rol del docente, por lo menos de este tipo de docente, tiene limitaciones. Salvo que sea en un curso de escritura académica, de repente, acá yo me encuentro estos casos, que decís “No puedo creer que esté en facultad, y mucho menos de Humanidades”. Porque se supone que tenés que tener una inclinación hacia las palabras y tenemos este problema... Por ejemplo, vos decís “Bueno... No puedo creer que no hayas pasado por un corrector ortográfico antes de entregármelo”. O sea: no podés entregar con faltas de ortografía. ¿No? Es como el abecé de la escritura. Porque, la sintaxis... se necesita otro nivel, digamos... Pero la ortografía es sí o no, o va con hache o va sin hache. Y después hay otra cosa que a veces me llama la atención de algunos estudiantes, y que es difícil también de enseñar o transmitir, que tienen un estilo como muy coloquial para escribir. Entonces es como que están hablando del problema pero están hablando, no están escribiendo. Ese pasaje a lengua escrita, en la cosa más formal, a la distancia, eso también les cuesta, tiene que ver con la madurez académica [E16] (Blezio, 2015, Anexo 2).

También surgió la relación del texto académico con la pregunta:

Les enseñás a preguntar. Una pregunta por vez. Si yo quiero... Yo siempre tomo un ejemplo. [...] Yo me encuentro contigo por la calle [...] “Hola, ¿cómo te va? ¿Cómo

andás? ¿Qué decís?”. Ese es un lenguaje coloquial –hola, ¿cómo te va?, ¿cómo andás?, ¿qué decís?– pero te hice tres preguntas en una misma. Si vos me vas a contestar a mí, ¿qué me vas a contestar? No sabés qué me vas a contestar primero... Te atonicé. No te doy la posibilidad de que me respondas de manera ordenada, concisa, precisa ni nada por el estilo. Pero si vos estás en un proceso de investigación, en un proceso académico cualquiera, que vos tenés que tener una determinada formalidad, entonces, vos no podés hacer todas esas preguntas simultáneas; tenés que hacer una por vez [E18] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Muchos informantes destacaron como estrategia pedirles entregas parciales y correcciones de borradores:

Y, bueno, corrijo mucho... En general, corrijo dos o tres versiones antes de una entrega final, con muchos comentarios, con muchas preguntas de este estilo: “¿Qué quisiste decir acá?”. Esa pregunta es bastante habitual. Y realmente hace mucho efecto, porque ellos se dan cuenta en general de que... –nadie lo dice tan duro como yo de mí mismo, quizás también por la trayectoria que uno ha hecho, ¿no?...–. Pero ellos se dan cuenta, tipo “Mmm... No tenía muy claro para qué escribí esto...”. Entonces, en general, tienden a mejorar. Igual es un proceso lento y que, también, yo creo que está permanentemente frenado por... porque no hay un acuerdo general de cómo deberían escribirse cosas en psicología, entonces... Imagino que hay otros profesores que dicen “¿Pero por qué escribiste esto tan concreto?”, o “tan específico”, o “tan claro” [E17] (Blezio, 2015, Anexo 2).

hemos puesto la idea: solamente dos borradores. Porque si no te mandan... Te pasás tres años corrigiendo borradores de una persona, que siempre son mejorables, ¿no? Y eso funciona para algunos estudiantes, no para todos. Solamente dos borradores, no funciona siempre. Estoy pensando en un caso de hace poco, que no entendió el concepto de borrador. Entonces me manda como apuntes... ideas sueltas... “Acá poner tal cosa”, “Hablar con Federico tal cosa”, “Falta tal cosa”... Entonces, no es un borrador, es un... una lluvia de ideas. No puedo contar eso como borrador. Igual, me llevó como dos horas leerlo, porque pensé que en algún momento iba a decir algo

ordenadamente... Entonces, me parece que hay una cosa como de inmadurez [...] Lo de los dos borradores funcionaría en teoría, pero en la práctica... [E16] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Otro informante relató su modalidad de orientación en reuniones:

La propuesta es que el texto que me entreguen siempre esté provisorio, eventualmente el texto final, pero no necesariamente el texto final. Si el texto está suficientemente pulido, además te dicen “No, mirá, yo trabajé mucho en mi texto...”, bien. Y si no es así, entonces hacemos reuniones de cinco... Digo “hacemos” porque los ayudantes, colaboradores que trabajan conmigo participan de esas reuniones también, porque a mí me parece que tienen un valor formativo no solo para el estudiante sino también para el colaborador. [...] en esos espacios nosotros hacemos lo siguiente: discutimos con el texto. “A mí me parece que vos decís cosas que no se ven en el texto, es decir, prometés más de lo que... efectivamente hacés”, por ejemplo, o “Me parece que el problema está bien delimitado pero las herramientas para atacar el problema no conciben. Para atacar un problema de este tipo vos necesitás unas herramientas que no tenés en tu caja de herramientas. O enriquecés la caja de herramientas o redefinís el problema”, por decirte algunas cosas que pasaron recientemente... Cosas de ese tipo. Ahí pueden tener dos reuniones, tres reuniones, pueden tener seis reuniones... La idea es que eso termine en un trabajo razonable. Hay unas personas que en ese proceso logran un trabajo excelente y hay otras que logran un trabajo aceptable. Es una especie de trabajo final. Va funcionando... dos veces, tres veces, cuatro veces... Y cuando termina, termina [E14] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Una cuestión que hace más difícil la tarea docente a este respecto es:

paradójicamente, la gente que tiene textos complicados... es la que te entrega todo... – tengo uno ahora– el proyecto entero... O sea: el trabajo entero. Entonces, la orientación ahí es remontar un río, dándole... en vez de remos, con las manos porque, si hay algo mal al principio... Está todo concatenado... O sea: se arrastra, se arrastra... entonces... Pero, sucede más frecuentemente en la gente que tiene más dificultades de pensamiento formal o de transmitirlo al papel, que en la gente que no. La gente que no

viene punto por punto, hace preguntas, tú vas parte por parte y demás... Estos otros... Y ahí es un problema. [...] Leo el texto y cito al estudiante o lo hago por mail. Porque, también, yo corrijo mucho... Porque como lo hago punto por punto, entonces... A veces me dicen "Pah... Me mandaste muchos colorcitos y me impresioné...", me dijo uno, porque estaba lleno de comentarios... Que muchas veces es simplemente "Acá va un punto y aparte". [...] Pero, en esos casos lo que hago es arranco del vamos. [...] Voy punto por punto aunque me lo haya entregado entero. Porque entero es muy difícil [E7] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Un dispositivo, a la interna del trabajo en el texto, sería recurrir a los estándares que se exigen en el trabajo de investigación propiamente dicho:

Yo arranco, cuando me piden que oriente, le pido "Bueno, mandame en cinco líneas, en un mail, lo que querés hacer. Porque si no lo podés explicar en cinco líneas es porque no tenés ni idea de qué es lo que querés hacer. Así que en cinco líneas me tienen que mandar decir... Yo tengo que entender qué es lo que se están proponiendo hacer. Y ahí arrancamos a que me manden un plan de trabajo, y en el plan de trabajo primero ordenamos lógicamente la coherencia de por qué tal cosa va antes y cuál va después, y después empiezan a, además de toda la investigación de fondo y demás, y la ayuda con bibliografía y otras yerbas... [...] Después tienen Taller 1 que es un proyecto, que utiliza el formato I+D de CSIC. O sea, para que... Eso fue una pelea en el departamento, bastante dura, porque antes los proyectos eran como grandes, en ese sentido. Y yo y otro colega peleamos para que, en realidad, hicieran un proyecto de acuerdo a los estándares que a uno le piden. Un proyecto de 60 hojas no lo lee nadie. Y... o sea, si lo sabés, tenés que poder decirlo en 15. Si no lo podés decir en 15... ya está. Entonces, bueno, ahora los proyectos de Taller 1 se entregan dentro del formato CSIC, con costos y todo. Ellos tienen que armar un proyecto enterito, armarlo todo. Y... se complica. Se complica porque, claro, es mucho más fácil explayarse escribiendo que, concretamente, en muy pocas páginas, mostrar que manejás el marco teórico, que vas por acá, que manejaste esta bibliografía y que hacés tal cosa y que todo es coherente y viable [E7] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Otro docente manifestó que recurre a un dispositivo de trabajo grupal:

trabajamos, primero, en instancias colectivas en clase, explicando el sentido y, después más analíticamente, cada elemento que aparece en la pauta. Eso como una cuestión más metodológica. Pero más en relación a lo conceptual, la importancia de poder, desde un lugar teórico determinado, determinar algo particular a trabajar y a profundizar. En tanto el recorte siempre está orientado desde algún lugar teórico desde el cual se asume ese corte para ser indagado. Esa es una primera parte. Y después tenemos hora de consulta en la cual los estudiantes vienen a hacerte preguntas más individuales respecto a algún aspecto que no haya quedado claro o en función de lo que ellos han ido avanzando. Y después, también, como una tercera modalidad a trabajar con ellos es hacer algunos prácticos en clase. Alguno que tenga muchas dudas o que haya avanzado (cualquiera de los dos extremos sirve, con finalidades distintas) trabajarlo grupalmente, someterlo a discusión e ir, entre todos viendo cómo podemos mejorar esos textos, o proyectos de textos, o preguntas, o indagaciones preliminares [E9] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Una dificultad que aprecian los docentes es la de articular una idea propia. Ante la pregunta de cómo se enseña eso, un informante planteó:

No tenés muchas herramientas. Vos les decís... cuando el texto que presentan no... no describe adecuadamente el problema, las distintas ideas no se han ordenado de acuerdo a un criterio que permita diferenciar qué piensa un autor y qué piensa otro... Pero si él después no va y pregunta “¿Cómo lo hago bien?”, lo único que podés hacer es volver a corregir y ver si efectivamente hizo el ejercicio. [...] En general hacen el ejercicio y el esfuerzo, algunos con mayor éxito y otros con menor éxito. [...] la asistencia no es obligatoria, entonces... [...] El dispositivo está en la clase, donde vos los recibís a todos los que tengan dudas, y comentás, y hacés comentarios generales, pero si no hay interés... [E3] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Otra cuestión que destacaron es la de poder marcar el nivel de profundidad requerido para un trabajo universitario:

Las clases, cómo se explican y se analizan los temas, se dan en un nivel de profundidad determinado. Ellos se dan cuenta cómo uno analiza los temas. Yo estoy dando la información y lo doy desde el punto de vista cognitivo y lo explico, después doy la teoría matemática de la información y lo presento, cito determinadas cosas y cómo oriento la bibliografía de tal manera... Entonces, tienen lecturas obligatorias que las mandamos antes y algunos las hacen y otros no... Pero tienen los parámetros de los niveles de conocimiento y de reflexión [E5] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Uno de los docentes destacó como importante el tipo de lecturas que se promueven en los estudiantes:

Hay una cosa que estamos tratando de incentivar cada vez más que es que los estudiantes lean trabajos científicos. En general uno aprende a producir textos en relación a lo que lee. Si lee monografías, hará monografías. Si leen papers, hará cosas parecidas a los papers, es decir, informes... que básicamente es un minipaper, un paper para estudiantes, digamos así. Por lo tanto, lo que estamos haciendo mucho es que la bibliografía de nuestros cursos está basada en papers, en trabajos científicos escritos, en español o en inglés [E17] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Para solucionar las dificultades en el estilo académico, otro docente comentó:

Le marco: “Esto es muy informal”, o “Buscá otro registro”, o “A ver, estás hablando de ‘yo’ y de ‘nosotros’ y usás un ‘se’ impersonal. Elegí alguna cosa pero elegí siempre la misma”. En los casos de siempre ‘yo’, “No vamos tanto a lo personal pero es tu opción. De repente ‘nosotros’ es más... de uso. Elegí lo que quieras pero no cruces la línea de las cosas sobrentendidas. No estás hablando con alguien, estás escribiendo [E16].

En lo que respecta a la estructuración lógica, mencionada por varios docentes, un informante expresó:

No tienen una idea muy clara cuando llegan al 4º año de cómo escribir, ¿no?, cómo organizarse, de cómo convertir un tema en una pregunta de investigación y, a partir de eso, fijarse objetivos específicos, por ejemplo, y pensar cuál sería un enfoque de abordaje metodológico lógico para eso. Aparecen cosas como que... ponen: “Voy a hacer entrevistas” porque hay que hacer algo, entonces se agarran de técnicas sin que

haya como una lógica. En eso enfatizamos mucho en el seminario. La organización del curso del seminario trabaja esa secuencia lógica, ¿no? Empezamos con un tema que nos pica la curiosidad y el interés. ¿Cómo definimos que es un tema válido? Y después vamos, a partir de eso, construyendo los diferentes pasos [E6] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Algunas reflexiones sobre las entrevistas

Aunque, como puede observarse, muchos docentes entrevistados y encuestados no tienen explícitamente una teoría del lenguaje, sus supuestos que están funcionando allí pueden entretenerse y, sin dudas, tienen sus efectos en sus prácticas de enseñanza. Las concepciones de escritura que manifestaron los informantes, al reparar en ese aspecto, la inscriben como “habilidad” o “destreza”, algo en lo que poner atención en sí mismo (tal vez con independencia del saber-conocimiento del que es soporte) y en lo que se ubican falencias. Resulta obvio que el texto académico implica, como una cierta base, saber escribir; pero la recíproca no funciona y saber escribir no garantiza poder producir textos académicos. Por lo tanto, no coincidimos con los docentes que proponen que una intervención sobre la escritura mejorará sustancialmente la relación con el texto académico (según nuestra perspectiva teórica la mejorará, por cierto, apenas en un aspecto). Una nota llamativa es la inclusión del cuerpo como metáfora en una de las narraciones de un docente sobre su tarea de orientación: en los casos difíciles, donde las correcciones en el texto no son suficientes porque no son comprendidas por los estudiantes, la tarea es “cuerpo a cuerpo” [E16] (Blezio, 2015, Anexo 2), como fue planteado más arriba.

Un aspecto que no fue indagado específicamente pero surgió en las entrevistas es la dificultad que plantea la masividad, con el aumento exponencial de la matrícula en los últimos 10 años. Los informantes mencionaron, básicamente, dos consecuencias fundamentales: la necesidad de profundizar en los dispositivos y técnicas para enseñar en contextos de numerosidad (entre los que se destaca el entorno virtual de

aprendizaje, EVA) y la disminución del tiempo que el docente puede destinar en forma personalizada para orientar las investigaciones de los estudiantes. En casos de gran afluencia de la matrícula, los trabajos de investigación debieron ser sustituidos por otras modalidades de evaluación.

Una cuestión que apareció con matices y grados, pero de varias maneras fue de una cierta imposibilidad de la enseñanza –recordemos las tres “profesiones imposibles” que Freud mencionaba en 1937 (Freud, 1986). Esta imposibilidad puede ser leída del lado de los estudiantes, que pueden dividirse entre los que saben y los que no saben escribir y darle forma a una idea; esta visión, no obstante, contrasta con la del docente que caracteriza toda la formación como un proceso: “muchos colegas asumen que el estudiante ya lo sabe, y el estudiante no lo sabe porque no lo puede saber, porque nadie entra sabiendo nada, ni entra redactando como los dioses, ni entra conociendo en detalle la metodología...” [E10] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Consideraciones sobre la relación enseñanza e investigación

En general el texto académico es parte de la evaluación o de alguna otra instancia formativa, por lo que a veces se sitúa más cercano a las evaluaciones didácticas que al funcionamiento teórico-disciplinario.

De las dificultades mencionadas por los docentes, además del “saber escribir” (esto es, escribir con la ortografía, sintaxis y estilo adecuados) surgió el problema para lograr una buena estructuración lógico-argumentativa del texto; esto no se asoció con un conocimiento teórico o disciplinario determinado, sino más bien con las estructuras lógicas que le dan sustento (según el informante en cuestión, como aspecto lógico común a todas las disciplinas). Un asunto que no fue preguntado explícitamente pero que igualmente se abrió en las entrevistas fue el nivel de exigencia que debe pedirse en la formación de grado; en general, los docentes mencionan los trabajos de egreso anteriores a la reforma de la Universidad de la República (de la que podemos poner

como hito la *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*, Universidad de la República, Dirección General Jurídica, 2011) como muy cargados de exigencia, “verdaderos libros” [E15] (Blezio, 2015, Anexo 2) o investigaciones consumadas. En general atribuyen eso a la poca oferta de programas de posgrado que había en el área, por lo cual el trabajo de egreso “era el último” [E15] (Blezio, 2015, Anexo 2). Como en la actualidad hay oferta de posgrado, cabe la pregunta sobre dónde se ubica la formación de investigadores: ¿tiene lugar en el grado o debe empezar en el posgrado? En este asunto no hay acuerdo entre los informantes: algunos dicen que debería ser opcional, para los estudiantes con perfil e intereses académicos [E6] (Blezio, 2015, Anexo 2); otros piensan que, de quitarle importancia, se estaría yendo en contra del ternario (que actualmente rige en la Universidad, de acuerdo a la *Ley Orgánica*, Ley No. 2.549: Ley Orgánica de la Universidad de la República, 1958) [E5] (Blezio, 2015, Anexo 2).

Un aspecto relevante es que no hay necesariamente vinculación entre los textos académicos producidos por los estudiantes y los ámbitos de investigación formales de las instituciones; en algunos casos, esto es visto como ventaja, porque “limitaría la cantidad de temas” que se pueden estudiar y orientar; E20). En su mayoría, los textos no se piensan para publicar; la publicación o no queda a criterio de los autores (en general, a excepción de algunas facultades que tienen colecciones específicas para trabajos de estudiantes o de las publicaciones internas, en las bibliotecas).

Los informantes plantearon la dicotomía entre profesión e investigación, fundamentalmente pensada en relación con las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo. En la captación de recursos, la universidad tiene muchos “competidores” y por eso ha tenido que modificar su oferta curricular para dar más herramientas para el ejercicio profesional [E20] (Blezio, 2015, Anexo 2).

En suma

Las preguntas siguen abriéndose: ¿es que el grado no está pensado para la formación de investigadores y, por lo tanto, esta deberá ocurrir en instancias posteriores? ¿Son los posgrados (maestrías y doctorados) los lugares donde se debe formar en la investigación? ¿Cuál debería ser la relación entre grado y posgrado? Los egresados del grado pero que luego no continúan la carrera académica, ¿deben formarse para investigar directamente en el ámbito laboral? Estas y otras cuestiones quedarán abiertas a indagaciones futuras.

Referencias bibliográficas

Blezio, C. (2013). Escritura, sujeto y saber: El caso de la enseñanza universitaria.

Educação, 38(1), 111-121. Recuperado de <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/5912>

Blezio, C. (2015). *El texto académico en la formación de grado: Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República* (Tesis de maestría inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Foucault, M. (1990). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

Freud, S. (1986). *Obras completas: Vol. 23. Análisis terminable e interminable*. Buenos Aires: Amorrortu.

Henry, P. (1992). *A ferramenta imperfeita*. Campinas: Unicamp.

Leite, N. (1994). *Psicanálise e análise do discurso: O acontecimento an estrutura*. Rio de Janeiro: Campo Matémico.

Ley No. 2.549: Ley Orgánica de la Universidad de la República. Diario Oficial, Montevideo, Uruguay, 29 de octubre de 1958. Recuperado de <http://www.rau.edu.uy/universidad/leyorg.htm>

Milner, J.-C. (2000). *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Manantial.

Milán-Ramos, G. (2015). *Informe de Guillermo Milán-Ramos como integrante del tribunal de la tesis El texto académico en la formación de grado: Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República, de Cecilia Blezio*. Manuscrito inédito. Maestría en Enseñanza Universitaria, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Pêcheux, M. (1990). *O Discurso: Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.

Universidad de la República, Dirección General Jurídica. (2011). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*. Montevideo:

UdelaR. Recuperado de http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2013/12/documento_ordenanza_de_grado_corregida_paginas_simples.pdf

Formato de citación

Blezio, C. (2016). El lugar del texto académico en la enseñanza universitaria: dificultades y dispositivos enseñanza, según percepciones de los docentes. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 109-134. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/>
