

## **DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS A TRAVÉS DEL CURRÍCULO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: PROPUESTA DE APLICACIÓN DESDE LAS DISCIPLINAS**

***Developing Communicative Skills by Means of the University  
Training Curriculum: an Application Proposal from Disciplines***

*Mónica Tapia Ladino<sup>1</sup>*

*Roxanna Correa Pérez<sup>2</sup>*

### ***Abstract***

*Reading and writing are unavoidable tasks in the training process at university level. However, it is frequently assumed that these skills are part of the student's entry competencies and this assumption has resulted in the neglect of their teaching. The aim of this paper is to share a proposal that focuses on interweaving the specific communicative skills in the context of university training. In order to achieve this, the suggested methodology considers six stages of academic and collaborative work. The main task consists of the identification of the main texts that represent academic and professional training of a university program. Once the main written or oral texts are identified, it is suggested to divide them into smaller constituent tasks associating them with curricular activities or subjects. Flexibility and progression are the features of this curricular innovation.*

**Key words:** *Writing - communicative skills - academic writings - professional writings.*

---

<sup>1</sup> Doctora en Lingüística. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Email: mtapia@ucsc.cl

<sup>2</sup> Magíster en Educación Superior mención Pedagogía Universitaria. Universidad Católica de la Santísima Concepción. E-mail: rcorrea@ucsc.cl

## **Resumen**

Leer y escribir son actividades insoslayables en los procesos de formación universitaria. Sin embargo, es frecuente asumir que dichas habilidades forman parte de las competencias de entrada de los estudiantes y este supuesto ha traído como efecto el abandono de su enseñanza. El objetivo de este artículo es compartir una propuesta de articulación de las habilidades comunicativas específicas en la formación universitaria. Para ello, se sugiere una metodología que considera seis etapas de trabajo académico colaborativo. La tarea central consiste en la identificación de los textos mayores representativos de la formación académica y profesional de una carrera universitaria. Una vez individualizado los textos mayores, orales o escritos, se sugiere descomponer en tareas menores constitutivas para asociarlas con el desarrollo de asignaturas o actividades curriculares. Los rasgos de esta innovación curricular son la flexibilidad y la progresión.

**Palabras clave:** Escritura - habilidades comunicativas - escritos académicos - escritos profesionales.

## **Introducción**

Durante la formación universitaria, es necesario requerir de los estudiantes tareas de lectura, escritura y presentaciones orales ante público sobre diferentes textos en diversas situaciones comunicativas. Sabido es que, las competencias profesionales y académicas adquiridas durante la formación universitaria, se miden, frecuentemente, por la calidad de los textos orales y escritos producidos por los profesionales al desempeñarse en el medio laboral. Por lo tanto, durante la formación, es necesario no sólo hacerse cargo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las materias, sino también de los procesos de comunicación de dichos aprendizajes. El modo como las personas expresan sus competencias en un área, se visibiliza, en gran medida, por la calidad de los escritos y la pertinencia de las intervenciones orales que son capaces de producir y comprender.

En el ámbito universitario chileno, es una idea frecuente considerar las

habilidades de lectura y escritura como procesos separados e independientes de la enseñanza y aprendizaje de las materias. Es decir, muchas veces se piensa que se trata de competencias que debieron haber sido adquiridas en otro momento, generalmente en la Enseñanza Media o en un curso de nivelación al inicio de la carrera (Tapia y Burdiles, 2009). Esta realidad ha permitido a Russell (1990), señalar la queja recurrente de los profesores sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipresente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza (cf. pp. 53-55). Se asume, por lo tanto, la idea de que las habilidades de lectura y escritura son generalizables y que, una vez que se aprendieron, debieran ser transferibles sin dificultades a contextos comunicativos de diversa índole.

El supuesto con el que trabajamos para este artículo y en nuestro quehacer académico, es que las habilidades de lectura y escritura desarrolladas en la Enseñanza Básica y Media responden a los requerimientos de dichas comunidades, es decir, los estudiantes que recibimos en los primeros años de formación universitaria, han aprendido a leer y escribir textos escolares. Sin embargo, las exigencias que impone el mundo académico universitario son diferentes; de hecho en este ámbito, los textos ya no son anónimos y expresan abiertamente las controversias. Por tanto, es tarea de la universidad enseñar al estudiante a leer y escribir textos de dicha comunidad, es decir, son las universidades las que deben promover el desarrollo de tales capacidades si quieren aumentar su productividad académica.

El objetivo de este artículo es proponer una manera de articular tareas de producción oral y escrita a través del currículo de formación universitaria. Es decir, proponer la asunción explícita de estos aprendizajes durante la formación de las carreras de pregrado. Para hacerlo, sustentamos nuestra propuesta en los conceptos de alfabetización académica, los discursos especializados, escritura a través del currículo, la escritura en las disciplinas y competencias especializadas. De este modo, la tradicional forma de asumir las tareas de producción y comprensión adquiere mayor centralidad y se vincula sinérgicamente con el aprendizaje.

La propuesta ofrece un procedimiento general para identificar los textos mayores que, a cada carrera universitaria le interesa que sus estudiantes dominen, de

manera oral o escrita, al finalizar su período de formación. Definido el producto final oral o escrito, proponemos descomponer la tarea en productos menores susceptibles de ser presentados en forma oral o escrita, y desarrollados a partir de la lectura y estudio de las materias de formación. De la misma manera, como cuando desarrollamos un diseño de carrera a partir de la definición de un perfil de egreso, proponemos definir artefactos escriturales de egreso que caractericen la formación académica y profesional. El aprendizaje progresivo de partes menores durante la formación, favorecerá tanto el aprendizaje de las materias como la adopción de las convenciones discursivas que caracterizan a las comunidades académicas y profesionales de cada carrera.

De este modo, queremos contribuir al desarrollo de un curriculum de formación explícito que ofrezca, tanto a los académicos que diseñan carreras como a los estudiantes que luego se forman en ellas, un camino que les permita alcanzar los perfiles de egreso de manera progresiva.

### **Alfabetización académica, literacidad y letrismo**

Uno de los conceptos que ha servido para explicar las disonancias entre la formación escolar y la formación universitaria, ha sido el de alfabetización académica. Este término dice relación con el “Conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2005b, p. 13-14). Desde esta perspectiva, es comprensible la tensión que se produce entre los modos de leer y escribir en el mundo escolar con las maneras exigidas en la universidad. En la educación superior, los estudiantes necesitan abordar textos que presentan rasgos de polifonía y autoría diferentes a los planteados en el sistema escolar, donde los textos normalmente se presentan como anónimos o ahistóricos. Tal discrepancia puede explicar el hecho de que los estudiantes universitarios presenten serios problemas para comprender y producir textos académicos. Dichas dificultades han sido largamente diagnosticadas por diferentes autores (McCornick, 1997; Murray, 1997; Cavallo & Chartier, 1998; Narvaja de Arnoux, Alvarado, Balmayor, Di Stefano, Pereira & Silvestri, 1998; Romero, 1998, 2000; Bono & De la Barrera, 1998; Becerra, 1999; Narvaja de

Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002a, Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003, entre otros).

Desde hace algunos años, se ha propuesto el concepto de literacidad para explicar la dimensión sociocultural del fenómeno de la lectura y la escritura. Para Zavala (2009) la literacidad “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (p. 23). De este modo, se trata de una idea que supera el conocimiento y manejo del código escrito, para atender los objetivos sociales que mueven a los hablantes a usar la lectura y la escritura para desarrollar alguna tarea. Para Cassany (2005), la literacidad tiene un sentido más amplio que el de alfabetismo, pues incluye los aspectos del código de la lengua, los géneros discursivos, los roles del autor y el lector, las formas de concebir la realidad, la identidad, los valores y las representaciones culturales que emanan del uso de la lengua escrita.

En la misma línea de la escritura como una manifestación sociocultural, Del Rosal (2009) propone el concepto letrismo para referirse “al modelo de funcionamiento de los sistemas simbólicos, especialmente de la lengua escrita, en la conformación de comunidades profesionales de la lengua escrita, en la conformación de comunidades profesionales o científicas” (p. 12). Zavala (2009), por su parte, agrega una expresión asociada denominada *prácticas letradas* con la que quiere expresar la relación entre las actividades y los textos, es decir, “las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita (...) maneras de leer y escribir” (p. 26). De esta manera, leer y escribir son modos particulares de construir la realidad que sólo tienen sentido dentro de una comunidad particular. Las prácticas que cada comunidad realiza, van configurando su identidad de tal modo que escribir en una carrera determinada al interior de una universidad, es una actividad que otorga identidad a quien la lleva adelante. De este modo, el ingeniero escribe y comunica textos de su área, actividad que ocurre de manera diferente para un estudiante de medicina o pedagogía. Para Narvaja de Arnoux (2009), el concepto de letrismo viene a superar el de alfabetización académica, dado que esta idea pone mayor énfasis en la naturaleza sociocultural como fenómeno interrelacionado y no a sistemas de individuos que actúan aisladamente.

En la formación universitaria, interesa que el estudiante asuma poco a poco

las convenciones discursivas de la comunidad a la que quiere pertenecer. Es decir, no sólo es necesario que domine un conjunto de saberes, sino que, además, pueda expresar dichos conocimientos en los tipos de discursos orales y escritos propios de su profesión y de acuerdo a las exigencias académicas.

### **Escritura a través del curriculum y escritura a través de las disciplinas**

El tipo de escritura requerida en la universidad es de una especificidad particular, pues se realiza con fines académicos. Un movimiento que se ha preocupado de explicar este fenómeno con fines pedagógicos es el la “Escritura a través del Currículo” (WAC: Writing Across the Currículo). Dicho movimiento propone la enseñanza explícita de los escritos universitarios en la educación superior. Tales programas se han implementado en 72 de sus universidades de Estados Unidos. Se trata de un movimiento que se inicia en la década de los sesenta en Inglaterra y que, posteriormente, también ha sido adoptada en Australia y Canadá (Carlino, 2005a).

En Latinoamérica y en otras regiones, también encontramos una serie de experiencias que se han llevado a cabo en las cátedras universitarias (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002b; Narvaja de Arnoux, Borsinger, Di Stefano, Pereira y Silvestre, 2004; Carlino, 2005b; Pereira & Di Stefano, 2007, en Argentina; Oyanedel, 2004, en Chile; entre otros). Uno de los casos más institucionalizados es el que se lleva adelante en los posgrados de la Universidad de Buenos Aires. Al mismo tiempo, se advierte un fuerte desarrollo de la investigación sobre escritura académica y un progresivo avance hacia la instalación de iniciativas formales para hacerse cargo de la enseñanza de la lectura y escritura en las cátedras universitarias.

Por su parte, las universidades de los países desarrollados que se han hecho cargo de la enseñanza de la escritura en educación superior y de otras habilidades comunicativas, han creado Centros de Escritura, Centros para el desarrollo de habilidades comunicativas, Centros para la Enseñanza y el Aprendizaje, o Centros de Desarrollo Profesional Docente. Dichas entidades se dedican, específicamente, a la

atención pedagógica y curricular de las habilidades comunicativas en las asignaturas universitarias<sup>3</sup>.

El área teórica práctica que se ha preocupado de los procesos de escritura es conocida, en la Lingüística Aplicada, como el Movimiento de la Escritura en las Disciplinas (WAD) (Bazerman *et al.*, 2005). Tal enfoque propone conocer a cabalidad un área disciplinar para definir los textos que allí se produzcan y se lean. De hecho, plantean que, con el fin de conocer y apoyar inteligentemente la escritura a través del Curriculum, es necesario conocer los tipos escritos que efectivamente realizan los profesionales de las disciplinas, cómo lo hacen y qué aspectos de la escritura son más valorados por dicha comunidad (cf. p. 10). La idea de que aprender una materia también es aprender una forma de leer y escribir ha sido explicada por Carlino (2005b) cuando afirma que “aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (p 25).

En las afirmaciones anteriores nos apoyamos para proponer un modo de adoptar la enseñanza de la escritura en el ámbito universitario. Dicha opción contraviene la tradición, pues en muchas ocasiones es común advertir que los académicos asumen que los estudiantes debieron desarrollar sus habilidades de lectura y escritura en la educación secundaria. Por lo tanto, los docentes asumen tácitamente que los estudiantes conocen o debieran conocer las convenciones que caracterizan los escritos universitarios. Al describir los marcos y reglas que rigen el contrato de comunicación que caracteriza el ámbito escolar universitario, Perinat (2004) señala que, es necesario considerar “que el conjunto de pautas generales y particulares que afectan a todos los intercambios comunicativos son implícitas. Se aprenden con la socialización, forman parte del conocimiento social y tienen mucho que ver con la pragmática del lenguaje” (p. 44). Desde esta perspectiva, Cope y Kalantziz (1993) señalan que, es necesario facilitar al estudiante el acceso a los

---

<sup>3</sup> Algunos sitios universitarios norteamericanos son los siguientes:

<http://writing.colostate.edu/>

<http://writing.mit.edu/wcc>

<http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k33202>

discursos dominantes dentro de la universidad. Para ello, es condición enseñar explícitamente los tipos de textos que caracterizan el discurso. Visto así, los estudiantes son concebidos como aprendices que son inducidos en la disciplina a través de un andamiaje cuidadoso. Los estudiantes debieran aprender un metalenguaje con el que puedan describir, producir y criticar a través de la escritura y la lectura. Los autores, además, señalan que los estudiantes deben ser guiados de manera secuenciada y graduada (Cope y Kalantziz, 1993). Por lo tanto, una manera de apoyarlos es modelando las habilidades lingüísticas de los estudiantes para ajustarlos a los géneros exigidos.

Pensamos que, para desenvolverse adecuadamente en el ámbito universitario, los estudiantes requieren producir y leer textos para básicamente dos fines formativos: objetivos académicos, orientados al desarrollo de capacidades investigativas de la disciplina de estudio, y fines laborales, orientados a la elaboración de textos típicos del mundo profesional (Tapia-Ladino y Burdiles, 2009). Para llegar a identificar cuáles son los textos que interesa que un estudiante universitario domine para que demuestre conocimiento de su área y de su futura profesión, es necesario que, en cada carrera, los académicos identifiquen los tipos de textos que expresen adecuadamente los fines señalados. En estos términos,

*“Creemos que una manera de evaluar el logro de los aprendizajes durante el desarrollo de una carrera es mediante la identificación de tareas de escritura y de lectura asociadas tanto al aprendizaje de las materias como al desarrollo de habilidades profesionales y académicas (...) Lograr identificar dichas tareas permitiría pensar en el desarrollo de un currículo de escritura específico para el logro de capacidades profesionales” (Tapia-Ladino y Silva, 2010:103).*

Dado que, actualmente, muchas carreras universitarias en nuestro país están en proceso de renovación curricular y se encuentran adoptando el modelo por competencias, nos parece un buen momento para proponer una manera de enlazar los aprendizajes con la producción de los géneros discursivos propios de la carrera. Para ello, necesitamos discutir los conceptos de discursos académicos y discursos profesionales como parte de un universo mayor, denominado discursos

especializados.

## **Los discursos especializados**

Los tipos de textos que se leen y producen durante la formación universitaria pertenecen a lo que hoy se conoce como los discursos especializados. Es decir, en la educación superior se abordan textos no cotidianos que se elaboran dentro de dominios conceptuales particulares y revelan una función básicamente referencial, cuyo contexto de circulación es una comunidad universitaria específica (Padrón, 1996; Gunnarson, 1997; Tolchinsky, 2000; Aldelstein, 2000; Parodi, 2008; Parodi, 2010). Dentro de los géneros especializados, reconocemos los géneros académicos y los géneros profesionales. Los primeros son aquellos que se elaboran preferentemente dentro del ámbito universitario y que producen los estudiantes universitarios con el fin de ingresar a la comunidad discursiva de su especialidad y así mantener y extender el conocimiento de su área. Siguiendo a Parodi (2008), se trata de textos en los que se expresa el saber de un conjunto de áreas. Por su parte, sobre los textos profesionales, proponemos caracterizarlos como aquellos que se producen en la rutina laboral para permitir la comunicación eficiente entre los profesionales y así hacer funcionar un área de desarrollo. De este modo y siguiendo al mismo autor (Parodi, 2008), el discurso académico está vinculado a “saber” disciplinas o materias y los discursos profesionales están orientados al “hacer” en el ámbito laboral.

Como para ser parte de la comunidad discursiva del mundo académico y laboral, el estudiante novicio necesita asumir las convenciones discursivas de dichas áreas, es necesario que se someta a una serie de actividades formales. Por ejemplo, debe realizar cursos, evaluar sus aprendizajes mediante diversos sistemas e interactuar sistemáticamente con su comunidad de profesores y compañeros. Por lo tanto, se trata de un proceso paulatino en el que adquiere y produce conocimientos y actividades especializados (Parodi, 2008).

Como hemos señalado anteriormente en nuestro país, muchas de las universidades se encuentran en proceso de reformulación de sus currículos de formación por el modelo de competencias; nos interesa discutir cómo se enlaza este enfoque con lo que hemos señalado hasta aquí.

## **Desarrollo de competencias en Educación Superior**

En el contexto de la formación por competencias, proponemos una manera de hacerse cargo del desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas a través de la formación académica. En nuestra opinión, los programas de estudio debieran fomentar el desarrollo de dichas competencias para fortalecer el aprendizaje.

En el ámbito de la definición teórica del concepto de competencia existe una diversidad de puntos de vista. Sólo para ilustrar algunos enfoques, podemos mencionar el propuesto por el Manual del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (2005) en el marco de la Declaración de Bologna (1999) de la universidades europeas, el cual describe 'competencias' como una “combinación dinámica de atributos, habilidades y actitudes” (p. 34). Podemos desprender la idea de que no es posible lograr el desarrollo de una competencia en la formación académica, si no se promueven o vinculan tales atributos con una asignatura o actividad curricular.

Por su parte, Kennedy (2007) comprende las competencias como “lo que se espera (que) los estudiantes sepan, comprendan y / o sean capaces de demostrar al término de un módulo o programa” (p.21). El autor añade a las habilidades puramente procedimentales, el saber cognitivo, es decir, los saberes de mayor complejidad que se promueven a nivel terciario.

Otra tendencia, también presente en el medio universitario, es la de concebir las competencias como un fenómeno tridimensional, a partir de la propuesta del informe Delors (1996) quien entiende las competencias como la suma de un saber ser, saber, y saber hacer. Esta manera de concebir las competencias, enriquece su definición, lo que lleva a concebir la formación del estudiante en tanto un ser cognoscente, afectivo-social, y ético-ciudadano. Es necesario, sin embargo, considerar estas dimensiones entrelazadas de manera de dar origen a una complejidad unitaria.

La literatura sobre competencias las clasifica como: competencias específicas, relacionadas a temas o ámbitos propios de un área de estudio, y competencias genéricas, comunes a cualquier curso conducente a grado. Para esta

propuesta se propone que la competencia o habilidad de escritura, considerada por Tuning (2003) como genérica y asumida así por la mayoría de las universidades que la consideran en su perfil de egreso, reporte directamente a las competencias de la especialidad de los planes de estudio universitarios. Con los antecedentes expuestos, planteamos que las competencias comunicativas deben ser consideradas también como específicas ya que se desarrollan en la disciplina. Saber escribir en el ámbito universitario, lo define cada disciplina y se evidencia en dicho contexto.

Para nosotros, las competencias representan una combinación de atributos, con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. Una manera de evidenciar dichos rasgos, es a través de los productos escritos que los estudiantes desarrollan a través de su formación académica.

## **Propuesta**

En la línea teórica y aplicada presentada, proponemos una forma de trabajo para acompañar el desarrollo de competencias comunicativas en vistas a alcanzar el perfil de egreso de una carrera. Esta propuesta exige a los equipos académicos que diseñan una carrera nueva o que trabajan en la renovación de una existente, realizar una serie de pasos. Para ello, es necesario tomar decisiones sobre los textos mayores que deben ser capaces de escribir los estudiantes al final de su formación. Para efectos de este artículo, entenderemos por textos mayores, aquellos que la comunidad de académicos y docentes reconoce como la tarea de producción oral y/o escrita que mejor expresa el dominio de las convenciones lingüístico-discursivas con las cuales se vehicula el saber de las disciplinas y/o el hacer en la rutina laboral para la cual prepara dicha comunidad. Por lo tanto, la calidad de los textos debe representar tanto el dominio del discurso académico como el del discurso profesional. Asimismo, la calidad de los escritos necesita estar en concordancia con el desempeño que un estudiante en formación debe demostrar al egresar de la universidad.

En adelante, describimos una ruta que pueden seguir los equipos de académicos que diseñan una carrera nueva o que trabajan en su renovación. Los pasos que definimos como críticos son los siguientes:

1. Identificar dos líneas de formación: una académica (orientada al desarrollo académico conducente a la obtención del grado o a la continuación de estudios de posgrado) y una orientada al desarrollo de competencias profesionales (orientada al desarrollo laboral y conducente a la obtención de un título profesional).
2. Identificar el o los textos mayores más importantes con los que se espera que los estudiantes sean capaces de producir al término de las dos áreas de formación. Dado que hemos identificado un área académica y otra profesional, es necesario identificar como mínimo un texto mayor para cada línea de formación.

La producción oral o escrita de tales textos mayores deberá evidenciar el alcance del perfil de egreso por parte de los estudiantes. Proponemos un ejemplo para cada línea de formación:

- a) Producción oral o escrita de una tesis o trabajo de investigación final (formación académica)
  - b) Producción oral o escrita de un texto profesional como el análisis de mercado, informe de socioeconómico, secuencia didáctica, entre otros (formación profesional).
3. Identificación en los textos mayores de partes menores susceptibles de ser enseñados y aprendidos de manera progresiva durante la formación. Por ejemplo, marcos teóricos, hipótesis y objetivos, descripciones de casos (enfermedades, empresas, situaciones educativas, entre otros), propuestas de intervención, entre otros. Es decir, las actividades orales o escritas deberán reportar al alcance de las competencias declaradas en dicho programa.
  4. Identificación de asignaturas o actividades curriculares que se harían cargo de enseñar las partes antes descritas durante la formación. Por ejemplo, un

curso de introducción a un tema puede hacerse cargo de que los estudiantes elaboren marcos teóricos acotados sobre concepto, teorías o revisiones históricas sobre un fenómeno.

5. Asociación de dichas actividades curriculares específicas con tareas de escritura o producción oral. Una vez identificadas, cada asignatura incorporará como un producto o evidencia del resultado de aprendizaje dichas actividades.
6. Gradación de las tareas de escritura con un criterio desde la menor complejidad a la mayor complejidad por cada año o semestre de formación. La complejidad puede ser asumida de manera cualitativa o cuantitativa. Por ejemplo, en los primeros años de formación de una carrera podemos proponer que los estudiantes elaboren breves marcos teóricos, a modo de capítulos de un texto mayor. Una manera de expresar la complejidad podría ser exigiendo un número de palabras mayor por año con un número creciente de citas bibliográficas. Otra manera sería exigir avanzar desde textos expositivos de los aportes teóricos a textos más valorativos y propositivos de las teorías expuestas.

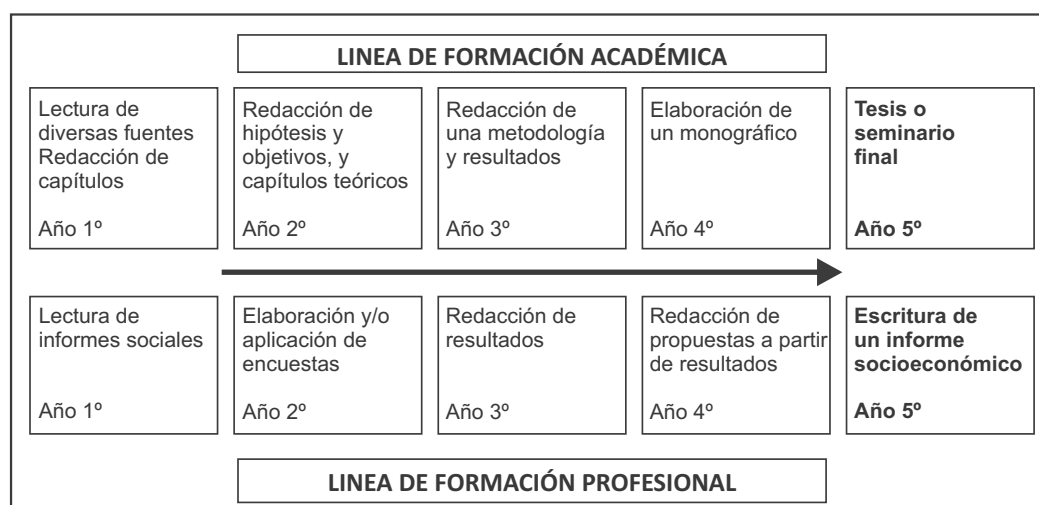
Con estos seis pasos, proponemos una manera de hacerse cargo explícitamente de la producción lingüístico-comunicativa en la formación universitaria. Para una mayor comprensión de la propuesta, resumimos los pasos en la siguiente Tabla.

**Tabla N° 1**  
**Pasos para la Instalación de Tareas Lingüístico-Comunicativas en la**  
**Formación Superior**

|    |                                                                                                                                                         |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Identificación de las líneas de formación académico y profesional en el Plan de Formación                                                               |
| 2. | Identificar los textos mayores que caracterizan la formación académica o la formación profesional                                                       |
| 3. | Definir partes menores de dichos textos que sean susceptibles de ser aprendidos y enseñados progresivamente                                             |
| 4. | Articulación de los productos de los resultados de aprendizaje (textos menores orales o escritos) con asignaturas y/o actividades curriculares del plan |
| 5. | Asociación de las actividades curriculares específicas con tareas de escritura y/o producción oral.                                                     |
| 6. | Gradación de las tareas de escritura con un criterio desde la menor complejidad a la mayor complejidad por cada año o semestre de formación             |

Para llevar adelante esta propuesta, es necesario respetar el principio de progresión. De ese modo, el estudiante comprende que cada producto oral o escrito que elabora, conduce o está vinculado con el texto mayor, como la tesis y/o el texto profesional. Para una mayor comprensión, ofrecemos, en la siguiente figura, una propuesta de textos para escribir, leer y presentar oralmente en una carrera del área de humanidades como Trabajo Social.

**Figura N° 1**  
**Propuesta de Progresión de Textos Orales o Escritos para Trabajo Social**



Como se advierte en la Figura N° 1, se distinguen las dos líneas de formación; la superior se relaciona con el área académica orientada al desarrollo de una tesis o investigación en las áreas disciplinares de formación. En la parte inferior, se han propuesto actividades de lectura y escritura que favorecen el alcance del perfil profesional. Este último promueve el desarrollo de la capacidad para elaborar textos frecuentemente exigidos en el área laboral del trabajador social.

Cada año, las asignaturas del plan se hacen cargo de solicitar la producción de textos escritos así como la lectura de diferentes textos. Como proponemos una figura estilizada, asumimos que las tareas de lectura propuestas en el primer año se mantengan en todos los años, de manera que las actividades de cada año van incluyendo las actividades precedentes.

Expresamos con esta figura simple, dos ideas. La primera: la progresión y la segunda: la complejidad. El primer año, como ingreso a la cultura académica, estará fuertemente estimulada por las lecturas, las que, como señala Carlino (2005b), conviene que se realicen comentadas con los estudiantes. La producción de textos, por su parte, se propone mediante el desarrollo de textos que se vinculen explícitamente con el texto mayor final con el que se quiere evidenciar el alcance del perfil de egreso.

No señalamos en esta ocasión, la metodología que favorece el aprendizaje de la lectura y escritura especializada universitaria. Sin duda, no basta sólo con articular los cursos o actividades curriculares con productos comunicativos orales o pertinentes y gradualmente organizados a través del curriculum, sino también, es necesario adoptar un enfoque de proceso en la enseñanza y una mirada más sociocultural del fenómeno<sup>4</sup>.

## **Comentarios finales**

La universidad es un espacio donde se relacionan docentes y estudiantes con distintos saberes, lo que tiene como efecto la interacción en diferentes ámbitos de

---

<sup>4</sup> Para ahondar en esta área, revísese Carlino (2005b), Tapia-Ladino y Silva (2010), por ejemplo.

poder. Los estudiantes vivencian estas oportunidades de interacción como un proceso de aceptación a la comunidad académica y de preparación para el mundo profesional. Desde esta perspectiva, los estudiantes son aprendices que, poco a poco, se apropian de las nuevas convenciones comunicativas académicas y profesionales. Los académicos, por su parte, son los llamados a promover dicha integración en los estudiantes, mediante la asunción de las rutinas académicas y la simulación de actividades profesionales. En este contexto, el desarrollo de las habilidades comunicativas juega un rol preponderante en la demostración de los aprendizajes a nivel universitario. Son finalmente, en gran medida, el indicador visible del alcance de los perfiles de egreso de los programas.

La propuesta discutida es susceptible de ser aplicada por equipos de académicos, no necesariamente expertos en la formación de lenguaje. Dado que, los docentes universitarios son integrantes y los expertos de sus comunidades especializadas, son ellos quienes mejor pueden valorar el lenguaje de la disciplina. Por ejemplo, un académico que trabaja en la carrera de Medicina sabe cuál y cómo es la mejor manera de escribir un caso clínico. Por lo tanto, son quienes identifican los textos más valorados y prestigiados de su comunidad, conocen cuáles son los mejores soportes para expresar el saber en la disciplina o comunicar en la rutina laboral y reconocen las etapas de desarrollo óptimo de un profesional en formación.

En este sentido, la articulación de tareas de producción oral y escrita a través del currículo de formación universitaria, requiere del trabajo colaborativo entre académicos. Al mismo tiempo, reconoce la importancia del desarrollo y apropiación del lenguaje de la disciplina por parte de los docentes y estudiantes, respectivamente.

Las estrategias propuestas en los seis pasos señalados, se caracterizan como una manera flexible y ecológica de integrar las habilidades comunicativas específicas de las disciplinas y las profesiones. La propuesta busca operacionalizar la articulación curricular en la promoción y desarrollo de habilidades lingüística-comunicativas a través de la formación universitaria. Es decir, visibiliza la articulación entre el desarrollo curricular por competencias con el desarrollo de habilidades comunicativas.

La propuesta asume los procesos de escribir, leer y presentar ante una audiencia como el desarrollo de habilidades inexorablemente vinculadas al contexto socio-cultural. Desde esta perspectiva la formación universitaria va más allá del aprendizaje de materias. Se trata de la integración progresiva a nuevos mundos. Los estudiantes se trasformarán en profesores, médicos, biólogos entre otros y además en muchos casos requerirán estar preparados para siguiente etapa de formación académica postgradual. De ahí que la propuesta de articulación de las habilidades comunicativas específicas en la formación universitaria se focaliza en la identificación de textos mayores representativos de la formación académica y de la formación profesional.

## BIBLIOGRAFÍA Y LINKOGRAFÍA

- ADELSTEIN, A. (2000). Representación de unidades terminológicas: El modelo de término wusteriano. *Organon*, 26, 67-89.
- BAZERMAN, C.; LITTLE, J.; BETHEL L.; CHAVKIN, T.; FOUQUETTE, D., Y GARUFIS, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across The Curriculum*. Indiana: Parlor Press.
- BECERRA, N. (1999). ¿Cómo generar la visión epistémica del texto escrito en el aula escolar? *Revista Latinoamericana de Lectura*, 20(1). 14-21.
- BONO, A. Y DE LA BARRERA, S. (1998). La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. *Revista Con-textos de Educación*, 1(1), 130-137.
- CARLINO, P. (2005a). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Educación Social* (336), 143-168.
- CARLINO, P. (2005b). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Conferencia presentada en *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*, Universidad de Concepción, 24, 25 y 26 de agosto.
- CASCO, M. (2000, abril). Competencias discursivas e integración del estudiante al ámbito universitario. Ponencia presentada en el *V Congreso de ALAIC*,

Santiago de Chile.

- CASTELLANI, D. (1998). La manifestación de problemas conceptuales en los textos de estudiantes universitarios. *Intersecciones*, año II, N° 2.
- CAVALLO, G. Y CHARTIER, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Barcelona: Taurus.
- COPE, B. Y KALANTZIS, M. (1993) How a Genre Approach to Literacy can transform the way writing is taught. En Cope, B.; Kalantzis, M. (Eds.). *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DEL ROSAL, G. (2009) Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado. En *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- ECTS USERS' GUIDE (2005), Brussels: Directorate-General for Education and Culture,[en línea] Disponible en [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf)
- GUNNARSON, B. (1997). *Applied Discourse Analysis*. En T. van Dijk (Ed.) *Discourse as Social Interaction* (pp. 285-314). London: Sage.
- HERZBERG, B. (1986) *The politics of discourse communities*. Paper presentado en el CCC Convention. New Orleans. Marzo (en Swales 1990: 21).
- KENNEDY, D. (2007) *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje: Un Manual Práctico*. Irlanda:University College Cork.
- MC CORNICK, L. (1997). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- MURRAY, D. (1997). *The craft of revision*. USA: H. P. College Publisher.
- NARVAJA DE ARNOUX, E., ALVARADO, E., BALMAYOR, E., DI STEFANO, M., PEREIRA, C. & SILVESTRI, A. (1998). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba.
- NARVAJA DE ARNOUX, E., DI STEFANO, M. & PEREIRA, C. (2002a). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- NARVAJA DE ARNOUX, E., SILVESTRI, A. Y NOGUEIRA, S. (2002b). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35(51-52), 129-148.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. (2009) *Escritura y Producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

- NARVAJA DE ARNOUX, E. BORSINGER, A., DI STEFANO, M., PEREIRA C. & SILVESTRI, A. (2004). *La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado* [en línea]. Disponible en <http://maestria.rec.uba.ar/Tres/EscrituraTesis.pdf>
- OYANEDEL, M. (2004). *Programa de desarrollo de habilidades comunicativas*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre Lengua Escrita y Textos Académicos, Tlaxcala, México.
- PADRÓN, J. (1996). *Análisis del Discurso e Investigación Social*. Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado, USR.
- PARODI, G. (2008) (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: Aproximaciones basadas en corpus*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Chile.
- PARODI, G. (Ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua/ Planeta.
- PEREIRA, C. Y DI STEFANO, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430.
- PERINAT, A. (2004). *Conocimiento y educación superior*. Barcelona: Paidós.
- RUSSELL, D. (1990). Writing Across the Curriculo in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation, *College English*, 52, enero, 52-73.
- TAPIA, M., BURDILES, G. Y ARANCIBIA, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36(54), 249-257.
- TAPIA-LADINO, M. Y BURDILES, G. (2009) Una caracterización del género informe escrito por estudiantes universitarios. *Letras*. Vol 51. N° 79 Pp 17-49.
- TAPIA-LADINO, M. Y SILVA, V. (2010) Mejorando la calidad de los escritos: una experiencia pedagógica universitaria en ámbito de la escritura en las disciplinas. En *Revista Letras del Departamento de Castellano, Literatura y Latín, del Instituto Pedagógico de Caracas*. v.51 n.78 Caracas ene. Pp 17-59
- THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (1999) The Bologna Declaration of 19 June: Joint declaration of the European Ministers of Education.[En línea] Disponible en: [http://www.eurireland.ie/\\_fileupload/2010/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.eurireland.ie/_fileupload/2010/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)

- TOLCHINSKY, L. (2000). *Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica*. En M. Milian & A. Camps (Eds.)
- TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE:[En línea]. Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- ZAVALA, V. (2009) La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Ibérica Ediciones.

Artículo Recibido: 10 de Marzo de 2011

Artículo Aprobado: 20 de Abril de 2011