

# **ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE DIFICULTADES EN PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ALUMNOS DE EPISTEMOLOGÍA E HISTORIA DE LA CIENCIA**

Pablo Melogno

pmelogno@psico.edu.uy

Prof. Adj. de Epistemología e Historia de la Ciencia

Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines

## **Resumen**

La presente comunicación apunta a presentar ciertas dificultades y carencias constatadas en los cursos de Epistemología e Historia de la Ciencia de la Licenciatura en Bibliotecología de la EUBCA. Las consideraciones extraídas se basan mayormente en las producciones escritas de los estudiantes, llevadas a cabo en el marco de los trabajos parciales de aprobación de curso. Se presenta una serie de dificultades que aparecen de forma reiterada en un porcentaje significativo de las pruebas realizadas por los estudiantes, y que pueden agruparse en cuatro categorías. 1. Tratamiento de conceptos abstractos; 2. Procesamiento de textos; 3. Sobre redacción; 4. Construcción autónoma de textos. Luego de una exposición de cada una de estas dificultades, se propone que la prevención, la detección y el tratamiento de este tipo de dificultades debe integrarse a la planificación y el desarrollo del trabajo docente.

**Palabras clave:** producción de textos, pensamiento abstracto, epistemología.

## **Introducción**

La presente comunicación no intenta ser la defensa de una tesis teórica sobre competencias lingüísticas en estudiantes universitarios; ni tampoco una conceptualización de elementos emergentes de un relevamiento de campo. Más bien apunta a colectivizar ciertas dificultades constatadas en el ejercicio de la función docente, bajo la premisa de que pueden resultar compartibles o al menos interesantes para el intercambio con otros colegas.

Estas reflexiones se nutren del trabajo realizado en los cursos de Epistemología e Historia de la Ciencia de la EUBCA, y si bien responden a situaciones constatadas en ambos, se enfatizan los problemas detectados en el

curso de Epistemología. Esto en cuanto dicho curso, por estar en el semestre inicial de la Licenciatura en Bibliotecología, puede resultar representativo de las dificultades de adaptación cognitiva que eventualmente presentan los estudiantes en el proceso de ingreso a la Universidad. Las conclusiones extraídas se basan casi exclusivamente en las producciones escritas llevadas a cabo en el marco de los trabajos parciales de aprobación de curso, en cuanto las condiciones de masificación bajo las cuales se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje impiden hacer base en otro tipo de indicadores.

### **Dificultades Específicas**

El curso de Epistemología de la Licenciatura en Bibliotecología se aprueba realizando de dos parciales escritos, donde los estudiantes deben exponer contenidos teóricos tratados a lo largo del curso. En el proceso de corrección de los parciales, se ha podido detectar una serie de dificultades que aparecen de forma reiterada en un porcentaje significativo de las pruebas, y que pueden agruparse en al menos cuatro categorías.

1. *Tratamiento de conceptos abstractos.* Las habilidades lingüísticas que se ponen en juego y se desarrollan en el tratamiento de conceptos concretos -como el concepto de silla, o el de unicornio-, son en principio diferentes a las que se requieren para el tratamiento de conceptos abstractos -como el de verdad o justicia-. En este sentido, cabe pensar que un porcentaje significativo de los estudiantes tienen dificultades para el trabajo con conceptos abstractos.

Esto en cuanto a la hora de exponer este tipo de conceptos en una instancia de evaluación suele suceder que: a. realizan un tratamiento fallido o incompleto de los mismos; b. realizan un tratamiento memorístico, sin tener otra posibilidad de exposición que la reproducción literal de los contenidos bibliográficos; c. realizan un tratamiento por ostensión, en cuanto la única estrategia eficaz que encuentran para exponer un concepto abstracto es a través de ejemplos concretos.

Para un ejemplo de lo anterior, podemos tomar como referencia el tratamiento del concepto de *ciencia*. Para el caso a. encontramos estudiantes que no logran definir ciencia lo hacen de un modo incompleto; “La ciencia es un conocimiento que tiene un método”, “Ciencia es cuando conocemos con un

método”. Para el caso b. encontramos estudiantes que a la hora de definir ciencia recurren a la reproducción de frases como “La ciencia puede caracterizarse como conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible. Por medio de la investigación científica, el hombre ha alcanzado una reconstrucción conceptual del mundo que es cada vez más amplia, profunda y exacta.”<sup>i</sup> Para el caso c. podemos encontrar un ejemplo como “La ciencia es un conjunto de teorías como la física de Newton, y la de Einstein”.

Parafraseando la sentencia de Wittgenstein de acuerdo a la cual los límites del lenguaje son los límites del mundo<sup>ii</sup>, podríamos pensar que esta limitación en las estrategias y posibilidades de expresión puede estar dando cuenta de limitaciones correlativas en las posibilidades de procesamiento de la información y de desarrollo de capacidades de aprendizaje esperables en el ámbito curricular universitario.

2. *Procesamiento de textos.* Una revisión no demasiado detallada de las producciones de texto presentadas en los parciales permite entrever que un porcentaje significativo de los estudiantes se apoyan antes en materiales de clase, en apuntes o en desgrabaciones de clases, que en la lectura de la bibliografía del curso. Esto es preocupante por una serie de diversas razones.

a. El material de los apuntes tomados durante la clase puede complementar pero nunca sustituir la lectura de textos, tanto por las diferencias de organización como de profundidad conceptual que presentan ambos productos.

b. Desde el punto de vista relacional -y pensando en las estrategias adaptativas que los estudiantes desarrollan para adecuarse al ámbito universitario-, la tendencia a tomar apuntes compulsivamente puede desembocar en una suerte de infantilización del vínculo con el docente, manifestada en la actitud de solicitar reiteradamente al docente que repita una frase o una palabra que no se pudo registrar del forma textual.

Conjuntadas estas dos variables, en algunos parciales puede observarse c. una dificultad sustantiva del estudiante para desligarse del discurso del docente, de tal modo que las producciones escritas terminan siendo en muchos casos ya no la memorización de un texto, sino la memorización de la desgrabación de una clase. Cabe señalar que esto no deja de conjugarse muy

bien con la idea de que cuanto más se parezca el texto producido por el estudiante al discurso producido por el docente mayor calificación tendrá la evaluación, premisa de la que en ocasiones los propios docentes somos prisioneros de modo más o menos conciente.

3. *Sobre redacción.* “Lo primero que cabe acotar respecto del tema a tratar es que, ante todo, podemos situar a Platón como un gran pensador griego”. Esta cita extraída de un texto producido por un estudiante sirve para ejemplificar con claridad este tercer tipo de dificultades constatadas, que remite básicamente a una suerte de saturación de la estructura sintáctica que no redundan en una ampliación del campo semántico: se agregan inútilmente a la exposición palabras que o no significan nada o redundan en significados para los que no son necesarias.

No es tarea fácil discernir cuales son los mecanismos y motivaciones que llevan al desarrollo de estas estrategias por parte de los estudiantes, pero cabe al menos arriesgar alguna conjetura. Posiblemente en las primeras etapas de contacto con la literatura técnica, algunos estudiantes se ven enfrentados a textos con un nivel de complejidad que, al menos inicialmente, supera su capacidad de procesamiento, por lo que al momento de reproducir un lenguaje cuya comprensión resulta dificultosa, buscan equiparar la complejidad del lenguaje técnico o suplir las fallas de comprensión mediante el uso compulsivo de adverbios, muletillas, adjetivaciones y estrategias análogas. Como señala Sergio Rábade<sup>iii</sup>, usar un lenguaje implica estar sometido a las exigencias de la comunidad en la cual dicho lenguaje rige; y podemos por tanto entender el desarrollo de estas estrategias de sobre redacción como un intento fallido o parcialmente fallido de los estudiantes por adaptarse a las exigencias del lenguaje académico.

A los problemas intrínsecos que implica esta dificultad, se le suma no pocas veces el hecho de que los propios docentes no tendemos a señalar o percibir como errores el uso de esta clase de estrategias, que en muchos casos terminan siendo parte natural del proceso de apropiación de los lenguajes disciplinares.

4. *Construcción autónoma de textos.* En el proceso de evaluación ya mencionado -por medio de parciales presenciales de carácter escrito-, se exige a los estudiantes -fundamentalmente en el curso de Epistemología-, un proceso

de selección de la bibliografía disponible para la preparación de los parciales, en cuanto se espera que, dentro de una serie de opciones, el estudiante elija y decida qué enfoque le va a dar a los temas del parcial y con qué bibliografía los va a preparar.

La propuesta tiene en cuenta el concepto de *escritor competente*, como base potencial del desarrollo de competencias lingüísticas, en el entendido de que "... para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. El conjunto de estas estrategias constituye lo que se llama... el perfil del escritor competente."<sup>iv</sup>

Esta exigencia evaluatoria no deja de ser para muchos estudiantes un obstáculo añadido a la complejidad propia de la prueba. Entienden -en algunos casos lo han transmitido explícitamente- que una propuesta de este tipo resulta confundente, y que una propuesta en la que el docente estipula de modo más claro los contenidos que deben incluirse es más clara desde el punto de vista evaluativo. Frente a esto, cabe acotar que si bien es cierto que las propuestas de evaluación que apuestan a la creatividad y la autonomía pueden no ser tan claras desde el punto de vista evaluatorio como una prueba más acotada -o como un múltiple opción-, es igualmente cierto que en ocasiones la renuencia de los estudiantes a este tipo de propuesta evaluatoria responde a la dificultad para producir y seleccionar contenidos de modo autónomo, lo cual se vuelve un aspecto crítico del desarrollo de las competencias lingüísticas esperables de un estudiante universitario, en la medida en que consideramos al lenguaje como una fuerza a través de la cual se construye la propia identidad y la posibilidad de comprender el mundo a través de un sentido propio<sup>v</sup>.

Cabe pensar -si bien en este marco no se cuenta con elementos para afirmarlo- que esta dificultad impacta directamente a lo largo de la carrera, en la producción de trabajos monográficos o similares, que a veces aparecen sobrecargados de citas y paráfrasis entre las que es difícil encontrar una dimensión discursiva propia.

## Conclusiones

Como se señaló al comienzo, esta comunicación pretende antes compartir experiencias que presentar estrategias que oficien como soluciones a problemas detectados con el rigor metodológico que su importancia requiere. No obstante y más allá de esto, pueden esbozarse algunas sugerencias para el tratamiento de los cuatro tipos de dificultades señaladas.

En primer término, cabe pensar que los dispositivos de evaluación docente deberían contemplar la *detección* de estas dificultades, ya que de lo contrario su percepción por parte del docente queda librada a la contingencia del formato de evaluación propuesto o a la gravedad de cada caso. Asimismo, las propias prácticas docentes deberían contemplar procedimientos para el *tratamiento* de estas dificultades una vez detectadas, puedan ser trabajadas y en lo posible neutralizadas. Esto ayudaría asimismo a que los estudiantes que presentan estas dificultades no se sientan desorientados por las mismas, y puedan encontrar una respuesta dentro del marco institucional.

Por último, cabría pensar igualmente en la realización de actividades de *prevención* de estas dificultades, que pueden incluir a docentes y estudiantes, tales como Jornadas de intercambio, talleres, e inclusión de actividades relativas al desarrollo de habilidades lingüísticas en los cursos de grado y en los módulos introductorios de las carreras.

## Bibliografía

- Bunge, Mario, *La ciencia, su método y su filosofía*, Buenos Aires, Eudeba, 1961.
- Cassany, Daniel, “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”, En *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80. Madrid: 1990.
- Rábade, Sergio, *Teoría del Conocimiento*, Madrid, Akal, 1998.
- Salinas, Pedro, “Aprecio y defensa del lenguaje”. En AAVV, *Lenguaje, literatura y sociedad*, San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 1985.
- Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Barcelona, Altaya, 1997. [5.6]

---

<sup>i</sup> - Tomado de Bunge, Mario, *La ciencia, su método y su filosofía*, Buenos Aires, Eudeba, 1961.

<sup>ii</sup> - Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Barcelona, Altaya, 1997. [5.6]

<sup>iii</sup> - Rábade, Sergio, *Teoría del Conocimiento*, Madrid, Akal, 1998.

<sup>iv</sup> - Cassany, Daniel, “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”, En *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80. Madrid: 1990.

<sup>v</sup> - Salinas, Pedro, “Aprecio y defensa del lenguaje”. En AAVV, *Lenguaje, literatura y sociedad*, San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 1985.