

signo&seña

Revista del Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Número 16 / Diciembre de 2006

*Procesos y prácticas de escritura
en la educación superior*



signo & seña

Revista del Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Número 16 / Diciembre de 2006

*Procesos y prácticas
de escritura en la
educación superior*

Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires

Decano

Héctor Hugo Trinchero

Vicedecana

Ana María Zubieta

Secretario General

Francisco Jorge Gugliotta

Secretaria de Asuntos Académicos

Silvia Y. Llomovate

Secretaria de Extensión Universitaria
y Bienestar Estudiantil

Renée Girardi

Secretario de Hacienda y Administración

Enrique Zyberberg

Secretario de Investigación y Posgrado

Claudio Guevara

Subsecretario de Publicaciones

Rubén Calmels

Prosecretario de Publicaciones

Jorge Winter

Coordinadora Editorial

Julia Zullo

Consejo Editor

Alejandro Balazote

Susana Romanos de Tiratel

María Marta García Negroni

Susana Cella

Miryam Feldfeber

Diego Villaroel

Adriana Garat

Marta Gamarra de Bóbbola

© Facultad de Filosofía y Letras - UBA - 2006

Puan 480 Buenos Aires República Argentina

ISSN: 0327 - 8956

Serie Revistas Especializadas

signo & seña

Directora
Elvira Narvaja de Arnoux

Consejo Editor
Roberto Bein
Mariana di Stefano
Carlos Rafael Luis
Angelita Martínez
Graciana Vázquez Villanueva

Coordinadora del número
Paula Carlino

Asistentes de Redacción
Gonzalo Blanco
Sylvia Iparraguirre
Diseño
Diego Cabello

Correspondencia
Revista Signo & Seña
Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
25 de Mayo 217
(1002) Buenos Aires (Argentina)
Fax: (54-11) 4343-2733

Consejo Asesor

Maria Bernardete Abaurre
(Campinas)

Marc Angenot
(Montreal)

Juan Azcoaga
(Buenos Aires)

Ana María Barrenechea
(Buenos Aires)

Ana María Borzone
(Buenos Aires)

Rodolfo Cerrón Palomino
(Lima)

Germán de Granda
(Valladolid)

Adolfo Elizaincín
(Montevideo)

Sofía Fisher
(París)

María Luisa Freyre
(La Plata)

Charlotte Galves
(Campinas)

Erica García
(Leiden)

Ana Gerzenstein
(Buenos Aires)

Catherine Kerbrat-Orecchioni
(París)

Georg Kremnitz
(Viena)

Yolanda Lastra
(México)

Nora Múgica
(Rosario)

Giovanni Parodi
(Santiago de Chile)

Herman Parret
(Lovaina)

Eni Pulcinelli-Orlandi
(Campinas)

Régine Robin
(Montreal)

Adalberto Salas
(Concepción)

Zulema Solana
(Rosario)

Indice

| | |
|---|-----|
| <i>Presentación</i> Paula Carlino | 11 |
| <i>Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso</i> Iris Vardi / Janis Bailey | 15 |
| <i>Estudio genético de las capacidades de escritura</i> Martine Alcorta | 33 |
| <i>Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo</i> Pablo Rosales / Alicia Vázquez | 47 |
| <i>Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo</i> Paula Carlino | 71 |
| <i>La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes</i> Mariana Di Stefano / María Cecilia Pereira / Mabel Pipkin | 119 |
| <i>Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria</i> Elvira Narvaja de Arnoux / Sylvia Nogueira / Adriana Silvestri | 137 |

Varia

*La política lingüística exterior de Francia en los años De Gaulle.
Un análisis de sus efectos en la Argentina*

Lía Varela

167

Presentación

Este volumen de *Signo y Seña* está dedicado a los procesos y prácticas de escritura en la educación superior. Los autores convocados provienen de entornos geográficos distantes e investigan con perspectivas teóricas diversas aunque todos ellos se ubican en la zona de encuentro entre educación, psicología y ciencias del lenguaje. Sus indagaciones son muestra de la producción creciente en este campo inter, multi y transdisciplinar. Debido a la fertilización que implica el cruce de enfoques y tradiciones, las contribuciones abren líneas poco exploradas en la bibliografía preexistente, de interés para la comunidad de investigadores. Asimismo, en virtud de que estos aportes surgen de problemas identificados en los procesos de aprendizaje y de enseñanza universitarios y terciarios, la presente compilación promete ser relevante para los profesores tanto como para quienes gestionan la carrera docente en este nivel educativo.

El trabajo de Iris Vardi y Janis Bailey (Curtin University of Technology y Edith Cowan University, de la ciudad de Perth, Australia), *Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso*, parte de los aportes de la corriente denominada alfabetización académica y de los estudios sobre revisión de la escritura orientada por la lectura crítica del docente. En este artículo, analizan una experiencia de aula coordinada conjuntamente por un profesor disciplinar y un especialista en enseñanza de la escritura, a través de lo que en la educación superior australiana se denomina “enseñanza en equipo”. El estudio muestra qué pueden aprender los universitarios cuando el docente planifica la tarea de evaluación como parte de las actividades formativas de la materia, devuelve comentados sus trabajos escritos y requiere que sean reformulados después de haber retroalimentado aspectos sustantivos del texto. Esta situación didáctica desnaturaliza la práctica habitual de los exámenes y/o monografías instantáneos y desligados de la enseñanza, y permite apreciar el efecto de la intervención del docente, que secuencia la tarea y la orienta en su proceso.

Desde el enfoque de la psicología sociocultural vigotskyana, el artículo de Martine Alcorta (Université Victor Ségalen, Bordeaux-2, Francia), *Estudio genético de las capacidades de escritura*, examina los distintos modos en que los alumnos realizan escritos borradores a lo largo de la escolaridad francesa primaria, secundaria y universitaria. El cambio en la estructura que estos escritos intermedios presentan a medida que aumenta el nivel educativo (de borrador lineal a borrador esquemático) es conceptualizado por Alcorta en términos de la distinta función psicológica que los borradores cumplen para sus autores: para los más jóvenes, los borradores operan como productos provisionarios o textos incipientes; para los alumnos mayores, como escritos instrumentales, que sirven para regular la producción del texto. Así, en este artículo, condensación del trabajo de tesis doctoral de la autora, los borradores son entendidos en tanto herramientas externas, construidas cultural e históricamente, que inciden sobre el desarrollo cognitivo del proceso de composición escrita, pero aun más allá de este: el empleo de los borradores muestra, según este estudio, de qué modo la escritura como herramienta cultural afecta la formación de las funciones mentales superiores.

Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo, la contribución de Pablo Rosales y Alicia Vázquez (Universidad de Río Cuarto, Córdoba), se enmarca en los trabajos que desde la psicología educacional estudian el vínculo entre escribir y aprender. Estos autores indagan la relación entre la calidad de los textos producidos por estudiantes universitarios en una tarea de evaluación académica y el aprendizaje de los conceptos sobre los que escriben. A pesar de que los resultados del estudio no son concluyentes, lo significativo es que resultan en consonancia con los de otras investigaciones que abordan la muy intuitiva pero escudridiza vinculación entre escribir y aprender. De todos ellos sería posible pensar que los efectos de la escritura sobre el pensamiento no se dan en el corto plazo de las tareas académicas, sino en períodos más largos, difíciles de documentar. Aparte de este resultado, el presente estudio es representativo de otros que muestran cómo la investigación sobre la escritura académica y sobre la enseñanza de la escritura académica suelen estar imbricadas, lo cual evidencia que la primera no existe sino en virtud de los contextos educativos que la promueven.

Paula Carlino (CONICET / Universidad de Buenos Aires) focaliza el estudio de la enseñanza de la escritura académica desde la perspectiva de la educación comparada con una mirada microanalítica. Su investigación, *Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo*, examina los sistemas implementados por un centenar de universidades australianas, canadienses, esta-

dounidenses y argentinas en cuanto a cómo se ocupan del escribir de los universitarios y a partir de qué ideas lo hacen. Este trabajo, predominantemente documental, muestra que las altas casas de estudio de tradición anglosajona tienen muy institucionalizada la enseñanza de la escritura en sus aulas y el desarrollo profesional de sus docentes para hacerlo, en contraste con las experiencias emergentes en nuestro entorno. Las universidades argentinas, no obstante, han avanzado sobre su previa tendencia a despreocuparse, aunque las nuevas experiencias tienen aún débil inserción curricular y escasa garantía de continuidad. Conocer los resultados contrastantes de este estudio propicia, a juicio de la autora, desnaturalizar lo que se hace u omite hacer en el entorno cercano para abrirlo a su indagación crítica.

El artículo de Mariana di Stefano, María Cecilia Pereira y Mabel Pipkin (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Entre Ríos), *La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes*, analiza material proveniente de un seminario de capacitación para profesores universitarios de todas las asignaturas coordinado por especialistas en enseñanza de la lectura y la escritura académicas. Los participantes debían diseñar y escribir secuencias didácticas para favorecer habilidades de lectura crítica en ingresantes universitarios que asistieran a eventuales talleres a cargo de ellos. Las autoras identifican en las secuencias escritas elaboradas cuatro problemas: vinculados con el uso de teorías, con el énfasis en el método en vez del criterio, con la escasa integración de la escritura como herramienta para leer y con la selección de los textos. El origen de estas dificultades es atribuido a la falta de integración de los distintos contenidos trabajados a lo largo del seminario. Estos resultados resultan iluminadores para la planificación de acciones de desarrollo profesional de docentes en este nivel, especialmente para prevenir los obstáculos potenciales y los tiempos de formación necesarios.

Finalmente, el monográfico incluye el trabajo *Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria* de Elvira Narvaja de Arnoux, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri (Universidad de Buenos Aires). Las autoras analizan cómo comprenden un texto teórico los alumnos terciarios de un profesorado de enseñanza primaria, a partir de cuya lectura han debido responder individualmente una serie de consignas sin orientación del docente ni discusión colectiva. El texto que leen, representativo de los que suelen emplearse en el nivel, si bien parece sencillo, presenta muy condensadamente conceptos técnicos contrapuestos de alto grado de abstracción. En virtud de ello y de la inexperiencia de los estudiantes, sus interpretaciones suelen estar desvinculadas de lo leído, o son locales, inadecuadas y hasta contradictorias. Frente a ellas,

los alumnos no ponen en marcha mecanismos metacognitivos de revisión. Estos resultados de desempeño autónomo son propuestos por las autoras como insumos para el diseño de situaciones didácticas en las que los profesores puedan intervenir en la zona de desarrollo próximo de sus estudiantes para formar lectores que aprendan a autorregular su comprensión de los textos académicos.

Como puede anticiparse en esta reseña introductoria, el conjunto de artículos que componen el presente monográfico de *Signo y Señal* tienen el valor de contribuir al campo de estudio con enfoques diversos y complementarios. De igual forma, insisten en hacer visibles los problemas educativos del área y la necesidad de ocuparnos de ellos, tanto desde la indagación como a partir del diseño didáctico y la revisión curricular institucional.

En la sección *Varia*, el volumen incluye la contribución de Lía Varela (École des Hautes Etudes en Sciences Sociales e Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento em Política Linguística, Florianópolis, Brasil) acerca de *La política lingüística exterior de Francia en los años De Gaulle. Un análisis de sus efectos en la Argentina*. En ella, la autora analiza, a través de documentos, la reconstrucción de las relaciones políticas y comerciales con los países extranjeros que intenta el gobierno francés luego de la Segunda Guerra Mundial. Examina la política de difusión de su lengua en el mundo emprendida hasta 1970 por la Dirección General de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores francés y sus consecuencias en la Argentina. Aunque esta política no pudo hacer frente a su rival, la expansión de la cultura estadounidense y de la lengua inglesa, sin embargo se considera exitosa desde un punto de vista cuantitativo de expansión pedagógica. No obstante, el intento de aplicación de métodos de enseñanza sin el estudio de sus condiciones locales de viabilidad arroja un balance de dudoso logro del objetivo político de extender la práctica del francés entre las masas.

En síntesis, este número de la revista aporta perspectivas originales y prometedoras para encarar el estudio de la escritura en la educación superior y, también, para pensar las formas de enseñanza que la impulsen. Asimismo, el volumen serviría para considerar la dimensión política que adquiere la promoción del uso de las lenguas, lo cual incluye sus prácticas de escritura. En este sentido, la reflexión que el último artículo alienta, más allá de sí mismo, atañe a las políticas institucionales y públicas que podrían desarrollarse para favorecer la escritura en los entornos académicos.

Paula Carlino

Iris Vardi / Janis Bailey

*Retroalimentación recursiva
y cambios en la calidad de los textos
escritos por estudiantes de nivel
universitario: un estudio de caso*

Iris Vardi
Curtin University of Technology
Australia
i.vardi@exchange.curtin.edu.au

Janis Bailey
Edith Cowan University
Australia
j.bailey@griffith.edu.au

Resumen Las condiciones que debe reunir la redacción de trabajos en el curso de los estudios de grado constituyen un desafío a la capacidad de escritura de muchos estudiantes. Con frecuencia se exige que los alumnos presenten, en una secuencia lógica y lineal, varias ideas complejas, relacionadas entre sí, con conexiones y nexos claros en todos los niveles del texto. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes se esfuerzan por lograr esta coherencia, es común que los profesores manifiesten quejas sobre la capacidad de los alumnos de explicar sus ideas con claridad. Este artículo describe el proceso llevado a cabo por una profesora que procuró establecer una relación de cooperación con sus alumnos con el objetivo de ayudarlos a desarrollar sus habilidades de escritura por medio de la retroalimentación recursiva en el marco de un curso que presentaba desafíos desde el punto de vista conceptual. El análisis de un estudio de caso que identifica los cambios logrados en la fluidez con que podían leerse tres intentos de redacción de un mismo texto constituye la base para el examen del papel que puede desempeñar el *feedback* en el desarrollo de la capacidad de redacción en la educación superior.

Palabras clave: capacidad de redacción, retroalimentación recursiva, educación superior, didáctica de la escritura

Abstract Conditions required by writing in university studies present a challenge to many students' writing abilities. They are often required to present, in a logical and linear sequence, some complex ideas, with clear connections and links at every level of the text. Yet, in spite of students make efforts to get this coherence, professors often complain about their ability to explain ideas clearly. This paper describes the process a lecturer intended to develop trying to establish a partnership with her students, with the aim of helping them to improve their writing skills by the iterative feedback. The group presented some challenges from the conceptual point of view. The analysis of a study case that shows the changes obtained in the fluency of three writing attempts makes the bases to discuss the role the iterative feedback can play to develop the writing ability in tertiary education.

Key words: writing ability, iterative feedback, tertiary education, writing didactics.

Introducción

Los estudios de grado presentan una variedad de nuevos desafíos intelectuales a los estudiantes. A través del contacto con distintas disciplinas, los estudiantes no sólo se ven expuestos a conocimientos nuevos y a ideas más complejas, sino a nuevas formas de reflexionar sobre el conocimiento y de relacionarse con él (Chanock, 1994; Lea y Street, 1998). Estos nuevos desafíos intelectuales a menudo se ven intensificados por el reto adicional que implica para los alumnos el hecho de intentar mostrar su grado de comprensión mediante la escritura. Los estudiantes no sólo se enfrentan con material difícil desde el punto de vista conceptual, también necesitan expresar sus pensamientos en una forma lógica y lineal, utilizando las convenciones exigidas por la universidad y por la disciplina de que se trate.

Cuando los alumnos se ven expuestos a estas condiciones –que representan un desafío mayor que el que presentaba la escuela secundaria– es habitual que experimenten dificultades para redactar y comiencen a dudar de sus propias capacidades (Lillis, 1997). A su vez, los profesores tienen quejas sobre la capacidad de expresión de sus alumnos; al respecto, los profesores mencionan la incapacidad de los estudiantes para comprender y explicar conceptos (Russell, 1991) y para argumentar y estructurar con lógica sus ideas y textos (Lea y Street, 1998). Estas dificultades se encuentran confirmadas por distintos estudios que se han llevado a cabo sobre las características textuales de la escritura de los alumnos de nivel universitario, que indican que los ensayos peor redactados a menudo muestran que los alumnos poseen poca capacidad para organizar, señalar e incorporar adecuadamente la información correcta, tanto en el nivel del párrafo como en el del texto (Lawe-Davies, 1997; Kaldor, Herriman *et al.*, 1998) y que no respetan los patrones discursivos del género y/o la disciplina de que se trate (Buckingham, 1994; Lawe-Davies, 1997).

¿Cómo se puede ayudar a los alumnos a expresarse con mayor claridad mientras incorporan material nuevo, complejo desde el punto de vista conceptual? Parecería que una manera obvia de hacerlo sería a través de la retroalimentación. Pero la retroalimentación, ¿produce resultados significativos respecto de la claridad y calidad de los trabajos que redactan los alumnos que cursan estudios de grado?

Estudios sobre la retroalimentación

La retroalimentación ha sido estudiada en una amplia variedad de contextos, entre los que se cuentan los estudios sobre la composición (por ejemplo, Jenkins, 1987; Sitko, 1993), la adquisición de un idioma como segunda lengua (por ejemplo, Zamel, 1985; Cohen y Cavalcanti, 1990; Fatham y Whalley, 1990; Leki, 1990; Dheram, 1995; Ferris, 1997) y la educación primaria y secundaria (por ejemplo, Beach, 1979; Sperling, 1995). Estas investigaciones coinciden en general en que los estudiantes mejoran los borradores de sus trabajos al recibir los comentarios del docente.

Estos contextos, sin embargo, difieren en gran medida del contexto intercurricular de los estudios de grado en cuanto a la información y pautas que proporciona el docente a sus alumnos y a las exigencias que impone la redacción en este nivel. En las clases de composición y en las clases de nivel primario y secundario, los alumnos a menudo gozan de varias oportunidades de interactuar con sus profesores y de recibir comentarios sobre lo que escriben por parte de ellos. Los alumnos de posgrado también reciben abundante retroalimentación. Sin embargo, en el curso de las carreras universitarias de grado, los alumnos a menudo sólo tienen oportunidad de recibir comentarios sobre su trabajo una vez: cuando se les devuelve la versión final de lo que han escrito. Los estudiantes no siempre leen las correcciones del profesor y no saben bien cómo responder frente a ellas. En este contexto en el que la evaluación es exclusivamente sumativa, los comentarios del profesor a los alumnos sobre las correcciones de los trabajos funciona principalmente como forma de justificar la calificación, más que como manera de mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes, un proceso que Leki (1990) describe como “el médico forense que determina la causa de la muerte”.

Sin el apoyo constante del profesor, los estudiantes universitarios quedan librados, esencialmente, a su propia suerte, a corregir su propio trabajo antes de entregarlo y a esperar que cumpla con las expectativas del profesor. Sin embar-

go, en estudios que se han llevado a cabo sobre prácticas en el área de la corrección, Faigley y Witte (1981) observaron que, cuando se deja a los estudiantes librados a la tarea de revisar su trabajo por sí mismos, los que no poseen experiencia en materia de redacción efectúan principalmente revisiones superficiales; los alumnos que poseen experiencia, en cambio, realizan una mayor cantidad de modificaciones profundas de sentido en los textos que han escrito. Parecería que, para realizar los cambios profundos y significativos que son necesarios para que el texto alcance claridad y para que la lectura sea fluída, los estudiantes necesitan la guía y dirección de sus profesores. En estudios realizados en el nivel de la enseñanza superior, tanto Chamberlain, Dison et al. (1998) como Beason (1993) observaron que cuando se proporcionó esta guía a los alumnos universitarios mediante la retroalimentación y se les dio la oportunidad de corregir su trabajo, así lo hicieron, con la consiguiente mejora de la calidad de redacción.

Si bien la literatura específica registra numerosas afirmaciones de que la retroalimentación del profesor mejora la redacción de los alumnos, no parece haber investigaciones que examinen en profundidad qué modificaciones sufren las características textuales que hacen a la corrección y pertinencia de lo que escriben los estudiantes universitarios cuando se las revisa; tampoco se ha examinado qué relación existe entre estas modificaciones que los alumnos realizan al texto y los tipos de correcciones y comentarios proporcionados por el profesor. Este artículo se propone contribuir a las investigaciones llevadas a cabo en este campo en el nivel de los estudios de grado, informando los resultados obtenidos en relación con un caso que fue parte de un estudio más amplio; en este caso, se examinaron las modificaciones de las características del texto que subyacían en la calidad de la lectura cuando los profesores corrigieron y comentaron los trabajos escritos por los estudiantes y los alumnos los revisaron posteriormente.

Metodología

El contexto

El cambio que se produjo en la calidad de los textos escritos en inglés por estudiantes para quienes ese idioma constituía su lengua materna y la relación entre dicho cambio y los comentarios proporcionados por escrito por la profesora, se examinó en un curso de alumnos universitarios no graduados perteneciente a una importante Facultad de Negocios de una universidad de Australia Occidental. El curso elegido fue un curso de tercer año de Relaciones Industriales Com-

paradas de la carrera de Administración, en el que había una especialista en la materia que dictaba clases y se desempeñaba como tutora. Esa misma profesora coordinaba todos los aspectos del diseño y dictado del curso, daba clases semanales de dos horas de duración, estaba a cargo de una tutoría de una hora por semana y calificaba todos los trabajos.

Como parte de la evaluación del curso, se solicitó a todos los alumnos que eligieran un tema, de entre cuatro posibles, sobre el que deberían escribir un ensayo en sus hogares, tarea que debían completar en una cierta cantidad de etapas. Una vez elegido el tema, se les indicó que realizaran tres trabajos escritos en el siguiente orden:

- Una reseña bibliográfica del material relevante para el tema del ensayo, en la que debían incluirse al menos doce obras.
- Un primer borrador del ensayo en el que se abordaran los detalles del tema.
- Una reescritura del ensayo.

La profesora calificó el texto, comentó extensamente a los alumnos los errores cometidos y les devolvió el trabajo con anotaciones antes de que los estudiantes se embarcaran en la redacción de una nueva versión del texto.

A fin de motivar a los estudiantes a “dar lo mejor de sí” y a que no se limitaran simplemente a entregar un trabajo insatisfactorio a la espera de que la profesora “lo mejorara” por ellos, se asignaron calificaciones a cada trabajo escrito del modo indicado en el cuadro 1.

Cuadro 1. Calificaciones asignadas a cada etapa del proceso de evaluación recursiva.

| Tarea a realizar | Semana del semestre en la que debía entregarse cada versión | Porcentaje de la nota asignada a cada trabajo |
|------------------------|---|---|
| reseña bibliográfica | semana 6 | 15 % |
| primera versión ensayo | semana 10 | 20 % |
| segunda versión ensayo | semana 13 | 10 % |

Una vez completado el proceso de redacción y calificación, se reunieron para su posterior análisis los textos, las calificaciones, y los comentarios a los trabajos que había realizado la profesora; sólo se incluyó material producido por los estudiantes que hablaban inglés como lengua materna y que habían consentido participar de la experiencia. De este modo, fue posible examinar el cambio

en la calidad de los textos y la relación entre este cambio y la retroalimentación proveniente de un contexto natural, un enfoque del estudio de la redacción propugnado por varios investigadores (Faigley y Witte, 1981; Hillocks, 1986).

El análisis de los datos

La calidad de los textos se examinó mediante el análisis de la distribución del contenido y de la coherencia de esta distribución en relación con la consigna. Como guía del análisis, se adoptó la definición de Mauranen (1993) de coherencia como unidad semántica; las proposiciones contenidas en el ensayo se estudiaron en relación con el sentido general de todo el texto (Wikborg, 1990). Como consecuencia, se analizó la organización y conexión de las ideas en el texto y el orden secuencial en el que se habían expuesto, todo ello en relación con el marco de referencia proporcionado por la consigna.

La distribución y organización del contenido se examinaron mediante el análisis de la macroestructura del texto (Kaldor, Herriman *et al.*, 1998); también se analizaron las distintas secciones del ensayo y las introducciones y conclusiones de estas secciones. Tanto las introducciones de las secciones como las del texto en su conjunto se estudiaron en términos de si cumplían la función de “anclar relevantemente” el texto del tema del ensayo asignado en la consigna (Buckingham, 1994); también se analizó en qué medida las introducciones cumplían con la función de indicar al lector qué cuestiones tratará el texto y por qué, ayudando de esta manera a mejorar la capacidad del lector de predecir los temas que se abordarán (Tadros, 1994; Johns, 1997). Las conclusiones, tanto de las secciones como del ensayo en sí, se examinaron a la luz de la hipótesis sostenida por el autor del texto en relación con la proposición inicial planteada en la introducción, los datos presentados en apoyo de la proposición inicial (Mauranen, 1993) y la consigna del ensayo.

La forma en que los estudiantes conectaron las ideas y la secuencia en que ordenaron los contenidos se analizaron en relación con la estructura más amplia del texto, con los marcos y los temas que constituían los ejes principales y con los nexos entre las ideas, tanto dentro de un mismo párrafo como dentro de una misma oración (Witte y Cherry, 1986; Johns, 1997). Las rupturas de la coherencia en estos niveles fueron analizadas en términos de las relaciones retóricas entre las oraciones (Mann y Thompson, 1986; Mauranen, 1993; Kaldor, Herriman *et al.*, 1998) y de la forma en que se emplearon o no los recursos cohesivos (Halliday y Hasan, 1976; Kaldor, Herriman *et al.*, 1998).

El caso

Este trabajo describe el análisis, llevado a cabo en profundidad, de los textos escritos por uno de los alumnos: un estudiante de sexo masculino cuyas calificaciones fueron mejorando gradualmente con cada entrega: el alumno obtuvo un puntaje inicial de 66%, luego de 70% en la segunda entrega y una calificación final de 83%.

El tema elegido por el alumno, de los cuatro títulos que se habían propuesto, fue el siguiente: *“Los gobiernos en todas partes del mundo están comenzando a adoptar un papel menos activo en las relaciones laborales”*. *Debatir*.

Los resultados

El análisis de los tres textos escritos por el alumno reveló que a lo largo del proceso de retroalimentación recursiva, se registró un cambio en la calidad de los textos en relación con el tema del ensayo. ¿Cómo abordó el alumno la distribución del contenido y la coherencia de esta distribución en cada uno de los textos, en relación con el tema del ensayo? ¿Cuál fue la respuesta de la profesora, plasmada en sus comentarios al alumno, respecto de estos aspectos de los textos y qué cambios se registraron en los trabajos que escribió el alumno?

En el primer texto, la reseña bibliográfica, el estudiante estructuró su ensayo en una introducción, un cuerpo compuesto por tres secciones independientes y una conclusión. Las ideas principales que abordaba el texto y que fueron destacadas mediante el uso de subtítulos están expuestas brevemente en el Diagrama 1, que sintetiza el contenido del ensayo y su distribución a lo largo de la estructura del texto.

Diagrama 1. La macroestructura: primer texto (reseña bibliográfica).

| El papel decreciente del gobierno en las relaciones laborales | | | | |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------|
| Introducción | Reino Unido | EE.UU. | Malasia | Conclusión |
| Eje: los tres países y las razones por las que fueron seleccionados | Perspectiva histórica | Perspectiva histórica | Perspectiva histórica | |
| | La intervención del gobierno | La negociación colectiva | La intervención del gobierno | |
| | La negociación colectiva | Las consecuencias en materia | La negociación colectiva | |
| | La legislación antisindical | legislativa | | |
| | El sector público | | | |
| | El futuro | | | |

La introducción establecía nexos explícitos con el tema del ensayo y proporcionaba las razones en las que se basaba la decisión del alumno de centrar su ensayo en los tres países que había seleccionado:

“A fin de analizar la afirmación de que ‘los gobiernos en todo el mundo están comenzando a adoptar un papel menos activo en las relaciones laborales’ [...] Los países que inicialmente he decidido examinar son Estados Unidos, el Reino Unido y Malasia [...] La razón por la que he seleccionado sólo tres países [...] Por otra parte, los tres países fueron seleccionados de modo que constituyeran una muestra variada del mundo, en vez de seleccionarse países pertenecientes a una región en particular. Estados Unidos fue elegido debido a [...]”

El estudiante indicó claramente, con relación a los países seleccionados, qué temas iban a ser abordados y por qué. Sin embargo, no proporcionó información sobre las relaciones laborales ni mencionó qué aspectos de estas relaciones iban a abordarse en el texto.

Como puede observarse en el diagrama 1, el tema planteado como eje en la introducción fue respetado hasta el final en la macroestructura del texto. El cuerpo del texto fue dividido en tres secciones, cada una de las cuales trataba sobre uno de los países señalados en la introducción. Cada sección contenía una introducción con una reseña y perspectiva histórica del papel desempeñado por las relaciones industriales de los gobiernos de cada país. A partir de ahí, cada sección seguía un camino diferente: las subsecciones tenían como eje distintos aspectos de las relaciones industriales. Las ideas estaban conectadas, desde el punto de vista lógico, por medio de nexos subordinantes y del uso de la referencia y la cohesión léxica. La conexión se daba, en cada una de las subsecciones, dentro de un mismo párrafo y de un párrafo a otro; también se daba, en general, de una subsección a otra.

Resulta interesante notar que ninguna de las secciones contenía una conclusión que vinculara o comparara la situación actual del país bajo análisis con la perspectiva histórica presentada en la introducción de esa sección; en consecuencia, no se mencionaba en qué sentido se había modificado el papel de ese país en materia de relaciones industriales. No se establecieron nexos entre las ideas presentadas en una sección del texto y las ideas presentadas en la sección siguiente. Esta ausencia de conclusiones dentro de cada sección y de comparaciones entre secciones también se observó en la conclusión final, que no abordó la cuestión planteada en la introducción de si “los gobiernos en todo el mundo están comenzando a adoptar un papel menos activo en las relaciones laborales” o no.

¿Cuál fue la opinión de la docente acerca de la estructura y la distribución del contenido de los textos revelada en sus comentarios? Cuatro correcciones realizadas por la profesora muestran su postura.

En respuesta al hecho de que el alumno no había puesto énfasis en las cuestiones relativas a las relaciones laborales en la introducción, la profesora hizo el siguiente comentario:

“Pon énfasis en los temas principales, por ejemplo, la legislación, el marco de las negociaciones colectivas, el papel del gobierno como empleador, etc.”

Con respecto a la sección denominada “Conclusión”, señaló:

“Es necesario analizar qué dice la literatura sobre los distintos grados de interacción.”

En la síntesis que realizó sobre el texto en su conjunto, la profesora hizo el siguiente comentario acerca de la estructura general del ensayo:

“Creo que hubiera sido preferible y más coherente, con respecto a la organización de tus ideas, que el ensayo hubiera abordado los mismos temas/hubiera tenido los mismos subtítulos en cada una de las secciones sobre los tres países [...] has sido un poco incoherente en este sentido.”

Más adelante, en la misma síntesis, también señaló la necesidad de establecer comparaciones:

“Aquí hay una importante cantidad de material que te ayudará en la redacción del ensayo, pero sería conveniente analizar al material comparativo y conceptual acerca del papel del gobierno en las relaciones industriales antes de empezar a redactar el ensayo.”

No se formularon otros comentarios respecto de la estructura ni la organización del contenido. ¿Qué sucedió cuando el alumno escribió el ensayo?

En el segundo texto producido, el ensayo 1, se observaron modificaciones notables en la naturaleza del contenido, su estructura y organización. Estos cambios se pueden ver con claridad en el diagrama 2, donde se delinea la nueva distribución del contenido en la estructura del texto.

Diagrama 2. La macroestructura: segundo texto (reseña bibliográfica).

| El papel decreciente del Estado en las relaciones laborales | | | | |
|---|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|------------|
| Introducción | Reglas de interacción entre partes | Estándares de protección | El Estado como empleador | Conclusión |
| Definición | Reino Unido | Reino Unido | Reino Unido | |
| Objetivos | EE. UU. | EE. UU. | EE. UU. | |
| Alcance | Malasia | Malasia | Malasia | |
| Lógica | | | | |

El análisis del diagrama 2 revela la inclusión de nuevos contenidos así como una reorganización completa del trabajo. La información ya no se agrupa en torno de países, sino que ahora está organizada teniendo como ejes tres papeles diferentes que el gobierno puede asumir en las relaciones laborales. Además, cada sección aparece dividida en las mismas subsecciones: los tres países que se procura investigar en conexión con el tema del ensayo.

Los cambios se inician en la introducción. Se aporta información orientada a proporcionar un marco, se introduce el nuevo eje y se lo lleva hasta el anclaje. En este nuevo texto, la introducción comienza con una definición:

“Las relaciones industriales o relaciones laborales [...] son el estudio de las relaciones y de los resultados de las interacciones entre una cantidad de partes [...]”

A partir de esta definición, la introducción va estrechando el foco para abocarse a los gobiernos de tres países particulares y los tipos de papeles que pueden adoptar los gobiernos en materia de relaciones industriales. Estos papeles luego se utilizan para señalar la dirección que habrá de adoptar el ensayo.

Resulta interesante señalar que las secciones ya no comienzan con un párrafo introductorio, sino que el alumno se lanza de lleno a la primera subsección: el Reino Unido. Sin embargo, para cada subsección se incluyó un párrafo introductorio, de naturaleza histórica. Otro cambio observado en esta etapa es el hecho de señalar lingüísticamente los vínculos conceptuales entre los países con oraciones como:

“Al igual que los principios “voluntaristas” británicos, las relaciones laborales en EE.UU. se han caracterizado históricamente por [...]”

“A diferencia tanto del Reino Unido como de EE.UU., pero con coincidencias con Australia en lo que respecta al hecho de que sus orígenes estén vinculados con el arbitraje y la conciliación, el gobierno de Malasia [...]”

Tal como sucedió en la reseña bibliográfica, no se presentaron conclusiones al final de cada sección, si bien el final del ensayo ahora contenía una conclusión en la que se comparaban los papeles adoptados por cada uno de los gobiernos en las relaciones laborales. En la conclusión no se establecía, sin embargo, si esos gobiernos ahora desempeñaban un papel más o “menos activo en las relaciones laborales”.

¿Cuál fue la reacción de la profesora ante el nuevo texto presentado, ante la forma en que se organizaba la información y la coherencia textual? En su síntesis final, consignó:

“[...] un ensayo adecuado donde se sintetiza correctamente el material disponible sobre los países. Estructura buena y clara [...] un placer leerlo.”

Sin embargo, la profesora consideró que el texto todavía podía mejorarse. Además de la retroalimentación referida a fuentes y contenidos que incluyó en diversos puntos del ensayo, hizo una serie de comentarios acerca de las conclusiones:

“[...] agrega un análisis al finalizar cada sección...donde se contemplan las similitudes y divergencias en cuanto al papel adoptado por los gobiernos de cada una de las zonas analizadas. De esta manera, el análisis –que ya has comenzado a elaborar– logrará mayor solidez.”

Y junto a uno de los párrafos de la conclusión escribió:

“¿Cuáles son las consecuencias de lo que has encontrado para la pregunta central?”

No se formularon comentarios respecto de la falta de información introductoria en cada una de las secciones.

La observación del tercer texto, el ensayo 2, reveló que se había mantenido la estructura y organización del contenido como en el segundo texto, salvo por la incorporación de un análisis final en cada una de las secciones. En el análisis, se comparaba el papel desempeñado por los gobiernos de los diferentes paí-

ses y se analizaban con gran claridad los roles adoptados. Al desplazar el análisis comparativo al final de cada sección, la conclusión del ensayo resultó acorde. Si bien en la conclusión final se incluyeron las diferencias que surgían de la comparación, no se ofrecieron comentarios acerca de si los gobiernos adoptaban papeles más o menos activos.

Análisis

La observación de los cambios producidos en lo referente a la calidad del texto en relación con la consigna del ensayo muestra que es posible lograr cambios significativos en materia de organización, conexión y secuenciación de ideas en los textos producidos por alumnos de nivel superior de modo que esos textos cumplan con las expectativas del cuerpo docente en términos de comprensión de contenidos y producción escrita. Estos cambios en la calidad y pertinencia del texto pueden ser vinculados en forma directa con la retroalimentación proporcionada.

En este caso particular, el docente suministró esa retroalimentación a través de comentarios sucintos incorporados al comienzo y al final de los textos. Los comentarios generales brindaron lineamientos acerca de la conceptualización y organización del contenido, por ejemplo, incluir temas, utilizar los mismos encabezamientos para las subsecciones paralelas dentro de cada una de las secciones e incorporar un análisis al finalizar cada sección. Si bien la retroalimentación fue de corte prescriptivo, no se especificó concretamente qué temas habrían de abordarse ni qué encabezamientos debían emplearse, aunque en cambio se ofrecieron al alumno algunos ejemplos a modo de orientación. En apariencia, este enfoque alentó al alumno a volver a consultar la bibliografía y a examinar diferentes maneras de satisfacer las expectativas del docente. En este caso, el alumno eligió tres temas a partir del marco teórico hallado en la literatura en lo concerniente al rol del gobierno en las relaciones laborales. De esos tres temas, sólo uno fue tomado de las sugerencias proporcionadas por el docente.

El hecho de que el docente se haya centrado en las ideas que se expresaban y su relación con la consigna de trabajo, así como en la estructura, ayudó al alumno a abordar con profundidad el tema al tiempo que aprendía a escribir acerca de las ideas que quería expresar con claridad y coherencia. Los comentarios del docente solicitando al alumno establecer comparaciones se acompañaron con los comentarios en los que se le sugería al estudiante que adoptara encabezamientos paralelos. De manera similar, los comentarios en los que se indica-

ba la conveniencia de introducir un análisis fueron acompañados con la indicación de incluir una sección dedicada al análisis. De esa forma, se ofrecieron al alumno indicaciones sobre la manera de alcanzar una mayor comprensión del tema y a la vez se le brindó orientación sobre cómo incluir esos contenidos correcta y claramente en la estructura del texto. El hecho de que el docente haya centrado el trabajo en el contenido y su relación con la estructura le permitió al alumno establecer los nexos lingüísticos adecuados y secuenciar el contenido con corrección; este enfoque se reveló como un medio idóneo para incrementar la calidad del texto producido y la comprensión.

Al analizar la retroalimentación provista en relación con los cambios, parecería que es posible que se presenten cambios sustanciales con escasa retroalimentación. En este caso, los tipos de retroalimentación que pueden vincularse con los cambios son (I) generales, (II) prescriptivos y (III) centrados en el contenido en relación con la consigna y la estructura. Estos resultados respaldan la afirmación de Lunsford (1997) de que la retroalimentación resulta adecuada cuando se encuentra bien desarrollada y está vinculada específicamente con el texto. Asimismo, confirma las observaciones de Olson y Raffeld (1987) de que la retroalimentación que tiene como eje el contenido da como resultado reescrituras del texto con mejoras significativas y que esa retroalimentación debe centrarse en la organización, estructuración, adición, eliminación y expansión del contenido.

No obstante, podría inducir a errores sugerir que el mero hecho de proporcionar estos tipos de retroalimentación es suficiente. Según Sitko (1993: 171), la literatura muestra que “los estudiantes que solicitan retroalimentación y hacen uso de los aportes obtenidos logran mejores resultados que los alumnos que no lo hacen”. En otras palabras, es necesario que los alumnos tengan en cuenta la retroalimentación ofrecida y tengan la oportunidad de actuar aplicándola (Hillocks, 1986). El hecho de haber asignado varias calificaciones en el desarrollo del proceso parece haber provisto la motivación necesaria para que el alumno aplicara la retroalimentación ofrecida; la oportunidad de reescribir los textos le brindó al alumno la posibilidad de introducir los cambios necesarios.

La importancia de la retroalimentación en relación con los cambios que se introdujeron podría ser subestimada si se analizaran los cambios que podrían haberse introducido pero que no se realizaron en ausencia de retroalimentación. En el segundo texto, el docente indicó que era necesario incluir un análisis al finalizar cada sección, pero omitió señalar que también era necesaria una introducción en la que se ofreciera información sobre los antecedentes del tema al comenzar cada sección. En el tercer texto, el alumno siguió la indicación de

incorporar un análisis al fin de cada sección; sin embargo, las secciones quedaron sin introducción, un elemento estructural que habría incrementado la calidad del texto.

Conclusiones

Este estudio de caso muestra que la calidad de la producción escrita de los alumnos de nivel superior puede mejorar en forma sustancial en un período corto de tiempo cuando se brinda a esos alumnos la retroalimentación adecuada. La retroalimentación puede ayudar a los alumnos a hacer frente a los retos que les presenta la necesidad de producir en forma escrita en el nivel de la educación superior: la complejidad del material y la necesidad de expresar ideas con la linealidad del texto escrito y el estilo académico que impone el entorno (Vardi, 2000).

El estudio de caso parecería indicar que la retroalimentación que puede tener un efecto notable es la retroalimentación de naturaleza general y prescriptiva que además tiene como eje la conceptualización del contenido en relación con la estructura. De este modo, los alumnos pueden “escribir para aprender” y “aprender a escribir”, un proceso dual que sólo puede tener lugar en el marco de las disciplinas. Si bien los talleres de redacción pueden ofrecer a los alumnos conocimientos y práctica en relación con los principios y características de la buena escritura, sólo es posible lograr ese proceso dual y complementario al desarrollar la escritura en el marco de la enseñanza de una disciplina.

La escritura en el nivel de la educación superior parecería ser la continuación de un proceso de desarrollo que se inicia en la escuela primaria. La educación de grado debe propiciar ese desarrollo. Más que lamentarse porque los alumnos “no sepan escribir”, los docentes de nivel superior deben comprender que los procesos de evaluación han de centrarse en la mejora continua de la competencia de escritura a lo largo de las carreras de grado. El estudio de caso que hemos presentado muestra que una manera de propiciar el desarrollo de esa competencia es a través de la retroalimentación clara y recursiva.

Referencias bibliográficas

- Beach, R. (1979): "The effects of between-draft teacher evaluation versus student self-evaluation on high school students' revising of rough draft", *Research in the Teaching of English*, 13, pp. 111-119.
- Beason, L. (1993): "Feedback and revision in writing across the curriculum classes", *Research in the Teaching of English*, 27 (4), pp. 395-422.
- Buckingham, J. (1994): "Discourse patterns in the writing of history undergraduates", en K. Chanock (ed.), *Integrating the teaching of academic discourse into courses in the disciplines. Proceedings of the Conference held at La Trobe University Nov 21 - 22, 1994*, Bundoora, Language and Academic Skills Unit of La Trobe University.
- Chamberlain, C., L. Dison, et al. (1998): *Lecturer feedback – implications for developing writing skills: a South African perspective*, Auckland, HERDSA Annual International Conference.
- Chanock, K. (1994): "Disciplinary subcultures and the teaching of academic writing. Integrating the teaching of academic discourse into courses in the disciplines", en K. Chanock (ed.), *Integrating the teaching of academic discourse into courses in the disciplines. Proceedings of the Conference held at La Trobe University Nov 21 - 22, 1994*, Bundoora, Language and Academic Skills Unit of La Trobe University.
- Cohen, A. D. y M. C. Cavalcanti (1990): "Feedback on compositions: teacher and student verbal reports", en B. Knoll (ed.), *Second language writing: research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dheram, P. K. (1995): "Feedback as a two-bullock cart: a case study of teaching writing", *ELT Journal*, 49 (2), pp. 160-168.
- Faigley, L. y S. Witte (1981): "Analysing revision", *College Composition and Communication*, 32, pp. 400-414.
- Fathman, A. K. y E. Whalley (1990): "Teacher response to student writing: focus on form versus content", en B. Knoll (ed.), *Second language writing: research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (1997): "The influence of teacher commentary on student revision", *TESOL Quarterly*, 31 (2), pp. 315-339.
- Halliday, M. A. K. y R. Hasan (1976): *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- Hillocks, G. J. (1986): *Research on written composition*, Urbana, NCRE.
- Jenkins, R. (1987): "Responding to student writing: written dialogues on writing and revision", *Writing Instructor*, 6, pp. 82-86.
- Johns, A. M. (1997): *Text, role and content*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kaldor, S., M. Herriman, et al. (1998): *Tertiary student writing*, Sydney, National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

- Lawe-Davies, R. (1997): "Language characteristics of the examination essays by dental students", en Z. Golebiowski and H. Borland (eds.), *Academic communication across disciplines and cultures: selected Proceedings of the First National Conference on Tertiary Literacy Research and Practice*, Melbourne, Victoria University of Technology.
- Lea, M. R. y B. V. Street (1998): "Student writing in higher education: an academic literacies approach", *Studies in Higher Education*, 23 (2), pp. 157-172.
- Leki, I. (1990): "Coaching from the margins: issues in writing response", en B. Knoll (ed.), *Second language writing: research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lillis, T. (1997): "New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions", *Language and Education*, 11 (3), pp. 182-199.
- Lunsford, R. E. (1997): "When less is more: principles for responding in the disciplines", en M. D. Sorcinelli y P. Elbow (eds.), *Writing to learn: strategies for assigning and responding to writing across the disciplines*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Mann, W. y S. Thompson (1986): "Relational propositions in discourse", *Discourse Processes*, 9, pp. 57-90.
- Mauranen, A. (1993): *Cultural differences in academic rhetoric: a textlinguistic study*, Fráncfort, Peter Lang.
- Olson, M. W. y P. Raffeld (1987): "The effects of written comments on the quality of student compositions and the learning of content", *Reading Psychology*, 8, pp. 273-293.
- Russell, D. (1991): *Writing in the academic disciplines, 1870-1990: a curricular history*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Sitko, B. M. (1993): "Exploring feedback: writers meet readers", en A. M. Penrose y B. M. Sitko (eds.), *Hearing ourselves think: cognitive research in the college writing classroom*, Nueva York, Oxford University Press.
- Sperling, M. (1995): *Revealing the teacher-as-reader: a framework for discussion and learning*, Pittsburgh, National Center for the Study of Writing and Literacy.
- Tadros, A. (1994): "Predictive categories in expository text", en M. Coulthard (ed.), *Advances in written text analysis*, Londres, Routledge.
- Vardi, I. (2000): "Developing critical writers at the undergraduate level: some insights from critical thinking pedagogy and linguistics", en R. James, J. Milton y R. Gabb (eds.), *Research and Development in Higher Education*, vol. 22: Cornerstones of Higher Education, Melbourne, HERDSA.
- Wikborg, E. (1990): "Types of Coherence breaks in Swedish student writing: misleading paragraph division in science textbooks", en U. Connor y A. Johns (eds.), *Coherence in writing: research and pedagogical perspectives*, Macquarie University, National Centre for English Language Teaching and Research.

- Witte, S. P. y R. D. Cherry (1986): "Writing processes and written products in composition research", en C. R. Cooper y S. Greenbaum (eds.), *Studying writing: linguistic approaches*, Beverly Hills, Sage Publications.
- Zamel, V. (1985): "Responding to student writing", *TESOL Quarterly*, 19 (2), pp. 79-102.

Martine Alcorta

*Estudio genético de las capacidades
de escritura*

Laboratorio de Psicología EA526
Universidad Víctor Ségalen
Burdeos-2, Francia
martine.alcorta@wanadoo.fr

Resumen El trabajo se propone indagar en el desarrollo de las capacidades de escritura de alumnos de distintos niveles educativos, a partir de la observación del modo en que estos utilizan el borrador. Se reunió un conjunto de borradores entre tres categorías de alumnos a los que se solicitó la producción de dos tipos de textos, uno informativo y otro argumentativo. Se observaron dos grandes tendencias: la utilización del borrador lineal y del borrador instrumental. El uso de borradores instrumentales aumenta con el nivel escolar, y en especial a partir de los 16 años, sea cual fuere el tipo de texto que deban producir. En cambio, la naturaleza del texto por producir causa un efecto en los alumnos menores (entre 10 y 14 años), en los que se observa que la curva de la producción argumentativa progresa mucho menos rápido que la de la producción informativa. La principal conclusión es que a partir de los 16 años se produce una transformación profunda de las capacidades de escritura, con un control más importante de parte del alumno de su propia producción escrita y un desplazamiento del nivel sobre el que se ejerce ese control.

Palabras clave: capacidades de escritura, borradores, instrumentos psicológicos, cognición interactiva, educación.

Abstract This research intends to explore the development of writing abilities in students of different educational levels from the observation of the way they make use of drafts. A group of drafts was gathered among three ranks of students who were asked to produce two kind of texts: one of them, informative, and the other one, argumentative. Two great trends were noticed: the use of linear drafts and of instrumental ones. The use of instrumental drafts increases along with the scholastic level, particularly since 16 years old, no matter whether they should produce. On the other side, the nature of text they have to write makes an effect upon students from 10 to 14, whose argumentative production curve goes slower than the informative one. The main conclusion is that from 16 years old on a deep change in the writing abilities is made, with a more serious control by the student on his own written production, and a shift of the level where that control is made over.

Key words: writing abilities, drafts, psychological instruments, interactive cognition, education.

Introducción¹

La mayoría de las investigaciones que se interesan en los problemas de la producción de escritos tienen, en general, como población de referencia, a los alumnos de la escuela primaria y maternal. Se centran en los comienzos del aprendizaje de la escritura e, incluso, algunas veces, en las etapas precedentes, “lo escrito anterior a la escritura” (Ferreiro, 1988) o “la prehistoria de la escritura” (Luria, 1987 y Vygotski, 1995b). Sin embargo, el dominio de este aprendizaje no finaliza al terminar la escuela primaria (11 años): actualmente, estar alfabetizado ya no es sólo saber trazar letras o escribir oraciones simples; se trata de poder producir textos para contar, informar, argumentar, comunicar... Lo que significa que el dominio de la escritura no se detiene sólo en la adquisición de un nuevo código, sino que reside en la construcción de nuevas competencias lingüísticas; ser un verdadero actor en una cultura escrita es estar en condiciones de estructurar las acciones y los pensamientos con la ayuda de herramientas de escritura. Mantener un discurso oral, dar una conferencia, hablar en radio o en televisión responden rara vez, a pesar de las apariencias, a competencias construidas sólo gracias al lenguaje oral; se apoyan siempre en el uso de la escritura, aun cuando, algunas veces, para un orador experto, el escrito se reduce a algunas notas garabateadas en un trozo de papel. Aun así, para tener capacidades de orador, hay que dominar ciertas competencias lingüísticas que se construyeron gracias al aprendizaje de la escritura. Aun cuando, en un momento dado, un individuo puede prescindir de la ayuda externa y material de la escritura, se

1. La traducción del francés de este texto ha sido realizada por Karina V. Satriano, alumna de la Residencia en Traducción, Departamento de Francés del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, con la supervisión de la tutora de Residencia, Prof. Patricia Willson, en el marco del convenio que dicha institución tiene suscrito con la UBA.

puede pensar que sus propias capacidades mentales y lingüísticas se han estructurado mediante diferentes herramientas de la cultura escrita.

En la investigación que se presenta aquí, nos hemos interesado en el desarrollo de las capacidades de escritura de los alumnos. Lo hemos abordado a partir de la utilización del borrador, considerado como un “instrumento psicológico”. El concepto de instrumento psicológico permite reconsiderar los problemas de desarrollo. Se trata, en efecto, de pensar en el desarrollo de las capacidades de escritura, no como simple génesis de las estructuras mentales o de las representaciones internas, sino como construcción y reorganización de las capacidades internas a partir de una herramienta externa: el borrador. Según Vygotski (1979), las capacidades mentales superiores de los individuos están mediatizadas por instrumentos psicológicos. El desarrollo de las funciones mentales, ya sea la memoria, la atención o el pensamiento, no puede realizarse independientemente de los instrumentos culturales y sociales con los que cuenta una sociedad, elaborados históricamente y a disposición de las jóvenes generaciones. Dicho de otro modo, para Vygotski, comprender el funcionamiento mental de los individuos no es sólo querer penetrar en su interior, en sus cerebros, y ver cómo “todo funciona”, sino que es también tomar en cuenta los instrumentos sociales que están a su disposición y gracias a los cuales pueden desarrollar sus capacidades internas. Las capacidades de memorización de un hombre de negocios no se reducen sólo a lo que pasa en su cabeza, sino a la manera como administra sus actividades con la ayuda de una agenda, herramienta de escritura mediante la cual las actividades de memorización aumentan considerablemente y se vuelven más complejas. Como lo señaló Goody en *The Domestication of the Savage Mind*, el funcionamiento cognitivo, la manera de pensar en el mundo se encuentran, en determinado momento, transformados por las prácticas de escritura. La memoria se reorganiza, aparecen nuevas formas de clasificación, el pensamiento científico, racional se instala. Vygotski señala también que para el niño “pensar es recordar”, mientras que para el adolescente y el adulto “recordar es pensar”. Con esto quiere decir que, en el adulto, la función de memorización se transforma por el dominio de nuevos instrumentos, como las ayudas mnemotécnicas, las listas, toda clase de cuadros.

Se consideran generalmente los sistemas de signos como representaciones de la realidad: la palabra representa el objeto, la persona; pero se pueden concebir también los signos como medios, como modos de pensar en la realidad. Una vez que el mundo se organiza en listas, en cuadros, la realidad se nos aparece con nuevas perspectivas: nos planteamos la pregunta sobre si el tomate es una legumbre o un fruto, pregunta que hasta el momento no era pertinente. Las lis-

tas, en una cultura escrita, se organizan alrededor de principios semánticos; la organización en forma de lista permite clasificar, construir nuevas generalizaciones, crear nuevas significaciones, organizar el mundo en nuevas categorías semánticas; todo este trabajo escriturario de organización en listas, en cuadros, en estructuras arborescentes, dio forma al pensamiento conceptual. Por lo que se puede decir que el concepto es sólo el producto de determinada forma de reproducción gráfica del mundo, una manera de concebir la realidad, de construirla con la ayuda de medios semióticos proporcionados por una cultura escrita. Pero también podemos preguntarnos si esta forma de pensamiento, que aparece hoy en día como una forma acabada del pensamiento adulto o de la madurez de una sociedad, no es sólo una etapa intermedia en la historia de las civilizaciones humanas. En efecto, podemos imaginar que, a largo plazo, el uso de nuevas tecnologías va a permitir la construcción de nuevas significaciones, de nuevos modos de pensar en el mundo. Pero esta visión futurista e hipotética de las cosas nos aleja de nuestras actuales preocupaciones sobre el borrador.

En la escuela primaria, la significación, la necesidad de un borrador no es adquirida de entrada por los escolares. Podemos incluso decir que, al comienzo del aprendizaje de la escritura, el alumno se precipita en su texto, como lo haría oralmente. Por el contrario, la actitud del escritor² experto se caracteriza por una disminución de la producción lingüística. La producción escrita se desarrolla en un tiempo y a un ritmo que no son los de la oralidad. Es el de la espera, de la vuelta sobre lo ya dicho, de la revisión, de la transformación; es el primer bosquejo, que abre la posibilidad de otros varios bosquejos antes del texto definitivo. Pues, en primer lugar, esta es la actitud que el docente quiere instaurar en el alumno: evitar que se precipite en el texto, llevarlo a retomar, revisar, corregir, planificar. Así, el docente crea la necesidad del borrador, el lugar de un espacio intermedio antes del producto final. Para el investigador, el borrador constituye el rastro de lo que el alumno construyó durante la producción escrita. Por ello, el borrador no es concebido como un espejo de lo que pasa “en la cabeza de los alumnos”, sino, al contrario, como una herramienta que los alumnos pueden utilizar para construir lo que tienen en la cabeza, para dominar y controlar el proceso mismo de escritura. Planteamos la hipótesis de que, al examinar los borradores de los alumnos, vamos a poder obtener informaciones acerca de la manera como estos administran, construyen, controlan, evalúan sus propias pro-

2. Se utiliza la palabra “escritor” con referencia a la persona que escribe y no al profesional (N. de la T.).

ducciones verbales. Planteamos, pues, la hipótesis de que el borrador no es la simple proyección gráfica de algo que ya está allí, “listo en la cabeza”, sino que participa, desde el exterior, en la construcción de la arquitectura mental del escritor. Nuestra unidad de análisis no se reduce sólo a las capacidades internas, sino que abarca también los instrumentos que permiten el funcionamiento mental y las operaciones implicadas en el proceso de escritura.

Metodología

Población

Hemos trabajado con tres categorías de alumnos: de 10-11 años (clase de *CM2*),³ de 13-14 años (clase de *quatrième*),⁴ de 16-17 años (alumnos de *seconde*)⁵ y estudiantes universitarios del segundo año de la carrera de psicología.

Tarea de producciones escritas

Treinta alumnos de cada nivel debieron producir dos tipos de textos: (a) después de la proyección de un documental en el que se describe la evolución del hombre prehistórico, un texto informativo que ilustre a un lector potencial sobre el contenido de ese documental; (b) una producción argumentativa para un diario escolar, en la que se pide a los alumnos que redacten un artículo sobre la utilidad de la televisión para los niños.

Todas las sesiones de producción se desarrollaron en dos tiempos: primero se distribuye a los alumnos una hoja de borrador y se les pide que preparen el texto. Cuando consideran que han terminado, se les da una hoja para escribir el texto definitivo. Al final de cada sesión se recogen los borradores y los textos finales.

3. Se conserva la denominación de la escolaridad francesa correspondiente al ciclo que abarca desde los 6 hasta los 11 años (N. de la T.).

4. Se conserva la denominación de la escolaridad francesa correspondiente al tercer año del *collège* (primer ciclo del nivel secundario), que abarca desde los 12 hasta los 15 años (N. de la T.).

5. Se conserva la denominación de la escolaridad francesa correspondiente al primer año del *lycée* (segundo ciclo del nivel secundario), que abarca desde los 16 hasta los 18 años (N. de la T.).

Los diferentes tipos de borradores

El conjunto de los borradores así reunidos nos llevó a observar dos grandes tendencias en la utilización del borrador: el borrador lineal y el borrador instrumental.

El borrador lineal: es aquél que presenta pocas diferencias con el texto final; está completamente redactado y puede ser objeto, eventualmente, de algunas revisiones y reescrituras, pero siempre muy locales.

El borrador instrumental: es aquél que presenta estructuras escritas que rompen con el aspecto lineal del escrito de comunicación. Ya no se encuentran frases, sino palabras y grupos de palabras; hace un uso bidimensional del espacio gráfico, se organiza en forma de listas y cuadros, emplea herramientas gráficas que ya no son palabras, sino flechas, números y otros símbolos.

Ejemplo de borrador lineal del texto informativo

El documental presenta la evolución del hombre, desde sus orígenes hasta nuestros días, y describe las principales etapas que dieron origen al hombre moderno.

La aparición del hombre se remonta a alrededor de 3M de años en el continente africano. Se lo diferencia de los otros mamíferos, porque no se desplaza con la ayuda de sus cuatro miembros.

Alrededor de 1,5 M de años después, el hombre aprende a utilizar la piedra para fabricar, cazar y vivir. Sólo después de un millón de años, domesticará el fuego, fuente de vida, medio de defensa.

Hace aproximadamente 100000 años, el hombre adquiere una nueva noción, la de la creencia y el respeto por la muerte. Así, comienza a enterrar a los muertos.

Hace 30000 años aproximadamente, el hombre de Cro-Magnon percibe la belleza de las cosas y de los seres, y comienza a representarla.

Ejemplo de borrador instrumental del texto informativo

3 millones de años

- aparici^o de los I^{os} hombres
- sin herramientas
- viven en África

500 000 años

- aparici^o de herramientas más tecnificadas
- aparici^o del fuego que sirve para repeler a los animales
- los hombres se desplazan hacia el Norte

5000 años

- utilización del fuego
- aparici^o del pensamiento religioso
- hace frío en el Norte

3000 años

- aparición del pensamiento artístico
 - dibujo en las paredes de las grutas
-

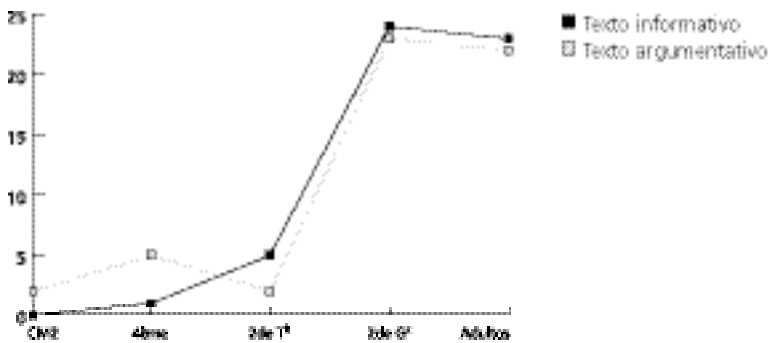
Las funciones de los dos borradores no son las mismas, no actúan en el mismo nivel del proceso de escritura. El borrador lineal permite mejorar la comunicación actuando en las operaciones que llevan a la linealidad. En el borrador instrumental, en cambio, no hay una inmediata intención de comunicarse con un lector potencial, sino una necesidad de comunicarse con uno mismo. Por tal motivo, se observan estructuras de lenguaje escrito “para uno” (Alcorta, 1996). Para comunicarse con uno mismo, no se necesita escribir todo; uno se puede comprender con la ayuda de algunas palabras. La transición hacia el texto final exige, en cambio, una transformación de las informaciones anotadas en el borrador, en un lenguaje desarrollado que respete las convenciones lingüísticas del escrito de comunicación. La función del borrador instrumental consiste en construir, controlar y planificar; se ubica en un nivel de mediatización en el origen del proceso, antes de las operaciones de redacción propiamente dichas. El uso de un borrador instrumental constituye una herramienta de autocontrol que el escritor realiza para sí mismo. Si para los alumnos más jóvenes el control de la producción es asegurado por el docente que evalúa, corrige, comenta el borrador, para los alumnos del *lycée*⁶ y de la universidad, ese control puede ejercerse de manera autónoma mediante herramientas como los borradores instrumentales.

6. Se conserva la denominación de la escolaridad francesa correspondiente al segundo ciclo del nivel secundario, que abarca desde los 16 hasta los 18 años (N. de la T.).

Del borrador lineal al borrador instrumental

En la siguiente figura, se puede ver la evolución de la utilización de los borradores instrumentales según el grado de escolarización y el tipo de textos.

Figura 1. Evolución de la utilización de un borrador instrumental según el grado de escolarización.



De estos resultados se pueden sacar varias conclusiones:

1. El uso de “borradores instrumentales” aumenta con el nivel escolar. Se observa que la evolución en la utilización de los borradores tiende hacia un uso cada vez más importante de borradores instrumentales y una disminución en la utilización de los borradores lineales, a medida que aumenta el grado de dominio de la escritura.
2. Como se puede ver en la figura 1, esta evolución experimenta un cambio muy importante en los alumnos de *seconde* general, sea cual fuere el tipo de texto que deban producir.
3. Si analizamos ahora esta evolución, teniendo en cuenta la naturaleza del texto por producir, advertimos que la principal tendencia de la evolución no guarda relación con el factor “tipo de texto”. Sea cual fuere la naturaleza del texto que ha de producirse, se observa un cambio importante entre la práctica del borrador de las categorías jóvenes y la de las categorías expertas. A lo sumo, se puede

decir que este cambio está ligeramente atenuado por la producción informativa, debido a que aumenta la cantidad de borradores instrumentales utilizados por los jóvenes escritores.

La naturaleza del texto por producir causa sobre todo un efecto en las categorías jóvenes. La producción informativa acentúa las diferencias entre los alumnos de *CM2* y de *quatrième*. En efecto, cuando se observa la curva de la producción argumentativa, se advierte que progresa mucho menos rápido que la de la producción informativa en las categorías menos expertas. Por lo que la producción argumentativa tiene como efecto nivelar las diferencias observadas entre esas categorías.

En lo que respecta a la categoría “experta” (*seconde* y Adultos), se puede observar un acercamiento de las dos curvas: no hay diferencias notables; la naturaleza de la tarea ya no tiene influencia en el uso de un borrador instrumental; todo sucede como si las prácticas de borradores se hubieran, en cierto modo, estabilizado.

El efecto “borrador”

Después de este análisis cuantitativo, consideremos cómo funciona “el efecto borrador” en la producción informativa. En los más jóvenes, el borrador lineal presenta pocas diferencias con el texto final: ya está redactado en forma de frases desarrolladas. Los escritores jóvenes escriben de manera lineal, utilizando la sintaxis del lenguaje escrito de comunicación. Por lo que planifican, recuperan las informaciones memorizadas y redactan simultáneamente. Estas operaciones se basan únicamente en representaciones internas. Al observar a estos jóvenes escritores y al analizar sus textos finales, se puede advertir que el trabajo principal de producción consiste en recordar las informaciones contenidas en el documental y escribir a medida que recuperan esas informaciones. Por este motivo, sus textos siguen paso a paso el desarrollo de los acontecimientos del documental, sin que se observe una ruptura entre el contenido de la filmación y el contenido del texto, lo que explica la ausencia de macroplanificación en la totalidad de los textos. A partir de *seconde*, el borrador instrumental presenta nuevas formas escritas: listas, cuadros, palabras aisladas, signos gráficos como flechas, guiones, números, etc. Si se quiere comprender la función de este tipo de borrador, hay que considerar estas nuevas formas escritas como representaciones gráficas externas, que sirven sin embargo de apoyo a la gestión interna del texto. La

lista es una herramienta particularmente adaptada a dos funciones: la memorización y la planificación. Al realizar así los borradores, los escritores administran los textos en dos niveles: primero planifican, organizan, jerarquizan las informaciones para luego redactarlas, es decir, pasarlas a la linealidad en el texto final. La gestión escrita se vuelve una gestión distribuida entre representaciones internas y externas, lo que transforma la naturaleza del proceso de escritura: el lenguaje escrito se desdobra y se transforma en su propia herramienta.

Conclusión

El desarrollo de las capacidades de escritura no presenta un carácter lineal. Hemos podido observar en esta investigación grados de reestructuración, como el que corresponde al final del *collège*⁷, que sorprende por su amplitud. Hasta aquí, se puede también advertir un desarrollo diferenciado, sobre todo en función de la naturaleza del texto por producir. Pero los resultados obtenidos muestran que, en el *lycée* y la universidad, la naturaleza del texto deja de tener efecto, debido a una transformación más profunda de las capacidades de escritura. Esta reorganización de las competencias está acompañada por un control más importante de parte del alumno de su propia producción escrita, pero también por un desplazamiento del nivel sobre el que se ejerce ese control. Se puede concebir esta reestructuración de las capacidades de escritura como un dominio segundo del proceso de escritura, en el cual el escritor puede intervenir no sólo en el producto final, sino también en el proceso mismo de escritura. El escrito se desdobra y se transforma en su propio instrumento: es lo que nos hace decir que la actividad de escritura se vuelve utilitaria. El borrador instrumental, debido a la instalación de nuevas formas de escritura, permite controlar, planificar y organizar el escrito final. El texto escrito reestructura, reorganiza lo escrito, así como puede reorganizar y reestructurar otras funciones como la memoria o el lenguaje oral. Lo escrito se vuelve un texto retrabajado por la escritura; se observa entonces una transformación gráfica del proceso de escritura, que resulta ser, por lo general, el comportamiento de los verdaderos escritores. Estas herramientas de escritura, los borradores instrumentales, permiten al escritor controlar, dominar su propio proceso de escritura y entrar así en las complejas formas de la cultura escrita, en lo que se podría llamar “un dominio segundo de la escritura”.

7. Se conserva la denominación de la escolaridad francesa correspondiente al primer ciclo del nivel secundario, que abarca desde los 12 hasta los 15 años (N. de la T.).

Numerosos investigadores en psicología cognitiva diferencian a los escritores expertos de los escritores principiantes, a partir de sus formas de gestión del texto. Durante el proceso, los expertos funcionarían en dos niveles: un nivel conceptual, no lingüístico, y un nivel redaccional, lingüístico. En el primero, las informaciones están jerarquizadas y deben ser luego ubicadas linealmente para pasar al estado de lenguaje escrito. La ausencia de un nivel conceptual jerarquizado en los más jóvenes hace sus producciones más lineales, con una gestión punto por punto (Boscolo, Espéret y Fayol, 1991; Schneuwly y Dolz, 1987). Los expertos producen más bien según el modo de la transformación de los conocimientos (Bereiter y Scardamalia, 1987), lo que les permite planificar globalmente el texto. Como se ha visto, los borradores instrumentales de los alumnos del *lycée* y de la universidad ya no son redactados de manera lineal, sino en forma de listas, cuadros, en los cuales las informaciones se ordenan, jerarquizan en función del objetivo perseguido. Se puede entonces pensar que el borrador funciona, en determinado momento, como un instrumento que permite pasar de un modo de gestión escrita lineal, en el que las informaciones son recuperadas a medida que son redactadas, a un trabajo de reorganización de esas informaciones gracias al uso de escritos tabulares que permiten estructurar y planificar el futuro texto. Las representaciones internas de los escritores funcionan aún sobre la base de representaciones gráficas externas, listas, cuadros de toda clase, que les dan la posibilidad de una gestión jerárquica de las informaciones que han de producirse. Pero, al mismo tiempo que interactúan con estas herramientas gráficas, las representaciones internas de los escritores se reestructuran, se reorganizan a tal punto que, en determinado momento, pueden funcionar de manera autónoma e interna. Por lo que, en cierto nivel de desarrollo de las capacidades de escritura, se pueden observar, en los escritores expertos, algunos modos de gestión jerarquizada de las informaciones. Pero lo que aparece como un nivel conceptual no lingüístico, debe ser considerado como un nivel conceptual trabajado, construido y reorganizado a partir de herramientas lingüísticas externas.

El hecho de integrar, en el proceso de desarrollo, los instrumentos utilizados por los individuos, conduce a una visión menos internalista del desarrollo cognitivo. Lejos de negar la importancia del trabajo interno, esta clase de acercamiento intenta poner en evidencia el carácter interactivo de la cognición humana.

Desde un punto de vista didáctico, los resultados de esta investigación nos conducen a replantearnos el lugar del borrador en la escuela primaria. Muy frecuentemente, los docentes exigen que el borrador se transforme, gracias a diferentes operaciones de reescritura, en un producto cercano al texto final, que el

alumno sólo tiene que reproducir o pasar en limpio. Esta actitud tiene como efecto borrar la especificidad funcional del borrador, que no es la del texto final. Todas estas consideraciones sobre la necesidad del borrador durante el aprendizaje de la escritura podrían extenderse, de manera más amplia, a todas las situaciones de aprendizaje. La escuela sobrevalora los productos finales, en perjuicio de espacios de construcción, privados e intermedios, que, como el borrador, podrían ofrecer al alumno la posibilidad de fabricarse sus propias herramientas de pensamiento.

Referencias bibliográficas

- Alcorta, M. (1996): "The role of rough drafts in written text production: the transition from a 'self-directed' text, to a text 'geared to others' ", en G. Rijlaarsdam, H. van den Berg y M. Couzin (eds.), *Theories, Models and Methodology in writing Research*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
- (1997): *Pratiques de brouillons et activités d'écritures. Le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves*, tesis de psicología, Universidad de Burdeos 2.
- (1998): "Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit", en *Piaget-Vygotski et l'école. Perspectives piagétienne et vygotkienne*, Burdeos, Presses Universitaires de Bordeaux.
- (en prensa): *Le brouillon, un outil pour l'écriture: approche ontogénétique*, Berna, Peter Lang.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987): *The psychology of written composition*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Boscolo, P., E. Espéret, y M. Fayol (1991): "Writing", *European Journal of Psychology of Education*, vol. VI, nº 2, pp. 97-98.
- Burtis, P. J. (1983): "The development of planning in writing", en B. M. Kroll y G. Wells (eds.), *Explorations in the development of writing*, John Wiley & Sons.
- Fayol, M. (1991): "From sentence production to text production: investigating fundamental processes", *European Journal of Psychology of Education*, 6, pp. 99-117.
- (1996): "Apprendre à produire des textes, Tentative d'intégration des apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle: la production de récits", en *Vers une didactique de l'écriture*, París, Bruselas, INRP.
- Ferreiro, E. (1988): *Lire-Écrire à l'école: comment s'y apprennent-ils?*, Lyon: CRDP.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1970): *Los sistemas de escritura en el pensamiento del niño*, México: Siglo XXI.

- Fijalkow, J. (1986): *L'entrée dans l'écrit*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Goody, J. (1977): *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge, Press Syndicate of the University of Cambridge.
- (1987): *The Interface Between the Written and the Oral*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Hayes, J. R. y L. S. Flower (1980): "Identifying the organization of writing processes", en L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Erlbaum.
- Kellog, R. T. (1987): "Writing performance: effects of cognitive strategies", *Written communication*, vol. 4, n° 3, pp. 269-298.
- (1990): "Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands", *American Journal of Psychology*, 103, pp. 327-341.
- Luria, A. (1987): "Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño" [1929], en *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*, Moscú, Progreso.
- Schneuwly, B. (1996): "Contradiction et développement, Vygotski et la pédologie", en M. Brossard, C. Moro y B. Schneuwly (eds.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie vygotkienne*, Berna, Peter Lang.
- Schneuwly, B. y J. Dolz (1987): "La planification langagière chez l'enfant", *Revue Suisse de Psychologie*, 46, pp. 55-64.
- Sommers, N. I. (1980): "Revision strategies of student writers and experienced adult writers", *College Composition and Communication*, 31, pp. 378-388.
- Vygotski, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* [1930], Barcelona, Crítica.
- (1995a): *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- (1995b): "La prehistoria del lenguaje escrito" [1931], en *Obras escogidas*, t. 3, Madrid, Visor.

Pablo Rosales
Alicia Vázquez

*Escribir y aprender en la universidad.
Análisis de textos académicos
de los estudiantes y de su relación
con el cambio cognitivo*

Pablo Rosales
CONICOR (actual Agencia Córdoba Ciencia)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto
pablounrc@yahoo.com.ar

Alicia Vázquez
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto
avazquez@arnet.com.ar

Resumen Con el propósito de estudiar las relaciones entre escritura y aprendizaje en tareas académicas de estudiantes universitarios, el presente trabajo tiene como objetivo poner en relación la calidad de los textos producidos por alumnos y el aprendizaje que estos evidencian de los conceptos en cuestión. La muestra estuvo constituida por un grupo natural de clase de la universidad, a quien se solicitó la producción de un resumen y un ensayo a partir de la lectura de un texto dado. Para medir la calidad de los textos producidos se observaron indicadores de las propiedades textuales. Las mediciones obtenidas se pusieron en relación con los cambios cognitivos medidos a través de mapas conceptuales que los alumnos realizaron antes y después de la escritura, y en relación con las notas de un examen posterior a la experiencia en que se evaluaron los contenidos del material de estudio. Nuestras hipótesis fueron dos: 1) a mayor calidad de los textos producidos, mayor cambio cognitivo promovido por las tareas de escritura; 2) a mayor calidad de los textos producidos, mayor rendimiento académico en la tarea que produjo esos textos.

Palabras clave: calidad de la escritura, cambio cognitivo, rendimiento académico, universidad.

Abstract With the purpose of studying the relations between writing and learning in university students. academic tasks, this paper has the aim of relating the quality of texts produced by students to the understanding they show about the concepts in question. The sample consisted of a natural class group, who was asked to write a summary and an essay after reading a text. Indicators of textual properties were watched to measure the quality of the pieces of writing produced. The measures were put into relation with the cognitive changes by means of conceptual maps made by students before and after writing, and related with the marks from a test post experience, where contents of learning subjects were evaluated. We had two hypothesis: 1) To a higher quality of the texts, higher cognitive change produced by the writing tasks; 2) To a higher quality of texts, higher academic performance in the activity promoted by those texts.

Key words: writing quality, cognitive change, academic performance, university.

Con el propósito general de estudiar las relaciones entre escritura y aprendizaje en tareas académicas de estudiantes universitarios, desarrollamos una investigación que perseguía dos objetivos específicos correspondientes a otras tantas etapas: (1) estudiar la influencia que distintas tareas de escritura de textos académicos tienen sobre el aprendizaje de conceptos pertenecientes al dominio de las ciencias de la educación; (2) poner en relación la calidad de los textos producidos y el aprendizaje de los conceptos en cuestión. En este artículo damos cuenta de los resultados alcanzados a partir de la segunda instancia.¹

Este estudio constituye una derivación de un proyecto de mayor envergadura denominado “Incidencia de la escritura de textos académicos en el aprendizaje de conceptos científicos”² (Vázquez, Matteoda, Jakob y Rosales, 1997; Vázquez, Pelliza, Jakob y Rosales, 2000).

Antecedentes

La transmisión de conocimientos científicos en la enseñanza superior se vale de la escritura como vehículo privilegiado. En particular, algunos autores destacan a la escritura de textos por parte de los alumnos como una actividad cognitiva especialmente implicada en la promoción de procesos de aprendizaje de la ciencia (Applebee, 1984; Keys, 1999). Estudios desarrollados en EE.UU. dan cuenta de la extendida y diversa presencia que tiene en la enseñanza de grado la soli-

1. Comunicación originada en el proyecto “Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en el aprendizaje de las ciencias sociales”, correspondiente a la Beca de Formación de Primer Nivel otorgada por el CONICOR a Pablo Rosales y dirigida por Alicia Vázquez (1998-2000).

2. Dirigido por Alicia Vázquez, con aprobación y subsidio de SeCyT-UNRC, CONICET, CONICOR, entre los años 1997 a 2001.

cidad de textos escritos a los alumnos (Faigley y Hansen, 1985; Shih, 1986). La relevancia de esta función cognitiva de la escritura se ha visto reflejada en el trabajo de investigadores y educadores a partir de los años ochenta (Schumacher y Nash, 1991) representados en los movimientos *writing-across-the-curriculum*, *writing-to-learn* y *read to write*. En la década de 1990 esta concepción general acerca de las implicancias cognitivas de la escritura de textos académicos comenzó a cobrar vigencia fuera del ámbito anglosajón (Muñoz Chápuli, 1995; Aguirre, 1998; Bono y De la Barrera, 1998; Vázquez, Matteoda, Jakob y Rosales, 1997).

La relación entre escritura y pensamiento involucra una doble objetivación (Rosales y Vázquez, 2000a). Por un lado, poner por escrito ideas permite *objetivar el pensamiento* aprovechando las potencialidades del lenguaje escrito. Los significados representados mediante la escritura ganan en explicitación y en extensión ya que el lenguaje escrito representa al mundo desde una perspectiva propia: provee definiciones y taxonomías, provee un mundo nominalizado, brinda un lenguaje con significados, organización y empaquetamiento técnicos de la información (Halliday, 1989).

Por otro lado, la actividad cognitivo-lingüística de escribir un texto específico, demandado en un contexto retórico particular, desencadena un complejo proceso de selección y verificación de recursos lingüísticos para representar ideas, tales como la elección de términos, la evaluación de sus significados precisos y de las relaciones gramaticales entre ellos (Olson, 1995). La actividad de escribir permite y obliga a producir pensamientos ceñidos a requerimientos lingüísticos, textuales y retóricos. Por esta razón, producir pensamientos objetivados en un texto implica poder volver a pensar sobre esas ideas, es decir, convertir a su vez al texto y sus ideas en *objeto para el pensamiento*.

Esta doble objetivación origina la característica de recursividad que rige la relación entre pensamiento y escritura. Se origina, como lo describen Scardamalia y Bereiter (1981) en su modelo de composición por transformación del conocimiento, la construcción de nuevas formas de organización en ambos: nueva organización local en cada texto y posible reorganización en las estructuras conceptuales del escritor.

Pese al acuerdo en atribuir a la escritura estos importantes efectos cognitivos, las investigaciones dirigidas a comprobarlos en situaciones educativas han conducido a resultados no definitivos y hasta contradictorios entre sí (Schumacher y Nash, 1991; Kelly, 1994). En función de los problemas que se detectan en revisiones del campo, consideramos que tal situación podría superarse si en nuestro diseño adoptáramos un modelo de aprendizaje explícito, si

empleábamos una técnica de medición acorde con ese modelo e independiente de los textos producidos en las tareas de escritura y si teníamos en cuenta que distintas tareas de escritura originan requerimientos cognitivos de diferente orden.

Objetivos y procedimiento

Nuestro objetivo inicial era obtener evidencia acerca de la mayor eficacia de la escritura de *ensayos* en la promoción de cambios cognitivos, frente a los resultados obtenidos por otras tareas. Siguiendo un diseño de grupos de comparación no equivalentes, seleccionamos a un grupo natural de clase.³ La experiencia se desarrolló en una secuencia didáctica destinada al tratamiento de un texto incluido en la bibliografía de la asignatura.

El procedimiento seguido se dividió en tres sesiones con una secuencia del tipo pretest-intervención-postest. El pre y postest lo constituyeron mapas conceptuales solicitados a todos los alumnos. La intervención o tratamiento consistió en la realización de una de cuatro tareas asignadas aleatoriamente a distintos alumnos: (a) lectura del texto objeto de estudio, (b) respuesta a una guía de estudio, (c) resumen de los tramos principales del texto, (d) escritura de un ensayo en respuesta a un problema conceptual que implicaba reorganizar la información del material de estudio.

La media de los puntajes de los mapas conceptuales tomados luego de las tareas resultaron favorables al grupo que escribió el ensayo. Sin embargo, nuestro diseño no preveía esta puntuación para medir el cambio cognitivo, sino la diferencia entre las puntuaciones de las mediciones previas y posteriores al tratamiento (ganancia entre ambas tomas). En ese caso, la comparación entre las medias de las diferencias de los grupos no favoreció a ninguno de ellos. Es decir, no se encontraron resultados concluyentes a favor o en contra de nuestra hipótesis de que la escritura de un ensayo redundaría en mayor cambio cognitivo que las otras tareas.

Como se aprecia, pese a los recaudos adoptados, nuestros resultados no se apartaron de la tónica general del campo, que no encuentra sólida apoyatura empírica para los efectos cognitivos atribuidos a la escritura. En una reciente revisión de estudios del tipo *writing to learn*, Klein (1999) ha afirmado que la

3. El grupo cursaba la asignatura Didáctica General, correspondiente al segundo año de la Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto.

escritura parece producir sobre el aprendizaje efectos generalmente positivos pero inconsistentes. De esta manera, se mantienen las conclusiones de la revisión hecha por Schumacher y Nash (1991) a principios de la década.

A partir de la situación indicada desarrollamos la segunda parte de nuestra investigación centrándonos en los textos de los alumnos, procurando establecer relaciones entre su calidad y la magnitud de los aprendizajes logrados. Para ello se midió la calidad de los textos producidos en dos de las tareas de escritura (resumen y ensayo) a través de indicadores de las propiedades textuales. Las mediciones obtenidas se pusieron en relación con los cambios cognitivos medidos a través de los mapas conceptuales y en relación con las notas de un examen posterior a la experiencia en que se evaluaron los contenidos del material de estudio. La cantidad de alumnos de esta muestra fue $N = 23$, 12 en el grupo que produjo ensayos y 11 en el grupo que produjo resúmenes.

Se consideraba que los datos analizados permitirían establecer precisiones respecto de las siguientes *hipótesis*:

- A mayor calidad de los textos producidos, mayor cambio cognitivo promovido por las tareas de escritura.
- A mayor calidad de los textos producidos, mayor rendimiento académico en la tarea que produjo esos textos.

En este contexto, rendimiento académico refiere a la calificación adjudicada por los docentes al alumno, en un examen que formaba parte de los requisitos para adquirir la condición de regularidad en la asignatura.

Categorías de análisis

Las propiedades textuales que se analizan en este trabajo corresponden a un tipo de texto específico, el texto académico. Comparten esta denominación diversas escrituras demandadas en ambientes científicos y de enseñanza tales como definiciones, ensayos, exámenes, apuntes, resúmenes, esquemas, monografías, informes y artículos científicos (Shih, 1986; Cassany, Luna y Sanz, 1994). Ahora bien, la caracterización lingüística de estos textos no remite a una descripción única y sus rasgos no son exclusivos ni tampoco permanentes (para una revisión histórica, cfr. Morrison, 1995). Entendemos que se trata de textos que pueden poseer funciones informativa y/o apelativa.

La función de *informar* o función referencial del lenguaje (Jakobson, 1985) implica el intento de hacer conocer el mundo al cual se refiere el texto con un lenguaje conciso, transparente y objetivo, con un léxico preciso y específico y un registro formal (Kaufman y Rodríguez, 1992). Se informa a un destinatario del cual se presupone que tiene un determinado conocimiento del tema, con la intención de ampliar sus conocimientos (Aznar, Cross y Quintana, 1991). Los textos con esta función necesitan mayor cantidad de procedimientos de cohesión que guíen el proceso de lectura; se caracterizan por su mayor redundancia y por evitar la ambigüedad (Marín, 1999).

La intención *apelativa* prevalece en la variedad ensayo dentro del tipo de texto académico, cuando el autor pretende persuadir, convencer al lector de adoptar una posición (Aznar, Cross y Quintana, 1991; Marín, 1999).

Por otra parte, los textos académicos si bien tienen una estructura abierta elaborada por el autor, mantienen la necesaria organización lógica y jerarquía de ideas (Cassany, Luna y Sanz, 1994) que logran a través de las superestructuras argumentativa y descriptiva.

Los textos que se estructuran con *trama argumentativa* explican, demuestran o confrontan ideas. Se organizan siguiendo una secuencia jerárquica en la que se ordenan las ideas en tres partes bien diferenciadas. Una introducción en la que se establece la cuestión sobre la que se va a desarrollar la argumentación y se fija la posición que se va a defender. Un desarrollo, a través del cual se encadenan informaciones mediante el empleo, en estructuras subordinadas, de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos (causa/efecto, antecedente/consecuente, tesis/antítesis, etc.), o cognoscitivos (análisis, síntesis, analogía, etc.). Es decir, se desarrollan diversos procedimientos para presentar las pruebas que apoyen la posición tomada y refutar otras posibles. Por último, los argumentos esgrimidos desembocan en una conclusión (Kaufman y Rodríguez, 1992; Marín, 1999). En ocasiones también adquieren importancia las formas supralingüísticas: títulos, subtítulos y variedades tipográficas (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Los discursos académicos presentan una variante especial de las superestructuras argumentativas institucionalizada por el campo científico, ya que se requiere que las presuposiciones se hagan explícitas, que se definan todos los conceptos y que exista implicación semántica, necesidad, en la relación entre argumentos y conclusión (Van Dijk, 1978).

Por otra parte, la *trama descriptiva* se caracteriza por la comunicación de las características de los objetos y de los procesos. Los recursos lingüísticos más habituales son los sustantivos, que mencionan y clasifican los objetos de la rea-

lidad, y los adjetivos, que permiten completar la información añadiendo características distintivas o matices diferenciales a los objetos y procesos nominados (Kaufman y Rodríguez, 1992; Marín, 1999).

Los textos académicos que los alumnos producen suelen presentar dos particularidades en el orden semántico y retórico. Desde el punto de vista semántico, estos textos mantienen una particular relación con el referente, en tanto se construyen a través del recurso de la intertextualidad (citas, referencias, comentarios, etc.), refiriendo a las ideas de los autores de la bibliografía, antes que a la realidad a la que estos refieren. En cuanto al problema retórico, el destinatario de estos textos es casi exclusivamente el profesor, quien suele imponer limitaciones importantes sobre el proceso de producción tales como tiempo, lugar en que debe escribirse, individual o grupalmente, etc. (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Además, es un destinatario particular por cuanto ya conoce la información que lee y lo hace para evaluar cómo el alumno la ha incluido en el texto.

A continuación se describirán las propiedades textuales consideradas en el análisis de los datos a partir de categorías que han sido extraídas de propuestas más cercanas a la didáctica de la lengua que a elaboraciones provenientes estrictamente de las ciencias del lenguaje.

La evaluación de la calidad global de los textos

Para evaluar la *calidad global del texto* hemos adaptado una serie de categorías sugeridas por Cassany, Luna y Sanz (1994), que remiten a propiedades textuales clásicas.

- a) *Adecuación*: se la identifica por la selección del lenguaje apropiado en cada situación de comunicación. Forma parte de la coherencia contextual o pragmática.
- b) *Coherencia semántica o profunda*: involucra a las relaciones semánticas entre las partes del texto, afectando la organización profunda del significado. Se puede observar a través de:
 - b)1. *Cantidad de información*.
 - b)2. *Calidad de la información*.
 - b)3. *Estructuración de la información*.
- c) *Cohesión*: se ha observado específicamente la cohesión interfrástica (Marín, 1999), definida como el modo por el cual se relacionan entre sí los párrafos y oraciones de un texto, de forma tal que contribuyen para la construcción del sentido global. Dentro de ella atendimos a dos procedimientos:

- d) *Conexión* (véase el próximo apartado).
- e) *Progresión temática y puntuación*: La primera consiste en el avance de la información mediante el encadenamiento de informaciones nuevas con informaciones ya conocidas. Los signos de puntuación, por su parte, señalan los diversos apartados del escrito y conforman un auténtico esqueleto jerárquico del texto.

La evaluación de la calidad de los textos se hizo a través de la adjudicación de un puntaje de 0 a 5 para cada uno de los seis indicadores enumerados (adecuación; cantidad de la información; calidad de la información; estructuración de la información; conexión; puntuación y progresión). La suma de estas puntuaciones otorgaba la medida de la calidad global para cada texto.

La evaluación de la conexión textual

Entre la caracterización de los textos académicos destacamos la presencia de los procedimientos de conexión. Sin embargo, no existe total unanimidad para reconocer este mecanismo, ni menos aun para determinar las partículas que cumplirían con esta función. Existen en realidad tantas clasificaciones como autores (Aznar, Cross y Quintana, 1991; Kaufman y Rodríguez, 1992; Menéndez, 1993; Cassany, 1995; Ferrer y Miró, 1999; Marín, 1999; entre otros), lo cual pone en evidencia que se trata de una temática compleja y cuyo tratamiento es relativamente reciente (Cuenca, 1999). De todos modos, siguiendo a Marín (1999), podemos considerar que las relaciones indicadas por los conectores son semánticas, no gramaticales en el sentido tradicional de la palabra, de forma tal que poco importa clasificarlos como conjunciones, como nexos relacionantes o como adverbios; para la lingüística del texto sólo importa la clase de relación que cada conector indica.

En ese sentido, el conector manifiesta la relación semántica que hay entre los elementos que conecta. La conexión es un mecanismo de cohesión que se establece entre (a) dos o más elementos de una oración o elementos a nivel textual y (b) un conector. Es decir, plantea una relación ternaria y en ello se diferencia de la cohesión referencial (Cuenca, 1999).

El uso de conectores contribuye a la construcción del texto en dos sentidos complementarios. Desde el punto de vista de la producción, evidencia la coherencia y cohesión del texto. Desde el punto de vista de la recepción, ayuda a interpretar los textos al explicitar las relaciones semánticas (Cuenca, 1999).

Para observar el uso de los conectores hemos seguido una clasificación de Cassany (1995), quien se refiere a estos elementos como marcadores textuales. Este autor distingue entre dos grandes grupos de marcadores: aquellos que sirven para estructurar el texto y los que permiten estructurar ideas. Los primeros afectan a un fragmento relativamente extenso del texto (párrafo, apartado, grupo de oraciones) y sirven para establecer orden y relaciones significativas entre frases. Los que estructuran ideas, en cambio, afectan fragmentos más breves de texto (oraciones, frases) y conectan las ideas entre sí en el interior de la oración. Cada grupo de marcadores afecta al texto respondiendo a distintas acciones como se resume en el cuadro 1.

La identificación de los marcadores en cada texto, su clasificación y la determinación de su ubicación en el texto, es decir, ya sea conectando fragmentos de una oración, conectando oraciones, o bien párrafos, permitió obtener las siguientes medidas:

- Frecuencia de marcadores textuales en los textos producidos: se trata del conteo de marcadores en cada texto producido, diferenciando la conexión de segmentos dentro de una oración, entre oraciones y entre párrafos.
- Cociente entre el número de marcadores textuales y el número de oraciones en cada texto.

Análisis de los datos y resultados

Evaluación cuantitativa de las dimensiones textuales

En la evaluación de la calidad global de los textos producidos a partir de la tarea de escritura del ensayo (Grupo Ensayo) el promedio de la puntuación fue de 14,92. En tanto, para la otra tarea (Grupo Resumen) tenemos una media = 19,09. El puntaje máximo posible era de 30 y la diferencia a favor del Grupo Resumen resultó significativa con $p = 0,02$ (ver cuadro 1). Si suponemos homogeneidad inicial entre ambos grupos, surge como interrogante si es que resultó más complejo elaborar el texto ensayo que construir un resumen.

En relación con los marcadores textuales correctamente usados la frecuencia promedio en el Grupo Ensayo alcanzó una media = 17,50 y en el Grupo Resumen una media = 17,75, siendo la diferencia entre las medias no significativa estadísticamente (ver cuadro 1).

Los marcadores más utilizados en el Grupo Ensayo fueron los que indican finalidad (22,5%), consecuencia (15,9%) y causa (14,3%). El resto obtiene porcentajes ínfimos. Por otra parte, los marcadores que conectan segmentos dentro

de una misma oración son los más frecuentes (71,55%), mientras que los que conectan oraciones y los que conectan párrafos obtienen porcentajes similares (15,51% y 12,94%, respectivamente) (ver cuadro 2).

En el Grupo Resumen en tanto, los marcadores más frecuentes son los que indican finalidad (28,9%) y causa (15,5%). Por su parte, los marcadores que conectan segmentos dentro de una misma oración son los más frecuentes (66,6%), obteniendo los que conectan oraciones y los que conectan párrafos porcentajes cercanos entre sí (13,93% y 19,41%, respectivamente) (ver cuadro 2).

Como puede apreciarse no se trata de diferencias notables entre un grupo y otro. Lo que resultó llamativo fue la cantidad predominante de marcadores de finalidad en ambos grupos, de manera destacada el marcador “para que”. Ante esta situación se procesó el texto material de estudio, encontrándose que los marcadores más frecuentes eran los que indican consecuencia (17,85%), seguidos por los que permiten hacer hincapié e indicar objeción (13,39% y 12,5%, respectivamente). En el texto fuente casi todos los tipos de marcadores están distribuidos de manera equivalente y se dispone de un mayor repertorio de marcadores, mientras que los alumnos recurren a una variedad limitada.

El uso predominante de marcadores que indican finalidad, si bien no favorece la estructuración lógica de los textos, quizá permita a los alumnos reproducir los conceptos de la bibliografía, conectar conceptos y proposiciones sin explicitar su comprensión de esas relaciones.

En lo que concierne al cociente entre marcadores textuales y el número de oraciones el Grupo Ensayo obtiene una media = 1,64, mientras el Grupo Resumen obtiene una media = 0,64. La diferencia entre las medias resulta significativa, con $p = 0,05$. Esto indica un mayor uso de marcadores en relación con la cantidad de oraciones que componen un texto a favor del Grupo Ensayo (ver cuadro 1).

Sin ser concluyentes, es posible pensar que la mayor cantidad de marcadores por oración que presentan los textos del Grupo Ensayo, aunque no se trate siempre de los marcadores que mejor estructuran las ideas, evidencie una relación más estrecha entre el fenómeno de la conexión y la construcción de ensayos.

La calidad de los ensayos y la de los textos producidos en el examen no muestran correlación entre sí. Es decir, una amplia mayoría de los alumnos produjeron textos de calidad dispar en ambas situaciones (ver cuadro 3). Parecería que el cambio en las condiciones de producción afectó la estabilidad de los productos textuales que puede alcanzar cada alumno. Se trataba obviamente de dos situaciones de producción distintas, en cuanto a la consigna, al tipo de texto

solicitado, al contexto y a los propósitos. Sólo el tópico resultaba el mismo. A diferencia de la argumentación solicitada en el ensayo, el examen implicaba una síntesis de parte de la información contenida en el texto fuente.

En cuanto a la relación entre la calidad global del texto de la tarea y el cociente entre marcadores textuales y oraciones, ambas medidas obtienen una correlación positiva sólo para el Grupo Ensayo (Coeficiente de Pearson = 0,583; $p = 0,047$). Se han puesto aquí en relación la calidad global del texto y una medida, independiente de esa escala, de la conexión. No está presente esta correlación en el caso del Grupo Resumen.

El hecho de que esta correlación se observe sólo en el caso de los ensayos quizá indique la importancia distintiva de los mecanismos de conexión en este tipo de texto académico. La sola presencia de correlaciones no indica una relación comprobada entre las dimensiones vinculadas, ni mucho menos provee una interpretación única entre ambas variables. A lo sumo, se puede afirmar que, en esta muestra, un buen ensayo es un texto con mayor número de marcadores por oración. Serían necesarios estudios específicos para confirmar estos resultados.

Correlaciones entre las dimensiones textual y cognitiva

Las dos evaluaciones que utilizamos, mapas y examen clásico, además de constituir dos medidas diferentes del aprendizaje, difieren en las condiciones que antecedieron al aprendizaje de los alumnos, correspondiendo a situaciones y momentos totalmente diferentes.

La ganancia pretest-postest medida a través de los mapas conceptuales no mantiene correlación con la calidad del texto evaluado y esto para ambos grupos. Es decir, no hay relación entre la calidad global del texto y la medición del cambio cognitivo inmediatamente posterior a los tratamientos. Esto disconfirma una de nuestras hipótesis que intentaba explicar el aprovechamiento cognitivo de las tareas de escritura en función de la calidad de los textos académicos producidos.

Por su parte, la relación entre la evaluación del texto en el examen y la nota en ese examen, es decir, la comparación entre la calidad del texto y la calidad conceptual del mismo texto, mantiene una estrecha relación (Coeficiente de Pearson = 0,880; $p = 0,009$) para el Grupo Ensayo (ver cuadro 4). No pudimos recuperar los datos para el Grupo Resumen.

Esto permite confirmar parcialmente una de nuestras hipótesis, en tanto marca la estrecha relación entre la calidad de un texto y su calidad conceptual

evaluada externamente como rendimiento académico, si bien no permite explicar la índole de esa relación. En ocasión de un estudio desarrollado anteriormente (Rosales y Vázquez, 2000b) habíamos obtenido una correlación similar.

Descripción de los textos producidos

Adecuación

La mayoría de los textos, resúmenes o ensayos, no consiguen realmente el propósito comunicativo demandado. No se estructuran claramente como textos que argumentan posiciones para intentar presentar una postura superadora; antes bien, pareciera que se está en presencia de textos meramente descriptivos, que presentan posturas sin confrontarlas. Si bien se consideran los ítems conceptuales solicitados en las consignas, se pretende responder uno por uno a ellos y no se les da forma de acuerdo con el problema asignado. Todo ello redundando en una baja adecuación de los textos requeridos.

En muy contados casos el texto es estructurado como texto autónomo, sin responder explícitamente y punto por punto a la consigna (como si se respondiera a una guía de estudio). No se consigue en estos pocos casos una alta adecuación en función de la información y la estructura que se consigue, pero al menos se reconoce la intención de producir un texto para ser leído en relación con un contexto retórico distinto de la mera situación de escritura *para el profesor*.

En general se mantiene el mismo nivel de formalidad alto durante los distintos pasajes de los textos. En algunos pocos casos aparecen marcas como abreviaturas personales que corresponden a otros registros más personales. El nivel de especificidad propio de un texto académico, con terminología técnica específica, se mantiene alto durante todo el texto, en todas las producciones analizadas.

Cantidad de información

La información que se incluye es en general pertinente y relevante (aunque hay algunos casos en contrario entre los resúmenes), si bien en pocos casos es equilibrada. Se trata de problemas de defecto de información por no incluir ítems solicitados, pese al intento de atenerse a la consigna.

En casi todos los textos se encuentra un exceso de presuposiciones o de datos implícitos que otro receptor que no fuera el profesor no podría subsanar.

No puede desconocerse que este rasgo habitual entre los textos de los alumnos obedece a un problema especial de adecuación a raíz de los contextos ficticios de producción que en verdad resultan ser contextos de evaluación.

En particular en el caso de los resúmenes no se incluyen todas las posturas que se solicitaba analizar (generalmente está ausente la última postura, superadora, desarrollada en el texto). Posiblemente se trate tanto de un problema de interpretación de la información (de reconstrucción interna de la argumentación presente en el texto fuente), como de un problema de resumen de la información reconstruyendo (externamente) la estructura argumentativa del texto.

Párrafos, puntuación y elementos paralingüísticos

Encontramos dos extremos en que se detectan problemas en el uso de la puntuación. Por un lado, se utilizan oraciones y párrafos muy breves. Por el otro, aparecen oraciones muy extensas, muchas subordinadas, incluso enumeraciones de varios ítems en una misma oración, usando números o letras como marcadores de orden o distinción. En estos casos los párrafos también suelen ser muy amplios.

Cuando se construyen oraciones largas, aparecen subordinadas no siempre correctamente incluidas, y otras veces no enmarcadas por comas. Es escaso el uso de paréntesis y no siempre se lo hace correctamente. En los mismos textos pueden aparecer problemas de puntuación tales como “punto y coma” que funcionan como “punto y seguido”.

Si bien la separación en párrafos no siempre es adecuada ni sistemática, se observa un extendido uso del recurso de los espacios entre secciones para reunir párrafos que tratan sobre temáticas distinguibles.

Es amplio el uso de los dos puntos y las viñetas o la enumeración. Sin embargo, este último recurso es utilizado de manera excesiva, lo que redundará en un gran número de párrafos muy breves. En realidad, se trata de un exceso de esquematización observado en una considerable mayoría. Se observan algunos casos de subtitulación en los resúmenes.

Estructura del texto

Entre los rasgos comunes a los ensayos y resúmenes de menor calidad merecen destacarse la ausencia de introducción. El desarrollo de estos textos incluyen

ítems de información de posturas encontradas, pero su simple acumulación desemboca en una falta de discriminación entre ellas, como si no hubiera oposición en la polifonía, colocándose todos los enunciados en el mismo plano. De esta manera, no hay contraargumentación de sus postulados en vistas a asumir una posición que se presente como integradora o superior. Tampoco son frecuentes las conclusiones o cierres finales. Es típico de varios resúmenes efectuar el cierre del texto mencionando la postura integradora o superadora de las posiciones anteriores sin desarrollarla, siendo que el texto fuente la considera ampliamente. Todo esto obliga a decir que está ausente en buena cantidad de textos la estructura mínima de la argumentación.

En tanto, entre los mejores textos podemos identificar esbozos de introducción, algunos simplemente declarando los conceptos con que se comenzará. Sólo un par de casos, en un resumen y un ensayo, pudieron construir una introducción adecuada, con los propósitos y los temas que se desarrollarían. En el desarrollo de estos dos textos es posible observar la inclusión de todas las posturas a analizar y su diferenciación aunque sea parcial.

Cohesión: progresión temática y conexión

La cohesión es débil en la mayoría de los casos, especialmente en lo que atañe a la conexión entre párrafos. Las oraciones se refieren a veces a temas muy diferentes pese a ser contiguas. En otras ocasiones son oraciones aisladas aunque sigan abordando la misma temática. Esto genera problemas en la progresión temática que entorpecen la prosa y su lectura.

En particular, en los resúmenes hay problemas acentuados en la progresión: se anuncian temas y no se desarrollan o, por el contrario, se desarrollan ítems de información que deberían haberse introducidos y definidos con anterioridad.

Si bien hay casos de uso incorrecto de conectores, constituye una excepción. Más llamativo y algo frecuente es el uso de la partícula “donde” o “en donde” como si fuera un nexa (sustituyendo a los marcadores “por el que”, “por ello”) o como una partícula de referencia (en vez de “el cual”, “el que”, “quien”). Este caso, junto con el extendido uso del marcador “para que” son las irregularidades más notables en el uso de los conectores. El problema está más bien situado en torno al escaso uso de marcadores pertinentes para conectar la información de textos argumentativos (marcadores adversativos, de objeción, causales, de consecuencia).

Cuadro 1. Evaluación de los textos y sus dimensiones en ambos grupos.

| | Grupo Ensayo | Grupo Resumen |
|--|--|--------------------------------------|
| Calidad global del texto | 14,92 | 19,09 |
| | Diferencia significativa: $p = 0,02$ | |
| Frecuencia promedio de marcadores textuales | 17,5 | 17,75 |
| Frecuencia promedio de marcadores textuales más utilizados | Finalidad: 22,1% Consecuencia: 16,08% Causa: 14,3% | Finalidad: 28,5% – Causa 15,5% |
| Frecuencia promedio de marcadores que conectan segmentos dentro de una misma oración | 71,55% | 66,6% |
| Frecuencia promedio de marcadores que conectan oraciones | 15,51% | 13,93% |
| Frecuencia promedio de marcadores que conectan párrafos | 12,94% | 19,41% |
| Cociente e/ frecuencia de marcadores textuales y número de oraciones | Media: 1,64 Diferencia significativa: $p = 0,05$ | Media: 0,64 |

Cuadro 2. Frecuencia promedio de marcadores textuales en ambos grupos.

| Marcadores para estructurar el texto | Grupo Ensayo | Grupo Resumen |
|---|---------------------|----------------------|
| Introducir el tema | 6,9% | 0,5% |
| Iniciar un tema nuevo | 5,6% | 1% |
| Marcar orden | 3,8% | 9,3% |
| Distinguir | 7,3% | 9,8% |
| Continuar sobre el mismo punto | 6% | 5,2% |
| Hacer hincapié | 0,8% | 5,7% |
| Detallar | 0,4% | – |

| | | |
|--|---------------------|----------------------|
| Resumir | 0,8% | – |
| Acabar | 0,8% | 0,5% |
| Indicar tiempo | 5,1% | 1,5% |
| Indicar espacio | – | 1% |
| Marcadores para estructurar ideas | Grupo Ensayo | Grupo Resumen |
| Indicar causa | 14,3% | 15,5% |
| Indicar consecuencia | 15,9% | 9,3% |
| Indicar condición | – | – |
| Indicar finalidad | 22,5% | 28,9% |
| Indicar oposición | 2,5% | 2% |
| Indicar objeción | 7,3% | 9,8% |
| | 100% | 100% |

Cuadro 3. Correlaciones entre mediciones de los textos en cada grupo.

| | Grupo Ensayo | Grupo Resumen |
|---|--|--------------------------|
| Calidad del ensayo y calidad del texto del examen | No hay correlación | No hay datos disponibles |
| Calidad del texto de la tarea y cociente entre marcadores textuales y oraciones | Correlación significativa: coeficiente de Pearson = 0,583, p = 0,047 | No hay correlación |

Cuadro 4. Correlación entre calidad del texto y medidas del aprendizaje.

| | Grupo Ensayo | Grupo Resumen |
|---|--|--------------------------|
| Calidad del texto en la tarea de escritura y ganancia entre las tomas de mapas conceptuales | No hay correlación | No hay correlación |
| Calidad del texto en el examen y nota en el examen | Correlación significativa: coeficiente de Pearson = 0,880, p = 0,009 | No hay datos disponibles |

Discusión de los resultados

En lo que respecta a la primera de nuestras hipótesis, el análisis de los datos nos indica que no se corresponden las mediciones de la calidad de los textos con las mediciones del aprendizaje a través de mapas conceptuales.

Por el contrario, y en lo que toca a la segunda de nuestras hipótesis, en el caso del examen escrito posterior al tratamiento existe correspondencia entre la calidad global de *ese* texto y la calidad conceptual del examen. Estos datos concuerdan con lo que hemos obtenidos en un estudio anterior enmarcado en este proyecto (Rosales y Vázquez, 2000b).

La producción de los textos ensayo y resumen suponía la reconstrucción de la argumentación ya presente en el texto fuente. En el caso del resumen se trataba de una reproducción acotada y en el caso del ensayo, de una generalización de la argumentación del autor a un nuevo contexto que requería convencer a los destinatarios de asumir una postura. Nuestros datos indican un mejor desempeño en la construcción de los textos para el grupo que elaboró el resumen. Sin embargo, el desempeño fue similar en cuanto a los conceptos aprendidos medidos a través de mapas conceptuales.

Cierto es que la calidad de los textos correspondientes a las tareas de tratamiento no parece indicar que su producción pueda propiciar efectos cognitivos muy marcados. Para ello basta ver las puntuaciones de la calidad global del texto y la descripción efectuada en el apartado anterior. Obviamente, la relación entre escritura y cognición no es unilateral, y tanto las tareas asignadas, como los textos producidos y las mediciones cognitivas obtenidas se insertan en una situación más global de aprendizaje desarrollada por un grupo de individuos.

El análisis descriptivo de los textos no permite desconocer que se encontraron aspectos que los estudiantes logran manejar con éxito: los que se refieren a la utilización de recursos paralingüísticos, la correcta inclusión de información en cantidad y pertinencia y el uso en general correcto de los conectores elegidos. Sin embargo, los problemas con los que se enfrentan son más significativos. Los problemas en la adecuación, la estructura, la coherencia y la cohesión del texto son suficientemente relevantes como para preguntarse por la posibilidad del aprovechamiento cognitivo de estas tareas de escritura. Debe reconocerse que las investigaciones en torno a la escritura de textos argumentativos destacan las notables dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de nivel superior y aun los adultos para componerlos (Coirier, 1996; Marchand, Coirier y Dellerman, 1996; Rouet, Favart, Gaonac'h y Lacroix, 1996).

Pero además, debe reconocerse que más que solicitar la producción de textos argumentativos, requerimos la reproducción de una argumentación ya fijada en la bibliografía, si bien localizada en nuevo contexto. Cabría preguntarse qué apropiación del modo de producción de los discursos académicos pueden adoptar nuestros alumnos y qué les permitimos apropiarse. La ausencia de una sección introductoria en casi todos los textos analizados es un notable indicador de que no se elabora un texto autónomo, sino un texto casi compartido con el lector-corrector, poco separado del contexto inmediato en que el texto es solicitado. ¿A qué destinatarios deben informar/persuadir los alumnos? ¿Sobre qué los deben informar/persuadir? Éste es un problema originado en parte en que el contexto en que son solicitados los textos académicos no escapa a una situación de evaluación.

Por otra parte, si nos detenemos en la forma en que la información logra estructurarse en los textos observamos que es prácticamente idéntica a la estructura de los cambios cognitivos que detectan los mapas conceptuales. En la primera parte de nuestro estudio habíamos elaborado una serie de categorías (algunas extraídas de Tyson, Venville, Harrison y Treagust, 1997) que nos permitían describir los cambios cognitivos sufridos entre los mapas conceptuales iniciales y finales en función del tipo de estructura adoptada por estos. Con esas categorías podíamos identificar cuatro tipos de cambio cognitivo.

1. Conservación de la estructura representada en el mapa inicial.
2. Sustitución.
 - 2.1. Sustitución de unos conceptos por otros del mismo campo semántico, es decir, dentro del mismo grupo o rama de conceptos (cada tramo vertical en que se divide el mapa).
 - 2.2. Sustitución de unos conceptos por otros de distinto tipo.
3. Adición.
 - 3.1. Adición de nuevos conceptos al grupo de conceptos anteriores del mismo tipo.
 - 3.2. Adición de conceptos nuevos a un grupo distinto de conceptos. Estos conceptos agregados debieran ocupar en realidad una rama diferente al no poseer relaciones de subsunción con las anteriores.
4. Reestructuración débil.
 - 4.1. Integración entre conceptos nuevos y conceptos previos dentro de un mismo grupo. Las relaciones entre estos conceptos permite hablar de integración de un nuevo esquema en el esquema más general.

4.3. Integración al grupo de conceptos iniciales de un grupo de conceptos de otro tipo. Se habla de integración por cuanto los conceptos totalmente nuevos, no se subsumen agregándose a los conceptos anteriores y de distinto tipo. Las relaciones están dadas entre conceptos de un mismo nivel en diferentes ramas.

Independientemente del tipo de tarea asignada, los mapas conceptuales registraron cambios cognitivos que en su mayoría no superaron la sustitución y adición de conceptos nuevos. Del mismo modo que sucedía con los resúmenes y ensayos, esta estructura obedecía más a la anexión de la información nueva provista por el texto fuente, que a la reconstrucción profunda de los esquemas cognitivos del alumno a partir de la nueva información. Los mapas y los textos dan cuenta de la representación de distintas posturas que no pueden ser aún integradas en una postura superadora pese a ser provista por la misma bibliografía.

Los estudios emprendidos y la bibliografía revisada permiten apreciar que las variables intervinientes en la relación entre escritura y cognición son de notable cantidad y complejidad. Precisamente, uno de los cuestionamientos que puede hacerse a nuestro estudio proviene de la artificialidad alcanzada al pretender observar cambios cognitivos luego de una microexperiencia de aprendizaje de solo tres sesiones. Obviamente se trata de un riesgo previsto al emplear un diseño cuasiexperimental que otorgue rigor a nuestras conclusiones.

Los resultados del proyecto general en que se enmarca nuestro estudio han reproducido situaciones más cercanas a los aprendizajes reales, extendiéndose por plazos no menores a tres meses y alcanzando en esos casos resultados levemente favorables a las tareas de escritura que implicaban reorganización de la información (informes y síntesis discursivas) (Vázquez, Matteoda y Rosales, 2000; Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2000).

De todas formas, siendo habitual la evaluación del aprendizaje mediante textos escritos, no es un dato menor que nuestros estudios permitan acumular pruebas que evidencien que un texto de alta calidad es también un examen con alta calificación. El problema en todo caso reside en determinar qué variables inciden en la producción de un texto y un examen con altas puntuaciones, o bien, cuál es la variable más general en la que ambas se subsumen. Creemos que el aprendizaje, entendido como fenómeno que reúne factores contextuales, consignas y tareas, estructura, estilo y productos cognitivos, es una variable lo suficientemente compleja como para pretender dar cuenta de ella mediante relaciones unilaterales con la escritura. Aquello que los alumnos pueden hacer con la información al producir un texto tiene que ver con las relaciones entre lectura,

escritura y el aprendizaje promovido por ambas actividades. De esta manera, las tareas de escritura son actividades complejas que comienzan con la lectura de los textos fuente y son responsables sólo parcialmente de la actividad cognitiva que ellas mismas han podido promover.

En ese sentido, si bien nuestros estudios han estado centrados en la comparación de tareas de escritura contrastantes, pretendemos en el futuro privilegiar la unidad entre las actividades de lectura, resumen y escritura de ensayos, enmarcándonos en la línea *read to write* o escribir a partir de fuentes. Esto supone acercarse a los procesos de producción de notas y resúmenes previos a la escritura, analizar las estrategias con que los alumnos utilizan las fuentes, analizar los borradores y, pensando en futuros diseños didácticos, analizar la incidencia de la intervención del profesor en los procesos de revisión, tanto textual como conceptual.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, R. (1998): "Problemas de expresión oral y escrita en estudiantes universitarios", *Carolina: Humanismo y Tecnología*, n° 3, pp. 124-127.
- Applebee, A. (1984): "Writing and reasoning", *Review of Educational Research*, vol. 53, n° 4, pp. 577-596.
- Aznar, E., A. Cross y Ll. Quintana (1991): *Coherencia textual y lectura*, Barcelona, ICE/HORSORI.
- Bono, A. y S. De la Barrera (1998): "La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios", *Contextos de Educación*, n° 1, pp. 130-138.
- Cassany, D. (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Coirier, P. (1996): "Composing argumentative texts: Cognitive and/or textual complexity", en G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh y M. Couzijn (eds.), *Theories, Models and Methodology in Writing Research*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Cuenca, M. (1999): "La conexió i la producció del text", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n° 17, pp. 77-89.
- Faigley, L. y Hansen, K. (1985): "Learning to write in the social sciences", *College Composition and Communication*, vol. 36, n° 2, pp. 140-149.
- Ferrer, M. y Miró, M. (1999): "Connectors i producció escrita en primer cicle de primària", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n° 17, pp. 31-41.
- Halliday, M. (1989): "La lengua y el orden natural", en N. Fabb, D. Attridge, A. Durant y C. MacCabe (comps.), *La lingüística de la escritura*, Madrid, Visor.

- Jakobson, R. (1985): *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Planeta-Agostini.
- Kaufman, A. y M. Rodríguez (1992): *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana.
- Kelly, L. (1994): "Encouraging faculty to use writing as a tool to foster learning in the disciplines through across the curriculum", *American Annals of the Deaf*, vol. 140, n° 1, pp. 16-22.
- Keys, C. (1999): "Revitalizing instruction in scientific genres: Connecting knowledge production with writing to learn in science", *Science & Education*, vol. 83, n° 2, pp. 115-130.
- Klein, P. (1999): "Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn", *Educational Psychology Review*, vol 1, n° 3, pp. 203-270.
- Marchand, E., P. Coirier y P. Dellerman (1996): "Textualization and polyphony in argumentative composition", en G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh y M. Couzijn (eds.), *Theories, Models and Methodology in Writing Research*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Marín, M. (1999): *Lingüística y enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, Aique.
- Menéndez, S. (1993): *Gramática textual*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- Morrison, K. (1995): "Fijación del texto: la institucionalización del conocimiento en formas históricas y filosóficas de la argumentación", en J. Bottéro, L. Vandermeesch, J. Lapacherié, B. Fraenkel, C. Herrensmidt y K. Morrison, *Cultura, pensamiento, escritura*, Barcelona, Gedisa.
- Muñoz Chápuli, R. (1995): "Escribir para aprender: ensayo de una alternativa de la enseñanza universitaria de las ciencias", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 13, n° 3, pp. 273-278.
- Olson, D. (1995): "La cultura escrita como actividad metalingüística", en D. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.
- Rosales, P. y A. Vázquez (2000a): "Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior", *Revista del IICE*, n° 15, pp. 66-79.
- Rosales, P. y A. Vázquez (2000b): "Tareas de escritura y aprendizaje en alumnos ingre-
santes a la universidad", *Contextos de Educación*, n° 5.
- Rouet, J., M. Favart, D. Gaonac'h y N. Lacroix (1996): "Writing from multiple documents: Argumentation strategies in novice and expert history students", en G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh y M. Couzijn (eds.), *Theories, Models and Methodology in Writing Research*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1981): "Development of dialectical process in composition", ponencia presentada en la Conference on the Nature and Consequences of Literacy, Toronto Ontario Institute for the Study of Education.
- Schumacher, G. y J. Nash (1991): "Conceptualizing and measuring knowledge change due to writing", *Research in the Teaching of English*, vol. 25, n° 1, pp. 67-96.

- Shih, M. (1986): "Content-based approaches to teaching academic writing", *Tesol Quarterly*, vol. 20, n° 4, pp. 617-648.
- Tyson, L., G. Venville, A. Harrison y D. Treagust (1997): "A Multidimensional Framework for Interpreting Conceptual Change Events in the Classroom", *Science Education*, n° 81, pp. 387-404.
- Van Dijk, T. (1978): *La ciencia del texto*, Buenos Aires, Paidós.
- Vázquez, A., L. Pelizza y I. Jacob, P. Rosales (2000): "Producción escrita y aprendizaje en la universidad. Escritura de textos académicos y aprendizaje de conceptos científicos", ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación "Debates y utopías", Buenos Aires, IIICE, Dpto. de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA.
- Vázquez, A., M. Matteoda y P. Rosales (2000): "Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica", *Lectura y Vida*, n° 1, pp. 18-29.
- Vázquez, A., M. Matteoda, I. Jacob y P. Rosales (1997): "Escritura de textos académicos y aprendizaje de conceptos científicos", ponencia presentada en las Undécimas Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, Gral. Pico, UNLP.

Paula Carlino

*Concepciones y formas
de enseñar escritura académica.
Un estudio contrastivo*

CONICET
Universidad de Buenos Aires
paulacarlino@yahoo.com

Resumen Con el propósito de contrastar las formas de ocuparse de la escritura y las concepciones que las sustentan, en una muestra intencional de 125 universidades argentinas, australianas, canadienses y estadounidenses, examino un nutrido corpus documental proveniente de la consulta de sus sitios de Internet, actas de congresos y publicaciones de sus docentes, visita a algunas instituciones y entrevistas a informantes clave. Las preguntas que han orientado el análisis de estos datos son: ¿qué se hace y dice sobre la escritura académica requerida en la universidad para los estudios de grado?, ¿se enseña a escribir como se espera?, ¿quién se ocupa de ello?, ¿está institucionalizada esta enseñanza o depende de la conciencia y voluntad individual de los docentes?, ¿cuáles son las acciones emprendidas o los sistemas instruccionales creados y con qué ideas se fundamentan? Esta investigación comparada contribuye a pensar caminos alternativos para enfrentar las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios argentinos constatadas en otros estudios.

Palabras clave: escritura, enseñanza, universidad, estudio comparado.

Abstract In this paper, I examine a huge documental corpus coming from searching in Internet sites, congresses records and professors publications, visits to institutions and interviews to qualified informants, with the aim of finding a contrast in the methods used to teach writing and the ideas supporting them into an intentional sample taken in 125 Argentinian, Australian, Canadian and American universities. The questions guiding this data analysis are: what is done and said about the academic writing required at University?, is writing taught as it is expected? Who is in charge of this task?, is this teaching done in an institutional way, or is it up to each teacher's will?, which are the intended actions or systems designed?, what ideas are they supported by?

This comparative research is a contribution to think about alternative ways to face the writing difficulties in Argentine undergraduates, shown in previous studies.

Key words: writing, teaching, university, comparative study.

I. Introducción¹

Si bien la enseñanza de la escritura universitaria resulta un campo profusamente desarrollado en la práctica y en la teoría dentro del mundo anglosajón (por ejemplo, Coffin *et al.*, 2003; Fulwiler y Young, 1982; Gottschalk y Hjortshoj, 2004; McLeod, 1988; Murray, 1982; Williams, 1989), en el entorno argentino, la producción es reciente y ha debido ganarle terreno a la queja generalizada, pero inactiva, acerca de lo que no saben hacer los universitarios.

Es posible rastrear un antecedente, hace 15 años, cuando se creó el primer taller de lectura y escritura, vinculado con la asignatura Semiología del CBC,² de cursado optativo y luego obligatorio para los alumnos de esta materia (Di Stefano, Pereira y Reale, 1988). Asimismo, otras universidades también comenzaron a contemplar talleres afines al inicio de algunas carreras.

Pero no ha sido sino hace un lustro cuando la lectura y escritura empezaron a ser pensadas en las universidades argentinas como actividades centrales de nuestras culturas académicas, presentes —aunque desatendidas— en la mayoría de las asignaturas, necesarias de ser investigadas y enseñadas (por ejemplo, Benvegnú *et al.*, 2001). Anteriormente, los estudios y las comunicaciones a congresos solían referirse a dificultades o procesos cognitivos *de los alumnos* y no tendían a incluir como objeto de análisis las prácticas docentes y las condiciones institucionales en las que el desempeño de profesores y estudiantes se desarrolla.

1. Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación Plurianual en curso PIP 5178, *Leer y escribir en la universidad: perspectivas de alumnos y docentes en asignaturas de las ciencias sociales*, financiado por CONICET.

2. El CBC es el Ciclo Básico Común preuniversitario de la Universidad de Buenos Aires, un primer año de hecho.

De acuerdo con la idea de que la enseñanza ha de pensarse como un “bien público (una ‘propiedad colectiva’), abierto a la crítica y evaluación” (Shulman, 1998: 6, en Hutchings y Shulman, 1999: 12), y de que el contraste entre instituciones distantes permite hacer visibles las propias prácticas porque ayuda a desnaturalizarlas y a concebir alternativas, el presente estudio contribuye a caracterizar cómo se orienta el escribir en la formación universitaria de grado en tres países de tradición anglosajona y en la Argentina, acorde con otros trabajos que hacen lo propio respecto de universidades en otras regiones (Brereton *et al.*, 2006; Björk *et al.*, 2003a; Donahue, 2004; Dysthe, 1998; Escofet *et al.*, 1999; Foster y Russell, 2002; Kruse, 2006).

Así, en este artículo examino las formas de ocuparse de la escritura, y las concepciones que las sustentan, contrastando parte de las culturas anglosajonas y argentinas en torno a la producción de textos de los universitarios. Los interrogantes que la presente investigación ha intentado responder son: ¿qué se hace y dice sobre la escritura académica requerida en la universidad para los estudios de grado?, ¿se enseña a escribir como se espera?, ¿quién se ocupa de ello?, ¿está institucionalizada esta enseñanza o depende de la conciencia y voluntad individual de los docentes?, ¿hay recursos previstos para apoyarla?, ¿cuáles son las acciones emprendidas o los sistemas creados referidos a esta enseñanza?, ¿con qué ideas se fundamentan?

II. Método

Muestra

Se relevaron 24 universidades canadienses, 79 estadounidenses, 12 australianas y 10 argentinas (públicas y privadas en los dos primeros casos, sólo públicas en Australia y la Argentina). La conformación de la muestra se basó en dos criterios: la heterogeneidad de las instituciones y la informatividad del material hallado. Inicialmente, el número de casos estuvo determinado por el criterio de saturación teórica (Maxwell, 1996; Strauss y Corbin, 1990), en el cual el muestreo intencional resulta guiado por la teoría que se desarrolla interactivamente durante la investigación. En este primer momento, no existía por mi parte un conocimiento suficiente sobre las concepciones y sistemas de enseñanza de la escritura en estas instituciones de educación superior, y la búsqueda de datos se detuvo cuando los casos estudiados empezaban a brindar similar información a

los anteriores y las categorías de análisis podían ser ya establecidas. En un segundo momento, la muestra fue ampliada a los fines de permitir la generalización de los resultados.

Corpus de análisis

El corpus de análisis es predominantemente documental, recogido durante la visita a tres universidades anglosajonas entre 1999 y 2001, y a otras argentinas, a través de la consulta en 2001 y 2002 de los sitios de Internet de las universidades, y proveniente de actas de congresos educativos y de artículos publicados en los últimos veinte años por profesores del conjunto de estas universidades. Los documentos impresos o virtuales analizados consisten en programas de carreras y de cátedras, estatutos de unidades académicas, reglamentos e informes institucionales, orientaciones de las cátedras hacia alumnos (consignas, pautas y grillas de evaluación), materiales elaborados por los Centros de Escritura para alumnos y docentes (recomendaciones sobre el proceso de escribir y los géneros académicos; recomendaciones didácticas para incluir la escritura en las cátedras, registro de propuestas didácticas, etc), programas de cursos de desarrollo profesional docente —carrera docente—, ponencias y artículos sobre el tema.

Estos documentos se complementaron con entrevistas a los responsables de los programas de escritura de las tres universidades anglosajonas visitadas, conversaciones colectivas informales con más de un centenar de docentes y alumnos argentinos en ocasión de trabajar con ellos en diversas universidades y una decena de entrevistas a profesores y estudiantes argentinos, que forman parte de otra indagación en curso.³

Dimensiones analizadas

Los datos obtenidos fueron analizados según dos dimensiones: a) formas de ocuparse de la escritura en la universidad (estructuras creadas, acciones realizadas) y b) concepciones que subyacen a estas prácticas, correspondientes a cuatro subdimensiones: escritura académica, aprendizaje, enseñanza, estudiantes universitarios.

3. Las entrevistas a docentes y a alumnos argentinos son llevadas a cabo por Viviana Estienne, Silvia di Benedetto, Emilse Diment y Graciela Fernández, integrantes del Proyecto PIP 5178 (CONICET).

III. Resultados

A pesar de la heterogeneidad hallada, es posible observar ciertas tendencias por países. Si tuviéramos que establecer una gradación desde las universidades que han desplegado mayor reflexión sobre la escritura académica y más han extendido las formas de enseñarla, habría que ubicar en los primeros lugares a las estadounidenses y australianas. La diferencia con las universidades argentinas es cuantitativa y cualitativa. Cuantitativamente, contrasta la generalidad, intensidad y cobertura de las acciones desarrolladas. Desde una perspectiva cualitativa, la disparidad concierne al grado de institucionalización de las prácticas (es decir, a su inserción en la estructura curricular de las carreras y a la continuidad que se les asegura) y también a quién se atribuye la incumbencia: la responsabilidad por la escritura puede ser asignada a los alumnos o a su formación previa y, entonces, las acciones tienden a ser remediales, o bien las instituciones pueden asumir una responsabilidad compartida entre sus distintos actores y, por ello, favorecer a través de diversos canales que todas las cátedras propicien y orienten la escritura de los contenidos disciplinares, como parte de la enseñanza de sus disciplinas. Ofrezco a continuación un panorama global de la situación hallada.

Las universidades de elite de EE.UU., formadoras de la clase dirigente, llevan cien años enseñando a escribir para la academia; asimismo, desde hace un cuarto de siglo, esta instrucción se ha ido extendiendo a otras universidades de modo creciente (Berlin, 1990; Carter *et al.*, 1998; Davidson y Tomic, 1999; Gottschalk, 1997; Russell, 1990). El fundamento es que los estudios superiores deben enseñar a pensar críticamente y que esta clase de pensamiento sofisticado se desarrolla al escribir analizando fuentes en cada disciplina. Asimismo, ocuparse de la escritura se justifica en las investigaciones que han señalado la potencialidad epistémica del escribir, su poder para incidir en la elaboración del conocimiento (Emig, 1977; Flower, 1979; Scardamalia y Bereiter, 1985). En la actualidad, la mayor parte de las universidades estadounidenses cuenta con un “programa de escritura” del cual dependen diversificadas formas de ocuparse de ella a lo largo y ancho de los estudios universitarios: centros de escritura, tutores y compañeros de escritura, materias de escritura intensiva, talleres para docentes, etc. Esta expansión se origina en el movimiento *writing across the curriculum* (WAC) (Bazerman *et al.*, 2005), que ha vinculado el escribir con el aprender, y en la corriente *writing in the disciplines* (WID) (Monroe, 2003; Hillard y Harris, 2003), que subraya las diferencias en las formas de pensar y escribir entre campos disciplinares.

En concordancia con Graves (1993), los resultados de mi estudio muestran que, en Canadá, la enseñanza de la escritura universitaria no ha florecido como en su país vecino aunque con posterioridad a su encuesta pareciera que se han realizado aproximaciones tomando como modelo las experiencias estadounidenses pero sin su extensión e intensidad.

Por su parte, las universidades australianas sostienen desde hace una década y media “centros de enseñanza y aprendizaje” (denominados también “de lenguaje y habilidades académicas”) desde los cuales se planifican extendidas acciones de alfabetización superior. Estas universidades han desarrollado políticas específicas para promoverla, a través de estatutos, recursos, formación de sus docentes y organización periódica de foros sobre el tema. El impulso de estas políticas ha estado vinculado con la creciente matrícula de estudiantes del sudeste asiático y con la demanda de las organizaciones de empleadores. Los primeros aportan significativas divisas al sector y han puesto en evidencia la necesidad de que las instituciones se ocupen de tender puentes entre la cultura escrita que traen los alumnos y la que requieren los estudios superiores. Los empleadores explícitamente solicitan de los graduados desarrolladas competencias lectoescritoras (Aulich Report, 1990, en Candy, 1995: II). Las fuentes teóricas de las acciones australianas son variadas: la descripción de géneros académicos realizada por la lingüística sistémico-funcional y por la corriente “inglés para propósitos académicos” (Christie, 1999; Halliday y Martin, 1993; Hyland, 2002 y 2003), la potencialidad para el aprendizaje que la psicología educacional constata en las situaciones de evaluación escritas y en la escritura como promotora de actividad cognitiva (Biggs, 1996, 1998 y 1999; Chalmers y Fuller, 1996) y los aportes de los estudios ingleses sobre alfabetizaciones académicas (Creme y Lea, 1998; Lea y Street, 1998).

Las universidades argentinas hasta hace cinco años generalmente se preocupaban por la escritura de sus estudiantes, con la excepción de unos pocos talleres al ingreso de algunas carreras. Desde entonces, puede notarse una incipiente preocupación por la escritura y lectura de los universitarios, que se traduce en nuevas acciones aunque con escasa inserción en la estructura curricular de las carreras, lo cual permitiría sostenerlas en el tiempo. Asimismo, algunas universidades comienzan a ofrecer acciones de formación para que los profesores de cualquier cátedra se ocupen de orientar cómo escriben y leen sus estudiantes. Es de destacar el creciente interés por el tema y el compromiso de algunos equipos docentes que ensayan propuestas a pesar de contar con exiguo apoyo institucional. En el terreno de la investigación, resulta significativo que

los estudios diagnósticos y sobre procesos cognitivos (centrados en los alumnos), predominantes hasta hace unos años, empiecen a compartir comunicaciones a congresos y publicaciones con trabajos que analizan experiencias didácticas y cursos de formación para el profesorado.

Los cuadros 1 y 2 muestran fragmentos de los programas de dos asignaturas cualesquiera, representativos de las diferencias de prácticas y concepciones entre las universidades estadounidenses y argentinas. El cuadro 3 transcribe parte del estatuto de una universidad australiana, donde puede apreciarse su política global sobre la enseñanza de la escritura. Estos textos son ejemplo de las fuentes primarias no publicadas examinadas en la presente investigación que, junto con las fuentes documentales publicadas, constituyen el corpus analizado.⁴

Cuadro 1. Fragmento del Programa de la cátedra de *Environmental Geology* (Geología del Medio Ambiente), Georgia State University (Atlanta, EE.UU.).

El objetivo central de las tareas de escritura es crear oportunidades de acrecentar el aprendizaje (aprender sobre un tema particular más allá de lo dado en la materia) [...] Todos los alumnos deben revisar su escrito después de la corrección del docente y la nota se asignará a esta versión revisada. [...] El trabajo será corregido según los siguientes criterios: organización, precisión técnico-conceptual, gramática, adecuada cita de fuentes, y si se produjo aprendizaje más allá del material cubierto en la materia. Seguiremos la forma de citar de la Geological Society of America; vean *Geology* como un ejemplo de citas correctas. [...] Los alumnos deben reunirse con el tutor de escritura por lo menos una vez para discutir su elección del tema, la organización del escrito, y otras cuestiones sobre la escritura. [...] Consideren los encuentros con el tutor de escritura como una revisión de pares confidencial.

Cuadro 2. Fragmento del Programa de una cátedra de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (Argentina).

Ésta es la única parte del programa en donde se hace referencia a la escritura.

El sistema de evaluación de la asignatura consistirá en un examen parcial individual, escrito, presencial [...] y un trabajo de síntesis conceptual, escrito, individual, domiciliario.

4. Al final del artículo, listo las fuentes documentales consultadas que están publicadas.

Cuadro 3. Fragmento de la Resolución 236/97 del Consejo Académico de la University of Western Australia (Perth, Australia).

La alfabetización [académica] es de suma importancia para todos los estudiantes, por lo cual su enseñanza no debe ser considerada una actividad meramente remedial. [negrita original]

[...] definiciones más precisas [de alfabetización académica] serán hechas por quienes practican cada disciplina teniendo en cuenta las mejores prácticas y las investigaciones sobre alfabetización en esa disciplina. Las concepciones sobre alfabetización [académica] varían entre disciplinas y, por tanto, “las mejores prácticas” para promoverla son concomitantemente distintas.

La responsabilidad para lograr altos estándares de alfabetización es compartida por muchos grupos e individuos dentro de la comunidad universitaria: [...] la universidad [...], los comités de enseñanza y aprendizaje [...], las facultades [...], los departamentos [...], los coordinadores de cursos [...], los profesores [...], los servicios de apoyo [...], la unidad de investigación institucional [...], los estudiantes.

Los profesores deben facilitar la alfabetización a través de indicar estándares apropiados y modelar [mostrar en uso] las habilidades de comunicación y el discurso de las disciplinas. Asimismo, tendrán que proveer una adecuada retroalimentación a las producciones de los estudiantes para ayudarles a mejorar sus habilidades de lectura y escritura o superar sus carencias.

El Centro de Apoyo Universitario para el Desarrollo Docente, el Centro de Lenguaje y los investigadores en alfabetización terciaria ofrecerán talleres, cursos y asesoramiento a los alumnos que quieran o necesiten mejorar sus capacidades para leer y escribir, requeridas en sus materias. También desarrollarán programas para ayudar al cuerpo de profesores a identificar y enseñar las convenciones discursivas genéricas y específicas de sus disciplinas.

Se reconoce que los profesores de cada disciplina pueden no tener experiencia en enseñar a leer y a escribir en la universidad, o no estar al corriente de las investigaciones en alfabetización terciaria, que son relevantes para favorecer las habilidades correspondientes. Por ello, deberá proveérseles recursos adecuados para el desarrollo profesional, que permitan implementar esta política.

La universidad como un todo debe fomentar una cultura compartida en la cual la alfabetización sea uno de sus objetivos principales, debe asegurar recursos apropiados para lograr y mantener altos estándares de lectura, escritura y estudio, y apoyar las mejores prácticas en alfabetización [académica].

Detalle a continuación las formas de enseñanza que se ocupan de la escritura en las universidades estudiadas y luego muestro cómo se justifican a través de las concepciones que las sustentan. El listado de qué universidades fueron estudiadas aparece en Carlino (2005b), junto con un análisis cuantitativo de las modalidades de enseñanza de la escritura que sostienen.

III. 1. ¿Qué hacen las instituciones respecto de la enseñanza de la escritura?

Universidades anglosajonas

Las universidades australianas y estadounidenses, y en menor grado las canadienses, han instituido y tienen consolidados diferentes sistemas organizativos que se ocupan de enseñar a escribir y a usar la escritura como instrumento para aprender. Muchas de estas universidades desarrollan claras políticas, que incluyen acciones formativas para que el cuerpo de profesores pueda hacerse cargo de orientar los modos de escribir esperados. Es posible distinguir varias formas, generalmente complementarias, con las cuales se ocupan de favorecer que las cátedras guíen la escritura académica que requieren de sus alumnos:⁵

a. *Centros o Programas de Escritura* (en EE.UU.) o *Unidades de Enseñanza y Aprendizaje* o *Lenguaje y Habilidades Académicas* (denominación australiana). Con financiación, recursos humanos propios y continuidad asegurados, diseñan un conjunto de acciones para propiciar tanto el aprender a escribir como el escribir para aprender en toda la universidad:

- Elaboran y difunden *recursos documentales* (*impresos y a través de Internet*) para profesores y alumnos (EE.UU., Canadá, Australia). Entre los materiales ofrecidos, se ponen a disposición de los docentes el registro de experiencias de buenas prácticas de cátedra que orientan sobre cómo escribir, por áreas dis-

5. Es interesante constatar que las universidades estadounidenses relevadas explicitan poco ocuparse de la lectura académica, en contraste con la escritura. Sin embargo, al referirse a la escritura académica presuponen siempre que se escribe a partir de la lectura de bibliografía y que es a través de la escritura como se trabaja la comprensión lectora. Las universidades australianas, en cambio, sí abordan expresamente la lectura (por ejemplo, Cartwright y Noone, 2000b, en Enfermería, Medio Ambiente y Ciencias Sociales; Hogan, 1996 en Educación; Swan, 2000, en Física). Por su parte, las universidades argentinas, cuando se ocupan de la escritura, suelen mencionar a la par ocuparse de la lectura.

ciplinares; en muchos casos, el nivel de especificación es tal que se incluyen los materiales curriculares empleados en las materias (consignas de escritura, criterios y grillas de evaluación, programas de cátedras que explicitan el lugar que escribir ocupa en la asignatura, etc.). Estos materiales se distinguen así por su carácter instrumental (resultan comprensibles y útiles para no especialistas), aunque remiten al interesado a bibliografía ampliatoria.

- Ofrecen *orientación a profesores*: talleres periódicos sobre temas que vinculan la escritura a la enseñanza, y asesorías puntuales (EE.UU. –Gilliland, 1997 y 2006–, Australia –Chanock, 2003; Hazell y Woodward-Kron, 1996–, Canadá).
- Brindan “*enseñanza en equipo*”: especialistas en escritura y en pedagogía (denominados “consejeros en competencias lingüísticas y académicas”) planifican y trabajan en las aulas con docentes de las asignaturas, cediendo progresivamente la responsabilidad a las cátedras respectivas (Australia –Cartwright *et al.*, 2000; Cartwright y Noone, 2000b; Chanock, 2000a y 2004a; de la Harpe *et al.*, 2000; Murphy y Stewart, 1999; Skillen y Mahony, 1997; Skillen *et al.*, 1998; Tapper, 1999–).
- Organizan el sistema de tutores y/o el de compañeros de escritura y coordinan la implementación del sistema de materias de escritura intensiva (ver más abajo).

b. Periódicas *reuniones entre representantes de los distintos departamentos o facultades* para acordar canales de enseñanza de la escritura académica (quiénes, cómo, con qué recursos) y/o para evaluar la marcha del Programa de escritura existente (por ejemplo, Thomson *et al.*, 1998).

c. *Estatutos universitarios* que reconocen la importancia de la alfabetización académica, asignan responsabilidades a todos los estamentos, crean canales y destinan recursos para ayudar a sostenerlas (Australia; véase el cuadro 3 como ejemplo) o establecen la enseñanza de la escritura dentro del currículum de todas las carreras (EE.UU.).

d. *Estímulo y reconocimiento a las cátedras* para que integren la enseñanza de la escritura a sus currículos:

- *Subsidios* a proyectos de innovación para las materias que se ocupen de la escritura, en algunos casos dando origen a proyectos de investigación-acción (Australia).
- *Asignación de auxiliares docentes* adicionales a asignaturas que integren la enseñanza de la escritura (EE.UU.).

- Sistema de *promoción en la carrera docente* que pauta como antecedente significativo el haber incluido la enseñanza de la escritura en la materia, a través de proyectos de cátedra registrados como tales en la universidad. Este reconocimiento se inscribe en el marco de las universidades australianas que consideran el “desarrollo profesional docente” como uno de los cuatro pilares de la actividad universitaria, junto con la docencia, la investigación y la extensión. Para ello, los estatutos promueven, a través de la asignación de tiempos, fondos y servicios de asesoramiento, la formación continua de su profesorado.⁶

e. *Organización sistemática de foros científico-académicos* específicos (Australia, EE.UU.).

f. *Publicación* de trabajos sobre cuestiones relativas a la enseñanza de parte de los profesores involucrados en programas de escribir a través del currículum (WAC) y de escribir en las disciplinas (WID). Uno de los temas recurrentes en las publicaciones es la “respuesta docente”, es decir, el análisis de los modos en que los enseñantes responden (comentan, critican, alientan, ayudan a revisar) los textos producidos por los alumnos en todas las asignaturas; la respuesta o retroalimentación del docente es considerada central para aprender a escribir y para escribir para aprender (por ejemplo, Haswell, 2006; Jeffery y Selting, 1999; Sommers, 1982; Reid, 1995; Spinks, 2000; Storch y Tapper, 2002; Straub, 1997 y 2000; Vardi y Bailey, 2007; White, 1994). Otros temas con frecuencia estudiados y publicados son: evaluación de programas institucionales para incluir la enseñanza de la escritura en las materias (Cartwright y Noone, 2000b; Fulwiler, 1988; Harris *et al.*, 2003; Percy y Skillen, 2000; Thurn, 1999), análisis de tareas y consignas de escritura que favorecen el aprendizaje en las materias (Gottschalk, y Hjortshoj, 2004; Leahy, 1999; Radloff, 1996; Universidad

6. Como caso aparte, la experiencia de una universidad escocesa (Murray, 2001 y 2006), fuera de esta muestra, resulta interesante de mencionar: en ella se han implementado talleres de escritura científica, destinados a docentes, para enseñarles a escribir para publicar. Sobre el final de estos talleres, se reflexiona acerca de la escritura de los alumnos y su aprendizaje y sobre las distintas funciones que escribir podría cumplir en las cátedras. Es decir, los docentes que allí asisten lo hacen atraídos por la conciencia de sus propias dificultades para publicar en el mundo académico y, sólo como consecuencia de empezar a abordar sus propias necesidades educativas, comienzan a pensar en el valor potencial de la escritura en sus prácticas de enseñanza en el grado universitario. Esta toma de conciencia también la he notado yo misma con los docentes que asisten a los talleres de escritura de tesis de posgrado, que coordino en diversas universidades argentinas.

de Hawai; 1997a), funcionamiento en las aulas de la revisión entre pares (Kirkpatrick y Fuller, 1995; Robinson, 1999; Universidad de Hawai, 1997b; Zariski, 1996); presupuestos cuestionables (sobre la escritura, el aprendizaje y los universitarios) que llevan a no ocuparse de la escritura (Carter, Miller y Penrose, 1998; Russell, 1990; Russell y Foster, 2002; Chanock, 2001), diferencias entre los modos de escritura promovidos en la escuela secundaria respecto de los solicitados en la universidad (Barker, 2000; Flower, 1990; Hjortshoj, 2001; Vardi, 2000; Chanock, 2004b), etc.

Además de las mencionadas estructuras y acciones destinadas a docentes, estas universidades también ofrecen enseñanza a los estudiantes:

g. *Cursos específicos* de escritura académica, semejantes a los talleres de escritura de las universidades argentinas, pero insertos en la estructura curricular de todas las carreras (obligatorios) e impartidos en uno o más niveles de los estudios superiores, en el 95% de las universidades de ee.uu. (Moghtader et al., 2001).

h. “*Tutores de escritura*”:⁷ son estudiantes de grado o posgrado capacitados y supervisados por el Centro de Escritura; reciben allí las consultas de los alumnos, quienes acuden con los borradores de sus escritos para las distintas materias, a fin de recibir comentarios críticos y orientaciones sobre cómo desarrollarlos y mejorarlos (EE.UU. –por ejemplo, Harper *et al.*, 1999–, Canadá). Al finalizar la tutoría, se ofrece al alumno algún *handout* (de una a cuatro carillas) según los desafíos de escritura que se hayan observado. En Australia, los tutores no suelen ser estudiantes sino docentes muy formados con el cargo de “consejeros en competencias lingüísticas y académicas”, y reciben las consultas en las denominadas Unidades de Enseñanza y Aprendizaje (Chanock, 2000b; Chanock y Vardi, 2005). Algunas universidades estadounidenses complementan este sistema con tutorías virtuales ofrecidas *on line* por los mismos Centros. La filosofía del sistema de tutores queda expresada por los directores de sendos Centros de Escritura:

“Casi todos los que escriben desean –y necesitan– hablar sobre su escritura, preferentemente con alguien que escuche de verdad, sepa cómo hacerlo y también sepa cómo hablar sobre la escritura. Quizá en un mundo perfecto, todos los escritores tendrían su propia audiencia –un profesor, un compañero de clase, un

7. Para un desarrollo de este punto y los dos siguientes, puede consultarse Carlino, 2002 y 2004a.

amigo, un editor–, que no sólo escucharía sino que les haría hablar haciéndoles preguntas que por sí mismos no se harían. Un centro de escritura es una respuesta institucional a esta necesidad. De todos modos, los centros de escritura no pueden satisfacer esta necesidad solos; en mi universidad, la relación estudiantes-docentes es más o menos mil a uno. Los centros de escritura son sólo una manifestación –pulida y altamente visible– de un diálogo sobre el escribir, que es central en la educación superior.”

(North, 1984 –State University of New York, Albany–)

“Si asumimos el punto de vista de que escribir es un proceso que se desarrolla, entonces las clases formales sólo pueden proveer un limitado insumo técnico y lo que se necesita realmente es apoyo durante el proceso y retroalimentación mientras el estudiante desarrolla sus habilidades.”

(Hunter, 1998 –Universidad de Nueva Gales del Sur, Sydney–)

i. “*Compañeros de escritura en las materias*”: tienen el mismo perfil y tareas que los tutores, pero funcionan dentro de las clases de las distintas materias que los solicitan; para ello, las asignaturas que los incorporan han debido cambiar los modos y los tiempos de escritura propuestos, para hacer lugar explícito a la revisión y reescritura de los escritos de los alumnos (EE.UU.) (Anson y Hightower, 1997).

j. “*Materias de escritura intensiva*”: son la adaptación de asignaturas existentes en los distintos departamentos o facultades, que han incluido la enseñanza de la producción escrita junto al dictado de los contenidos conceptuales específicos y, por ende, han modificado sus programas para hacer lugar en sus *currícula* al trabajo directamente relacionado con el escribir (EE.UU., Australia) (como ejemplo, véase el cuadro 1). Para ello, los profesores, que provienen de todas las disciplinas, cuentan con orientación, asesoramiento y evaluación periódica del Programa de Escritura (denominación dada en EE.UU.) (Hilgers *et al.*, 1999; Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003) o de la Unidad de Escritura y Aprendizaje (denominación australiana). En EE.UU. las universidades que disponen de este sistema exigen que sus alumnos cursen un mínimo número de estas materias a lo largo de sus carreras. En Australia, aunque sin llevar el nombre de “materias de escritura intensiva”, las universidades promueven estas asignaturas, que se centran alternativamente en dos ejes:

- las actividades de lectura y escritura pueden estar contempladas como *estrategias de estudio* de los contenidos disciplinares (por ejemplo, Cartwright y Noone, 2000a; Chalmers y Fuller, 1996; Vardi y Bailey, 2007);
- la lectura y la escritura pueden ser incluidas como *prácticas específicas de las comunidades científicas y profesionales* a las que aspiran a ingresar los estudiantes (por ejemplo, ayudándoles a organizar una jornada científica y a elaborar para ello comunicaciones escritas, preparándolos para actuar como revisores de los escritos de sus compañeros —en una actividad que emula el sistema de evaluación de pares que se realiza en el ámbito académico—, enseñándoles a presentar un informe técnico ante los requerimientos de una empresa simulada, etc.) (entre otros, Legget, 1997; Robinson, 1999; Zadnik y Radloff, 1995).

Las universidades estudiadas de Australia y EE.UU. muestran, según lo anterior, un conjunto sistemático de recursos y canales creados para orientar la escritura a través del currículum y en las disciplinas. Sin embargo, a pesar de la institucionalización de estas estructuras, el relevamiento efectuado muestra que estas acciones en muchos casos no son masivas (no llegan o no comprenden a todas las cátedras); por ello, numerosos documentos analizados suelen tener un carácter reivindicativo, una intención persuasiva de convencer a quienes no lo están de la importancia de ocuparse del escribir, un empeño en seguir ampliando la cobertura y, también, en que se equipare el estatus de los tutores y consejeros de escritura al de los profesores del resto de las cátedras (con reconocimiento a la dedicación por investigación, ascenso en la carrera docente y salarios acordes). En otros trabajos (Carlino, 2002, 2003a, 2004a y 2005b) he aludido a la historia conflictiva de algunos de los anteriores programas, como muestra de que su creación y permanencia han debido sortear recurrentes obstáculos (por ejemplo, Thomson *et al.*, 1998; Gottschalk, 1997). Según Katherine Gottschalk, directora asociada del Programa de Escritura de la Universidad de Cornell, pionera en extender el escribir en las disciplinas, todos los programas de escritura sobrellevan ciclos de duda y reevaluación institucional, debido a las dificultades de integrar la escritura en las materias, y a dos tendencias recurrentes:

“[a] recaer en la posición de que los problemas de escritura de los estudiantes se solucionarían si recibieran un buen curso de escritura básica [y b]) el impulso de buscar *una solución* para un proceso de aprendizaje que se desarrolla en el tiempo y que es responsabilidad de todos, durante los cuatro años que los alumnos pasan en la universidad.” (Gottschalk, 1997: 37, énfasis añadido)

Universidades argentinas

A diferencia del panorama encontrado en las instituciones angloparlantes, las universidades argentinas muestran menor experiencia y reducida institucionalización en las formas de ocuparse de la escritura académica, aunque el último lustro exhibe una tendencia a experimentar variados caminos para hacerlo. Es cierto que, en buena parte de las asignaturas universitarias, escribir es una práctica omnipresente pero tiende a resultar inobservable: se exige elaborar monografías, exámenes, informes, etc., aunque estas tareas no suelen ser objeto de conceptualización ni de enseñanza, razón por la cual no aparecen mencionadas en los programas de las cátedras ni reconocidas en las entrevistas (Diment y Carlino, 2006b). Es posible comprobar que las excepciones a este panorama se han incrementado en los últimos años. Difundirlas es importante en tanto comienzan a mostrar la necesidad de que las instituciones se responsabilicen de enseñar a escribir a los universitarios y de formar a sus docentes para ello, y porque estas experiencias podrían constituirse en referentes para intentar vías de cambio en el resto del sistema:

1. En algunas universidades, y para algunas carreras, se han ido creando *talleres de escritura y/o cursos de formación en el estudio*, destinados a los ingresantes (por ejemplo, Adelstein *et al.*, 1998 y 1999; Arnoux *et al.*, 1998; Bas *et al.*, 1999; Di Stefano y Pereira, 2004; Fernández *et al.*, 2004b; Muñoz, 2001; Nogueira, 2003; Padilla, 2005; Riestra, 1999; Sanséau, 2001). Si bien en unos casos estas asignaturas introductorias han llegado a formar parte del currículum de las carreras, en otros son dependientes de programas *ad hoc* de la Secretaría Académica, tienen una duración muy acotada, están implementadas con recursos temporales, y concebidas por las universidades como asignaturas remediales, para promover la homogeneidad estudiantil y la permanencia del alumnado.

2. A partir de que la alta tasa de desgranamiento en los primeros años universitarios ha preocupado en este lustro al Ministerio de Educación y al Consejo Federal de Educación, estos comienzan a percatarse de la desarticulación entre la escuela media y la universidad. Por ello, se han creado programas jurisdiccionales (con financiación nacional, externa al presupuesto de la universidad) para favorecer la *coordinación entre ambos niveles educativos y la retención estudiantil de los ingresantes universitarios*. Varios de estos programas señalan a la lectura y escritura como una fuente de dificultad para los alumnos y, por tanto como factor de fracaso y deserción estudiantil (Araujo *et al.*, 2004). Por ello, se han finan-

ciado acciones “bisagra”, que tienen por objeto la enseñanza de la lectura y escritura. Entre ellos, se observa:

- Edición de *material bibliográfico* sobre lectura y escritura *para ingresantes* (por ejemplo, Galvalisi, Novo y Rosales, 2004; Marín y Hall, 2005). A pesar de la calidad de esta bibliografía, y en tanto es escasa la orientación presencial prevista para que los usuarios de estos materiales sepan cómo aprovecharlos, su utilidad es relativizada por los mismos autores, dado que los alumnos no logran convertir por cuenta propia en saberes procedimentales los saberes declarativos contenidos en estos libros. Si no se contempla un ámbito en donde los estudiantes pongan en práctica los conocimientos provistos y reciban retroalimentación, queda desaprovechado el potencial uso de estos materiales para enseñar las prácticas de escritura esperadas.
- *Publicaciones destinadas a docentes* secundarios y, en algún caso, del primer año de universidad (Gerbaudo y Palacci, 2005; Lacon y Ortega, 2003 y 2004, entre otros). A estos materiales les cabe el mismo recaudo que a los del punto anterior, a menos que vayan acompañados de un proceso presencial formativo en el que discutir la bibliografía y aprender a generar prácticas a partir de ella.
- *Sistema de tutores*, puesto en funcionamiento por algunas universidades: tutores de lectura (Solá Villazón y de Pauw, 2004), tutores de estudio (Baldoni *et al.*, 2005) y tutores para la retención estudiantil (Barbabella *et al.*, 2004). Aunque originales y prometedores, ya que acompañan de cerca a los alumnos del primer año, estos programas dependen, para que los estudiantes asistan a las tutorías, que los profesores titulares de las diversas asignaturas consideren relevante el programa y articulen sus clases con la labor de los tutores; si esto no ocurre, los responsables de estos programas registran escaso número de consultas, aunque también declaran que las que se producen ameritan seguir experimentando con ellos.
- Otro ejemplo de los programas de articulación mencionados es el llevado a cabo por la Universidad Nacional del Comahue, involucrando a *docentes universitarios y secundarios de diversas asignaturas en una acción formativa de dos años*. En este, los profesores de ambos niveles comparten encuentros periódicos con un asesor externo, lecturas bibliográficas comunes y la tarea de ir diseñando y experimentando en las aulas situaciones didácticas que incluyan la lectura y la escritura, acerca de las cuales han de escribir en pequeños grupos dos comunicaciones públicas (un póster para congreso y una ponencia o artículo), para cuya preparación reciben ingente orientación y retroalimentación de sus borradores. A pesar de la calidad de las producciones de los par-

ticipantes, de los cambios efectivos en sus concepciones y en su quehacer áulico, y de su valoración favorable sobre la experiencia de desarrollo profesional docente, esta acción formativa adolece del problema de falta de continuidad y posibilidad de expansión, dado que es, como los otros, un programa ocasional (2005-2006), extrínseco a las estructuras del sistema y que no tiene previsto sostenimiento financiero para el futuro (Martínez y Carlino, en preparación).

3. También puede observarse que *cátedras vinculadas con la educación, la psicología o las ciencias del lenguaje han comenzado a integrar la enseñanza de las prácticas de escritura esperadas* junto con la enseñanza de sus contenidos conceptuales. Son acciones emprendidas sin apoyo institucional, pero gracias al convencimiento individual de sus profesores y a su posibilidad de aprovecharlas como situaciones de investigación (Carlino, 2001 y 2005a; Colombo, 2004; Farias y Quipildor, 2006; Fernández *et al.*, 2004a; Padilla de Zerdán, 2003; Rinaudo *et al.*, 2003; Vázquez *et al.*, 2003; Vázquez y Jakob, 2006, entre otros). Resulta interesante constatar que algunas cátedras de otras áreas comienzan a hacer lo propio al reconocer que escribir sirve para posicionar a los alumnos más activamente en la clase, para ayudarlos a comprender y, por tanto, para aprender la materia (De Michelli, *et al.*, 2006a y 2006b; Iglesia y De Michelli, 2006; Manacorda, 2006).

4. Asimismo, existen *cátedras que, por su cuenta, se ocupan en alguna medida de la escritura* de sus alumnos, orientando sus producciones en aspectos sustantivos aunque *sin reconocer que, al hacerlo, están enseñando a escribir*. Esta falta de reconocimiento por parte de los mismos docentes, que organizan sus clases otorgando un lugar importante a la producción escrita de los alumnos, pareciera residir en dos presupuestos cuestionables: una concepción restringida de enseñanza (“enseñar es transmitir verbalmente información conceptual”, lo cual excluye orientar/retroalimentar prácticas) y una idea superficial de qué es la escritura (“canal para comunicar ideas ya formadas”, referido a la gramática y la ortografía exclusivamente); en función de estos presupuestos, ocuparse de guiar o retroalimentar la selección, desarrollo y estructura de la información en un texto no estaría vinculado con enseñar a escribir (Diment y Carlino, 2006b).

5. Otras experiencias corresponden a instancias de *desarrollo profesional docente*, que algunas unidades académicas ofrecen a los profesores y auxiliares interesados. Son talleres a cargo de especialistas, en donde se trabaja cómo la escritura

y la lectura inherentes a cada materia pueden ser enseñadas junto con éstas. Si bien su planteo resulta promisorio, por el momento funcionan a costa del compromiso de quienes están al frente de ellos pero disponen de insuficiente continuidad y apoyo institucionales (Benvegnú, 2004; Flores y Natale, 2004; Marucco, 2004 y 2005). Un ejemplo de lo realizado por una cátedra de Historia a partir de esta orientación puede hallarse en Acuña (2005).

6. Otra modalidad incipiente en una de las universidades indagadas es la *enseñanza en equipo*: especialistas en escritura interactúan con profesores de diversas cátedras para relevar las clases textuales que estos esperan que produzcan los alumnos, caracterizar el género y enseñarlo a los estudiantes (Natale y Moyano, 2006; Valente y Moyano, 2006).

7. Es preciso notar las acciones tendientes a la constitución de sendos *Centros de Escritura* (virtual, en un caso) en dos universidades nacionales, aunque todavía con funciones muy reducidas y sin presupuesto asegurado (Vázquez, 2004).

8. En cuanto a las *publicaciones o presentaciones a congresos*, existe una buena proporción de estudios referidos a procesos y dificultades de los alumnos (Arnoux *et al.*, 1996; Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Lobo *et al.*, 2002; Marín y Hall, 2004; Padilla de Zerdán, 2002; Piacente y Tittardli, 2003, Rosales y Vázquez, 2007, entre otros). Asimismo, diversos géneros académicos han comenzado a ser descriptos poniendo en evidencia que escribir en la universidad es distinto que hacerlo en la escuela media (Ameijide *et al.*, 2005; Cubo de Severino, 2005; Nogueira, 2003; Pereira, 2006). Son crecientes los trabajos sobre didáctica de la escritura en talleres (por ejemplo, Di Stefano, 2004; Fernández *et al.*, 2004b; Fernández e Izuzquiza, 2005; Natale, 2004; Valente, 2005) y menos frecuentes los que tratan el tema en asignaturas no específicas que integran la enseñanza de la escritura (Carlino, 2005a; Vázquez *et al.*, 2005). Otros abordan las perspectivas de alumnos y profesores con relación a la escritura (Alvarado, 2000; Alvarado y Cortés, 2000; Ciapuscio, 2000; Diment y Carlino, 2006a; Fernández y Carlino, 2006), y cómo se representan diferencialmente las tareas de escritura profesores y estudiantes (Rinaudo *et al.*, 2003, Vázquez y Miras, 2004). Finalmente, empiezan a ser considerados los contextos institucionales que promuevan la enseñanza de la escritura (Van Gool, 2006).

9. Como muestra del creciente interés por el tema en nuestras universidades, cabe mencionar la celebración de sucesivos *Simposios* específicos sobre leer y

escribir en la educación superior, cuyas ponencias pueden consultarse en Internet: el organizado por la Universidad Nacional de Lujan en 2001 (Benvegnú *et al.*, 2001), el de la Universidad Nacional de La Pampa en 2004 (Carlino, 2004b) y el de la Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires en 2006 (Fernández *et al.*, 2006). Del mismo modo, en foros menos específicos, también se han presentado comunicaciones pertinentes (por ejemplo, en los simposios de la Cátedra UNESCO celebrados en diferentes universidades nacionales, en los últimos congresos de la Sociedad Argentina de Lingüística, en el de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados, en el I Congreso de Lecturas Múltiples –UNER 2005–, en las I Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral –Manni, *et al.*, 2006–, etc.). La presencia de trabajos que tratan sobre el escribir en la universidad, en estos foros, contrasta con su escasez y/o ausencia en las reuniones científicas de años previos.⁸ Empero, la problemática no está instalada en los ámbitos que discuten la universidad como tal: en el IV Encuentro Nacional *La Universidad como Objeto de Investigación*, celebrado en la Universidad Nacional de Tucumán en octubre de 2004, de las 349 comunicaciones libres, sólo 7 se refieren a la lectura o escritura en el nivel de grado.

Según surge del listado previo, el panorama actual en las universidades argentinas es de una creciente preocupación por la escritura, manifiesta en la creación de nuevos canales para su enseñanza y en la organización de foros de presentación de trabajos sobre la problemática. No obstante, las acciones señaladas no emergen aún de una planificación sistemática, carecen de alcance general, suelen quedar a cargo de los primeros años y de asignaturas específicas, con frecuencia están planteadas por fuera de los programas de las carreras, se llevan a cabo con financiación ocasional, se reducen a cátedras con docentes interesados pero que no tienen apoyo ni recursos institucionales, o bien tienden a confinar la solución del problema a una única instancia (curso, material bibliográfico), que resulta insuficiente. A pesar de ello, es posible que en algunos casos estas experiencias funcionen como iluminadoras del camino y, por tanto, ten-

8. Por ejemplo, de las 567 comunicaciones libres presentadas al II Congreso Internacional de Educación, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en julio de 2000, 98 tratan sobre la educación universitaria pero sólo 5 de ellas abordan temas relativos a la lectura y escritura y otras 4, a la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Por su parte, ninguna de las 40 Conferencias, Paneles o Mesas Especiales del Congreso se refirió a la alfabetización académica en la universidad, según consta en las Actas del Congreso (IICE, 2000).

gan en el futuro alguna continuidad y expansión. Resulta prometedor que estas prácticas emergentes hayan ganado algo de terreno a la queja pasiva, coreada en los pasillos, por lo que los estudiantes no saben hacer.

III. 2. ¿Qué concepciones justifican ocuparse o no de la enseñanza de la escritura en la universidad?

En este apartado analizo las representaciones sobre la escritura académica en las universidades estudiadas. Estas concepciones no son uniformes en cada universidad como un todo sino, más bien, fundamentan las acciones llevadas a cabo por ciertos sectores o justifican, tácitamente, la despreocupación de otros por el tema. Es decir, las formas de entender la naturaleza y función de la escritura, su enseñanza y su aprendizaje, no son compartidas por todas las unidades académicas de una universidad, en ninguno de los países indagados. Sin embargo, conviene analizar estas ideas en forma polar, parangonando dos modos contrapuestos de enfocar la producción de textos de los universitarios. En cada universidad predomina uno u otro de estos modos y así puede apreciarse que las altas casas de estudio de unos u otros países se acercan más o menos a una de las concepciones. Por ello, la exposición no se realizará por países sino a través del contraste de las concepciones, aunque podrá notarse que las universidades de EE.UU. y Australia, las que *más se ocupan* de la enseñanza de la escritura, adhieren en mayor grado a las ideas *menos aceptadas y menos frecuentes*.

Ahora bien, es preciso justificar la razón de incluir las concepciones, además de las prácticas, en este estudio comparado. Las formas de enseñanza predominantes en un país integran su cultura académica. Por ello, para contrastarlas, no alcanza con describir lo que se hace (el lugar que ocupa la escritura en la enseñanza universitaria), sino que es preciso también abordar las representaciones que subyacen en estas prácticas, dado que toda cultura tiene una manifestación material y fáctica imbricada con una ideología determinada (conocimientos, supuestos, creencias, valores). Estos sistemas de ideas interactúan con las prácticas logrando naturalizar lo que no es sino una alternativa entre otras. Según Gee, las ideas generan condiciones para que ciertas realidades sean concebidas como posibles o imposibles, a través de favorecer o impedir determinadas acciones:

“Las ideas no sólo reflejan la “realidad” sino que parcialmente ayudan a crearla o constituirla [...] Las teorías fundan creencias, las creencias llevan a acciones y las acciones crean mundos (realidades) sociales.” (Gee, 1990: 8 y 23)

Analizaré estas representaciones colectivas en cuatro ejes: a) naturaleza y función atribuidas a la escritura académica, b) concepción de su aprendizaje, c) concepción de su enseñanza, d) concepción acerca de los estudiantes universitarios. Dadas las limitaciones de espacio, delinearé en los respectivos cuadros las alternativas halladas, contrastando las ideas más *habituales*, que justifican implícitamente *despreocuparse* por la escritura en la universidad (en la columna izquierda), y las ideas más *infrecuentes* (columna derecha), que suelen fundamentar explícitamente *ocuparse* de la escritura en la universidad en los casos en que esto ocurre (predominantemente en EE.UU. y Australia).

Cuadro 4. Naturaleza y función atribuidas a la escritura.

| Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad | Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad |
|---|--|
| Escribir es considerado una habilidad básica, general y transferible a cualquier contexto. La escritura es entendida como un sistema autónomo, sujeto a convenciones universales. | Se reconoce que escribir no es una técnica universal sino una práctica situada socialmente e inscrita ideológicamente, propia de cada comunidad discursiva (con convenciones disciplinares, geográficas, etc.). Cada práctica de escritura instituida conforma un género discursivo. |
| La escritura es pensada como un canal para comunicar lo que ya se sabe. Escribir es lo que se hace después de pensar. El conocimiento se produce y luego se escribe. | La escritura es entendida como herramienta epistémica para elaborar el conocimiento y organizar lo pensable. No se piensa igual con o sin escritura. Las disciplinas producen conocimiento organizado según sus géneros discursivos. |
| Escribir es concebido sólo en el nivel superficial normativo (ortografía, gramática) (Diment y Carlino, 2006b). Por ello, se piensa que hay una única manera de hacerlo bien. | Escribir es una tarea multinivel, que exige tomar decisiones. Aunque gramática y ortografía son normativas únicas, las situaciones retóricas y los géneros discursivos son múltiples. |

Cuadro 4 (cont.)

| | |
|--|--|
| Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad | Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad |
| Escribir se concibe como labor instantánea. | Escribir se piensa como proceso recursivo: requiere tiempo y sucesivos borradores. |
| La escritura es entendida como actividad monológica. | La escritura académica se entiende como actividad dialógica (retórica, porque apunta a un lector y recibe la respuesta de este; intertextual porque parte de textos de otros y discute con ellos). |

Cuadro 5. Concepción sobre el aprendizaje de la escritura.

| | |
|--|---|
| Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad | Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad |
| Se piensa que no es preciso aprender a escribir en la universidad en tanto se supone que producir un texto implica aplicar a cada contexto habilidades elementales y universales adquiridas previamente. | Se entiende que es necesario aprender a escribir según los modos esperados en la universidad, diferentes de otros ámbitos. Lo es porque se trata de ingresar en una nueva cultura escrita (cambian los géneros, las estrategias cognitivas, las identidades personales –Ivanic, 2001–). |
| Saber escribir es concebido como un estado, un conocimiento que se tiene o no se tiene. | Aprender a escribir es entendido como un proceso, un saber que se desarrolla en interacción con los distintos contextos en los que se escribe –disciplina, propósito, destinatario– y según la posibilidad de recibir orientación explícita sobre cómo hacerlo. |

Cuadro 6. Concepción sobre la enseñanza de la escritura.

| Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad | Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad |
|---|---|
| Se exige escribir pero no se enseña porque se supone que los estudiantes ya deberían saberlo hacer solos. | Se reconoce que es preciso continuar enseñando a escribir porque los modos de escritura esperados en la universidad difieren de aquellos requeridos en la escolaridad previa y no se aprenden espontáneamente. |
| Si se enseña a escribir, es a través de una acción compensatoria concebida remedialmente para quienes debieron aprender antes. | Se asume una responsabilidad institucional para que las prácticas discursivas con las que las disciplinas elaboran el conocimiento sean un legítimo objeto de enseñanza. |
| La responsabilidad por la enseñanza de la escritura, cuando ocurre, es depositada sólo en los especialistas. | Se admite que es preciso promover la conciencia dentro de la institución para lograr un compromiso de todas las asignaturas y de la universidad como tal para enseñar a escribir en la academia. |
| La evaluación escrita está dissociada de la enseñanza: en ella se demanda escribir pero no se orienta cómo. Se solicita escribir para demostrar el saber y no para desarrollarlo. | La evaluación se aprovecha como situación de enseñanza: se retroalimenta lo escrito para promover su reescritura. Los alumnos son guiados para escribir con el objetivo de elaborar y repensar lo sabido y no sólo para dar cuenta de lo estudiado. |

Cuadro 7. Concepción sobre los estudiantes universitarios.

| Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad | Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad |
|---|--|
| Los universitarios son autónomos por ser adultos. Por tanto, no debieran precisar ayudas pedagógicas para leer (Estienne y Carlino, 2004) o escribir (Diment y Carlino, 2006a). | Los universitarios son corresponsables por su aprendizaje de la escritura aunque necesitan orientación explícita para ingresar a las culturas académicas universitarias, ya que son recién llegados a ellas. |

IV. Discusión

Los resultados de esta investigación ofrecen una vista de conjunto sobre qué se hace hoy con la escritura en las instituciones superiores argentinas, respecto de las anglosajonas, y vienen a llenar un área vacante referida a nuestro entorno, sumándose así a las indagaciones que han comenzado a caracterizar lo que acontece en otros países.

Por ejemplo, los hallazgos del presente estudio presentan diferencias aunque también similitudes con lo que la bibliografía registra que ocurre en Europa Central y Nórdica (Björk *et al.*, 2003a): una disparidad importante concierne a que en sus universidades, salvo excepciones (Björk y Räisänen, 1997), no suele haber materias o talleres dedicados a la escritura, pero sí se han ido creando desde la década pasada Centros de Escritura con oferta de tutores; por otra parte, en virtud de reformas gubernamentales para la educación superior, se ha profesionalizado la pedagogía universitaria a través de la constitución de Centros para la Enseñanza y el Aprendizaje y Centros de Desarrollo Profesional Docente. En ambos casos, la influencia de la tradición estadounidense es explícitamente acreditada.

Las semejanzas atañen a que en estos países, como en Argentina, ocuparse de la escritura en la universidad es un emprendimiento mucho más reciente que en el entorno angloamericano, con escasa institucionalización, recursos y cobertura, impulsado por la preocupación de las universidades por retener al estudiantado aunque sostenido por el compromiso de algunos docentes (Björk *et al.*, 2003b; Kramer *et al.*, 2003). También es similar que quienes lo hacen

proviene de diversas disciplinas (“enseñanza de Lenguas, Literatura, Pedagogía, Psicología, Medicina”), que los enfoques alternan entre promover la integración de la enseñanza de la escritura en las diversas cátedras (por medio de acciones de desarrollo docente) (Dysthe, 2003) o brindar enseñanza a través de expertos (Rienecker y Stray Jørgensen, 2003). Del mismo modo, lo que sucede en estos países coincide con nuestras universidades en que estas acciones tienden a centrarse en espacios transicionales: cuando cambia la cultura académica y las expectativas de los docentes (del secundario a la universidad y al momento de encarar una tesis de posgrado). De todos modos, la afinidad principal que aparece en la bibliografía es la tendencia mayoritaria de las cátedras que esperan que los estudiantes escriban de determinados modos, pero no enseñan cómo hacerlo (Kruse, 2003) porque presuponen que ocuparse de la escritura es impropio de la universidad (Dysthe, 2003; Frank *et al.*, 2003), desconociendo que las tareas y consignas (los géneros) que se requieren son bien distintos de los demandados en la escolaridad previa. La otra coincidencia concomitante es que la actividad de los centros y programas de escritura emergentes en estas universidades europeas es vivida como solitaria y aislada respecto del resto de la comunidad universitaria (Björk *et al.*, 2003b).

La situación más extendida en la Argentina también puede equipararse a lo que Lillis denomina la “práctica institucional del misterio”, en referencia a aquello que las universidades inglesas *esperan* de los estudiantes sin acompañarlo de enseñanza, en perjuicio del alumnado que proviene de entornos no académicos (Lillis, 1999 y 2001).

V. Conclusiones

En este trabajo he relevado las formas de ocuparse de enseñar a escribir, y las ideas que las sustentan, en 125 universidades australianas, estadounidenses, canadienses y argentinas, en un corte temporal correspondiente a las dos últimas décadas. He mostrado que las diferencias principales pueden establecerse entre los dos primeros países y el último.

En EE.UU. y Australia, la reflexión sobre la enseñanza de la escritura universitaria está consolidada, al menos en muchas de sus unidades académicas, lo mismo que las acciones para llevarla a cabo a lo largo y ancho de las carreras. La cobertura, intensidad y sostenimiento en el tiempo de estas acciones se fundamentan en argumentos complementarios: a) escribir es una de las actividades cognitivas que más incide en la posibilidad de aprender los contenidos de una

asignatura; b) cada campo disciplinar ha desarrollado determinados géneros discursivos, que los alumnos han de dominar si pretenden incorporarse a dichos campos, y c) la mejor ocasión de aprender a escribir coincide con la situación de escribir para aprender, si va acompañada de orientación. El argumento (a) parte de la premisa de que los estudiantes sólo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia; por tanto, escribir sobre estos temas es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia –ya que elaborar un texto exige una máxima actividad– (Gottschalk y Hjortshoj, 2004; Russell, 1997; Sommers y Saltz, 2004). El argumento (b) señala que “Una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual” (Bogel y Hjortshoj, 1984: 12), motivo por el cual su enseñanza ha de incluir también los géneros que estructuran la producción/difusión de conocimiento disciplinar. El argumento (c) plantea la necesidad de integrar la escritura en el dictado de cada espacio curricular en su doble función, como herramienta para aprender y como patrón comunicacional, tanto por razones motivacionales (los alumnos se interesan más en aprender a escribir si lo hacen en el contexto de los temas que eligieron estudiar), de aprendizaje situado (buena parte de las prácticas no se aprenden sino en la situación en las que se requiere usarlas) y de carga horaria (ningún curso específico único equipara en horas la enseñanza que puede realizarse en el conjunto de las asignaturas). Resulta sugerente comprobar, también, que entre los argumentos que insisten en incluir la escritura como objeto de enseñanza a través del currículum aparece uno que la reconoce en tanto instrumento de participación social y poder ciudadano (Bazerman *et al.*, 2006).

Por su parte, en nuestro país, el panorama resulta desigual: es reciente la *pre*ocupación institucional por la escritura de los universitarios, con un aumento paulatino en el número y diversidad de acciones que se ocupan de su enseñanza. Predominan las que se circunscriben al primer año, a materias específicas, o bien, se solventan con fondos extraordinarios y discontinuos, son extrínsecas a la estructura curricular de las carreras o quedan a cargo de docentes que se comprometen personalmente con la tarea pero reciben escaso reconocimiento de la institución. En las universidades argentinas, la escritura no suele ser objeto de enseñanza en el resto de las asignaturas y, cuando lo es, esto no depende de una política orgánica de las casas de estudio. Pese a ello, estas acciones emergentes suelen abrir brechas en las ideas más comunes y difunden que la escritura académica no es la prolongación de lo que debieron haber aprendido los estudiantes en niveles previos, sino nuevas prácticas que requieren acompañamiento docente y no intervenciones remediales. También se oponen a la creencia ex-

tendida del escribir como mero canal para comunicar lo que se sabe y apuntan a promover sus usos epistémicos retroalimentando borradores y favoreciendo reescrituras. Las experiencias argentinas, escasas pero esparcidas, muestran que es preciso enseñar lo que habitualmente se exige sin más. Y señalan que la adultez de los universitarios no los equipara a alumnos autónomos en materia de escritura académica. Por otra parte, algunas voces advierten la incongruencia entre la preocupación y la falta de apoyo institucional para sostener, desarrollar y/o extender las acciones emprendidas (Carlino, 2005a; Marucco, 2005; Solá Villazón *et al.*, 2001). Sin embargo, lo que se ha comenzado a hacer quizá favorezca que la comunidad universitaria pueda observar no sólo el problema sino la necesidad de abordarlo sostenidamente desde múltiples vías. Del mismo modo, esta podría ser una de las utilidades del análisis comparado realizado en este trabajo.

La naturaleza comparativa del presente estudio permite una doble contribución. En primer lugar, da a conocer las estructuras organizadas por universidades distantes, no difundidas suficientemente en nuestro medio. En segundo lugar, sistematiza las experiencias de nuestras universidades, ofreciendo un panorama de conjunto ausente en investigaciones previas. El logro de esta sistematización no es ajeno al enfoque contrastivo del trabajo. Sabido es que las formas de hacer y pensar que, por cotidianas, aparecen naturalizadas, pueden ser observadas sólo cuando se oponen a otras. En este sentido, cotejar lo que se hace y piensa con lo que hacen y piensan en instituciones alejadas facilita percatarse de las propias prácticas y representaciones, las cuales —en ausencia del contraste— pueden pasar desapercibidas. De esta manera, es la perspectiva comparada la que ayuda a tomar nota de lo habitual, convirtiéndolo en objeto de estudio.

Asimismo, la comparación explícita encarada por mi investigación trasciende un primer propósito descriptivo, e intenta abrir a la crítica y evaluación un bien colectivo (Hutchings y Shulman, 1999), como es la cultura del escribir en la universidad. La comparación entonces puede ser utilizada para ir más allá del retrato y servir al cuestionamiento: ¿hacemos lo suficiente, hacemos lo necesario?, ¿qué otras formas de acción podrían ayudarnos a pensar nuestros problemas?, ¿es lo que concebimos razonable, en qué se justifica?, ¿qué nuevas representaciones contribuirían a rediseñar nuestras formas de encarar los desafíos?

Lo que este trabajo no aborda y deja abierto para futuras investigaciones atañe al origen de la situación actual, es decir, qué ocurría con la escritura en la universidad antes del período relevado en este trabajo. También surge como interrogante conocer qué sucede con la enseñanza de la escritura en la formación universitaria de posgrado, donde los desafíos no resueltos del nivel de grado y los

nuevos requerimientos académicos plantean la necesidad de ocuparse de orientar profusamente a los tesisistas (Arnoux *et al.*, 2004; Carlino, 2003b).

El presente estudio, basado centralmente en fuentes documentales, está siendo complementado por un conjunto de indagaciones en curso a través de entrevistas a estudiantes y docentes universitarios argentinos. Empero, las preguntas que arroja abren ya una agenda para la reflexión, la investigación y la acción.

Fuentes documentales

- Acuña, C. (2005): "Leer y escribir en Historia de la Psicología", Actas del *Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada"*, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y la Univ. Nac. de La Matanza.
- Adelstein, A, López Casanova, M., Inza, M., Kornfeld, L., Kuguel, I., Muslip, E., Pereira, C., Peralta D., y Resnik, G. (1998 y 1999): *Taller de Lecto-Escritura*, vol. 1 y 2, Buenos Aires, Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Alvarado, M. (2000): *La enseñanza de la escritura en la universidad. Análisis comparativo*, Resumen del Proyecto UBACyT Trienal TS-01 1998-2000, Secretaría de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000): "La escritura en la Universidad: repetir o transformar", *Ciencias Sociales*, publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, n° 43, pp. 1-3.
- Ameijide, D., Douglas, S., Murga, M., Padilla, C. y Ávila A. (2005): "Prácticas de escritura académica: la monografía", en M. Murga (comp.), *La escritura académica. Alfabetización y discurso científico*, Tucumán, Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas, Facultad de Filosofía y Letras, UNTucumán, pp.57-78.
- Anson, J. y Hightower, D. (1997): "The Write Project: as we saw it", *Word Works*, n° 84, febrero. Acceso Internet 4/01/02 <http://www.idbsu.edu/wcenter/ww84.htm>.

9. A los fines de facilitar la consulta del lector interesado, se listan los trabajos publicados citados en el artículo pero, por razones de espacio, no se incluyen los documentos internos ni los sitios de Internet consultados, que también integran el corpus documental analizado.

- Araujo, J., Baldoni, M., Ballester, M.A., Barrón, M. P., Corrado, R., Eizaguirre, M.D., Fernández, G., Goñi, J., Heffes, A., Izuzquiza, M. V., Laxalt, I. y Panero, R. (2004): "El problema de enseñar y aprender como debate posible. Una experiencia en el ámbito universitario", *Actas del Simposio Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)* realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.
- Arnoux, E. y Alvarado, M. (1997): "La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos", en M. C. Martínez (comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura*, Santiago de Cali, Ed. Universidad del Valle.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (1996): "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior", en E. Arnoux (comp.), *Adquisición de la escritura*, Rosario, Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Univ. Nac. de Rosario, Ed. Juglaría.
- (1998): *Talleres de lectura y escritura*, Buenos Aires, Eudeba.
- Arnoux, E., Silvestri, A. y Nogueira, S. (2002): "La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos", *Signos*, 35 (51-52), pp. 129-148.
- Baldoni, M. M., Barrón, M. P., Corrado, R., Eizaguirre, M. D., Fernández, G., Goñi, M. J., Izuzquiza, M. V., Laxalt, I. y Tomellini, M. (2005): "Las tutorías de estudio. Reflexiones de un proyecto en marcha en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires", *Actas del Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada"*, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y la Univ. Nac. de La Matanza.
- Barbabella, M., Martínez, S., Teobaldo, M. y Fanese, G. (2004): "Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCO, 2004): El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad", *Actas del Simposio Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)*, realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.
- Barker, G. (2000): "First year students' perception of writing difficulties in science", ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Con-

- ference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 de julio de 2000.
- Bas, A., Klein, I., Lotito, L. y Vernino, T. (1999): *Escribir: apuntes sobre una práctica*, Buenos Aires, Eudeba.
- Bazerman, C., Blau, S., Krut, R., McLeod, S., Rogers, P. y Stansell, A. (2006): "Convocatoria de la 3rd International Santa Barbara Conference on Writing Research", *Writing Research Across Borders*, University of California, Santa Barbara, 2008. <http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/language.html>.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. Y Garufis, J. (2005): *Reference Guide to Writing across the Curriculum*, West Lafayette, Parlor Press.
- Benvegnú, M. A. (2004): "Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes", en P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad*, Colección *Textos en Contexto*, n° 6, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Benvegnú, M. A., Galaburri, M. L., Pasquale, R. y Dorronzoro, M. I. (2001): "La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica", ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecopl/>.
- Berlin, J. (1990): "Writing Instruction in School and College English, 1890-1985", en J. Murphy (ed.), *A Short History of Writing Instruction*, Hermagoras Press, pp. 183-220.
- Biggs, J. (1996): "Enhancing teaching through constructive alignment", *Higher Education*, 32, pp. 347-364.
- (1998): "What the student does: teaching for enhanced learning in the '90s", Actas de la *Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior*, Auckland, julio de 1998.
- (1999): *Teaching for quality learning at university: what the student does*, Buckingham, Society for Research into Higher Education / Open University Press.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984): "Composition Theory and the Curriculum", en F. Bogel y K. Gottschalk (eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*, Nueva York, Norton, pp.1-19.
- Breton, J., Deane, M., Donahue, C., Gannett, C., Ganobcsik-Williams, L., Hassan, R. y Parker, J. (2006): "Geographies of Higher Education Writing Research: Priorities and Challenges in Three Countries", Simposio realizado dentro de la *Writing Development in Higher Education (WDHE) Conference* "Challenging Institutional Priorities", Open University, Milton Keynes, UK, 11-12 de mayo de 2006.

- Candy, P. (1995): "Developing lifelong learners through undergraduate education", en L. Summers (ed.), *A Focus on Learning*, pp. ii-viii, actas de la cuarta conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, Perth, Australia, febrero de 1995.
- Carlino, P. (2001): "Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas", ponencia presentada en las Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001. <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>.
- (coord.) (2004b): *Simposio Leer y escribir en la educación superior*, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004, Actas del Congreso en CD Rom, y también disponibles en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.
- (2005a): *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carter, M., Miller, C. y Penrose, A. (1998): "Effective Composition Instruction: What Does the Research Show?", *Publication Series*, n° 3, abril, Center for Communication in Science, Technology and Management, North Carolina State University.
- Cartwright, P. y Noone, L. (2000a): "'Is this what we're supposed to be learning in this unit?' Insights from TULIP (Tertiary Undergraduate Literacy Integration Program)", Language and academic skills conference "Sources of confusion", Bundoora, La Trobe University, 27-28 de noviembre.
- (2000b): "TULIP (Tertiary Undergraduate Literacy Integration Program): A project that focuses on the literacy development of tertiary students", ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000, pp. 133-141.
- Cartwright, P., Ryan, J., Hacker, P., Powell, E. y Reidy, J. (2000): "Collaboration and interaction: Modeling explored", en L. Richardson y J. Lidstone (eds.), *Flexible Learning for a Flexible Society*, Actas de la ASET-HERDSA 2000 Conference, Toowoomba, Queensland, 2-5 de Julio de 2000, pp. 133-144.
- Chalmers, D. y Fuller, R. (1996): *Teaching for Learning at University*, Londres, Kogan Page.
- Chanock, K. (2000a): "Discussions of Discourse: LAS and the Disciplines Looking at Language Together", en G. Crosling, T. Moore y S. Vance (eds.), Actas de la *National Language and Academic Skills Conference: Language and Learning: The learning dimension of our work*, Melbourne, CeLTS, Monash University, 2000, pp. 66-76.

- (2000b): “Evaluating one-to-one support for academic literacy: From intuition to Documentation”, en *Lens on Literacy*, Actas del Congreso del Consejo Australiano para la Alfabetización de Adultos, Perth, Australia, ACAL, 21-23 de setiembre de 2000.
- (2001): *From Mystery to Mastery*, Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas “Changing Identities”, Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.
- (2003): “From one-to-one teaching to curriculum design: Taking the ‘re’ out of remediation”, ponencia presentada en la segunda Conferencia de la Asociación Europea para la Enseñanza de la Escritura Académica “Enseñar y tutorear la escritura académica”, Budapest, 23-25 de junio de 2003.
- (2004a): “A Shared Focus for WAC, Writing Tutors and EAP: Identifying the ‘Academic Purposes’ in Writing Across the Curriculum”, *The WAC Journal*, 15 (sept.), pp. 19-32.
- (2004b) *Introducing Students to the Culture of Enquiry in an Arts Degree*, Milperra, HERDSA.
- Chanock, K. y Vardi, I. (2005): “Data: We're standing in it!”, en *The Reflective Practitioner*, Actas de la 14ª conferencia anual del Teaching Learning Forum, Murdoch University, Perth, Australia, 3-4 de febrero de 2005.
- Christie, F. (1999): “Genre Theory and ESL Teaching: A Systemic Functional Perspective”, *TESOL Quarterly*, 33(4), pp. 759-763.
- Ciapuscio, G. (2000): “La monografía en la universidad: ¿una clase textual?”, *Humanitas*, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, Univ. Nac. de Tucumán, año XXIII, nº 30-31, pp. 237-253 .
- Colombo, M. E. (2004): “Experiencia institucional sobre escritura y discurso”, Simposio *Leer y escribir en la educación superior*, realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina”, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004.
- Creame, P. y Lea, M. (1998): “Student writing: challenging the myths”, Actas de la 5ª Conferencia Anual sobre Desarrollo de la escritura en la Educación Superior, Centre for Applied Language Studies, University of Reading, 1-2 de abril de 1998.
- Cubo de Severino, L. (coord.) (2005): *Los textos de la Ciencia. Principales características del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.
- Davidson, C. y Tomic, A. (1999): “Inventing Academic Literacy. An American Perspective”, en C. Jones, J. Turner y B. Street (eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.

- De la Harpe, B., Radloff, A., Giddy, J., Zadnik, M. and Yukich, J. (2000): "Developing a practical resource to enhance students' academic writing skills", en A. Herrmann y M. M. Kulski (eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*, Actas de la Novena Conferencia Anual del Teaching Learning Forum, Curtin University of Technology, Perth, Australia, 2-4 febrero 2000.
- De Micheli, A., Iglesia, P., Donato, A. y Otero, P. (2006): "Los alumnos opinan sobre la escritura en el aula de biología", Actas del Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior", *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... La ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad*, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- De Michelli, A. T., Donato, A., Goveto, L., Iglesia, P., Otero, P. A. (2006): *Acerca de organismos, células, genes y poblaciones. Biología, CBC, UBA*, Buenos Aires, Villoldo Yanele.
- Di Stefano, M. (2004): "Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores. El caso del CBC de la UBA y del ISEF nº1 'Dr. E.R. Brest': relato y evaluación de la experiencia", trabajo presentado en el Simposio *Leer y escribir en la educación superior*, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Actas del Congreso disponibles en Internet en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004): "La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales", en P. Carlino (coord.): *Leer y escribir en la universidad*, Colección *Textos en Contexto*, nº 6, Buenos Aires, Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, pp. 23-39.
- Di Stefano, M., Pereira, C. y Reale, A. (1988): "¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad?", *Perspectiva Universitaria*, nº 18, agosto, pp. 21-25.
- Diment, E. y Carlino, P. (2006a): "Lo que sí hacen algunas cátedras universitarias con la escritura", *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad*, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- (2006b): "Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio", *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas"*, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 10-12 de agosto de 2006, t. I, pp. 202-204.

- Emig, J. (1977): "Writing as a mode of learning", *College Composition and Communication*, 28, pp. 122-128.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004): "Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva", *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, pp. 9-17.
- Farias, P. y Quipildor, C. (2006): "El aprendizaje en la universidad: los procesos de escritura académica en estudio", Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior", *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad*, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- Fernández, G. e Izuzquiza, M. V. (2005): "La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario", Panel *La lectura y la escritura en la universidad*, I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada", Sociedad Argentina de Estudios Comparados, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005. Actas del Congreso disponibles en <http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/I2.doc>
- Fernández, G. y Carlino, P. (2006): "Leer y escribir en la escuela media y en la universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA", Memorias de las *XIII Jornadas de Investigación en Psicología*, t. I, pp. 227-229, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 10-12 de agosto 2006.
- Fernández, G., Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004a): "El contexto de enseñanza en la producción de textos. Un relato de experiencia con estudiantes universitarios", *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano "La Universidad como objeto de Investigación"*, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, 6- 9 de octubre de 2004. Publicado completo en CD Rom, ISBN 987-9390-59-0.
- (2004b): "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer", en P. Carlino (coord.): *Leer y escribir en la universidad*, Colección *Textos en Contexto*, n° 6, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- (orgs.) (2006): Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior", *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad*, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006. Próximamente disponible en <http://www.tandil.gov.ar/educacion/>

- Flores, M. L. y Natale, L. (2004): “¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura? Análisis de una experiencia”, Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)* realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina”, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- Flower, L. (1979): “Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing”, *College English*, 41, setiembre, 19-37.
- (1990) “Negotiating Academic Discourse”, *Technical Report* n° 29, National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Reeditado como Report N° 10 en L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck: *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process*, Nueva York, Oxford University Press.
- Fulwiler, T. (1988): “Evaluating Writing Across the Curriculum Programs”, en S. McLeod (ed.), *Strengthening Programs for Writing Across the Curriculum*, New Directions for Teaching and Learning, n° 36, San Francisco, Jossey-Bass.
- Fulwiler, T. y Young, A. (eds.) (1982): *Language Connections: Writing and Reading Across the Curriculum*, Urbana, National Council of Teachers of English.
- Galvalisi, C., Novo, M. C. y Rosales, P. (2004): *Leer y escribir para aprender. Ayudas para el estudio en el secundario y el ingreso en la universidad*, Río Cuarto, Secretaría Académica, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Gee, J. (1990): *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, Londres, The Falmer Press.
- Gerbaudo, A. y Palacci, C. (2005): “Proyecto de apoyo a la articulación Universidad - Escuela Media (Lengua)”, Santa Fe, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y UNL.
- Gilliland, M. (1997): “Essay Response Consultation, Responding to Student Papers: Instructors Consult with Tutors”, presentado en la *Conference on College Composition and Communication*, National Council of Teachers of English, Phoenix.
- (2006): “Individualizing Program Support for Faculty New to Writing in the Disciplines”, ponencia presentada en la *Writing Development in Higher Education (WDHE) Conference* “Challenging Institutional Priorities”, Milton Keynes, Open University, 11-12 de mayo de 2006.
- Gottschalk, K. (1997): “Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines”, *Language and Learning Across the Disciplines*, 2.1, abril, 22-45.

- Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. (2004): *The Elements of Teaching Writing*, Boston, Bedford/St. Martin's.
- Graves, R. (1993): "Composition in Canadian Universities", *Written Communication*, 10 (1), 72-105.
- Halliday, M. A.K. y Martin, J.R. (1993): *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, University of Pittsburgh Press.
- Harper, M., Talley, L. y Thurn, D. (1999): *Report on the Princeton University Writing Center*, Princeton, Princeton Writing Program, mimeo.
- Harris, J., Hillard, V. y Childress, H. (2003): *Writing 20: Assessment Project Report*, Durham, Duke University Writing Program.
- Haswell, R. (2006): "The Complexities of Responding to Student Writing; or, Looking for Shortcuts via the Road of Excess", *Across the Disciplines. Interdisciplinary Perspectives on Language, Learning and Academic Writing*, vol. 3.
- Hazell, S. y Woodward-Kron, R. (1996): "Integrating academic skills: Literacy objectives in a second year commerce course", *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*, Actas de la Conferencia 1996 de la Sociedad Australiana para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior. Perth, Australia, 8-12 de julio.
- Hilgers, T., Lardizabal Hussey, E. y Stitt-Bergh, M. (1999): "As You Are Writing, You Have These Epiphanies". What College Students Say About Writing and Learning in Their Majors", *Written Communication*, 16 (3), 317-353.
- Hillard, V. y Harris, J. (2003): "Making Writing Visible at Duke University", *PeerReview* otoño, 15-17.
- Hjortshoj, K. (2001): *The transition to college writing*, Boston, Bedford/ St.Martin's.
- Hogan, C. (1996): "Getting students to do their reading, think about it and share their ideas and responses", en Abbott, J. y Willcoxson, L. (eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, Actas de la Quinta Conferencia Anual del Teaching Learning Forum, Murdoch University, Perth, Australia, febrero de 1996, 79-81.
- Hunter, B. (1998): "Owning the discourse: writing assistants and novice students' acquisition of academic discourse", ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual sobre *Investigación y Desarrollo de la Educación Superior*, Auckland, Nueva Zelanda, julio de 1998.
- Hyland, K. (2002): "Genre: Language, Context, and Literacy", *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.
- (2003): "Genre-based pedagogies: A social response to process", *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.

- Iglesia, P. y De Michelli, A. (2006): "Interacción entre escribir y aprender biología en el primer año de la universidad. Descripción de una experiencia", Actas del Simposio *Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior. Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa...* Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- IIICE (2000): *Actas del II Congreso Internacional de Educación "Debates y Utopías"*, Buenos Aires, julio de 2000, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Fac. de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ivanic, R. (2001): "Academic writing: purposes, practices and identities in the new policy context", trabajo presentado en la Higher Education Close Up Conference 2, Lancaster University, 16-18 de julio de 2001.
- Jeffery, F. y Selting, B. (1999): "Reading the Invisible Ink: Assessing the Responses of Non-Composition Faculty", *Assessing Writing*, 6 (2), 179-197.
- Kirkpatrick, D. y Fuller, R. (1995): "The challenge of peer assessment", en L. Summers (ed.), *A Focus on Learning*, Actas de la Cuarta Conferencia Anual del Teaching Learning Forum, febrero de 1995, Perth, Australia, Edith Cowan University, 146-149.
- Lacon, N. y Ortega, S (2003): *Producción de textos escritos*, Mendoza, Secretaría Académica, Universidad Nacional de Cuyo.
- (2004): "La problemática de la escritura en la universidad: una propuesta de solución a partir de la articulación con el polimodal, Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)*, realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- Lea, M. y Street, B. (1998): "Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach", *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
- Leahy, R. (1999): "Four aspects of conducting successful writing assignments", *Word Works*, n° 100, noviembre.
- Legget, M. (1997): "How can students be encouraged to develop appropriate communication skills for communicating scientific principles to non technical audience?", en R. Pospisil y L. Willcoxson, L. (eds.), *Learning Through Teaching*, Actas de la sexta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, Perth, Australia, febrero de 1997, 194-196.
- Lobo *et al.* (2002): "Competencias discursivas en estudiantes universitarios", *III Encuentro Nacional "La Universidad como objeto de Investigación"*, Facultad de Hu-

- manidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 24 y 25 de octubre de 2002.
- Manacorda, A. M. (2006): "Leer, escriben y exponen para aprender. Microbiología ambiental en la universidad", Actas del Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior". *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa...* Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- Manni, H, Gerbaudo, A., *et al.* (2006): I Jornadas de lectura y escritura del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 21, 22 y 23 de septiembre de 2006. <http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/>
- Marín, M. y Hall, B. (2004): "Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculos para lectores inexpertos", Congreso Internacional La Argumentación, Buenos Aires, 2004.
- (2005): *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba.
- Martínez, S. y Carlino, P. (en preparación): *Prácticas curriculares y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La lectura y la escritura, un problema de todos*. Neuquén: Secretaría Académica de la Universidad Nacional del Comahue.
- Ma ruccho, M. (2004): "Aprendiendo a enseñar a escribir en la universidad", en P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad*, Colección *Textos en Contexto* n° 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- (2005): "Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires", Actas del *Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada"*, ISBN 987-22622-0-9, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y la Univ. Nac. de La Matanza. Disponible en <http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/M5.doc>
- McLeod, S. (1988) (ed.): *Strengthening Programs for Writing Across the Curriculum*, New Directions for Teaching and Learning, n° 36, San Francisco, Jossey-Bass.
- Moghtader, M., Cotch, A. y Hague, K. (2001): "The First-Year Composition Requirement Revisited: A Survey", *College Composition and Communication*, 52 (3), 455-467.
- Monroe, J. (2003): "Writing and the Disciplines", *PeerReview*, otoño, 4-7.
- Muñoz, C. (2001): "Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad", ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>

- Murphy, H. y Stewart, B. (1999): "The integration of a language and learning program into a business law subject", Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, Australia, 12-15 de julio de 1999.
- Murray, D. (1982): "Teach Writing as a Process Not Product", en *Learning by Teaching*, Portsmouth, Boynton/Cook.
- Murray, R. (2001): "Integrating teaching and research through writing development for students and staff", *Active learning in higher education*, 2 (1), 31-45.
- (2006): "Output and Process: A Study of Academics' Writing", ponencia presentada en la *Writing Development in Higher Education (WDHE) Conference* "Challenging Institutional Priorities", Milton Keynes, Open University, 11-12 mayo 2006.
- Natale, L. (2004): "La construcción del resumen. Una propuesta didáctica basada en la Lingüística Sistémico Funcional", ponencia presentada en el Congreso Internacional "Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística", Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 18 al 20 de octubre de 2004.
- Natale, L. y Moyano, E. (2006): "Evolución de las conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito como herramienta para el aprendizaje en algunos profesores de materias universitarias", Actas del Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior", *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa...* Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- Nogueira, S. (coord.) (2003): *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*, Buenos Aires, Biblos (2ª ed. corregida).
- North, N. (1984): "The Idea of a Writing Center", *College English*, (46) 5, 433-446.
- Padilla de Zerdán, C. (2002): "Procesos de producción argumentativa escrita en ingresantes universitarios", ponencia presentada en el *IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba 14-16 de noviembre de 2002, Actas en CD Rom.
- (2003): "Metacognición y procesos de escritura en estudiantes universitarios", Memorias de las *X Jornadas de Investigación en Psicología*, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto de 2003, t. I, 283-285.
- Padilla, C. (2005) (coord.): "Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos", Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y Univ. Nac. de La Matanza, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005. <http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/P4.doc>

- Percy, A. y Skillen, J. (2000): "A Systemic Approach to Working with Academic Staff: Addressing the Confusion at the Source", Actas de la Conferencia Nacional sobre Alfabetización y Habilidades Académicas, La Trobe University, Bundoora, noviembre.
- Pereira, M.C. (2006) (coord.): *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Piacente, T. y Tittarelli, L. (2003): "¿Alfabetización universitaria?", Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto de 2003, t. I, 290-292.
- Radloff, P. (1996): "Can assignment assessment sheets promote learning and performance?", en Abbott, J. and Willcoxson, L. (eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, Actas de la Quinta Conferencia Anual del Teaching Learning Forum, Murdoch University, Perth, Australia, febrero de 1996, 135-139.
- Reid, A. (1995): "Assignment feedback: Relating to student expectations", en L. Summers (ed.), *A Focus on Learning*, Actas de la Cuarta Conferencia Anual del Teaching Learning Forum, Edith Cowan University, febrero de 1995, Perth, Australia, 217-222.
- Riestra, D. (1999): "Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios", *Infancia y Aprendizaje*, 88, 43-56.
- Rinaudo, M. C., Donolo, D. y Paoloni, P. (2003): "Tareas académicas en la universidad: Rol mediador de los planes cognitivos", Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto de 2003, t. I, 304-306.
- Robinson, J. (1999): "Anonymous peer review for classroom use: Results of a pilot project in a large science unit", en K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (eds.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, Actas de la Octava Conferencia Anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1999, Perth, Australia, 348-353.
- Rosales, P. y Vázquez, A. (2006): "Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo", *Signo y Señal*, n° 16 (este monográfico).
- Russell, D. (1990): "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation", *College English*, 52, enero, 52-73.
- (1997): "Writing To Learn To Do: WAC, WAW, WAW - Wow!", *Language and Learning across the Curriculum*, 2 (2), 3-8.
- Russell, D. y Foster, D. (2002): "Introduction: rearticulating articulation", en D. Foster y D. Russell (eds.), *Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education*, Urbana, NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates.

- Sanséau, M. T. (2001): "La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Desarrollo de una experiencia", ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: <http://www.unlu.edu.ar/-redec.com/>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985): "Development of dialectical processes in composition", en D. Olson, N., Torrance y A. Hildyard (eds.), *Literacy, Language and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 307-329.
- Skillen, J. y Mahony, M. (1997): "Learning and Literacy Development in Higher Education: An Issue of Institutional Change", Actas de la Conferencia de 1997 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa, Brisbane, Australia.
- Skillen, J., Merten, M., Trivett, N. y Percy, A. (1998): "The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students", Actas de la Conferencia de 1998 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa.
- Solá Villazón, A. y de Pauw, C. (2004): "La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos", en P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad*, Colección *Textos en Contexto* n° 6, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Solá Villazón, A., Cuello, M., De Pauw, C., Dequino, M. (2001): "Lectura, aprendizaje y subjetividad: Una propuesta curricular", ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. <http://www.unlu.edu.ar/-redec.com/>
- Sommers, N. (1982): "Responding to Student Writing", *College Composition and Communication*, 33 (2), 148-156.
- Sommers, N. y Saltz, L. (2004): "The Novice as Expert: Writing the Freshman Year", *College Composition and Communication*, 56 (1), 124-149.
- Spinks, S. (2000): "The craft of academic writing and the first year experience: the importance of marker to student communication", ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, Australia, 5-7 julio de 2000.
- Storch, N. y Tapper, J. (2002): "A useful kind of interaction? Evaluations by university students of feedback on written assignments", *Australian Review of Applied Linguistics*, 25 (1), 147-167.
- Straub, R. (1997): "Student's Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study", *Research in the Teaching of English*, 31 (1), 91-119.

- (2000): “The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response”, *Assessing Writing* 7, 23-55.
- Swan, G. I. (2000): “Reading, taking notes, and problem solving”, en A. Herrmann and M.M. Kulski (eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*, Actas de la Novena Conferencia Anual del *Teaching Learning Forum*, Perth, Curtin University of Technology, febrero de 2000, 2-4.
- Tapper, J. (1999): “Partnerships in development of students' communication skills”, HERDSA Annual International Conference, Melbourne, Australia, 12-15 de julio de 1999.
- Thomson, R., DeNeef, L., Gillespie, M., Hillard, V., Kiss, E., Lynn Miranda, M., Nowicki, S., Silbiger, A. (1998): *Report of the University Writing Program Task Force*, Durham, Duke University. <http://www.aas.duke.edu/admin/uwp/writing.pdf>
- Thurn, D. (1999) *A Comparative Report on Writing Programs*, Princeton, Princeton Writing Program, mimeo.
- UNER (2005): I Congreso de Lecturas Múltiples, Fac. de Educación, Univ. Nac. de Entre Ríos, Paraná, 3-5 nov., 2005. <http://www.fcedu.uner.edu.ar/clm/GRILLAhoja2.html> y <http://www.fcedu.uner.edu.ar/clm/GRILLAhoja3.html>
- Universidad de Hawai (1997a): “Diseño de tareas de escritura”, *Cuestiones de escritura / Escribir importa*, n° 1, Programa de Escritura de Manoa. Traducción de la Cátedra de Residencia del Traductorado de Inglés del IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández.
- (1997b): “Revisión de pares y grillas para hacer comentarios”, *Cuestiones de escritura / Escribir importa*, n° 7, Programa de Escritura de Manoa. Traducción de la Cátedra de Residencia del Traductorado de Inglés del IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández.
- Valente, E y Moyano, E. (2006): “La enseñanza de la escritura a lo largo de la carrera a partir de la teoría de género y registro: análisis de una experiencia”, Actas del Simposio “Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior”, *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa...* Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- Valente, E. (2005): “La corrección grupal y la reescritura individual de textos: dos instancias complementarias en el desarrollo de las habilidades de escritura”, ponencia presentada en el panel “Lectura, escritura y nuevas formas discursivas en el marco de la construcción de una didáctica de la lengua materna”, II Jornadas Internacionales de Educación Lingüística, “Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción”, Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia, UNER, 18-20 de agosto de 2005.

- Van Gool, M. (2006): "Estrategias institucionales para promover en los docentes la importancia de leer, escribir y hablar en todas las disciplinas que integran el currículo de formación de ingeniero agrónomo", Actas del Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior", *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa...* Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- Vardi, I. (2000): "What lecturers' want: an investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks", ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: Creating Futures for a New Millennium, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia, 5-7 julio de 2000.
- Vardi, I. y Bailey, J. (2006): "Retroatimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso", *Signo y Seña*, n° 16 (este monográfico).
- Vázquez A. (2004): "La enseñanza y el aprendizaje de la interpretación y producción de textos académicos: ¿qué actores institucionales están involucrados?", *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano "La Universidad como objeto de Investigación"*, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, 6-9 de octubre de 2004. Publicado completo en CD Rom, ISBN 987-9390-59-0.
- Vázquez A., Rosales, P., Jakob, I., Pelizza, L. y Astudillo, M. (2005): "Enseñar y aprender a escribir en la universidad", *Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología*, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 4, 5 y 6 de agosto de 2005, t. I, 321-323.
- Vázquez A., Jakob, I., Pelizza, L. y Rosales, P. (2003): "Enseñar a escribir en la universidad. Análisis de los cambios en las estrategias de producción de textos", *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología*, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto de 2003, t. I, 322-325.
- Vázquez, A. y Jakob, I. (2006): "Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoque de los estudiantes", en M. Zulma Lanz, *El aprendizaje autorregulado. Enseñar y aprender en diferentes entornos educativos*, Buenos Aires, Noveduc.
- Vázquez, A. y Miras, M. (2004): "Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura", Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje", organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11, 12 y 13 de febrero de 2004. <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/>

- White, E. (1994): "Responding to Student Writing", en *Teaching and Assessing Writing*, San Francisco, Jossey-Bass, 103-118.
- Williams, D. (1989): "Writing Across the Curriculum Programs at Community Colleges", *ERIC Digest* ED333952, Sep.
- Zadnik, M. y Radloff, A. (1995): "A new approach to a communications unit: A student organized conference", en L. Summers (ed.), *A Focus on Learning*, Actas de la Cuarta Conferencia Anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1995, Perth, Australia, 292-296.
- Zariski, A. (1996): "Student peer assessment in tertiary education: Promise, perils and practice", en Abbott, J. and Willcoxson, L. (eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, Actas de la V Conferencia Anual del *Teaching Learning Forum*, Murdoch University, febrero 1996, Perth, Murdoch University, 189-200.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004): "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado", *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), publicación electrónica de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires (ISSN 1667-3700). Disponible en Internet en: <http://maestria.rec.uba.ar/Tres/EscrituraTesis.pdf>
- Björk, L. y Räisänen, C. (1997): *Academic writing. A university writing course*, Lund, Studentlitteratur.
- Björk, L., Brauer, G., Rienecker, L. y Stray Jörgensen, P. (eds.) (2003a): *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- (eds.) (2003b): "Teaching Academic Writing in European Higher Education: An Introduction", en *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Brereton, J., Deane, M., Donahue, C., Gannett, C., Ganobcsik-Williams, L., Hassan, R. y Parker, J. (2006): "Geographies of Higher Education Writing Research: Priorities and Challenges in Three Countries", *Simposio realizado dentro de la Writing Development in Higher Education (WDHE) Conference* "Challenging Institutional Priorities", Milton Keynes, Open University, 11-12 de mayo de 2006.
- Carlino, P. (2002): "Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué", *Revista Iberoamericana de Educación*, digital, OEI, Madrid, agosto de 2002. <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf>.

- (2003a): “Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA*, año XI, n° 21, pp. 3-12.
- (2003b): “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”, *Anales del Instituto de Lingüística*, Universidad Nacional de Cuyo, vol. xxiv-xxv-xxvi, 41-62.
- (2004a): “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad”, *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 25(1), marzo, pp. 16-27.
- (2005b): “Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte”, *Revista de Educación*, n° 336, Madrid, enero-abril de 2005, pp. 143-168. http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf
- Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S, Hewings, A., Lillis, T. y Swann, J. (2003): *Teaching Academic Writing*, Londres, Routledge.
- Donahue, C. (2004): “Writing and Teaching in the Disciplines in France. Current conversations and connections”, *Arts and Humanities in Higher Education*, 3 (1), 59-79.
- Dysthe, O. (1998): “International Perspectives on Writing Across the Curriculum: Norway”, trabajo presentado en la reunión *Global Conversations on Writing*, organizada por el National Council for Teachers of English, Burdeos, agosto de 1998. Disponible en Internet en <http://www.uib.no/plf/ansatte/olga/bordeau.html>
- (2003): “Writing at Norwegian universities in an international perspective”, en L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 151-164.
- Escofet Roig, A, Rubio Hurtado, M. y Tolchinsky, L. (1999): “Escribir en la universidad”, *Revista Española de Pedagogía*, LVII (214), 547-565.
- Foster, D. y Russell, D. (eds.) (2002): *Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education*, Urbana, NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates.
- Frank, A., Haacke, S. y Tente, C. (2003): “Contacts - conflicts - cooperation. A report from the Writing Lab of the University of Bielefeld”, en L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 165-174.
- Gee, J. (1990): *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, Londres, The Falmer Press.
- Hutchings, P. y Shulman, L. (1999): “The scholarship of teaching. New elaborations, new developments”, *Change*, 31 (5), 10-15.

- Kramer, F., van Kruijning, J. y Padmos, H. (2003): "Creating a basis for a faculty-oriented writing programme", en L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 185-194.
- Kruse, O. (2003): "Getting started: Academia writing in the first year of a university education", en L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 19-28.
- (2006): "The Origins of Writing in the Disciplines Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University", *Written Communication*, 23 (3), 331-352.
- Lillis, T. (1999): "Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery", en C. Jones, J. Turner y B. Street (eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- Lillis, T. (2001): *Student writing. Access, regulation, desire*, Londres, Routledge.
- Maxwell, J. (1996): *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, Londres, Sage.
- Rienecker, L. y Stray Jörgensen, P. (2003): "The genre in focus, not the writing: Using model examples in large-class workshops", en L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 59-74.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, Londres, Sage. [Ed. cast.: *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2002.]

Mariana di Stefano
María Cecilia Pereira
Mabel Pipkin

*La producción de secuencias
didácticas de lectura y escritura
para áreas disciplinares diversas.
Problemas frecuentes*

Mariana di Stefano
Universidad de Buenos Aires
marianadis@fibertel.com.ar

María Cecilia Pereira
Universidad de Buenos Aires
ceciliapereira@fibertel.com.ar

Mabel Pipkin
Universidad Nacional de Entre Ríos
mpipkin@satlink.com

Resumen Desde el marco disciplinar de la didáctica de la escritura, el presente trabajo se propone aportar a la elaboración de instrumentos de elaboración/evaluación de secuencias didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura, que resulten orientadores en la jerarquización de objetivos, en la formulación de actividades que contribuyan a su logro, en su secuenciación, en la selección de textos, como también en la definición de qué lugar asignar a la reflexión teórica y a la práctica en la propuesta, entre otros aspectos. Así, se estudiaron los problemas que planteó la formulación de secuencias didácticas destinadas a la enseñanza de la lectura en el inicio de los estudios superiores, a un grupo de profesores de diferente formación de grado de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Se analizaron las primeras versiones de veinte secuencias didácticas, en las que identificamos los siguientes tipos de problemas: 1. Problemas vinculados con el uso de las teorías; 2. Problemas derivados de enfatizar en los métodos de trabajo y no en los criterios; 3. Problemas para integrar la escritura como herramienta para la comprensión lectora; 4. Problemas en la selección de textos.

Palabras clave: didáctica de la lectura, secuencia didáctica, lectura crítica, áreas disciplinares diversas.

Abstract From the disciplinary field of reading didactics, this paper intends to offer a contribution to design instruments to test didactic sequences for reading and writing teaching, with the purpose of being useful to select targets, prepare activities to reach them, make sequences, select texts, and define the role given to the theoretic reflection and practice. The problems to prepare didactic sequences intended to teach reading at the beginning of tertiary studies were shown to a group of professors, with different background, from the Universidad Nacional de Entre Ríos. First versions of twenty didactic sequences were analysed, and the following problems were detected: 1) Problems related to the use of theories; 2) Problems coming from emphasizing methods instead of criteria; 3) Problems to make up writing as a tool for reading comprehension; 4) Problems to choose texts.

Key words: reading didactics, didactical sequence, critical reading, different disciplinary areas.

Introducción

Durante la última década se han generalizado las preocupaciones por la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior, como también la implementación de experiencias didácticas, especialmente bajo la modalidad de talleres. En esos años, gran parte de las investigaciones sobre el tema estuvo orientada a reflexionar sobre los marcos teóricos necesarios para atender las múltiples variables que inciden en las prácticas de lectura y escritura; marcos que, a la vez, facilitarían herramientas para el diseño de propuestas didácticas (Mrinkovich, 2002; di Stefano y Pereira, 2004; Pipkin y Reynoso, en prensa). Otro objeto de investigación han sido las dificultades de los alumnos, en especial del primer ciclo universitario, para encarar las prácticas de lectura y escritura académicas, lo que condujo a la elaboración de diagnósticos exhaustivos (Arnoux *et al.*, 1996).

Podríamos afirmar que hoy, los que trabajamos en este terreno, conocemos algunas de las dificultades que presentan los alumnos, los marcos teóricos referidos a las prácticas discursivas a los que se puede recurrir; coincidimos en que el objetivo es lograr que el alumno realice una lectura crítica de los textos y una producción escrita adecuada a las exigencias académicas; incluso tenemos acceso a relatos de experiencias llevadas a cabo. Sin embargo, no tenemos todavía instrumentos de evaluación que consideren el modo de construir propuestas didácticas que efectivamente respondan a los objetivos planteados. Es decir, aún resta sistematizar la reflexión sobre el modo de formular y articular actividades que efectivamente orienten hacia el tipo de lectura y de escritura que la universidad demanda. Esto es, ¿qué objetivos jerarquizar?, ¿qué tipo de actividades son las que contribuyen a su logro?, ¿cómo secuenciarlas?, ¿qué criterios de selección de textos para lectura aplicar?, ¿qué lugar asignar a la reflexión teórica y a la práctica en la propuesta?, entre otras.

Estas preguntas, sin embargo, son centrales para la didáctica de la lectura y la escritura, campo disciplinar en el que nos ubicamos para abordar nuestra tarea.¹ Esta disciplina hoy debe atender a nuevas demandas institucionales ya que cada vez más se busca integrar el trabajo con la lectura y la escritura a la formación profesional desde espacios específicos, como talleres de lectura y escritura universitarios, o desde las distintas disciplinas.

Es esta situación la que nos ha conducido a focalizar nuestra reflexión en los problemas que presenta el diseño didáctico, para los profesores que se inician en la experiencia de enseñar lectura y escritura, más allá de su formación disciplinar de base, provengan o no del campo de las letras o de la educación. En este trabajo analizamos los problemas que planteó la formulación de secuencias didácticas destinadas a la enseñanza de la lectura en el inicio de los estudios superiores. Nuestro corpus está constituido por los trabajos de profesores de diferente formación de grado, de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), que participaron de un seminario de posgrado sobre “Didáctica de la lectura y escritura en la universidad”, que aspiraban a tener a su cargo talleres iniciales destinados a alumnos de diferentes carreras de la UNER.² El grupo de docentes-alumnos debía, a lo largo de dos años, especializarse en el tema y, a la vez, iniciar la producción de los materiales didácticos que se usarían en los talleres destinados a favorecer el desarrollo de la habilidad lectora y de escritura académicas de alumnos del primer año de distintas carreras.

Después de una primera etapa de análisis de teorías y de discusión sobre el perfil del alumnado, coincidimos básicamente en el diagnóstico de problemas y en la variedad de enfoques teóricos a los que podíamos apelar. Sin embargo, a la hora de la producción didáctica surgió una heterogeneidad de propuestas de implementación de actividades que no siempre resultaba acorde con los objetivos que el grupo se había propuesto. Esto nos llevó a hacer un relevamiento de problemas frecuentes que se manifiestan en diseños didácticos que procuran

1. En este sentido seguimos a Bronckart (1985 y 2006), cuando sostiene que se trata de problemas propios de la didáctica de la lectura y la escritura, ya que es este el lugar desde el que deben pensarse estos problemas, y no desde una lingüística aplicada, que desatiende cuestiones pedagógicas.

2. El seminario de “Didáctica de la lectura y la escritura en la universidad” se dictó como curso de posgrado en la UNER, durante los años 2004 y 2005. Fue coordinado por la Dra. M. Pipkin, con el asesoramiento de las profesoras E. Arnoux, M. di Stefano y M. C. Pereira, quienes participaron además como docentes de la experiencia. Los participantes fueron profesores de las carreras de Bromatología, Ciencias de la Salud, Ciencias de la Administración, Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Educación (Carreras de Comunicación Social y de Educación), Ingeniería, Ciencias de la Alimentación y de Trabajo Social.

el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. En este trabajo nos centraremos en los problemas que planteó específicamente el diseño de secuencias didácticas que apuntaban al desarrollo de habilidades de lectura crítica.

Lo que expondremos a continuación son las tendencias que observamos en veinte propuestas didácticas, elaboradas por los asistentes, que fueron objeto de discusión en el curso, y las conclusiones parciales a las que arribamos. Esta reflexión resultó muy rica para todo el equipo: no solo enriqueció las propuestas didácticas de todos los que participamos de la discusión, sino que –pensamos– puede constituir un aporte para quienes debemos elaborar materiales didácticos y para quienes trabajamos en la formación de profesores en pedagogía de la lectura y la escritura.

En primer lugar nos detendremos en dos conceptos que constituyeron el punto de partida del trabajo en el seminario y que guiaron tanto la elaboración de las propuestas didácticas como su evaluación: la lectura crítica y la secuencia didáctica.

La lectura crítica

Encarar la producción de secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades lectoras en alumnos de un primer ciclo universitario, nos obligó a precisar qué entendemos por lectura crítica, qué tipo de lectura esperamos que los alumnos lleven a cabo cuando el objetivo desde la universidad es que logren un acercamiento crítico a los textos que deben leer. La reflexión acerca de lo que es leer ha atravesado la preocupación de diversas disciplinas a lo largo de la historia: la psicología cognitiva y la psicología social; la sociología, la filosofía, la lingüística, la semiótica han procurado acercarse a la complejidad de esta práctica para explicarla desde los enfoques respectivos. En el contexto de la experiencia de formación que relatamos en este trabajo hemos procurado distinguir de estos aportes aquellos que contribuyen a la reflexión sobre la lectura crítica en los estudios universitarios.

Desde la perspectiva semiótica, Umberto Eco ha señalado los distintos niveles de cooperación textual que exige la lectura por parte del lector (Eco, 1981) y al abordar el problema de la interpretación, distingue la interpretación semántica –“resultado del proceso por el cual el destinatario ante la manifestación lineal del texto la llena de significado”– de la interpretación crítica, que es aquella por la que se intenta explicar “por qué razones estructurales el texto puede producir esas u otras interpretaciones semánticas” (Eco, 1992: 36).

La perspectiva filosófica, sin embargo, ha puesto reparos a algunos de los presupuestos de la teoría semiótica. En primer lugar, cuestiona la posibilidad de separar como dos momentos autónomos el de la lectura comprensiva (o “semántica”) de la crítica, como también que la interpretación crítica se encuentre exclusivamente determinada por la estructura textual. En este sentido, Hans Georg Gadamer (1996) planteaba en su teoría hermenéutica que la comprensión es el resultado de la interacción entre el texto objetivamente existente y la subjetividad del intérprete. No hay posibilidad de captar el significado objetivo de un texto ya que el intérprete aporta al texto un marco particular de referencia (creencias, prejuicios, valores y actitudes) desarrollado a través de su experiencia en un tiempo determinado y en un contexto social. Para Gadamer entonces, la interpretación es constitutiva de la comprensión. Sin embargo, el filósofo destaca que la interacción no se produce si el intérprete selecciona sin más lo que en el texto confirma sus propios prejuicios.

Incluso destaca que para que la interacción entre texto y lector resulte creativa y enriquecedora, los prejuicios deben ser puestos en juego en vez de tratar de lograr un estado “ideal” libre de sesgos. La interacción creativa arranca en la experiencia de la incapacidad para ajustar el texto al marco de referencia que se le imponga. Es este desfasaje el que conduce al intérprete a abrirse al texto y a la emergencia de nuevas intuiciones. Una condición para que esta apertura se realice es la conciencia por parte del lector de modos alternativos de interpretarlo. Tal como subraya Elliot (2000), para Gadamer “la interpretación inicial se contrasta frente a la evidencia del texto en el contexto del diálogo acerca de la validez de las interpretaciones alternativas”.

Esta reflexión sobre el lugar de los prejuicios del lector en el proceso de interpretación resulta de gran utilidad para la didáctica de la lectura crítica que muchas veces se enfrenta –sobre todo en un primer ciclo universitario– con la tendencia por parte de los lectores a privilegiar una interpretación –acorde a su propio sistema de creencias– antes que a evaluar las múltiples interpretaciones que un texto puede admitir. Por otro lado, el profesor suele también quedar atrapado en la búsqueda de la lectura pura, libre de sesgos, que muchas veces identifica con la que él mismo realiza como lector autorizado. Esta perspectiva hermenéutica permite, entonces, revisar los lugares del lector alumno y del lector docente en las prácticas universitarias.

Por otro lado, la representación de la lectura como diálogo acerca de la validez de interpretaciones alternativas nos coloca frente a la idea de la lectura crítica no sólo en tanto comprensión interpretativa producto de una interacción

entre objeto y sujeto, sino además de que es un tipo de lectura que exige un desarrollo metacognitivo particular, ya que implica ser conciente –y poder dar cuenta– de que existen distintas formas de interpretar y de que el lector debe intervenir activamente en la elección de las formas adecuadas al texto y al contexto dado. Todo lo señalado implica en el lector universitario una representación de la tarea de leer que involucre estas operaciones y que conciba a la lectura a partir de un diálogo más amplio del que se entabla entre un lector particular y su objeto de lectura, pues debe ser capaz de recuperar otras interpretaciones sociales.

Por otro lado, desde la historia social de la lectura, Roger Chartier nos recuerda que leer no es solo un acto de intelección, sino que en él participan además la materialidad de los objetos y las modalidades y gestos concretos del lector (si lee en voz alta o de modo silencioso, sentado, acostado y en soledad o parado en la plaza pública, por ejemplo), los cuales dependen de la comunidad de interpretación a la cual pertenece el lector y que define para el grupo el conjunto de fines, intereses, códigos y usos de la lectura. Entre estos “mundo del texto” y “mundo del lector” se asienta y delimita la producción de sentido (Chartier, 1998: 424 y 425).

La propuesta para el trabajo en el seminario fue, entonces, que contempláramos todos los aspectos vistos acerca de la lectura, es decir que pensáramos la lectura que los alumnos deben llevar a cabo en el primer año universitario como una práctica social, que se plasma en materialidades tanto en cuanto al mundo del texto como al mundo del lector, producto de convenciones de la comunidad académica. Y también como un proceso interpretativo que sólo puede darse en ese contexto histórico, y en el que se despliegan habilidades discursivas y metacognitivas.

Consideramos que todos estos aspectos debían ser objeto de enseñanza en espacios de reflexión y trabajo sobre la lectura en la universidad. Aunque se planteó con claridad que el aprendizaje de este modo de concebir a la lectura como crítica es un largo proceso que requiere de un largo entrenamiento orientado y también de la incorporación de conocimientos específicos. En la medida en que el alumno avanza en su carrera y va conformando con más precisión el mapa de posturas teóricas, autores, conceptos, editoriales, publicaciones sobre un campo disciplinar estará en mejores condiciones de articular texto y contexto y de evaluar interpretaciones posibles para un texto dado. Por ello, en las experiencias didácticas de la lectura en un primer año acordamos que lo importante era intervenir en las representaciones de los alumnos acerca de lo que es

leer en la universidad. Uno de los objetivos de las guías didácticas a producir sería mostrar el tipo de lectura que se espera que realicen los alumnos, además de acompañarlos en la resolución de algunas de ellas.

La elaboración de secuencias didácticas

La producción de secuencias didácticas obligó a los participantes a tener claridad acerca del objetivo que estas seguirían (desarrollar habilidades lectoras en los alumnos) pero también, a la vez, ser conscientes de las características del género a producir: la secuencia didáctica escrita, con sus rasgos discursivos. Nuestro trabajo en los encuentros del seminario debía encarar una actividad que era también una actividad de escritura.

La secuencia didáctica es un concepto central en la reflexión sobre la problemática pedagógica. Su diseño implica definir un conjunto de situaciones didácticas que se organizan de manera sucesiva y se articulan sobre un eje que atiende a uno o más objetivos (Herrer Pérez, 2001). Una situación didáctica clásica es el dictado de una lección. En las propuestas que responden a la modalidad de taller, las secuencias suelen construirse en torno a la resolución de un problema que, a veces, implica la interacción entre profesores y alumnos, o entre los propios alumnos en equipo, de manera presencial o a distancia, y en ellas participa tanto la escritura como la oralidad (Rodríguez Illera *et al.*, 2004).

La bibliografía sobre el tema destaca que la secuencia didáctica debe contemplar de modo dinámico y recursivo tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la preparación o introducción a los objetivos y al tema, el desarrollo de las actividades y la evaluación. La preparación es el momento destinado a introducir al alumno en el tema de modo que, por un lado, visualice la problemática que será objeto del aprendizaje y, por otro, conozca los objetivos concretos respecto de las tareas que el docente propone. Dicho momento debe facilitar la construcción de un punto de partida para el trabajo por lo que suele apelar a definiciones, descripciones y ejemplificaciones, entre otros. El desarrollo suele proponer actividades que atiendan a los objetivos, cuyo logro será objeto de evaluaciones de distinta modalidad, según el tipo de experiencia didáctica.

La elaboración de secuencias didácticas demanda al docente un trabajo creativo y exigente que implica la articulación de marcos conceptuales pertinentes para el abordaje de un tema o problema con casos concretos que requieren ser explicados y con actividades variadas –y efectivamente realizables por los

alumnos— que contribuyan al análisis pormenorizado y a la interpretación global del tema/problema en cuestión. La búsqueda de recursos, la claridad conceptual, la determinación y jerarquización adecuada de los objetivos y contenidos, la secuenciación de actividades, en función del nivel educativo, del momento de aplicación, del marco institucional, entre otros, constituyen los desafíos que plantea su formulación.

Como escrito, las secuencias didácticas pueden ser requeridas por las instituciones —departamentos, áreas, institutos— o, como en el caso que nos ocupa, ser el género solicitado como trabajo de evaluación de un seminario de posgrado que, además, planteaba la posibilidad de que los mejores se incluyeran en un material didáctico para la UNER.

Al igual que otros escritos, la secuencia didáctica se resuelve en un proceso de planificación, redacción y revisión. Nuestro corpus está constituido por la primera versión de las secuencias didácticas solicitadas, que fueron posteriormente objeto de corrección conjunta en el seminario y de reescritura para su entrega final.

La consigna planteada

La consigna para la elaboración de la secuencia didáctica que se les planteó a los participantes solicitaba:

Realizar una guía didáctica para aplicar en el aula con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades de lectura en alumnos de primer año universitario, atendiendo a los siguientes aspectos:

- I. La guía debe incluir objetivos, actividades y textos para desarrollarlas.
- II. Se puede incluir uno o más textos seleccionados ad hoc, ya sea para trabajar con fuente única o fuentes múltiples.
- III. En un adjunto a la guía, precisar objetivos, tiempos asignados a cada actividad, perfil previsto de los destinatarios, momento en el desarrollo del curso en que se implementaría. Además, fundamentar teóricamente la secuenciación propuesta, justificando la selección de contenidos, de actividades y su adecuación a los objetivos planteados.
- IV. El objetivo es que en las guías se planteen situaciones problemáticas, cuya resolución promueva el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura descriptas en los modelos sociocognitivos estudiados.

Problemas frecuentes en el diseño de propuestas didácticas

El análisis de los trabajos entregados al finalizar la primera etapa del seminario, que, como señalamos constituían la primera versión de la secuencia didáctica, nos permitió observar los siguientes tipos de problemas, que sintetizamos junto con las sugerencias para su reformulación.

1. Problemas vinculados con el uso de las teorías

1.a. Falta de articulación entre el marco teórico global, que se explicita en la fundamentación, y las herramientas teóricas que se aplican en las consignas

Observamos una tendencia a desarrollar en la fundamentación de las propuestas marcos teóricos globales que, aunque caracterizan adecuadamente los distintos procesos involucrados en la lectura y en la escritura, no se detienen en aquellos aspectos que la secuencia didáctica propuesta privilegia, ni se refieren puntualmente a aquellos temas involucrados en los objetivos, ni explicitan el modo en que, en los procesos globales, intervienen las habilidades puntuales que las consignas procuran desarrollar.

Ejemplo: una propuesta indicaba, como marco teórico, los aportes de los estudios cognitivos de la lectura; sintetizaba, además, la teoría de la cooperación interpretativa de Eco y los aportes de la psicología social a la problemática de la lectura. Sin embargo, el objetivo de las actividades de la propuesta didáctica presentada era que el alumno reconociera el esquema típico de la secuencia explicativa y elaborara un resumen del texto.

La sugerencia que se hizo para mejorar esta propuesta didáctica fue que el docente repusiera la cadena de conceptos que media entre, por ejemplo, la concepción de la lectura como una labor cooperativa y la identificación de secuencias textuales. La reposición de dicha cadena conceptual permitirá evaluar en qué medida el reconocimiento de secuencias textuales aporta a la cooperación interpretativa. Pensamos que este paso es indispensable no sólo para una formulación adecuada y coherente del trabajo, sino fundamentalmente para el destinatario de la actividad, el alumno, quien así podrá encontrar un sentido a la búsqueda secuencial. Esta falta de conexión puede conducir al segundo tipo de problemas que percibimos en el curso.

1.b. Uso de herramientas teóricas de las ciencias del lenguaje que –lejos de resultar facilitadoras– se convierten en un obstáculo para la comprensión

Si bien hemos señalado en varias oportunidades (di Stefano y Pereira, 2004) que en los talleres de lectura y escritura del nivel superior las prácticas lectoras y de escritura de los alumnos resultarán enriquecidas en la medida en que se las acompañe de una reflexión teórica –sobre el proceso cognitivo, sobre los fenómenos discursivos y sobre las variables sociohistóricas que las atraviesan–, cuando en una propuesta didáctica el énfasis está puesto en la identificación de los fenómenos que la teoría conceptualiza, se pierde de vista el objetivo del taller, que es mejorar la comprensión, no el conocimiento de la teoría en sí misma. De este modo se produce lo que J. P. Bronckart considera como una “inversión de las relaciones”: propuestas que, en un proceso de aplicación, van de las disciplinas científicas a las prácticas educativas, sobrestimando las posibilidades de la lingüística, la psicolingüística o la sociolingüística y subestimando la complejidad de los problemas pedagógicos propios de la enseñanza de la lengua (Bronckart, 1985).

Ejemplo: en la parte correspondiente a las actividades, una propuesta solitaba, después de la lectura de un texto, en la consigna 1, que el alumno identificara fenómenos polifónicos; en la consigna 2, que reconociera el valor de las modalidades; en la 3, el de los conectores. Y así sucesivamente.

La sugerencia que se señaló fue la falta de integración de las consignas entre sí y, sobre todo, la ausencia de una consigna, final o inicial, que permitiera al alumno integrar todos esos fenómenos discursivos y a la vez visualizar el modo en que inciden en la construcción del sentido del texto.

Si las consignas no orientan de forma explícita al alumno para que lleve a cabo esa integración, este difícilmente la realizará de manera espontánea, y menos aún cuando el texto es complejo. Incluso, muchas veces podrá considerar que la lectura académica exige la identificación en el texto de los fenómenos lingüísticos que los conceptos teóricos describen.

1.c. Empleo de enfoques teóricos que reducen el problema de la lectura y/o escritura a alguno de sus aspectos, pero descuidan el abordaje global

Algunas propuestas didácticas privilegiaban excesivamente algunos fenómenos discursivos o textuales por sobre otros, hasta el punto de proponer consignas

que sólo detienen la mirada en un aspecto. Ya no tenemos –como en el caso anterior– un abanico de conceptos teóricos con escasa integración, sino el trabajo exhaustivo sobre una sola dimensión.

Ejemplo: secuencias didácticas completas (que involucraban la lectura de varios textos fuente) en las que sólo se plantean actividades para la identificación del contenido proposicional, o para trabajar exclusivamente el paratexto.

La sugerencia que se hizo a este tipo de trabajos fue que no se pusiera el énfasis sólo en la secuencia dominante del texto o en el paratexto, sino en facilitar el acceso al sentido del discurso, y que este no depende sólo del nivel proposicional, tal como hemos visto en los abordajes teóricos considerados.

Por eso, se sugirió que la secuencia didáctica procurara mostrar, por ejemplo, la relación entre el paratexto y el género o la relación entre este y el predominio de una u otra secuencia, o la relación de esta con la actitud enunciativa y los fenómenos polifónicos.

2. Problemas derivados de enfatizar en los métodos de trabajo y no en los criterios

Otras propuestas didácticas se detenían casi con exclusividad en la práctica del alumno para el manejo de diferentes técnicas: el subrayado, la reposición de preguntas por párrafo, actividades de planificación de la lectura (planteo de hipótesis antes de leer el texto completo y comprobación o ajuste de la hipótesis luego de la lectura). También presentaron características similares algunas propuestas centradas en la escritura.

En este tipo de diseños lo que no se explicitaba era el criterio que debía orientar el uso de los métodos propuestos, de por sí muy útiles. O sea: cómo planifico, cómo construyo/corroboro hipótesis, con qué criterio subrayo o corrijo, etc.

La sugerencia, en estos casos, fue que se discutieran los criterios, que se establecieran objetivos y pautas para la aplicación de métodos. Y que el trabajo con las técnicas se integrara en consignas más globales. Por ejemplo, el subrayado del texto con miras a sintetizarlo o a escribir un resumen puede adoptar como criterio de orientación la identificación de la secuencia dominante y sus componentes, la distinción entre historia y relato, cuya elección dependerá del tipo de resumen que se quiera realizar.

3. Problemas para integrar la escritura como herramienta para la comprensión lectora

Una característica bastante generalizada en las propuestas didácticas centradas en la lectura fue el privilegio casi exclusivo de actividades de reconocimiento (o sea, de identificación de diferentes fenómenos discursivos). Basten los ejemplos que hemos citado en los que se solicitaba la localización en el texto de conectores, citas, u otros, para ilustrar esta tendencia.

Al respecto, la sugerencia central ha sido incorporar actividades de escritura como una herramienta que integre las actividades de lectura. Se ha hablado en muchas oportunidades de “leer como escritores” o de “leer para escribir”, esto es, hacer un tipo de lectura que aporte herramientas para la producción del texto (Castelló, 2002). En esta ocasión, propusimos, parafraseando las expresiones citadas: “escribir como lectores” o “escribir para leer”; o sea, incentivar a los estudiantes a que desplegaran la función epistémica de la escritura de modo de profundizar en la comprensión y evaluación del texto elegido.

Eisterhold (1991, citado en Parodi, 2003) opina que el modelo direccional más común es aquél denominado “leer-para-escribir”. El supuesto de base en este modelo señala que la lectura influye la escritura, pero que el conocimiento de la escritura no resulta particularmente útil para la lectura. Como se comprende, el modelo “leer-para-escribir” ha marcado diversos programas instruccionales, en algunos casos, porque se comparte el supuesto de base y, en otros, porque intuitivamente o implícitamente se acepta esta idea central. Es interesante intentar comprender por qué esta perspectiva direccional resulta tan dominante en ámbitos pedagógicos. Una explicación es que en ella se enmarca el proceso en forma simple y desde un dominio a otro y, según diversos autores, debido a que los profesores conocen más técnicas para trabajar la lectura que la escritura; esta última aparece como un componente menor y menos enfatizado, cuyo espacio dentro de la sala de clases es muy reducido y, por tanto, se espera que la lectura –que contaría con mayor despliegue de actividades pedagógicas– ayudará al desarrollo de la producción escrita.

Sin embargo, creemos que los modelos bidireccionales hacen un aporte significativo para desarrollar las prácticas lectoras en la universidad. Numerosas consignas de escritura pueden ser implementadas con el objetivo de mejorar la interpretación. Enumeraremos sólo algunas:

a) *Actividades de reformulación que involucran operaciones de síntesis y resúmenes:* elaboración de paratextos; de párrafos introductorios que anticipen el tema de un texto; de cuadros que esquematicen los contenidos; de fichas de lectura, etc.

b) *Actividades de reformulación de fragmentos de la fuente leída*: consignas que requieran reformulaciones lingüísticas de segmentos del texto especialmente problemáticos; reformulaciones conceptuales (como la construcción de explicaciones, clasificaciones o de definiciones a partir de la información del texto leído) o bien reformulaciones discursivas, tales como la modificación del género, propia de los ejercicios que implican la elaboración de exposiciones sobre las lecturas realizadas, entre tantas.

c) *Actividades de expansión (reformulaciones que implican producción propia del estudiante)*: se trata de ejercicios que proponen la incorporación al material leído de ejemplos, de explicaciones por analogía o de recursos como la ilustración, en fragmentos cuya finalidad es explicar; o la introducción de argumentos que refuercen una posición asumida en la argumentación que se presenta para la lectura. También, la elaboración de notas al pie aclaratorias, a realizar a partir de consulta de otras fuentes, señaladas por el docente, de modo que conduzcan a esclarecer el tema; o la construcción de glosarios y de recuadros con función aclaratoria o de comentario.

d) *Actividades centradas en la producción de textos autónomos derivados de la lectura*: tales como la escritura de polémicas que refuten aspectos explícitos o implícitos de un texto leído; la escritura de comentarios bibliográficos o de reseñas críticas en los que se incluyan recursos como la refutación *ad personam*, por ejemplo, que orientan al alumno a integrar los datos del contexto de producción del texto leído en la escritura; escrituras de tipo argumentativo (de distinto grado de complejidad: notas de opinión; fragmentos de trabajos prácticos o de monografías) en las que los estudiantes fundamenten sus juicios sobre el texto leído.

En síntesis, para poder realizar todas estas operaciones de producción, el alumno debe hacer relecturas, inferencias, jerarquizaciones y selecciones de distinto tipo que le permitirán profundizar la interpretación de la fuente dada.

4. Problemas en la selección de textos

El problema de la selección de textos (e incluso, el de la adaptación de textos) es, a nuestro juicio, central en la elaboración de secuencias didácticas. La preocupación por este punto estaba instalada en el grupo de profesores con el que

trabajamos. Pero notamos una tendencia a jerarquizar algunos criterios por sobre otros, también importantes. Por ejemplo, muchos jerarquizaron el criterio temático: los textos seleccionados respondían a cuestiones afines a las carreras en las que se dictarían los cursos. Otras propuestas sumaron a la cuestión temática, la genérica y la organización proposicional (o secuencial) de los textos a leer.

Sugerencias. Al respecto, si bien los criterios propuestos resultaban adecuados, se hicieron dos sugerencias para la revisión del trabajo. En primer lugar, uno de los criterios que se propuso incorporar fue la relevancia en el campo de la obra o del artículo seleccionado. Entre las lecturas de los talleres de los ciclos iniciales, la inclusión de autores y de textos representativos de cada campo disciplinar, la lectura de autores consagrados o que ocupan un lugar claro en el campo (hegemónico o periférico) o bien de obras “clásicas” que han propuesto conceptos clave, resulta doblemente importante: contribuye al desarrollo de las competencias culturales de los estudiantes e implica una práctica lectora menos accesible para el estudiante que las de notas periodísticas. Este tipo de textos aporta al desarrollo de competencias genéricas y al conocimiento del interdiscurso con el cual deberán operar en sus respectivas carreras.

En correlación con esta sugerencia, y atendiendo a las características de los destinatarios de los cursos, se sugirió una serie de géneros que son, por su carácter divulgativo, accesibles a los lectores: conferencias; notas en diarios o revistas escritas por los mismos investigadores; relatos de experiencias o de investigaciones; capítulos iniciales de manuales universitarios; diccionarios de especialidad, tratados o ensayos de autores clásicos.

En segundo lugar, se transmitió al grupo una experiencia que consiste en lo que llamamos una especie de “inmersión temática”, es decir, organizamos el taller con el objetivo de que los alumnos desarrollen habilidades de lectura y escritura y a la vez conozcan con mayor profundidad un tema dado. Para ello, proporcionamos no ya dos o tres textos sobre un tema sino al menos seis, buscando abordajes disciplinares, tratamientos y enfoques disímiles, como también géneros y tipos de enunciadores diferentes. El objetivo es que el alumno realmente pueda conocer más en profundidad un tema, apropiarse de la terminología frecuente en su tratamiento, de modo que esté en mejores condiciones de comprender la problemática en discusión en torno al tema, el léxico construido para su conceptualización, y discutir las tesis sostenidas. Si bien, desde el punto de vista de la progresión, primero es pertinente trabajar la lectura de una fuente única, los estudiantes en la universidad deben lograr integrar fuentes en el estudio de las distintas materias.

Conclusiones

Como puede inferirse, la mayor parte de los problemas detectados en las secuencias didácticas presenta un denominador común: la falta de integración de aspectos que inciden en la interpretación lectora. La reflexión teórica acerca de lo que entendemos por lectura crítica no siempre apareció en las producciones orientando las actividades propuestas, en un primer momento. Por eso, articular más explícitamente los aportes de los marcos teóricos con los ejercicios propuestos y los problemas de lectura detectados; priorizar y también explicitar los criterios en el trabajo con los distintos métodos; vincular la práctica lectora con la escritura; las lecturas propuestas con los debates sociales sobre el tema dado; integrar textos de divulgación a obras representativas del campo disciplinar, fueron sugerencias para que no se desdibujara el objetivo planteado.

Queremos señalar que en los trabajos analizados hemos reconocido nuestros propios obstáculos y, también, que a lo largo del curso nos hemos visto enriquecidas por propuestas didácticas de gran creatividad, y que revelan un alto grado de reflexión sobre la lectura en toda su complejidad.³ Propuestas que integraron a la práctica lectora de textos académicos no sólo los niveles genérico y secuencial (los más frecuentemente abordados en un primer ciclo universitario), sino que confrontaron la producción de sentidos sobre un tema en distintos campos sociales, como el académico, el poético, el cinematográfico, el periodístico o el político. En síntesis, propuestas que pueden llevar al estudiante del análisis de un texto a la reflexión sobre su valor en la discursividad social y a la reflexión sobre lo que significa la interpretación lectora.

3. Gran parte de esas secuencias didácticas, con textos y actividades, propuestas por los docentes-alumnos integra, entre otros materiales, el libro *Prácticas de lectura y escritura académicas* de M. Pipkin y M. Reynoso, que se encuentra actualmente en prensa en la UNER.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. *et al.* (1996): "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior", en Zulema Solana (comp.), *La adquisición de la escritura*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- Bronckart, J. P. (1985): "Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?", *UNESCO*, Oficina Internacional de Educación.
- (2006): "Interacionismo Sócio-discursivo", entrevista, *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, año 4, n° 6.
- Castelló, M. (2002): "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura", *Signos*, vol. XXXV, n° 51-52.
- Chartier, R. (1998): *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.
- Di Stefano, M. y M. C. Pereira (2004): "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales", en *Textos en contexto: Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Gadamer, H. G. (1996): *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme.
- Herrer Pérez, A. (coord.) (2001): "Enseñar a escribir y leer", en *Actas II Jornadas provinciales sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito "Aprender a escribir y leer: prácticas de aula"*, Zaragoza, CPR "Juan de Lanuza".
- Marinkovich, J. (2002): "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos", *Signos*, vol. XXXV, n° 51-52.
- Parodi Sweis, G. (2003): *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile).
- Pipkin, M. y M. Reynoso (en prensa): *Prácticas de lectura y escritura académicas*, UNER.
- Rodríguez Illera, J. L., A. Escofet y M. Azzato (2004): "Un sistema abierto para la creación de contenidos educativos digitales", *RED, Revista de Educación a Distancia*, número monográfico IV. <http://www.um.es/ead/red/M4>.

Elvira Narvaja de Arnoux
Sylvia Nogueira
Adriana Silvestri

*Lecturas y reescrituras
de un texto teórico
en estudiantes de profesorado
de enseñanza primaria*

Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
elvira@filo.uba.ar
snogueira@2vias.com.ar
adrianasilvestri@fibertel.com.ar

Resumen En este artículo se presenta una prueba que forma parte de una investigación más amplia cuyo propósito es diagnosticar y hacer propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura del nivel medio de educación y de los institutos de formación docente en zonas con población vulnerable de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense. La prueba que aquí se analiza guía la reescritura de un texto teórico del estilo que habitualmente es necesario que los estudiantes de profesorado lean. Las respuestas de 108 alumnos de institutos de formación de docentes para la escuela primaria son clasificadas y ponen en evidencia las estrategias que alumnos con heterogéneo entrenamiento en lectura y escritura despliegan para construir la representación semántica de un texto teórico. Se focalizan aquí en particular los efectos de la relectura, las dificultades de esos estudiantes para construir y explicar conceptos de alto grado de abstracción a partir de textos que presentan diferentes perspectivas sobre un tema y la integración de conocimientos previos a la información tomada de la fuente.

Palabras clave: población vulnerable, didáctica de la lectura y la escritura, texto teórico, educación superior.

Abstract This paper presents a test which is part of a larger extent research whose aim is to diagnose and make a contribution to reading and writing teaching in secondary schools and teacher training institutes in areas of vulnerable population in Buenos Aires City and its suburbs. The test which is analyzed here guides the rewriting of a theoretical text of the kind students of those institutes usually need to read. The answers to the test written by 108 students of primary school teachers training institutes are classified and show the strategies students with heterogeneous instruction in reading and writing develop to form the semantic representation of a theoretical text. This paper focuses in particular on rereading effects; difficulties superior students have to build and explain highly abstract concepts from texts which expose different perspectives on a subject; and the integration of previous knowledge to the information derived from the theoretical source of the test.

Key words: vulnerable population, reading and writing didactics, theoretical texts, postsecondary education.

Introducción

En este trabajo nos proponemos analizar las distintas etapas en el proceso de construir un concepto a partir de la lectura de un texto teórico. Las dificultades que presenta esta forma discursiva hacen que su comprensión se haya indagado especialmente en estudiantes terciarios o universitarios (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006 y en prensa), en quienes es esperable que hayan alcanzado habilidades que les permitan enfrentar el texto teórico con eficacia. En este caso, la población en la que nos centraremos es la de los estudiantes de institutos de formación de docentes primarios.

La prueba implementada –que forma parte de una investigación más amplia¹ incluye una consigna que exige considerar partes del texto fuente y redactar lo demandado –explicar el significado del sintagma “sujeto cognitivo”– atendiendo a la nueva situación de enunciación. Las respuestas a esta consigna nos permiten observar las operaciones que se efectúan para construir la representación semántica de un segmento altamente abstracto en el marco de un texto teórico.

En la resolución de las consignas puede advertirse la heterogeneidad del alumnado respecto de las habilidades lectoras, debido a la diversidad de historias escolares y a la notable diferencia entre los establecimientos de nivel medio

1. “Hacia una enseñanza sistemática de la lectura y la escritura en el nivel medio y en el primer año de los institutos de formación docente en zonas con población vulnerable de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Conurbano Bonaerense”, UBACyT 2004-2007, dirigido por Elvira Narvaja de Arnoux. En el marco del proyecto, a partir de una convocatoria de las autoridades educativas de la Provincia de Buenos Aires, se organizó un seminario con veinticinco profesores de institutos de formación docente, destinado a elaborar un diagnóstico acerca de la situación de los institutos y a realizar propuestas de cambio curricular y actualización de los docentes de la enseñanza superior.

de los que provienen los estudiantes. La clasificación de las respuestas producidas y la puesta en relación con el texto con el que debían operar exponen los distintos tramos que los estudiantes deben recorrer, gracias a la necesaria acción mediadora del docente, para construir una representación conceptual a partir de materiales verbales escritos.

Consideramos que los resultados de este trabajo pueden resultar útiles para la pedagogía de la lectura y la escritura en los institutos de formación docente, ya que permiten conocer las dificultades fundamentales para comprender textos teóricos y diversas estrategias implementadas por los lectores –según su nivel de habilidad– para resolverlas.

Marco teórico

El texto teórico

En líneas generales podemos caracterizar al texto teórico como perteneciente a un dominio del conocimiento que opera con objetos reducidos a algunas propiedades explícitas (Grize, 1989) y que se despliega en un discurso razonado que apela a secuencias expositivo-explicativas y argumentativas en las que se destacan, entre otros fenómenos gramaticales y discursivos, la frecuencia de anáforas nominales y procedimientos de referenciación intratextual, la elevada densidad sintagmática y la débil densidad verbal, el empleo de múltiples organizadores con valor lógico-argumentativo y la explotación de procedimientos de remisión intra e intertextuales (Bronckart, 1996).

Según la semiología del razonamiento o lógica natural, el discurso va construyendo los objetos de los cuales habla suministrando una representación que como tal es un fenómeno semiótico (Grize, 1989). Uno de los postulados de la semiología del razonamiento sostiene que “el discurso es creación de sentido y construye para ello objetos de pensamiento a partir de la significación de los términos de los cuales se sirve” (Grize, 1996). A estos objetos remiten y dan forma “conjuntos de expresiones nominales, predicados, deícticos, anafóricos, etc., es decir, *agregados* parcialmente estructurados dentro de los cuales el pensamiento puede desplazarse” (Apothéloz, 1984), de allí que se hable de una clase-objeto (Grize, 1990) que se enriquece progresivamente, gracias a las operaciones que el sujeto realiza, con elementos nuevos, de procedencia gramaticalmente heterogénea y producto, además, de inferencias. La esquematización –entendida como proceso y resultado– generada por la doble actividad de construcción y reconstrucción, es, por cierto, parcial en la medida en que, por un lado, el locutor solo

despliega lo que juzga necesario para su objetivo, según la representación que tenga del destinatario y el punto de vista que adopte; y, por el otro, en el lector intervienen el objetivo de la tarea, la representación del género y sus conocimientos previos.

La primera aparición del sintagma, que aloja al lexema que designa al objeto, abre la construcción de la clase-objeto, es decir, de aquella que se va integrando con diversos aspectos del objeto a lo largo del texto gracias a variadas operaciones. La primera es de anclaje, en tanto al abrir la clase “ancla” también el objeto es un espacio de nociones primitivas –sistemas de representaciones complejas de propiedades físico-culturales (Culioli, 1999)– o de preconstruidos culturales –saberes propios del dominio al que convoca el objeto (Grize, 1996)– o de núcleos conceptuales que corresponden al uso que una cultura hace de un lexema y de la visión precientífica o científica que esta cultura tiene de la unidad cultural a la cual el lexema se refiere (Eco, 1972).

En un texto teórico, el objeto discursivo que se construye es de naturaleza abstracta, lo que resulta uno de los principales factores que obstaculiza la comprensión (Freedle, 1997). Para la cognición cotidiana, abstracto es aquello que no tiene atributos físicos y, por lo tanto, no puede percibirse. Puede considerarse que existe un continuum entre los polos abstracto y concreto, de modo que hay conceptos de distintos grados de abstracción.

Las ventajas comprensivas del material discursivo concreto se deben a factores diversos. En primer lugar, las palabras concretas son las primeras que se aprenden, lo que genera redes semántico-visuales de vínculos muy sólidos, que pueden asociarse a una imagen mental, además de procesarse en código lingüístico. Por otra parte, el procesamiento es más profundo para los sintagmas concretos, ya que el lector puede disponer de mayor experiencia y conocimiento sobre las entidades a las que se refiere (Wilkes, 1997). Finalmente, la disponibilidad y las restricciones situacionales son el tercer factor que determina el grado de abstracción de una palabra y afecta su procesamiento (Wiemar-Hastings, Krug y Xu, 2001). En efecto, resulta más sencillo pensar en una situación para un concepto concreto que para uno abstracto y, por lo tanto, se tarda menos en recuperarlo de la memoria –si el sujeto ya lo conoce– o en construirlo con la información almacenada, si es un concepto novedoso para el sujeto.

El conocimiento abstracto se construye inicialmente en forma analógica, a partir de conocimiento con mayor base experiencial (Boroditsky, Ramscar y Frank, 2001). Así, la comprensión de una palabra abstracta resulta favorecida si está inserta en un contexto concreto que activa vínculos fuertes, rápidamente disponibles, que la conectan con información más comprensible (Wilkes, 1997).

Pe ro los conceptos de mayor grado de abstracción, correspondientes a sintagmas que ocurren en contextos también abstractos, son construcciones exclusivamente simbólicas, que no pueden realizarse apelando al mundo extradiscursivo.

El aprendizaje a partir de textos teóricos

Para el enfoque sociocultural, la mediación semiótica es constitutiva del proceso psicológico (Vigotsky, 1978). Los géneros discursivos, como todo instrumento simbólico de mediación, desempeñan funciones comunicativas específicas y –en tanto los procesos psicológicos se generan por internalización constructiva de intercambios comunicativos– mediatizan también procesos cognitivos (Wertsch, 1993).

Así, la forma en que la información es presentada en el texto no resulta independiente del contenido. El empleo de un léxico determinado y el recurso a determinadas formas sintácticas, composicionales y enunciativas permiten vehiculizar el contenido en concordancia con los objetivos comunicativos previstos, y además permiten realizar determinadas operaciones mentales tales como, por ejemplo, en el caso del texto teórico, la elaboración de una red conceptual jerárquica perteneciente a un dominio de conocimiento o la identificación del sustento conceptual abstracto que subyace en una práctica.

Desde el punto de vista psicológico, estas herramientas genéricas funcionan como formas discursivas que deben ser aprendidas para poder desarrollar con eficacia el tipo de pensamiento característico de una praxis determinada. La habilidad en la comprensión y en la producción de un tipo específico de enunciados permite no solo la comunicación adecuada del conocimiento, sino también su elaboración. El aprendizaje a partir del texto, entonces, se produce por construcción simultánea de las habilidades de lectura y escritura propias de determinado género discursivo y del conocimiento conceptual que los textos proporcionan.

La dependencia de las distintas formas discursivas de los contextos de actividad y de comunicación hace que presenten un alto grado de variedad según factores culturales y situacionales, por lo que no puede determinarse una secuencia estricta y universal en la adquisición de los diversos tipos y géneros del discurso.

Sin embargo, todo aprendizaje opera para este modelo según la ley de zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978), según la cual las interacciones sociales que generan desarrollo son demandantes desde el punto de vista cognitivo –ya

que se llevan a cabo actividades que el aprendiz aún no puede desarrollar independientemente— pero lo hacen según el criterio de proximidad, es decir, respetando la secuencia de dificultad creciente que el aprendiz puede enfrentar a medida que se produce el aprendizaje.

El objetivo de nuestro trabajo no es el estudio de las formas de interacción más eficaces que pueden conducir al aprendizaje de la lectura y la escritura del texto teórico. La prueba fue resuelta en forma autónoma, de modo que proporciona información sobre el desarrollo efectivo de los participantes y no sobre el desarrollo próximo. Sin embargo, la heterogeneidad en la formación de los estudiantes de profesorado primario que ya hemos señalado hace que pueda advertirse en las diversas estrategias de resolución una secuencia de habilidades, relacionadas con las dificultades discursivo-conceptuales específicas del texto teórico, en las que se advierte una progresión que nos proponemos analizar. Consideramos que esta información puede ser la base para el diseño de métodos eficientes que contemplen los criterios de aprendizaje a partir del texto según las propuestas de trabajo en zona de desarrollo próximo.

Metodología

Participantes

La prueba fue tomada en institutos de formación de profesores primarios (de carácter terciario no universitario en la Argentina), que preparan a los docentes encargados de la enseñanza primaria —también denominada enseñanza general básica—, es decir, el ciclo de escolaridad que corresponde a niños de entre 6 y 12 años. Participaron 73 alumnos que cursan el primer año y 35 que cursan el segundo y último año de la carrera, transcurrido ya más de medio año desde el inicio de las clases. Se incluyen las respuestas de los alumnos de segundo año (que resaltamos con negritas) ya que nos permiten reconocer la incidencia de la escolaridad en el desempeño global y respecto del tipo de respuesta en particular.

La edad promedio de los cursantes es de 24 años (el rango es de 30: el alumno más joven tiene 18 años y 48, el mayor). La edad que prevalece comprende la franja de 18-21 años (48 estudiantes), seguida de la de 22-26 (34 estudiantes); la franja menos frecuente es la de 36-48 (6 estudiantes). Tres alumnos no respondieron a la pregunta sobre su edad.

Consideramos que la muestra es representativa, ya que se obtuvieron datos provenientes de establecimientos de 11 distritos de la provincia de Buenos Aires y de distintos turnos.

Materiales y procedimientos

Se preparó una prueba (ver apéndice) que presenta en primer lugar un texto titulado “¿Qué es el constructivismo?”, representativo de los textos habituales en las carreras de formación docente. El original fue mínimamente adaptado: las modificaciones se limitaron a acentuar la organización textual original, que cuenta con marcadores discursivos (“primero”, “segundo”, “tercero”) que ordenan “las características esenciales a toda posición constructivista”. Los párrafos fueron numerados para facilitar las respuestas a las consignas. La dificultad más evidente que podían enfrentar los estudiantes era el grado de abstracción de los conceptos. Sin embargo, el texto en cuestión no presentaba dificultades mayores a las de cualquier texto en el que se definen conceptos básicos de estudios introductorios del nivel superior.

La prueba solicitaba primero datos sobre la institución, la localidad en la que está asentada la escuela, el año y turno que cursa el alumno, año en que finalizó los estudios secundarios y edad. A continuación se presentaba un cuestionario de comprensión sobre el texto, formulado para evaluar habilidades diversas, tales como comprensión macroestructural, reformulación y conocimiento previo. En la segunda parte, los sujetos debían resolver una serie de consignas destinadas a analizar sus habilidades metacognitivas (Arnoux, Nogueira y Silvestri, en prensa).

El tiempo asignado a la tarea fue de 40 minutos. Todos los instrumentos fueron administrados en sus respectivos institutos por los docentes que participaban en el proyecto, quienes en muchos casos contaron con la colaboración de otros colegas.

Consideramos en este trabajo el primer punto de una de las consignas, (4), de la prueba de comprensión:

- (4) Ubique las siguientes expresiones en el texto y explique qué significan:
- sujeto cognitivo
 - rol constructivo del sujeto
 - asuntos epistemológicos

Esta consigna estaba precedida por otras dos referidas al texto:

- (2) ¿Cuáles son las tres corrientes del constructivismo a las que se refiere el autor?
(3) Sinteticé las características fundamentales del constructivismo.

Es decir, que el responder a (4) implicaba una tercera vuelta al texto y se suponía que ya se había construido una representación de lo que el texto planteaba. Es importante resaltar que las sucesivas consignas exigían nuevas lecturas, lo que es fundamental en las primeras etapas del aprendizaje a partir de textos teóricos.

El texto

El análisis del texto y su confrontación con las respuestas producidas nos permitieron delimitar qué operaciones habían podido hacer como lectores y cuáles no. En diálogo con la perspectiva reseñada en 1.1., pero desde el análisis del discurso (Sitri, 2003), más atento a las marcas lingüísticas, recorreremos el despliegue del texto en su construir una representación de “sujeto cognitivo”. Creemos necesario hacerlo porque nos permite identificar mejor las dificultades, ya que las respuestas relevadas muestran cómo el lector puede no avanzar en esa construcción en la medida en que aplica estrategias inadecuadas para este tipo de textos o enfrenta zonas de complejidad sintáctica o con términos abstractos que afectan su comprensión y no tiene a su disposición las herramientas correspondientes.

De los seis párrafos del texto, 2 y 3 permiten particularmente construir la representación del concepto asociado a la expresión “sujeto cognitivo” (resaltamos con *itálicas* las ocurrencias del sintagma y en *negritas* las de “sujeto”) y 4 la apoya y completa.

2. Primero: toda posición constructivista rescata al *sujeto cognitivo*, lo que es un asunto muy importante a tener en cuenta, porque el constructivismo surge como oposición a concepciones conductistas e innatistas, cuya premisa más básica es que el *sujeto cognitivo* es inexistente, mientras lo que pretende defender el constructivismo es que, en realidad, el **sujeto** es un “constructor” activo de sus estructuras de conocimiento.

3. El “rescate” del *sujeto cognitivo* nos remite a la cuestión de la especial relación que existe entre **sujeto** y estímulo en toda posición constructivista. En las posiciones epistemológicas más clásicas dentro de la psicología, la relación entre el **sujeto** y el estímulo es absolutamente reactiva. O sea, el **sujeto**, más que un “sujeto”, es un mero receptáculo de las influencias del medio. Nos gustaría ade-

lantar que el concepto de construcción es clave aquí para entender las distintas posiciones. Si bien es cierto que toda posición constructivista rescata el rol constructivo del sujeto, las diferencias radican en cómo se da esa construcción dentro del aparato cognitivo.

4. Segundo: a toda posición constructivista en Psicología le subyace, como piedra angular, un determinado concepto de desarrollo. Esto porque en toda posición constructivista se hace un tratamiento explícito de la evolución de un estado cognitivo a otro estado cognitivo. En suma, se trata de explicar la “construcción” de ciertas estructuras a partir de otras que son distintas.

El estudio de las respuestas a la consigna señalada evidenció que muchos alumnos no habían construido a partir del texto una representación del objeto “sujeto cognitivo”, que no habían sido sensibles a las marcas discursivas que orientaban esa representación y, por lo tanto, no habían podido responder adecuadamente.

Sobre el primer integrante del sintagma se aplican operaciones que van modelando el objeto. La determinación primera (“el sujeto es un constructor activode sus estructuras de conocimiento”) se refiere por el “constructor” entre comillas que al mismo tiempo que muestra la acepción más concreta ligada al conocimiento corriente y, por lo tanto, asociada con los atributos de persona, se distancia de ella. Se continúa con otras asignaciones de propiedades que actúan por negación: no “mero receptáculo de las influencias del medio” ni simplemente “reactivo a los estímulos”. La extracción nominalizadora (“rol constructivo del sujeto”) impulsa la adscripción de la serie léxica *constructivista, constructivismo, construcción* a “sujeto” y el aspecto progresivo asociado a la serie anuncia *desarrollo, evolución*, que es donde va a culminar la cadena que abre “cognitivo”. Este segundo término del sintagma va anudando la cadena a partir de los núcleos a los que modifica (“aparato cognitivo”, “estado cognitivo a otro estado cognitivo”) y de allí a lo señalado de *desarrollo / evolución*. El cierre del párrafo 4 articula lo desplegado desde “sujeto” como desde “cognitivo”: “la ‘construcción’ de ciertas estructuras a partir de otras que son distintas”.

Las repeticiones de “sujeto cognitivo” y de “sujeto” señalan en su insistencia el objeto del cual se habla. Su importancia está marcada, además, por estrategias de valorización: la generalización primera (“toda posición constructivista”) y la apreciación explícita “lo que es un asunto muy importante a tener en cuenta”. Asimismo, los verbos que se asocian con el sintagma asignan un sentido épico a la empresa intelectual: reiteración de “rescata” (“rescata al sujeto cog-

nitivo” —donde la preposición “a” personaliza al objeto—, “rescata el rol constructivo del sujeto”) y la nominalización que abre el párrafo 3 (“el 'rescate' del sujeto cognitivo”) con las comillas que exponen un uso metafórico pero que como toda metáfora hace presente el “otro” sentido —recordemos que el diccionario propone como definición: “recobrar por la fuerza tropas, fortificaciones [...] capturadas por el enemigo”, “Liberar a alguien de la prisión o de un estado de sometimiento”, “Recobrar una cosa que está en manos ajenas”—. A la isotopía combativa se agrega el segmento del texto: “lo que pretende defender el constructivismo”.

La perspectiva científica desde la cual se aborda el objeto se define en oposición a otras. Esto se marca explícitamente: “el constructivismo surge *como oposición* a posiciones conductistas e innatistas” y se destacan también por contraste las dos concepciones de sujeto que sostienen: “cuya premisa más básica es que el sujeto cognitivo es inexistente, *mientras* lo que pretende defender el constructivismo es que, en realidad, el sujeto es un ‘constructor’ activo de sus estructuras de conocimiento”. El conector adversativo, el reforzador “en realidad” y las comillas de resalte en “constructor” enfatizan esta segunda posición. En el párrafo 3 se insiste en marcar las perspectivas que se enfrentan. La correferencia entre “conductistas e innatistas” y “posiciones epistemológicas más clásicas”, y el retomar luego “toda posición constructivista” opone otra vez los puntos de vista a los que se refirió antes. Las valoraciones, diferentes, acentúan el hecho de que son dos perspectivas opuestas y se privilegia la segunda: “absolutamente reactiva”, “mero receptáculo” *frente a* “el concepto de construcción es clave”, “rescata el rol constructivo del sujeto”.

El lector va siendo orientado en la representación de “sujeto cognitivo” gracias a estas operaciones lógico-discursivas. Sin embargo, la sensibilidad a estas marcas no se produce “naturalmente” sino por efecto de un contacto asiduo con este tipo de textos, un entrenamiento lector importante y una enseñanza sistemática de la discursividad en los distintos niveles educativos. El lector maduro no reflexiona acerca del proceso comprensivo salvo cuando enfrenta dificultades. En este caso —y a diferencia del lector inexperto que, incluso, puede no darse cuenta de las limitaciones de su lectura—, a partir de hacer consciente la dificultad, vuelve una y otra vez al texto, se detiene en marcas significativas y recibe las orientaciones que estas le suministran. Las respuestas de los estudiantes a los que se les administró la prueba muestran distintos momentos en el desarrollo de la comprensión lectora de textos teóricos, que podemos vincular con la mayor o menor sensibilidad a los despliegues y marcas del discurso a los que nos hemos referido.

A partir de la representación de “sujeto cognitivo” que hubieran podido construir, los estudiantes debían redactar la respuesta a la consigna “explicar el significado”. Podían adoptar el formato de definición, cuyo modelo podía ser el lexicográfico, o extenderse en una explicación que abordara otros aspectos. Podían, por otra parte, retomar segmentos apropiados del texto fuente y reescribirlos, lo que fue la estrategia más común, o integrar en sus respuestas segmentos de dicho texto o proponer una formulación más distante de aquel. El análisis de las respuestas también expone distintos niveles en la producción de los textos propios que muestran el heterogéneo entrenamiento escritor en secuencias propias de textos expositivo-explicativos e, incluso, en el, más elemental, armado de textos autónomos.

Resultados

Incidencia de la relectura

En el grupo de estudiantes de primer año de los institutos de formación de docentes primarios se habían analizado anteriormente los resultados de la consigna 3 (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006). En términos generales, el 83,5 % de los sujetos no contestó o lo hizo incorrectamente, evidenciando escasas estrategias de revisión, falta de sensibilidad frente a las marcas gramaticales y discursivas –en especial, las que corresponden a estrategias retóricas de la explicación– y una lectura lineal no integrativa. El 16,5 % restante resultó correcto, pero las respuestas expusieron habilidades de escritura escasas, evidenciadas en las respuestas altamente reproductivas respecto de la fuente, la construcción de textos poco articulados, la baja cohesión y una insuficiente autonomía explicativa.

Estos resultados fueron tenidos en cuenta en relación con el desempeño de los grupos de 1º año en la consigna que nos ocupa. En la consigna 4 y, en especial, el pedido de explicar el significado de “sujeto cognitivo”, las respuestas insatisfactorias (por erróneas o por falta de resolución) fueron el 70 % en la misma población de primer año del magisterio, es decir, que se evidenció un progreso debido a las nuevas lecturas.

Tabla 1. Síntesis de resultados (% sobre el total de respuestas de cada entrada).

| | Respuestas afirmativas | Sin respuesta | Respuestas correctas | Respuestas incorrectas | Total de respuestas |
|------------------------|------------------------|---------------|----------------------|------------------------|---------------------|
| Primero y segundo años | 101 (93,5%) | 7 (6,5%) | 36 (33%) | 65 (60%) | 108 |
| Primer año | 68 (93%) | 5 (7%) | 22 (30%) | 46 (63%) | 73 |
| Segundo año | 33 (94%) | 2 (6%) | 14 (40%) | 19 (54%) | 35 |

Focalización de las ocurrencias de “sujeto cognitivo”

El primer segmento de la consigna tendía a que los alumnos focalizaran un segmento del texto y respondieran a partir de él. Dos estudiantes consideraron que era una consigna doble y respondieron en primer lugar por la ubicación textual del sintagma. Por ejemplo:

(71) Ubicación: punto dos, 1º oración del párrafo.
Individio que tiene conocimiento.²

La respuesta es interesante porque explicita que no contempla la repetición de la expresión en otros lugares del texto. Es decir que supone que el detenimiento sobre la primera ocurrencia es suficiente para comprender su sentido sin considerar que el texto puede ir construyendo el sentido en su discurrir. Esto se evidencia en lo que sigue, “Individio que tiene conocimiento”, donde el alumno solo hace una primera inferencia a partir de las unidades léxicas que componen la frase que está explicando, sin atender a que es una categoría teórica y una unidad léxica propia de un campo particular del conocimiento.

La respuesta siguiente retoma parcialmente el cierre del párrafo, lo que muestra que completó con la lectura la primera activación léxica pero no realizó una articulación de las dos fuentes:

2. Transcribimos los ejemplos literalmente, sin correcciones de ningún tipo. Otros rasgos de la escritura los representamos con las siguientes convenciones:

- XXX: tachadura en la que no se entiende lo tachado
 - **Constructivismo**: tachadura en la que se entiende lo tachado
 - (no solo): autocorrección del alumno, que hace un agregado a un enunciado que ya había escrito.
- Las *itálicas* marcan segmentos que nosotros destacamos de las respuestas de los alumnos.

(79) Párrafo 2. Es el sujeto que conoce, el que construye su estructura

Un tercer alumno respondió primero con la ubicación de la fuente en el texto, pero, entendiendo tal vez el carácter subsidiario de la primera parte de la consigna, lo hace entre paréntesis. Además, consideró, en vez de la división en párrafos, la estructura de la información marcada por los conectores “primero”, “segundo” y “tercero”, estructura que había sido trabajada a partir de la consigna previa a la que estamos analizando:

(88) (Primer característica esencial de la posición constructivista). El sujeto, la persona tiene una estructura de conocimientos

Como señalamos más arriba al analizar el texto propuesto a los alumnos, la noción de “sujeto cognitivo” se desarrolla a lo largo de tres párrafos, en los que “sujeto” aparece ocho veces. En ningún caso se las integra a todas en la explicación solicitada. Más allá de la adecuación con que se lo haga, predomina en la muestra la recuperación de una sola de las ocurrencias de “sujeto (cognitivo)”:

(72) el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento

(127) es inexistente

(146) alguien que construye activamente sus estructuras de conocimiento

(147) persona que intenta conocer, que conoce

Tabla 2. Focalización singular o múltiple de segmentos del texto

por parte de los alumnos.

Porcentajes sobre el total de respuestas (TR) de cada entrada.

| | Focaliza una sola ocurrencia de “sujeto cognitivo” | Focaliza dos o más ocurrencias de “sujeto cognitivo” |
|---------------------------------|--|--|
| Primer y segundo años (TR: 108) | 84 (78%) | 17 (16%) |
| Primer año (TR:73) | 59 (81%) | 9 (12%) |
| Segundo año (TR: 35) | 25 (71%) | 8 (23%) |

Introducción de conocimiento previo sin interacción con las informaciones del texto

Si bien el texto fuente extrae de “sujeto cognitivo”, como hemos señalado antes, el primer término, “sujeto”, es para destacar el papel constructivo que le asigna frente a otras posiciones donde el “sujeto” no es tal sino “un mero receptáculo”. De allí que la explicación de “sujeto” a través de su reemplazo por términos próximos en otros contextos como “individuo” o “persona”, sustitución que se ha realizado en algunos de los ejemplos citados, no corresponda. El hacer concreto un término abstracto es, además, un mecanismo propio de aquellos que tienen un conocimiento precario del dominio en el que se inscribe el concepto y que no tienen las habilidades lectoras suficientes para superar esta situación.

El apelar solo a la competencia léxica respecto de los dos términos de la frase en cuestión es la estrategia explicativa de otras respuestas:

- (91) hace referencia a la persona que piensa
- (124) Significa una persona con conocimiento
- (108) se refiere a la persona que adquiere conocimiento
- (117) implica un individuo con capacidad de conocer
- (147) persona que intenta conocer, que conoce
- (158), (77) es el sujeto que conoce
- (156) El sujeto es la persona, y cognitiva que tiene la capacidad de conocer todo lo que le rodea –o sea “aprender”

En tres casos se combina la competencia léxica desvinculada del uso particular de las palabras en la fuente con un sintagma extraído del texto, al que se le suprime la marca de plural y se le reemplaza la calificación de “activo” por un verbo de posesión:

- (90) Es la persona que tiene su estructura de conocimiento
- (92) un sujeto que tiene XXXXXXXX una estructura XXXX estructura de conocimiento

El no atender al texto se evidencia también en las respuestas que hacen ingresar otro tipo de conocimiento previo, pero sin articularlo, o haciéndolo muy parcialmente, con lo que el texto objeto de la prueba plantea:

- (94) Sujeto que se relaciona con el medio a través de su conocimiento
- (111) se refiere a que el sujeto que construye los conocimientos en la mente
- (148) Se refiere al sujeto en el ámbito del conocimiento, situado en un proceso de aprendizaje
- (149) como sujeto pensante, que toma o adopta una postura frente a determinado tema. Cognitivo, por el pensamiento como proceso interno

Al introducir en sus respuestas saberes propios sin mayor articulación con el texto fuente, en algunos casos se producen definiciones de “sujeto cognitivo” confusas o contradictorias con el sentido propuesto por el constructivismo:

- (68) El sujeto no es cognitivo, sino XXXX q' con lo que interactuará será X el objeto de conocimiento. El sujeto modificará sus tesis o las mantendrá
- (99) sujeto con conocimientos previos
- (157) personas con conocimientos innatos
- (169) La estructura cognitiva del hombre es todos los conocimientos q' tiene incorporado desde su existencia

Los estudiantes que han propuesto las respuestas que hemos reseñado hasta ahora no han superado la primera operación de anclaje en representaciones previas y no perciben el sintagma “sujeto cognitivo” en su posibilidad de apertura a una clase-objeto que se va construyendo discursivamente.

Extracción inadecuada de segmentos del texto fuente

Veintinueve respuestas se atuvieron al texto, pero copiando segmentos de él en maneras inadecuadas que también revelan falta de sensibilidad de los alumnos a características de la fuente o dificultades para reformularla aceptablemente:

- (130) El sujeto es más que un sujeto es un mero receptáculo de las influencias del medio
- (140) es inexistente, en realidad es un sujeto constructor activo a sus estructuras de conocimiento

En algunos casos, se focalizó de la fuente un segmento del párrafo 3 que tenía el formato de definición referida a “sujeto”, pero los estudiantes no consideraron que exponía la posición contraria a la que el texto señalaba como pro-

pía de la posición constructivista, a pesar de la concentración de recursos con la que el texto subraya el enfrentamiento de posiciones teóricas. El segmento referido a “las posiciones más clásicas” decía “el sujeto, más que un ‘sujeto’ es un mero receptáculo”: las comillas del segundo “sujeto”, al retomar de manera distanciada un posible uso concreto del término, refuerzan su condición de activo y niegan la de “mero receptáculo”. Los siguientes son ejemplos de la falta de reconocimiento de esas marcas de distanciamiento del enunciador de la fuente respecto de otras posturas sobre el tema que está exponiendo:

- (112) es un mero receptáculo de las influencias del medio
- (130) El sujeto es más que un sujeto es un mero receptáculo de las influencias del medio

El agregado del verbo copulativo luego de la primera ocurrencia de “sujeto” genera, en este último caso, un enunciado anómalo ya que presenta dos orientaciones argumentativas contrapuestas: la reformulación expone la incompreensión incluso del segmento transcrito. La combinación de partes de dos o más segmentos focalizados genera en algunas respuestas enunciados tanto semántica como sintácticamente inaceptables:

- (67) Sujeto que conoce, que construye en yuxtaposición con el innatismo y el constructivismo que el sujeto es pasivo o tiene un saber innato
- (145) es un mero receptor de las influencias del medio la relación entre estímulo y sujeto es totalmente reactivo
- (166) es la relación que existe y estímulo, bajos las influencias del medio

Tres unen esa frase a otros segmentos del párrafo que remiten a la posición constructivista y generan enunciados contradictorios:

- (138) oposición a concepciones conductistas e innatistas, el sujeto cognitivo es inexistente
- (164) es inexistente. Es un sujeto constructor activo de sus estructuras de conocimiento
- (140) es inexistente, en realidad es un sujeto constructor activo a sus estructuras de conocimiento

En el último caso, la reformulación intradiscursiva correctora no llevó al estudiante a revisar y suprimir el primer tramo de la respuesta.

Quince estudiantes seleccionaron la ocurrencia de “sujeto cognitivo” del párrafo 3 y copiaron un segmento del entorno próximo. Posiblemente la consigna “explicar el significado” activó la representación del discurso lexicográfico con la adyacencia de la definición respecto de la entrada léxica y los alumnos copiaron sin mayor atención lo que seguía al sintagma:

- (80), (106), (119), (162) Nos remite a (la cuestión de) la especial relación que existe entre el sujeto y estímulo en toda posición constructivista
(70), (83), (110), (115), (133), (136) (es la) Relación (que existe) entre el sujeto y el estímulo
(172) es el rescate de la relación entre el sujeto y el estímulo

En algunos casos, el segmento tomado del texto da lugar a un agregado o a una reformulación intradiscursiva que supone cierto esfuerzo interpretativo y opera por aproximaciones, pero que atiende tan parcialmente al texto como cuando se incorporan saberes propios:

- (116) es la que existe entre sujeto y estímulo. Esto quiere decir que el sujeto a partir de un estímulo puede formar un conocimiento que es absoluto sin modificarlo
(129) nos remite a la cuestión de la especial relación que existe entre el sujeto y el estímulo... Es decir que el conocimiento es lo que le da al sujeto la capacidad de responder a los estímulos

Solo cuatro alumnos de los que copiaron irreflexivamente segmentos del texto focalizaron el párrafo 2. Lo reducido del número se debe a la complejidad sintáctica del párrafo. Es interesante, además, que tomen, debido a la simplicidad de la construcción de verbo *ser* + atributo, el entorno de la segunda ocurrencia de “sujeto cognitivo” al que se le atribuye la no existencia (porque está inserta en una relativa que se refiere a las posiciones opuestas al constructivismo), lo que genera una respuesta errónea:

- (127) sujeto cognitivo: es inexistente

Cuando los alumnos recuperan en su explicación más de una ocurrencia de “sujeto (cognitivo)”, la integración suele reducirse a la conexión copulativa que borra de la fuente la subordinación adjetiva o adverbial o la coordinación adversativa:

- (87) El sujeto cognitivo es el que conoce y este es activo a construir conocimiento y este existe
- (151) elude a que el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento y no un sujeto inexistente

Relación con los resultados de otros puntos de la consigna 4

El tratamiento de los diversos párrafos de la fuente es variable en las respuestas de los estudiantes. Algunos, tal vez inducidos por la consigna (que pide explicar primero “sujeto cognitivo” que aparece en los párrafos segundo y tercero; después, “rol constructivo del sujeto”, que se registra en el párrafo tercero) o quizás motivados por cierta planificación de la tarea asignada, focalizaron los párrafos 2 y 3 para distintos puntos de la consigna:

- (113) sujeto cognitivo: Significa que el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimientos [Focaliza párrafo 2]
rol constructivo del sujeto: Como el sujeto se desembuelve, cómo se da esa construcción dentro del aparato cognitivo [Focaliza párrafo 3]
- (83) sujeto cognitivo: Relación entre el sujeto y el estímulo [Focaliza párrafo 3]
rol constructivo del sujeto: El sujeto construye sus estructuras del conocimiento. Es activo. [Focaliza párrafo 2]

En algunos casos, se deduce una atención menos apegada a los enunciados literales de la consigna y de la fuente y más cuidadosa de la serie léxica vinculada a “constructivista”; optan por el párrafo 4 o intentan integrarlo (aunque no lo hacen adecuadamente) en su respuesta al segundo punto de la consigna:

- (72) sujeto cognitivo: el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento
rol constructivo del sujeto: en toda posición constructivista se hace un tratamiento explícito de la evolución de un estado cognitivo a otro estado cognitivo
- (90) sujeto cognitivo: Es la persona que tiene su estructura de conocimiento
rol constructivo del sujeto: Es la persona que construye sus propios conocimientos en una estructura a partir de otras que son distintas.

Un número considerable de respuestas (22) focaliza un mismo párrafo para resolver distintas partes de la consigna:

- (145) sujeto cognitivo: es un mero receptor de influencias del medio ha ~~sujeto es~~ relación entre estímulo y sujeto es totalmente reactivo
rol cognitivo del sujeto: es importante el rol que el sujeto tome o la posición, por eso las diferencias radican en la construcción de el aparato cognitivo

La atención prestada al párrafo 4 de la fuente es minoritaria en la muestra (solo se manifiesta claramente en seis respuestas). 45 focalizaron el párrafo 2 y 27, el 3.

Si con estos números se comparan los resultados de las respuestas a los otros dos puntos de la consigna 4, el diagnóstico se sostiene porque en líneas generales se reproducen los problemas que se detectan en la explicación de “sujeto cognitivo”. Podríamos señalar al respecto que 14 alumnos (13 % de los 108) no presentaron una explicación a “rol constructivo del sujeto” –que especifica la exposición sobre “sujeto cognitivo”– y que 28 (26%) no lo hacen con “asuntos epistemológicos” –que incluye la noción de “sujeto cognitivo” en un concepto abstracto más amplio–. Entre los estudiantes que completan los tres puntos de la consigna, se detectan además inconsistencias entre las respuestas parciales o falta de conexión explícita entre ellas (de lo cual se pueden inferir problemas en la representación semántica del concepto de “sujeto cognitivo”):

- (112) sujeto cognitivo: XXXXX es un mero receptáculo de las influencias del medio
rol constructivo del sujeto: el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimientos
asuntos epistemológicos: Toda posición constructivista tiene un marcado interes por asuntos epistemologicos

Diferencias entre los resultados inadecuados de primero y segundo años

En una primera síntesis, de 101 respuestas producidas para explicar el significado de “sujeto cognitivo”, 65 son insatisfactorias o directamente erróneas ya sea porque no consideran el texto y apelan a la competencia léxica o a otros saberes que los estudiantes no hacen interactuar con el texto, ya sea porque copian fragmentos que no corresponden a lo demandado o ligan inadecuadamente en una

misma respuesta segmentos que corresponden a posiciones distintas. Sumados los casos en que no se respondió nada a esa primera parte de la consigna 4 de la prueba, el porcentaje de respuestas insatisfactorias de primero y segundo años se eleva a 66,7 %.

Tabla 3. Clasificación de las respuestas de los alumnos.
Porcentajes sobre el total de respuestas (TR) de cada entrada

| | Respuestas incorrectas | | | Respuestas correctas |
|------------------------------------|--|---|---|----------------------|
| | Conocimiento léxico desvinculado del texto | Articulación errónea de conocimientos previos | Copia o paráfrasis inadecuada del texto | |
| Primer y segundo años (TR: 108) | 19 (18%) | 17 (16%) | 29 (27%) | 36 (33%) |
| Primer año (TR: 73) | 15 (20,5%) | 9 (12%) | 22 (30%) | 22 (30%) |
| Segundo año (TR: 35) | 4 (11%) | 8 (23%) | 7 (20%) | 14 (40%) |

Considerando por separado las respuestas correspondientes a cada uno de los años del profesorado, en primer año el porcentaje de respuestas insatisfactorias y no contestadas es 69,8 % y en segundo año, 60 %.

Si atendemos a los aspectos considerados, la diferencia entre los dos años es mayor en relación con los conocimientos que hacen ingresar en la explicación del sintagma: conocimientos léxicos, 1° año 20,5 %, 2° año 11 %; otros conocimientos 1° año 12 %, 2° año 23 %. Es notable en cuanto a esto último que entre los alumnos de 1° año se registra una sola identificación (que podría calificarse de reduccionista) entre “sujeto cognitivo” y “alumno” y una sola también entre “conocer” y “aprender”.

La integración entre la información que toman de la fuente y otra les resulta a los de 1° año muy problemática:

(82) rol constructivo del sujeto: El sujeto construye su conocimiento, es una tabla rasa.

Entre los de 2° año, más próximos que aquellos a la práctica docente profesional, once estudiantes (31 % de los de ese grupo) asimilan “conocer” a

“aprender”, cinco (14 %) “sujeto cognitivo” a “alumno” y uno se refiere al “docente” como guía de la construcción del conocimiento. Si bien la activación de conocimientos previos es importante, lo que demuestran los resultados del segundo año es que su ingreso no es regulado por el proceso de lectura. Ese descontrol bloquea la posibilidad de ir construyendo una representación de “sujeto cognitivo” a partir del texto.

En lo que se refiere a la copia inadecuada de segmentos del texto: el 30 % de los alumnos de 1° año lo hacen frente al 20 % de 2°. Si bien el porcentaje correspondiente al segundo año es menor, debemos pensar que estos estudiantes iniciarán sus prácticas al frente de alumnos seis meses después. Esta incapacidad de discriminar lo pertinente de lo no pertinente posiblemente afecte no solo sus aprendizajes, sino también sus enseñanzas.

Explicaciones con distinto grado de aceptabilidad

De las 36 explicaciones relativamente aceptables de “sujeto cognitivo”, 20 copian un segmento adecuado a lo solicitado o lo reformulan con variaciones mínimas (transformaciones sintácticas, omisiones, expansiones, agregados):

- (72) el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento
- (76) que construye el conocimiento
- (85) El es un constructor activo de las estructuras de conocimiento
- (113) Significa que el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimientos
- (125), (134), (143) Constructor activo de sus estructuras de conocimiento
- (160) es el sujeto capaz de pensar y construir su conocimiento

En (69) la omisión de “constructor” genera un enunciado anómalo, sin embargo lo incluimos porque demuestra un reconocimiento de la zona donde se estabilizaba la representación del objeto:

- (69) el sujeto como activo de sus estructuras de conocimiento

Tabla 4. Clasificación de respuestas correctas.

Porcentajes sobre el total de respuestas correctas (RC) de cada grupo.

| Respuestas correctas | Copia bien un segmento del texto | Integra correctamente segmentos del texto | Integra adecuadamente conocimientos previos |
|---------------------------------|----------------------------------|---|---|
| Primero y segundo años (RC: 36) | 20 (56%) | 10 (28%) | 6 (17%) |
| Primer año (RC: 22) | 13 (59%) | 8 (36%) | 1 (4,5%) |
| Segundo año (RC: 14) | 7 (50%) | 2 (14%) | 5 (36%) |

Diez integran informaciones no contradictorias de distintas partes del texto efectuando transformaciones diversas, que a veces tienen problemas sintácticos:

- (101) se remite a la especial relación que existe entre el sujeto y estímulo en toda posición const. rescatando que el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento
- (102) Es una nueva premisa que XXXX que cobra importancia con el constructivismo, que a diferencia del conductismo que niega su existencia; el constructivismo afirma que este posee un rol constructivo
- (165) el sujeto es un constructor de sus estructuras de conocimiento en oposición a concepciones innatas o conductistas

Seis integran conocimientos previos a informaciones del texto o no contradictorios con dichas informaciones:

- (126) es un sujeto que construye sus estructuras de conocimiento, no nace con ellas, las va formando en su vida frente a ciertos estímulos, como es el saber enciclopédico, etc.
- (142) el sujeto cognitivo es aquel que conoce y que provoca el acto de aprendizaje, aquel que pone en juego estrategias y habilidades a estímulos del medio para buscar el equilibrio y el acomodamiento entre lo nuevo y sus estructuras anteriores.
- (173) es el sujeto que conoce, que va aprendiendo en contacto con el mundo que lo rodea y va “conociendo más” a medida que está en contacto con lo nuevo y puede adecuarlo a su estructura de conocimiento.

En relación con la escritura de un texto organizado autónomamente, podemos señalar que lo logra el 66 % de los que retoman el segmento del texto, aunque en muchos casos no supere la mera copia de la fuente. Este porcentaje baja al 50 % en los que integran información de distintas partes del texto ya que algunos operan por acumulación sin exponer la integración en la escritura, es decir, que el esfuerzo cognitivo que implicó la construcción de una representación que apelara a distintas zonas del texto afectó su escrito. Y, finalmente, los que arman la respuesta apelando a conocimientos previos e integrando informaciones del texto consiguen mayoritariamente una autonomía textual aceptable, es decir que han podido construir una representación compleja y verbalizarla.

Discusión y conclusiones

Las respuestas incorrectas de los alumnos evidencian que, al solicitárseles la explicación de un concepto a partir de lo planteado en el texto, lo ignoran en mayor o menor medida (contestan recurriendo a su saber léxico o recurriendo a otros saberes previos que no integran de manera adecuada a la información de la fuente leída) o no le prestan atención suficiente de tal manera que lo copian o lo parafrasean en modos inaceptables (por razones semánticas o formales). Si consideramos que el aprendizaje a partir de textos es fundamental en la enseñanza superior y en la actividad docente posterior, esta falta de estrategias adecuadas compromete seriamente el curso de sus estudios y su práctica profesional.

Si bien existe una diferencia entre primero y segundo años, la incidencia de la escolaridad no ha sido significativa. Para que puedan producirse “cambios conceptuales” (Schnotz, Vosniadou y Carretero, 2006) a partir de la lectura de textos complejos se deben elaborar estrategias didácticas específicas que le permitan al alumno internalizar modos de leer apropiados y evaluar su proceso comprensivo. Tanto en el caso de los textos teóricos como en los otros se debe insistir en la formación de “lectores autorregulados” (Resnick y Klopfer, 1997) y esto se logra, entre otros, con el reconocimiento de los mecanismos discursivos de construcción de sentido y con la reflexión acerca de qué implica leer.

La mayoría de los estudiantes no atienden a cómo los objetos se construyen discursivamente. Esto se advierte no solo en el hecho de que se detengan en la primera operación de anclaje, sino también en la abrumadora cantidad de respuestas que apelaron a un solo segmento para responder a la consigna. Entre ellos, muchos —en especial en 1º año— se limitaron a copiar literalmente un fragmento del texto o realizar paráfrasis mínimas. Ese “levantar” fragmentos des-

contextualizados y sacralizarlos porque es dicho por el texto es un mecanismo habitual que expone las inseguridades de los lectores poco hábiles.

Uno de los factores textuales que provocó mayor cantidad de respuestas erróneas fue la complejidad sintáctica, tal como se evidenció en los problemas generados por la lectura del segundo párrafo. Este se presenta en un solo bloque oracional extenso con subordinadas causal, sustantivas y adjetivas, y exige focalizar el segundo término de una coordinación adversativa. Las dificultades de comprensión vinculadas con la complejidad sintáctica (Alvarado y Arnoux, 1999; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006) muestran la importancia de adquirir el conocimiento gramatical en niveles anteriores de la escolaridad. Más allá del bloque generado por la sintaxis, se evidencia también la dificultad que plantea la presencia de dos perspectivas contrapuestas, el juego de dos alternativas propio de los discursos polémicos (Arnoux, Alvarado, 1998). Estos fenómenos gramaticales y discursivos plantean resistencias al sujeto en su proceso de comprensión si no ha recibido una formación adecuada.

Además del factor sintáctico, la competencia léxica del lector es otro de los factores cruciales para que se produzca una comprensión adecuada (Perfetti, 2001). En este caso, sin embargo, los conocimientos léxicos previos fueron con frecuencia causa de error. Por una parte, los participantes no reconocieron que “sujeto” –sustantivo que se emplea en diversos ámbitos con múltiples acepciones– es un término técnico en psicología y, por lo tanto, puede conducir a error la aplicación automática de significaciones originadas en otros contextos. Por otra parte, se trata de una unidad de alto grado de abstracción, inserta en un texto teórico, de modo que interpretarla en el sentido de “persona concreta”, tal como se evidenció en muchos ejemplos, es una operación propia de lectores inmaduros.

Los buenos lectores en primer año buscan –mayoritariamente– las informaciones del texto y en segundo año apelan a los conocimientos previos. Lo importante es que articulen los dos movimientos y para ello la acción del docente es fundamental. Debemos partir de que la habilidad para activar los conocimientos previos incide en el desarrollo de la capacidad que algunos pedagogos (Pérez Gómez, en Elliott, 2000) señalan de pasar de una comprensión reconstructiva simple que implica “entender la información en términos de los conceptos e ideas referentes a la misma” a una comprensión reconstructiva global que supone “situar la información en el marco de ideas y procedimientos claves que estructuran el pensamiento en el seno del ámbito disciplinar concreto”. Ahora bien, este paso complejo se ve facilitado por el diseño y aplicación de secuencias didácticas que tanto controlen el ingreso de los conocimientos pre-

vios en razón de la pertinencia respecto del tema tratado y de la tarea que se debe encarar como que sensibilicen respecto de los modos como se presenta la información.

Desde un punto de vista pedagógico, el relevamiento de los distintos modos de encarar la lectura de un texto teórico y de las dificultades que enfrentan sectores importantes de la población estudiada, puede orientar la acción docente. Por un lado, en relación con la consigna dada, están aquellos alumnos poco habituados a aprender a partir de la lectura de textos teóricos y que en el caso en el que se le demanda la explicación de un segmento textual apelan a sus conocimientos léxicos o enciclopédicos, pero no consideran el texto. Están, en segundo lugar, aquellos que copian indiscriminadamente los segmentos más próximos a una de las ocurrencias del sintagma que deben explicar sin darse cuenta de su escasa pertinencia; dentro de este grupo son mayoritarios aquellos que “saltan” enunciados con fuerte densidad sintagmática. En tercer lugar, están aquellos que han interpretado las series léxicas y las posiciones antagonistas tal como se presentan en el primer párrafo del texto fuente, pero al llegar a la primera estabilización del significado de “sujeto cognitivo” no han avanzado más, es decir, han perdido sensibilidad respecto de los procedimientos anafóricos y los modos de remisión intratextual que les permitiría construir una representación más compleja. En cuarto lugar están aquellos que agregan otras informaciones del texto pero operan por acumulación sin producir un enunciado integrativo. Y, finalmente, encontramos aquellos que hacen interactuar conocimiento previo con informaciones provenientes del texto y que producen una respuesta globalmente armada.

Como lo habitual, sobre todo en primer año, es la heterogeneidad de saberes y habilidades de los estudiantes, la acción mediadora del docente debe partir del reconocimiento de la zona de desarrollo próximo y hacerlos avanzar en la lectura y escritura de textos complejos desde el lugar en que se encuentran, sabiendo que la apropiación de los modos de interpretar y de decir es gradual, y se realiza gracias a las actividades de lenguaje en las que los sujetos participan (Bronckart, 1996). Si no se contempla una enseñanza sistemática, los logros “espontáneos” a partir de la escolarización tienen una incidencia pobre. De allí la importancia del diseño de interacciones pedagógicas eficientes que respeten los criterios de proximidad, secuencialidad y dificultad creciente en la enseñanza de la lectura y escritura de texto teórico.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite y Elvira Arnoux (1999): "El apunte: restricciones genéricas y operaciones de reformulación", en María Cristina Martínez (comp. y ed.), *Comprensión y producción de textos académico*, Cali, Cátedra UNESCO y Universidad del Valle.
- Apothéloz, Denis (1984): "Logique naturelle, des objets de discours: propriétés-relation d'appartenance", en Jean-Blaise Grize (ed.), *Sémiologie du raisonnement*, Berna, Peter Lang.
- Arnoux, E., S. Nogueira y A. Silvestri (2006), "Comprensión macroestructural y reformulación resumtiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios", *Revista Signos*, 39 (60), pp. 9-30.
- Arnoux, E., S. Nogueira y A. Silvestri (en prensa): "Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas", *Folios*, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.
- Arnoux, Elvira y Maite Alvarado (1998): "El registro de las modalidades en los apuntes de un texto fuente argumentativo", *Signo y Señal*, nº 8, pp. 287-316.
- Boroditsky, L., M. Ramscar y M. Frank (2001): "The roles of body and mind in abstract thought", en *23rd Annual Conference of the Cognitive Science Society*, Edimburgo, Escocia.
- Bronckart, J. P. (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausana, Delachaux & Niestlé.
- Culioli, Antoine (1999): *Pour une Linguistique de l'Enonciation. Domaine notionnel*. t. 3, París, OPHRYS.
- Eco, Umberto (1972): *La estructura ausente* [1968], Barcelona, Lumen.
- Elliott, John (2000): *La investigación-acción en educación* [1990], "Introducción" de Ángel Pérez Gómez, Madrid, Morata.
- Freedle, R. (1997): "The relevance of multiple choice reading test data in studying expository passage comprensión", *Discourse Processes*, vol. 23, nº 3, 399-440.
- Grize, Jean-Blaise (1989): "Logique naturelle et representations sociales", en D. Jodelet, *Les representations sociales*, París, PUF.
- Grize, Jean-Blaise (1990): *Logique et Langage*, París, OPHRYS.
- Grize, Jean-Blaise (1996): *Logique naturelle & communications*, París, PUF.
- Perfetti, C. y L. Hart (2001): "The lexical basis of comprehension skills", en D. Gorfien (ed.), *On the consequences of meaning selection: perspectives on resolving lexical ambiguity*, Washington, American Psychological Association, pp. 67-86.
- Resnick, Lauren y Leopold E. Klopfer (comps.) (1997): *Curriculum y cognición*, Buenos Aires, Aique.

- Schnotz, Wolfgang, Stella Vosniadou y Mario Carretero (comps.) (2006): *Cambio conceptual y educación*, Buenos Aires, Aique.
- Sitri, Frédérique (2003): *L'objet du débat*, París, Presses Sorbonne Nouvelle.
- Vigotsky, L. (1978): "Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- Wertsch, J. (1993): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid, Visor.
- Wiemer-Hastings, K., J. Krug y X. Xu (2001): "Imagery, context availability, contextual constraint and abstractness", en *23rd Annual Conference of the Cognitive Science Society*, Edimburgo, Escocia.
- Wilkes, A. (1997): *Knowledge in minds: individual and collective processes in cognition*, Sussex, Psychology Press.

Apéndice

¿Qué es el constructivismo?

1. El concepto de constructivismo tiene multiplicidad de acepciones y connotaciones en Ciencias Sociales y Filosofía. Más que entrar en grandes discusiones filosóficas, acotaremos su tratamiento a un ámbito muy preciso: el de la Psicología y la Educación. Aun más, dentro de la Psicología, queremos restringirnos a tres corrientes que nos parecen las más influyentes en el discurso educativo. Permítasenos aventurar lo que nos parece que son las características esenciales a toda posición constructivista.
2. Primero: toda posición constructivista rescata al sujeto cognitivo, lo que es un asunto muy importante a tener en cuenta, porque el constructivismo surge como oposición a concepciones conductistas e innatistas, cuya premisa más básica es que el sujeto cognitivo es inexistente, mientras lo que pretende defender el constructivismo es que, en realidad, el sujeto es un "constructor" activo de sus estructuras de conocimiento.
3. El "rescate" del sujeto cognitivo nos remite a la cuestión de la especial relación que existe entre sujeto y estímulo en toda posición constructivista. En las posiciones epistemológicas más clásicas dentro de la psicología, la relación entre el sujeto y el estímulo es absolutamente reactiva. O sea, el sujeto, más que un "sujeto", es un mero receptáculo de las influencias del medio. Nos gustaría adelantar que el concepto de construcción es clave aquí para entender las distintas posiciones. Si bien es cierto que toda posición constructivista rescata el rol constructivo del sujeto, las diferencias radican en cómo se da esa construcción dentro del aparato cognitivo.

4. Segundo: a toda posición constructivista en Psicología le subyace, como piedra angular, un determinado concepto de desarrollo. Esto porque en toda posición constructivista se hace un tratamiento explícito de la evolución de un estado cognitivo a otro estado cognitivo. En suma, se trata de explicar la “construcción” de ciertas estructuras a partir de otras que son distintas.
5. Las diferencias observadas entre los autores constructivistas son, sin embargo, muy importantes. Por ejemplo, en Piaget el foco está en la consideración del desarrollo de estructuras psicológicas en el niño, el foco de Vigotski en la historia de la cultura y el de Maturana en la evolución de la especie humana.
6. Tercero: toda posición constructivista tiene un marcado interés por asuntos epistemológicos. A consecuencia de los dos aspectos reseñados antes, resulta ineludible aclarar preguntas tales como ¿quién conoce?, ¿cómo conoce?, ¿qué conoce? y ¿qué es conocer? Este interés resulta inevitable, si se tiene en cuenta que el objeto de estudio es la construcción, desarrollo y cambio de estructuras de conocimiento.

Adaptado de Rosas, R. y C. Sebastián. *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique, 2001.

Responder las siguientes consignas

1. Nombre dos figuras destacadas en cada una de las siguientes áreas:
Educación:
Filosofía:
Historia:
2. ¿Cuáles son las tres corrientes del constructivismo a las que se refiere el autor?
3. Sintetice las características fundamentales del constructivismo.
4. Ubique las siguientes expresiones en el texto y explique qué significan:
 - sujeto cognitivo:
 - rol constructivo del sujeto:
 - asuntos epistemológicos:
5. ¿En qué área del conocimiento se centra el autor del texto?

Lía Varela

*La política lingüística exterior
de Francia en los años de De Gaulle.
Un análisis de sus efectos
en la Argentina*

EHESS / IPOL
liavarela@ipol.org.br

Lía Varela La política lingüística exterior de Francia en los años de De Gaulle.

Un análisis de sus efectos en la Argentina.

Signo&Seña Número 16 / Diciembre de 2006, pp. 167-195.

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, ISSN: 0327-8956.

Resumen Al término de la Segunda Guerra Mundial, las instituciones francesas deben encarar una obra de reconstrucción que comprende también el terreno exterior: se considera necesario restablecer las relaciones políticas y comerciales con los países extranjeros, el prestigio de Francia y su capacidad de influencia. Se confía este objetivo a un dispositivo de acción cultural exterior con sede en la Dirección General de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores. Desde este ámbito se lanza, bajo la presidencia de Charles De Gaulle, una política de difusión del francés en el mundo, componente central del Plan de expansión y reconversión de las actividades culturales y técnicas desarrollado entre 1959 y 1968. En el artículo que sigue se pasa revista a los factores que intervienen en el diseño y la puesta en práctica de esta política lingüística exterior. Sus efectos en el terreno argentino se analizan desde la perspectiva de la evaluación de políticas públicas.

Palabras clave: política lingüística, planificación lingüística, difusión de lenguas, francés como lengua extranjera.

Abstract With the end of the Second World War, French institutions have to undertake a reconstruction process that also includes the foreign arena: the re-establishment of political and commercial relationships with foreign countries, as well as France's prestige and its capacity of influence. This task is entrusted to an apparatus for cultural action abroad, with headquarters in the Directorate-General for Cultural Relations at the Department of Foreign Affairs. From this Office, under Charles De Gaulle's presidency, a policy is launched to spread the French language worldwide, central component of the Expansion and Restructuring Plan for cultural and technical activities developed between 1959 and 1968. The following paper reviews the factors that take part in the design and implementation of this foreign linguistic policy. Its effects in Argentina are analyzed from the perspective of public policy evaluation.

Key words: language policy, language planning, language spread, French as a foreign language.

Introducción. Las políticas lingüísticas como políticas públicas

En la literatura referida a política lingüística, Francia suele ser evocada tanto por la política jacobina impulsada en el terreno interno como por el extenso aparato de política lingüística exterior que se fue construyendo desde el siglo XIX a partir de iniciativas de la “sociedad civil” como fue la creación de la Alianza Francesa¹ en 1883. Dada la tradición francesa de intervencionismo del Estado en la esfera cultural y el particular estilo de gestión de los asuntos públicos, que se traduce en una documentación abundante en torno a los procesos de toma de decisiones, quedan a disposición del analista testimonios suficientes para reconstruir fases enteras de su historia de lucha por la difusión del francés en el mundo.

Además de constituir ventajas muy apreciadas a la hora de elegir un objeto de estudio, estas características orientan también la adopción de un ángulo de análisis: puesto que la política lingüística francesa asume claros rasgos de *política pública* –que Perret (2001: 4) caracteriza como un conjunto de acciones “concebidas e implementadas bajo la responsabilidad de una autoridad pública con el fin de modificar determinado estado de cosas”–, resultaría apropiado incorporar al análisis los enfoques y métodos que utilizan los especialistas en evaluación de políticas. Entendemos este tipo de evaluación como una práctica institucional que la autoridad pública pone en manos de expertos externos con el fin de obtener estimaciones sobre la eficacia de las acciones que emprende.

Un análisis científico como el que pretendemos para la política lingüística se distingue sin embargo de la evaluación con respecto a móviles y finalidades. La evaluación (Perret, 2001: 17) está guiada por “preocupaciones de índole normativa (hacer un juicio sobre la política) y operativa (contribuir de manera

1. En su origen llamada “Asociación nacional para la propagación de la lengua francesa en las colonias y en el extranjero”.

práctica a que la acción pública responda más eficazmente a las necesidades de la sociedad)”. La interrogación científica, en cambio, al identificar los distintos factores que concurren en una intervención, al intentar comprender su funcionamiento y sus interacciones, apuntaría a aportar hipótesis explicativas referidas a su éxito o su fracaso. Vista desde dentro, es posible observar cómo una política modifica el funcionamiento de un sistema y el comportamiento de los actores, es decir, tener un conocimiento cualitativo de su eficacia (Perret, 2001: 25). El saber que se produce de este modo cobra no sólo una potencia explicativa sino también, en cierta medida, predictiva: lo que se pone en evidencia al cabo del análisis son las *condiciones de éxito* de una política, y tales conclusiones son reutilizables, por ejemplo, en la consideración sobre la viabilidad de una futura operación de política lingüística.

El procedimiento principal de la evaluación consiste en la confrontación de los objetivos que se asignan a una política y los resultados finalmente obtenidos. Lo que aparece en esta confrontación son las cualidades propias del objeto “política”, que según Perret son las siguientes:

- *la pertinencia*: cuando los objetivos y la “teoría de acción” de la política se adaptan a la naturaleza del (los) problema(s) que se supone debe resolver;
- *la coherencia*: cuando los elementos que la constituyen (objetivos, dispositivos reglamentarios y organizacionales, recursos humanos y financieros) forman un sistema coherente;
- *la eficacia*, que se estima al comparar los efectos propios (efectos debidos a la propia política, una vez descontada la influencia del contexto y de otros factores exógenos) de la política con sus objetivos;
- *la eficiencia*, que resulta del análisis en términos de costos-ventajas y costos-eficacia;
- *el impacto sistémico*: toda intervención en el plano de lo social libera efectos más amplios que aquellos que persiguen los iniciadores de las políticas. El estudio científico debería tener en cuenta los “efectos colaterales”, tanto como el margen de incertidumbre inherente a este tipo de intervenciones.

Una vez identificados y clasificados los objetivos de la política bajo estudio según su orden de jerarquías, se puede proceder a la reconstrucción de la estructura de relaciones que vinculan entre sí los dispositivos de acción, los bienes y servicios producidos y los distintos niveles de impactos sociales esperados y obtenidos. Se volverá accesible de este modo la lógica (o “teoría”) de la política, interpretable dentro del campo de posibilidades que definen las condiciones

históricas, materiales, ideológicas y culturales del contexto en el que se inscribe. Es este tipo de análisis el que intentaremos poner en práctica para presentar el capítulo lingüístico de la política de expansión cultural implementada durante la residencia de De Gaulle. El estudio se prolonga, en la segunda parte, en la lectura de indicios sobre las repercusiones de esta política en el terreno argentino.

1. La política de difusión del francés en los años de De Gaulle

1.1. El montaje de un dispositivo de política lingüística exterior

La obra de reconstrucción que deben encarar las instituciones francesas al término de la Segunda Guerra Mundial comprende también el terreno exterior: se ve necesario restablecer las relaciones políticas y comerciales con los países extranjeros, el prestigio de Francia y su capacidad de influencia, debilitados tras la derrota y los años de ocupación alemana. La cultura es considerada entonces como “la carta maestra”² en una estrategia orientada a recobrar la simpatía de las elites francófilas en el mundo. Con el fin de coordinar los esfuerzos por restablecer y reforzar el trabajo de difusión cultural con base en la importante red de establecimientos culturales y educativos que se había ido tejiendo desde las últimas décadas del siglo XIX, en 1945 se decide la creación de una Dirección General de Relaciones Culturales y Obras Francesas en el Exterior (DGRC) dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores. En el contexto de nuevas relaciones de fuerzas internacionales y de importantes transformaciones sociales de la posguerra (la ampliación de la *middle class* por efecto de la industrialización, la constitución de una sociedad de consumo, el desarrollo de los medios masivos de comunicación, las ciencias y las técnicas), los objetivos y los métodos de acción deben ser revisados. Será preciso abandonar la impronta “intelectual” tradicionalmente asociada a la presencia francesa en el exterior, y sustituirla por una “cultural”; y en lugar del público de elite, se intentará acceder ahora a “las masas”.

Pero el factor decisivo en la escena internacional de esta época, para un país del campo occidental que aspira a reconquistar un papel de primer orden, es la constitución progresiva de los Estados Unidos como potencia mundial; el dominio que este país ejerce sobre la técnica y el poder de iniciativa refuerza el movimiento de expansión de su lengua y su modelo cultural, y este avance del inglés

2. La cita corresponde al discurso de presentación del presupuesto para 1946 del entonces ministro de Asuntos Exteriores Georges Bidault (*cf.* Ministère des Affaires étrangères, 1996).

en la función de vehicular internacional se cumple, a los ojos franceses, en detrimento de la lengua de Voltaire. La política cultural exterior de Francia se constuirá, de manera cada vez más explícita, en función de ese Otro –alternativamente aliado, enemigo y (contra)modelo– materializado en la lengua inglesa.

El lingüístico se vuelve así campo privilegiado de acción política en la esfera internacional. En el contexto de guerra fría que se instaura en aquellos años, Francia entra con pasión en la carrera armamentista que se juega también en el terreno de la lengua. Los anglófonos disponen de métodos de enseñanza de gran reputación y de un instrumento al que se atribuye misteriosa eficacia, el *BASIC english*.³ Los funcionarios preocupados por la difusión del francés en el mundo, y principalmente en los territorios coloniales donde se considera imprescindible emprender campañas de alfabetización, deciden la creación de un *français elemental* que facilite la enseñanza de la lengua a públicos masivos –objetivo que se estima difícil de lograr a través de una lengua conocida por sus dificultades y su prestigio literario–.

En 1951 se nombra un grupo de expertos lingüistas con la misión de crear, mediante procedimientos científicos, una variedad aligerada de la lengua que resulte moderna, apta para los intercambios orales de la vida práctica y que reúna un valor educativo. Siguiendo estas consignas, los lingüistas producen, mediante una encuesta de terreno apoyada en “tecnologías de punta” como son entonces las grabaciones sobre cinta magnética, un repertorio de un millar de unidades léxicas y formas gramaticales reunidas según criterios de frecuencia, disponibilidad y “empirismo racional”. Después de algunos retoques “políticos” de parte de los funcionarios encargados del seguimiento del proyecto, el producto está listo para su difusión⁴ y su utilización en el marco de la política lingüística del momento: distintos grupos de profesionales trabajan en la preparación, a partir de este material, de métodos de enseñanza destinados a la educación de base y la alfabetización en las colonias y a la formación en francés para trabajadores migrantes, estudiantes y pasantes beneficiarios de la cooperación técnica que llegan en número creciente a Francia. Los resultados de la experiencia en relación con este público se revelan, con el correr de los años, decepcion-

3. Se trata del “*British American Scientific International Commercial*” *english*, creado por C. K. Ogden en 1937. El acrónimo resume las características y finalidades de la variedad en cuestión.

4. En 1954 se edita *Le français élémentaire*, repertorio de 1475 formas léxicas y gramaticales; el trabajo se completa con la publicación, en 1959, del *Français fondamental, 2 degré*, fruto de una investigación similar realizada sobre textos escritos, principalmente periodísticos. Cf. Gougenheim *et al.*, 1964.

nantes. Sin embargo, gracias al impulso que recibe la enseñanza de francés en el extranjero en el período siguiente, el *francés fundamental* (tal es su designación desde 1959) podrá ser considerado, al cabo de los años, como uno de los factores de éxito de la política de difusión del francés en el mundo emprendida a la llegada del general De Gaulle al poder.

1.2. La política de expansión cultural del período De Gaulle

En diez años de trabajo, la DGRC logra poner en marcha un importante dispositivo de difusión cultural: miles de profesores franceses son enviados a cumplir tareas en establecimientos de todo el mundo; se crean nuevos liceos e institutos franceses y se refuerzan con subvenciones y personal especializado los centros educativos privados de origen francés. Se firman numerosos convenios culturales con gobiernos extranjeros, y las embajadas francesas acogen un nuevo tipo de funcionario, el consejero cultural, encargado de conducir localmente la política de la Dirección. Concluida la fase de reconstrucción, es el momento de considerar un programa de expansión.

El marco de reorganización institucional que supone la instauración en Francia de la Quinta República en 1958 es propicio para una revisión de prioridades y modalidades de la acción cultural exterior. El énfasis tradicionalmente puesto en las artes y las letras, vehículos privilegiados de lengua y cultura francesas, pierde actualidad en el ambiente de escalada tecnológica que caracteriza este período de la guerra fría: las jerarquías internacionales se juegan ahora en el terreno de la ciencia y la técnica. En la misma época, nuevos países se constituyen como consecuencia de los procesos de descolonización, y los países desarrollados como Francia se sienten llamados a participar en su esfuerzo de modernización. Las estructuras ministeriales desde siempre dedicadas a la difusión cultural deben reconvertirse de manera de asumir también el papel de orientación de la cooperación técnica. Pero la dura competencia por los espacios de expansión en esta área, como en otras, obliga a agudizar la reflexión. Una comisión de altos funcionarios prepara un *Plan quinquenal de expansión y reconversión de las actividades culturales y técnicas*, destinado a guiar la acción de la Dirección General de Asuntos Culturales y Técnicos (DGACT) —nueva designación de la DGRC— para el período 1959-1963, que es inmediatamente aprobado y puesto en ejecución. Un segundo *Plan quinquenal de expansión cultural* será preparado luego para el período 1964-1968, en continuidad con el primero, si bien aun más claramente orientado hacia el público masivo.

El plan establece, como objetivos centrales, (1) desarrollar la cooperación técnica en un área extendida debido a la constitución de nuevos Estados independientes; (2) conservar y extender la influencia cultural tradicional; (3) difundir la lengua francesa (DGACT, 1958: sección I, Objetivos). Según el espíritu de esta política, el peso de las acciones está dirigido a difundir conocimientos, particularmente aquellos que vehiculicen una imagen de Francia como país de avanzada, y la lengua, en este contexto, constituye un *medio* que facilita el acceso a los saberes. “Su difusión entre el público extranjero –aclaran los autores del Plan– condiciona el éxito de las demás formas de acción cultural y técnica.” De allí que se considere “capital continuar el esfuerzo emprendido desde hace varios años para defender la lengua francesa en el mundo” (DGACT, 1958: 13). La concepción instrumental que parece gobernar la política de difusión del francés en el marco del Plan quinquenal, plasmada en su herramienta básica, el francés fundamental, queda así en tensión con la ideología hasta entonces (y por largo tiempo) hegemónica, que justifica una política de defensa y de difusión por referencia a valores supuestamente intrínsecos de la lengua francesa: la “universalidad” que derivaría de sus propiedades lógicas (“lengua de la razón”), el carácter democrático que le conferiría el hecho de ser “la lengua de los derechos del Hombre”, el valor estético y cultural del que participaría por ser la lengua del “país de las Artes y las Letras”.

1.3. El aspecto lingüístico

En sus capítulos dedicados a la lengua, el Plan propone una política de difusión y expansión de la enseñanza del francés apoyada en cuatro “grandes perspectivas”:

- Dar curso a las iniciativas de los gobiernos extranjeros en el ámbito de la enseñanza del francés, y suscitarlas si es necesario;
- dar respuesta a los pedidos de profesores de francés que emanen del extranjero;
- desarrollar la red de colegios, liceos, institutos y centros culturales franceses en los países extranjeros y aportar una contribución en docentes y en material cultural a los organismos y establecimientos que contribuyen a la expansión de la lengua francesa;
- participar activamente en la formación y el perfeccionamiento de los profesores extranjeros de francés y difundir los métodos modernos de enseñanza del francés lengua extranjera, en especial gracias a los recur-

sos de las técnicas modernas (laboratorios audiovisuales, radiodifusión, televisión) (Basdevant, 1984: 43).

Para el cumplimiento del primero de estos objetivos, se instituye una suerte de observatorio distribuido de la situación del francés a través de la red de representaciones diplomáticas. Los embajadores franceses, con ayuda de los consejeros culturales, tienen la consigna de hacer un seguimiento detallado de la situación del francés en su país de destino. La información que recogen “[permite] efectuar trámites ante las autoridades locales, arbitrar nuevos recursos para secundar la acción de estas autoridades y aportar remedio a las situaciones preocupantes” (Basdevant, 1984: 44). Los trámites en cuestión tienen como fin principal la firma de acuerdos culturales entre los gobiernos; luego se negocia, con las autoridades extranjeras, el número de becas para profesores de francés y la organización de cursos en el país con participación de especialistas franceses. Otro punto crucial de la negociación: el lugar que se asigna en los sistemas educativos a la enseñanza obligatoria del francés y los espacios de programación de radio o televisión destinados a los programas franceses especialmente concebidos para la enseñanza de la lengua o la difusión cultural.

Dada la transformación que se produce en aquel momento en el nivel del público potencial —efecto, entre otros factores, de las campañas educativas que se llevaban a cabo en todo el mundo—, el primer Plan quinquenal pone el acento en la preparación de métodos de enseñanza adaptados a las nuevas condiciones y en la iniciación de los profesores locales de francés a su empleo, puesto que en ellos reside la posibilidad de acceder a las masas deseadas. Respondiendo a una concepción de la época según la cual el recurso a la imagen y a la técnica es indispensable para ser eficaz y parecer moderno, atentos además a los méritos atribuidos a los instrumentos audiovisuales en el aprendizaje acelerado de lenguas extranjeras con fines prácticos, los autores del Plan recomiendan insistentemente su desarrollo y su generalización. Distintos grupos de especialistas son convocados a trabajar en instituciones creadas a tal efecto, como el CREDIF⁵ (*Centre de recherches et d'études sur la diffusion du français dans le monde*) y el BEL (*Bureau d'étude et de liaison*, posteriormente BELC). Los métodos audiovisuales para la enseñanza del francés que producen estas instituciones⁶ (*cf. infra*) pronto alcanzan una difusión mundial.

5. El CREDIF sucede al CEFÉ (Centre d'études du français élémentaire), creado en 1951 para albergar el equipo que desarrolla el francés fundamental.

6. *Voix et images de France* (1ª ed. 1958), *Bonjour Line* o *Frère Jacques* (1ª ed. 1963), entre otros.

La fe en el procedimiento adoptado es evidente en la lectura de los primeros informes de actividades de la DGACT. Ya en 1960 se valora el esfuerzo destinado a multiplicar las “unidades audiovisuales” y los “centros de francés acelerado”, y desde entonces todos los informes de la DGACT mencionarán el número creciente de cabinas audiovisuales que se instalan en los distintos países. A pesar de ciertas dudas sobre la eficacia y la eficiencia de la metodología preconizada, el segundo Plan quinquenal ratifica el procedimiento y hace de la extensión del empleo de los métodos audiovisuales uno de los cinco objetivos propuestos para el capítulo “Enseñanza”.

En paralelo a esta visión por cierto esquemática de la enseñanza de lenguas, propia del discurso político en la que se inscribe, una intensa reflexión pedagógica se desarrolla en el seno de las instituciones que esta misma política había suscitado. El contexto educativo mundial en rápida evolución, las demandas y los créditos oficiales, una visión compartida de lo que debía ser el papel de Francia y de su lengua en el nuevo orden internacional, un campo de acción y experimentación de dimensiones mundiales: es todo un conjunto de factores lo que favorece el despliegue de la energía creadora que da origen al vasto instrumental necesario para traducir en hechos la voluntad expresada en los Planes.

En Francia se habían constituido grupos de especialistas alrededor de experiencias originales como el proyecto de elaboración del francés fundamental, el desarrollo de instrumentos audiovisuales para la enseñanza de lenguas a partir de técnicas importadas de los Estados Unidos⁷ o la discusión de ideas lingüísticas provenientes del extranjero como la teoría verbo-tonal de P. Guberina. Respondiendo a las necesidades de formación en lengua para públicos extranjeros presentes en el país (migrantes, refugiados, estudiantes o pasantes), estos equipos próximos de los lugares de decisión y agrupados luego en instituciones oficiales como el CREDIF habían iniciado la experimentación con métodos innovadores, capaces de obtener un aprendizaje rápido y eficaz de la lengua oral. Una teoría lingüístico-pedagógica iba cobrando forma al mismo tiempo: la teoría estructuro-global audiovisual (SGAV), a través de la cual se ven integrados en un todo coherente el francés fundamental, la primacía de la oralidad, el estudio de la lengua basado en los diálogos simples de la vida cotidiana y el recurso a los métodos audiovisuales. La concordancia con respecto a los deseos del Plan quinquenal en cuanto a enseñanza del francés es cuando menos notable.

7. Es el caso del Centre audio-visuel de Saint-Cloud, el primero en su especie en Francia. Su creación se debe al director de la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud, quien con este fin había enviado a especialistas a formarse a los Estados Unidos (Rivenc, 1984: 130).

En un entorno científico dominado por corrientes poderosas como el estructuralismo y el conductismo, las sutilezas de la teoría que impulsan los especialistas del CREDIF corren el riesgo de pasar inadvertidas. Por ello se hace necesario distribuir, junto con los productos, instrucciones de uso precisas con destino a los futuros usuarios, los profesores de francés que trabajan en todos los rincones del mundo. Las consignas y las licencias para el uso de los métodos oficiales del CREDIF se transmiten en el marco de cursos de capacitación que organizan los “orientadores pedagógicos” que operan junto a los consejeros culturales en las embajadas. Frente a los peligros de desvíos, que incrementan las distancias, la masividad y la diversidad de públicos, es lícito inclinarse hacia el dogmatismo. De hecho, todos los elementos se encuentran reunidos para que este corpus de ideas y prácticas se convierta en doctrina: la legitimidad indiscutible de los emisores de los mensajes –la que confiere el poder del Estado–; un material básico normalizado, el francés fundamental; el aura de misterio y prestigio que rodea a los soportes tecnológicos –las herramientas audiovisuales– y a su cofradía de iniciados; portavoces oficiales, que pronto disponen de los medios de difusión adecuados: en 1961 aparece el primer número de la revista *Le Français dans le monde*, concebida desde el origen como el órgano propagandístico del dispositivo altamente centralizado de política lingüística exterior.

Aun cuando los métodos SGAV hayan podido dar lugar a usos “aberrantes” en razón del conductismo y el estructuralismo vigentes –es al menos lo que lamentan sus creadores (cf. Guberina 1984: 98)–, no sería de descartar que esta lectura supuestamente sesgada, inducida tal vez por el carácter previsible y repetitivo de los procedimientos didácticos (favorecido, a su vez, por el recurso a soportes mecánicos), haya contribuido a su amplia difusión. Es evidente, además, que la pretensión de un control total sobre la aplicación de consignas provistas desde un centro lejano en contextos socioculturales y materiales demasiado diversos no podía ser sino ilusoria. No obstante, los resultados globales de la experiencia en el corto plazo son considerados muy positivos, puesto que innumerables estudiantes de francés en todo el mundo son efectivamente alcanzados por esta forma de enseñanza –y la medida de éxito de esta política es, ante todo, cuantitativa–.

Sin embargo, desde el punto de vista cualitativo, quedaría aún por dilucidar si esta concepción de la enseñanza masiva, rápida y superficial, de efectos seductores, por cierto, tanto para estudiantes como para docentes y funcionarios, pero que requiere un esfuerzo cognitivo relativamente bajo de parte del aprendiente, o que descuida otros aspectos de orden subjetivo como la motivación (es verdad que el sujeto de esta política es la masa, no el individuo), no

tiene su parte de responsabilidad en la desafección igualmente masiva que sufrió el francés desde la década siguiente. En efecto, son muchos los que dicen haber seguido en aquellos años, por reglamento más que por opción, cursos “audiovisuales” de francés –en su versión “para todo público”, esto es, en clases numerosas y con franelógrafo– y conservar en el fondo de la memoria sólo unos fragmentos de diálogos insípidos. La fijación sobre la idea de “*faire du nombre*”⁸ y, por tanto, de dar con los medios para difundir en lo inmediato una fina capa de francés sobre las poblaciones escolares de todo el mundo es quizás también responsable del retraso que tuvo, en la reflexión acerca de la enseñanza del francés, la cuestión del “nivel 2” –que sólo se planteó a comienzos de los años setenta–, es decir, acerca de los procedimientos didácticos necesarios para formar un hablante-escribiente autónomo en lengua extranjera. En un plano muy distinto, y cualquiera sea el exacto valor científico de las innovaciones que aportaron los equipos que trabajaron en la implementación de esta política, numerosos especialistas consideran hoy esta experiencia como el germen de lo que fue desarrollándose hasta constituir, estos últimos años, una disciplina académica: la didáctica de lenguas y culturas.

1.4. Un primer balance

Con respecto al gran objetivo de la política cultural exterior de la presidencia de De Gaulle, el de reforzar y luego extender el lugar del francés en el mundo a través de la enseñanza y otras formas de difusión, de manera de consolidar las posiciones políticas y económicas francesas, todo lleva a afirmar que las acciones impulsadas en el marco de los Planes quinquenales fueron, en general, altamente eficaces. Las operaciones que llevan adelante los representantes diplomáticos ante buen número de gobiernos extranjeros, por una parte, la “política del número” promovida en el ámbito de la enseñanza y la difusión del francés, por la otra, se traducen, año tras año, en resultados alentadores. Un breve extracto basta para ilustrar el tono dominante en los informes de actividades de la DGAECT en el período 1960-1968:

“Para juzgar los progresos del francés en el mundo no basta con limitarse a comprobar, como algunos turistas superficiales, que un cargador de equipajes de aero-

8. La fórmula es habitual en M. Blancpain, director general de la Alianza Francesa en aquel período (cf. por ejemplo Bruézière, 1983: 184).

puesto nos ha hablado en inglés. Es necesario consultar la progresión de las estadísticas escolares, ver el lugar en aumento (en cantidad de horas por semana y en cantidad de años de estudio) que se asigna en los programas a la enseñanza del francés, registrar la curva ascendente del número de profesores extranjeros de francés y de participantes en los cursos de perfeccionamiento que Francia organiza para estos profesores, tomar nota de los números en alza constante de las inscripciones a los Institutos, Centros culturales y Liceos franceses del extranjero o en los centros de la Alianza Francesa, observar el aumento del número de países que difunden los cursos de francés por radio y televisión, enumerar los libros de acompañamiento vendidos en estos países, comprobar el éxito de los programas culturales franceses difundidos por las emisoras de radio y televisión extranjeras” (DGACT, *Rapport d'activités*, 1967: 6).

Los juicios cualitativos referidos a las repercusiones de esta política en el papel y el lugar del francés en el mundo no son menos entusiastas: desde 1960, los informes sucesivos dan cuenta de un restablecimiento de sus posiciones; en 1962 se comprueba que, de lengua de elites, el francés se ha convertido en “lengua de masas”; la situación, que se considera como “particularmente favorable” en 1963, mejora aún en los años siguientes. Hacia el final del período, el informe se proyecta hacia el futuro: “El cuadro de la situación de la lengua francesa en el mundo [...] es alentador para el presente, pero sobre todo muy promisorio para el porvenir” (DGACT, *Rapport d'activités*, 1967).

En la base de este éxito se hallan sin duda un plan meditado, detallado y sostenido por una voluntad política tan sólida como los presupuestos que se le asignan; el apoyo solicitado y obtenido de parte de las diferentes corporaciones dentro del Estado;⁹ una voluntad de acción sobre la lengua afirmada mediante una intervención ostensible sobre el corpus, la que da origen al francés fundamental; un trabajo de equipamiento original en métodos e instrumentos lingüísticos adaptados a las metas que persigue la política general; el montaje de un dispositivo de comunicación fuertemente controlado y centralizado. En cambio, la preocupación manifiesta por aspectos simbólicos o connotativos —que llevan a la adopción a ultranza de equipamientos audiovisuales, por ejemplo— es quizás responsable de cierto desvío, el que conduce a la fetichización del instrumento y, por ende, a la consideración de su empleo como un fin en sí mismo. Por esta

9. R. Seydoux, director de la DGACT hasta 1960, logra el apoyo de la Academia Francesa y de otros destacados formadores de opinión que expresan su juicio favorable en la prensa. Véanse documentos y notas al respecto en Archivos del Ministère des Affaires Étrangères, Cabinet, caja 41.

vía, la política revela un flanco débil desde el punto de vista de la eficiencia: la importante inversión dedicada a la instalación de laboratorios de lenguas se hacía en cierta medida en forma independiente de la demanda, o incluso de la existencia de personal formado para su explotación o su mantenimiento.¹⁰

En lo que se refiere a los diferentes públicos previstos, las opciones de política lingüística no siempre se revelaron pertinentes: ya hemos señalado la inadecuación del francés fundamental en el marco de operaciones de enseñanza de francés como lengua segunda. Queda por saber si los métodos audiovisuales alcanzaron resultados igualmente positivos con públicos no urbanos o, de manera más general, menos involucrados en la cultura de masas. Para el subconjunto de la población mundial que aparece entonces como blanco esperado, en cambio, la política se revela coherente: el sistema de transmisión de mensajes, los canales adoptados y los propios mensajes parecen haber logrado vehicular el llamado hacia el francés, y esto al menos durante el tiempo en que el aparato montado permaneció en funcionamiento.

Ahora bien, ¿el desarrollo cuantitativo estuvo acompañado del cambio esperado en el nivel de la imagen de la lengua? Dicho de otro modo, ¿el francés se convirtió, en las representaciones, en una lengua accesible y moderna? Conociendo los capítulos siguientes de la historia, nos inclinaríamos por una respuesta negativa.

A pesar de las dudas que se pueden emitir con respecto a la eficacia de esta política en el largo plazo, el conjunto de cualidades que reúne —entre las cuales el grado de explicitación no es la menor— hacen de ella un caso ejemplar. Es verdad, por lo demás, que distintos factores contextuales han contribuido a su éxito: el proceso de modernización y de desarrollo económico, generador de riquezas y sobre todo de confianza en el porvenir del país; el crecimiento demográfico y los fenómenos de migración y urbanización, que amplían los públicos escolares en Francia y otros países del mundo; las campañas de alfabetización y de promoción de la educación de base; el mayor interés que se registra en esa época por las lenguas extranjeras y los avances en las técnicas de enseñanza. Una política fuertemente apoyada en el público cautivo de los sistemas escolares no

10. Cf. por ejemplo la observación crítica de un miembro de la comisión de funcionarios reunida para la preparación del segundo Plan: “Un gran centro audiovisual con 120 a 130 cabinas fue instalado en Besançon. Pero nos faltan profesores capaces de utilizar estas máquinas. Si bien el principio es excelente, estas sólo dan buenos resultados si son utilizadas por monitores competentes” (DGACT, 1964: “Compte rendu des réunions préparatoires”, informe de la segunda sesión, 6-3-1964, intervención del Sr. Davril, p. 16).

podía sino resultar beneficiada con estos desarrollos. Más directamente vinculados con las intervenciones que nos ocupan, otros factores podrían también contar como condición de éxito: la presencia, a la cabeza de las operaciones, de un líder excepcional (en el sentido weberiano), el general De Gaulle, que logra hacer compartir su visión del papel internacional de Francia por una amplia mayoría de la población y garantiza la continuidad de la política emprendida a lo largo de diez años.

Pero la hegemonía del discurso que él instaaura se quiebra en 1968. Los acontecimientos de mayo ocurren en el momento en que el entusiasmo que había sostenido la expansión del dispositivo de acción cultural está en fase de agotamiento. Entonces se hacen oír las críticas a la “política de prestigio” que lleva adelante el general en el exterior, que aparece como inútil y excesivamente costosa. La doctrina pedagógica que la acompaña, en cambio, será más resistente al desgaste. Las críticas al francés fundamental se harán oír tímidamente a comienzos de los años 1970; se vuelven más explícitas a lo largo de la década hasta conducir, poco tiempo después, a su rechazo abierto y su abandono (Kerloc'h, 1986: 194). Los métodos audiovisuales, por su parte, si bien aún tenían partidarios en la década siguiente, en 1983 pueden ser considerados ya como piezas de museo (Cortès, 1984: 162). Evidentemente, las condiciones epistemológicas, culturales y tecnológicas han cambiado. Lo que cambia también son las necesidades en términos de instrumentos en el marco de una nueva política lingüística.

2. La política de difusión del francés en la Argentina

2.1. Las operaciones oficiales

En la Argentina, una de las primeras intervenciones de la recién creada Dirección General de Relaciones Culturales francesa consistió en transformar el Instituto Francés de Estudios Superiores, fundado en 1942 por un grupo de intelectuales franceses y argentinos militantes de la Francia Libre, en el Instituto Francés de Buenos Aires (IFBA). Bajo ese nombre, el Instituto sigue desarrollando actividades culturales y de formación superior, dejando a la Alianza Francesa, por un acuerdo firmado en 1959, la exclusividad en la formación lingüística. Profesores franceses enviados desde París intervienen en las tareas de gestión y formación de ambas instituciones. A principios de los años sesenta, el IFBA organiza también algunas acciones aisladas en dirección de los profesores locales de francés: un curso en 1961 y un segundo en 1962, al que asisten 20 participantes. En

1963, en cambio, este tipo de acciones se refuerza claramente: se crea en el seno del IFBA un Centro Internacional de Estudios Pedagógicos, filial del CIEP de Sèvres, Francia. Una de las dos secciones de este centro se destina a la información y el perfeccionamiento de los profesores argentinos de francés (por vía de cursos, préstamo de material especializado, mesas redondas, seminarios, conferencias, proyecciones cinematográficas, etc.),¹¹ y a “la difusión en los establecimientos argentinos de los nuevos métodos de enseñanza [del francés], en particular los métodos audiovisuales” (Basdevant, 1984).

Estas y otras acciones que se desarrollan simultáneamente revelan el nuevo énfasis de la política francesa puesto en la enseñanza del francés según los métodos del CREDIF: el informe de actividades de 1963 de la DGACT da cuenta de la instalación de dos laboratorios de idiomas en las Alianzas Francesas de Buenos Aires y Córdoba (con 18 cabinas audiovisuales), el otorgamiento de 50 becas para que profesores locales de francés hagan cursos en el CREDIF, más cinco becas de estudios en Francia para estudiantes de profesorado, y el envío de un profesor destinado a los institutos de formación de profesores de Buenos Aires. Ese mismo año, por iniciativa francesa, se inicia una experiencia de enseñanza del francés a través de la radio local.

La tendencia a focalizarse en la institución educativa se afirma en el curso de 1964. El número de becas para estudiantes de profesorado de francés se multiplica, y las actividades del CIEP se expanden notablemente: se abren tres filiales de este centro en las provincias, y 170 profesores participan de los cinco cursos organizados ese año. “Gracias a este organismo —señala el informe de la DGACT—, los métodos pedagógicos franceses [...] se propagan en la Argentina”. Pero los promotores de esta política son conscientes de las dificultades en el terreno, que atribuyen a la creciente fuerza de atracción del modelo cultural estado-unidense. En una nota de la embajada de Buenos Aires a la DGACT¹² se lee el siguiente diagnóstico:

Hasta 1940 el francés era, por gran diferencia, la lengua extranjera más enseñada en la Argentina. Nuestra derrota invirtió la situación, y hoy en día el inglés lleva la delantera en la enseñanza argentina. En teoría, la enseñanza de ambas lenguas es igualmente obligatoria en los establecimientos escolares. En la prácti-

11. Nota de la DGACT a la Dirección de América, 18-6-1966.

12. Nota del 19-5-64. Archivo del Ministère des Affaires Étrangères, caja América, 4.3.1. SD - Voyage du général De Gaulle en Amérique du Sud.

ca, este reglamento casi nunca se respeta, y el número de alumnos que estudian francés de manera continuada sólo representa una baja proporción, por lo demás difícil de evaluar. Así, vemos hoy que mientras todas las personas cultas de 40 años y más saben francés, entre las generaciones siguientes sólo hay grupos limitados que se encuentran en esta situación. Este hecho se verifica especialmente en las universidades, donde en total hay muy pocos estudiantes que poseen un buen conocimiento de nuestra lengua.

Grandes esfuerzos serán necesarios en América Latina para contrarrestar la influencia estadounidense, en momentos, precisamente, en que los gobiernos de la región acaban de ratificar su afiliación al sistema interamericano mediante la firma de la Alianza para el Progreso propuesta por el presidente Kennedy. Por ello, el general De Gaulle en persona emprende una gira en el mes de octubre de 1964, que lo lleva a visitar diez países sudamericanos. En el marco de su visita a la Argentina, los cancilleres de ambos países firman un Convenio de cooperación cultural, científica y técnica,¹³ cuyo contenido, según el director de la DGACT, se resume a lo siguiente:

Este acuerdo tiene por objeto fijar un marco general con vistas a la organización y el desarrollo de los intercambios entre ambos países en los ámbitos pedagógico, extraescolar, científico, cultural, artístico y técnico. Su artículo 1º prevé, en particular, favorecer el conocimiento y la enseñanza de la lengua francesa en todos los niveles y, en especial, en las universidades y los establecimientos secundarios. Diversas medidas, entre ellas la organización de cursos de capacitación, permitirán mejorar esta enseñanza, gracias a la cooperación que se aportará para la formación de profesores argentinos encargados de enseñar el francés. Los artículos XI y XII tienen por objeto la organización de la cooperación científica y técnica, gracias al envío de expertos, la formación de cuadros y el otorgamiento de becas de estudio.

(Basdevant, *Rapport au Président de la République*, 2-2-1968).

Esta cita deja ver el lugar que ocupa, en esta coyuntura histórica, la política de difusión del francés en el marco de la diplomacia cultural o, incluso, de la diplomacia *tout court*. Tres artículos –los primeros– sobre los diez que cuenta el Título Primero del acuerdo (*De la cooperación cultural*) están dedicados a

13. La fecha de entrada en vigor del acuerdo es, en la Argentina, el 30-11-1966 (ley nº 17403).

esta cuestión. Se podría decir incluso que la principal función del acuerdo bilateral es la de darle una base jurídica a la política de difusión de la lengua que se focaliza en esta época en la intervención más directa posible en la formación de los profesores locales.

Los términos del acuerdo franco-argentino habilitan a los diplomáticos franceses a iniciar gestiones ante las autoridades educativas locales para obtener una declaración formal a favor de la enseñanza obligatoria del francés en el sistema escolar. Como resultado de estas gestiones, la Dirección Nacional de Enseñanza Media (DINEM) emite una circular (n° 85/1964) que estatuye la paridad del inglés y el francés como lenguas extranjeras enseñadas en los tres primeros años del ciclo secundario. Desde esa fecha, el francés es materia de enseñanza insoslayable para la mayoría de los estudiantes del secundario ya que, obligatoria en los tres primeros años para la mitad de los alumnos del bachillerato y las escuelas de comercio, se ofrece luego como optativa, durante los dos últimos años, para quienes han recibido antes clases de inglés. Pero las numerosas circulares de ratificación de que esta medida es objeto (n° 15/1966; n° 7/1967; n° 179/1977; n° 509/1978; n° 126/1981) (*cf.* Azar, 1999: 76-77) llevan a pensar que este estatuto, que el francés perderá en 1988, no se habría sostenido por sí solo. Incluso cuando, en 1968, la enseñanza de lenguas extranjeras se introduce a partir del primer grado¹⁴ en las 210 escuelas primarias públicas de la capital con “doble escolaridad”, el francés se enseñará sólo en dieciséis de estas escuelas, y el italiano en dos –las demás enseñan, evidentemente, el inglés–. Es verdad que el nivel primario había escapado a la regla según la cual la mitad de los alumnos debía aprender francés. De hecho, queda fuera del alcance de esta política lingüística francesa, que concibe la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del sistema formal (sin duda, a imagen de lo que era usual en Francia) como materia del nivel secundario.¹⁵

Con el respaldo de un marco jurídico favorable, los agentes de la DGACT multiplican las acciones en el terreno argentino. En 1965 la prioridad recae en la formación de formadores, que cuentan con numerosas becas a su disposición. Los cursos del CIEP, como el número de participantes, se multiplican hasta alcanzar estos últimos, en 1967, la cifra récord de 3000 profesores. Ese año también

14. En 1972 la edad mínima para el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera es llevada a 8 años.

15. Este público no será tenido en cuenta en la política lingüística exterior francesa hasta los años 1990 y el auge de la “enseñanza precoz” de lenguas extranjeras.

se cuenta el mayor número de profesores franceses enviados a establecimientos en la Argentina: 70 en total. Pero los indicadores cuantitativos que pueblan los informes producidos en el marco del dispositivo francés nada dicen del impacto de esta política en las prácticas pedagógicas en las cuales se espera influir. Para ello se hace necesario interrogar otros indicios.

2.2. Los efectos en las prácticas

A comienzo de los años sesenta, momento en que llegan a la Argentina los primeros emisarios de la política lingüística exterior francesa, la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema escolar se rige por los programas formulados en 1956, luego del derrocamiento del presidente Perón. La intención modernizadora que guía entonces la reorganización del aparato educativo encuentra, en este sector de la enseñanza, la inercia de las prácticas y los saberes consagrados. A pesar del renovado interés sobre el aspecto fonético de las lenguas, los programas de enseñanza secundaria dedican aún un amplio espacio al estudio de la morfología; el objetivo es el empleo *correcto* de las formas gramaticales en actuaciones principalmente escritas (dictado, lectura), así como el aprendizaje del vocabulario vinculado con el universo escolar y los valores que se cultivan dentro de la institución: la patria, la familia, la higiene, el trabajo (véase Ministerio de Educación y Justicia, 1956). En esta concepción de la enseñanza de lenguas prevalece el interés formativo general: el objetivo último es la transmisión de normas, sean estas lingüísticas, cívicas o morales. La idea de que la lengua enseñada pueda serlo en tanto herramienta de comunicación roza apenas este discurso pedagógico.

Lo mismo ocurre con la formación de profesores: la lengua francesa es apprehendida allí en sus aspectos gramaticales y estilísticos –es decir, en tanto objeto que se realiza de manera más acabada en forma escrita–.¹⁶ El aprendizaje más bien teórico de la fonética –con sus “ejercicios de aplicación” y de corrección– y el estudio diacrónico de la lengua completan la parte lingüística de la formación, a lo que se agregan las materias de carácter cultural: filosofía, literatura e historia de la civilización francesas. Una pequeña porción del tiempo de

16. El programa del primer curso de lengua francesa comienza así: “Vocabulario, traducción, con versiones recíprocas, dictado, redacción, lectura y comentario de textos, con una especial referencia a la morfología” (“Programa del profesorado en Francés”, en INSPLV-Ministerio de Educación y Justicia: *Suplemento del Boletín de Comunicaciones* n° 298, Buenos Aires, 1957).

clase se dedica al trabajo sobre la metodología de la enseñanza (9 horas sobre 90). Aún no es momento de la transmisión de “técnicas de punta” en este campo, en el cual la metodología directa sigue siendo de rigor, aunque adaptada al gusto y las tradiciones de la institución escolar argentina.

La ausencia de prescripciones metodológicas en los programas de enseñanza de lengua extranjera de 1956 podría estar indicando, en efecto, la existencia de un implícito ampliamente compartido por la comunidad de docentes y aprendientes. Este silencio en torno de la metodología se vuelve aún más elocuente cuando se lo compara con otra disposición oficial similar algunos años posterior. Los programas destinados a los departamentos de aplicación (nivel primario) de los institutos de formación docente, publicados en 1963 (Resolución Ministerial n° 2727/63), son en cambio extremadamente explícitos en este punto. Lo que podría entenderse como un llamado al cambio en las prácticas de enseñanza. Veamos algunos fragmentos:

Programa de Francés

PRIMER GRADO INFERIOR

La enseñanza será exclusivamente oral. Estará basada en las imágenes y el diálogo; se acordará toda la importancia a las diversas estructuras que se presentarán bajo la forma de historias basadas en la adaptación de una canción o poesía. Estos relatos comprenden personas, animales y objetos en relación con las formas, colores, dimensiones, posiciones y funciones. Se introducirán los verbos que las listas de preferencias nombran en primer término: avoir, être, parler, faire, marcher, regarder, écrire, ouvrir [...].

TERCER GRADO

[...]

NOTA: *La lengua oral* será siempre la parte esencial de nuestra enseñanza. Como ejercicio recreativo y para enriquecer el vocabulario se pasarán *filmes en colores*.

[...]

QUINTO GRADO

Se imaginará un viaje a Francia; las tres etapas del viaje reunirán los temas de conversación:

- a) preparación del viaje: los vestidos, el arreglo personal, los pasaportes;
- b) el viaje: la estación (en el tren), el puerto (el barco);
- c) la llegada a Francia: en un hotel (las habitaciones, el restaurant, las comidas), en París (un paseo). [...]

SEXTO GRADO

[...]

Libros de clase recomendados:

Le français élémentaire, débutants, livre 1 - Mauger et Gougenheim

Cours de langue et de civilisation française, livre 1. Mauger

(Ministerio de Educación y Justicia, 1963; el destacado es nuestro).

Este extracto del programa de 1963 interesa por varios motivos. Se observa en primer lugar la insistencia en la lengua oral; ahora bien, lo que sería lógico para alumnos de 6 años que no dominan aún la escritura lo es menos para los de 11-12 años. La imagen, auxiliar de la explicación en el marco de la metodología directa, asume aquí funciones adicionales: ilustra los conceptos, desencadena la oralidad, enriquece el vocabulario, libera las tensiones de la clase. Nos acercamos así a los principios de la metodología estructuro-global audiovisual (SGAV) difundida por los canales de la política lingüística francesa. Se reconoce la finalidad comunicativa del método preconizado en el lugar que se asigna al diálogo en la enseñanza, así como en la elección del tema de conversación: el “viaje a Francia”. A las escuelas (públicas) llamadas “de lenguas vivas” para las que rige este programa asisten los hijos de la nueva elite argentina. Sorprende, sin embargo, que se propongan discusiones sobre tal viaje (lo que es más, por tren...) a niños de diez años. Obsérvense también las referencias teórico-bibliográficas implícitas o explícitas: las “listas de preferencia” a las que se alude en el comienzo del texto citado remiten a la doctrina elaborada en los años cincuenta en Francia en torno del francés fundamental; lo mismo vale para los manuales cuyo uso se aconseja. Es decir que en 1963, en dirección del público restringido de las escuelas de lenguas vivas, y a contracorriente de una tradición muy arraigada, las autoridades educativas argentinas deciden seguir de cerca las innovaciones pedagógicas francesas en materia de enseñanza de la lengua.

Dos años más tarde es el momento de actualizar el programa de formación de profesores. En el nuevo programa de 1965 se observa un aumento significativo del número de horas de clase (de 90 a 101), debido a la introducción de un curso de Lingüística y uno de Psicología de la Educación y, sobre todo, al incremento del tiempo dedicado a la fonética “con práctica de laboratorio”:¹⁷ es preciso estar preparados para responder a los imperativos de la modernidad, es decir, la oralidad urbana. Los primeros formadores beneficiarios de las becas de

17. Cf. INSPLV: “Plan de estudios aprobado por Decreto n° 1525 del 25 de febrero de 1965”.

perfeccionamiento en el exterior están de regreso en el país. El Ministerio de Educación les da la palabra. Una publicación de 1963 reúne sus contribuciones, donde los formadores de profesores de inglés ensalzan los méritos de las metodologías audio-orales (Chelia, 1963); los de francés, los beneficios de la metodología audiovisual (Sáenz, 1963). Gandolfo (1963) y Asquini (1966) concuerdan en reclamar un lugar prominente para los instrumentos mecánicos en la enseñanza de lenguas. Hay que poder “ofrecer a los alumnos buenos modelos estructurales para que imiten con la entonación y el ritmo correctos”, explica este último, y pide a las autoridades el esfuerzo de instalar un pequeño laboratorio de idiomas en cada escuela. La distancia entre el deseo y la realidad de las condiciones locales es grande. El único laboratorio en el ámbito público argentino será por largo tiempo el del Instituto de Profesorado en Lenguas Vivas de Buenos Aires, instalado en 1961 y, sin embargo, poco explotado hasta la indicación oficial de 1965.

La convicción de los defensores locales de la metodología audiovisual es más fuerte que la evidencia en cuanto a falta de equipamiento y de formación en los docentes que deberían utilizarlo. El aporte de la cooperación francesa a favor de esta causa (becas, material pedagógico, documentación, cursos de capacitación, etc.) parece darles motivos de esperanza. Con su apoyo se organiza en 1967, en Tucumán, un primer coloquio sobre la enseñanza de lenguas a través de métodos audiovisuales. Fruto de esta colaboración es también el simposio organizado por el Ministerio de Educación argentino para profesores de profesorado de francés de todo el país, celebrado en Buenos Aires en 1970, en el marco de una reflexión con vistas a modificar los programas de enseñanza argentinos.

El documento que recoge las conclusiones de las diez jornadas de trabajo, coordinadas por especialistas franceses, tiene la forma de un programa de estudios detallado para los niveles “intermedio” y secundario (Ministerio de Cultura y Educación, 1970). La modalidad predominante de los enunciados, fuerte y mente prescriptiva, queda apenas matizada por la introducción de algunas sugerencias menos perentorias. Las propuestas referidas a los contenidos de los programas –que, según el texto, “no constituyen sino un inventario global [...] de carácter indicativo” (Ministerio de Cultura y Educación, 1970: 2)–, dejan ver también las fuentes doctrinarias. Veamos, por ejemplo, los contenidos lexicológicos previstos para el “nivel intermedio”:

Teniendo en cuenta que durante los dos primeros años de la escuela intermedia el profesor podrá tener entre 180 y 190 horas de clase, habrá que limitar el léxico a aquellas palabras que den vida a las estructuras.

La base de referencia es el “Francés Fundamental I”. En este nivel se retendrán:

1. Las 700 palabras de más elevada frecuencia de la encuesta (250 palabras gramaticales y 450 lexicales).
2. Aproximadamente 20 palabras concernientes a la experiencia cotidiana del alumno argentino.
3. Aproximadamente 100 palabras escogidas del vocabulario disponible en el “Francés Fundamental I” y que se refieran a los contenidos culturales a desarrollar.
4. Algunos términos sobre temas que despierten el interés de jóvenes de 11/14 años.

En suma, en los dos primeros años de este nivel el léxico no sobrepasará las 850 palabras.

(Ministerio de Cultura y Educación, 1970: 3).

El capítulo dedicado a la metodología sigue este mismo modelo genérico. En primer lugar, la exposición de principios, sin ambigüedad:

- a) El acceso a la lengua será global. Se partirá del lenguaje para llegar a las estructuras y no de las estructuras al lenguaje.
- b) Como el lenguaje es, ante todo, un medio de comunicación oral, se dará prioridad a la lengua oral; el estudio de la lengua escrita será abordado posteriormente.
- c) El lenguaje vivo de comunicación ocupará un lugar importante en la clase. Comunicación quiere decir diálogo. El punto de partida será, pues, un diálogo “en situación”, etc.

(Ministerio de Cultura y Educación, 1970: 5).

Al final del capítulo, las “recomendaciones”:

En primer año de la Escuela Intermedia es *deseable* que las autoridades dispensen a los profesores de la obligación de tomar pruebas escritas.

Se *recomiendan* también pruebas orales en forma de “tests” de comprensión y de expresión y aún de discriminación fonética.

Al finalizar la Escuela Intermedia, *si el Ministerio de Cultura y Educación acepta* - *ra* la metodología presentada, *sería de desear* que los exámenes se adaptasen al plan de estudio propuesto. *Si el examen comprendiese* pruebas escritas, *éstas podrían inspirarse* en los ejercicios estructurales enumerados más arriba.

(Ministerio de Cultura y Educación, 1970: 8. En cursiva, los rasgos discursivos que se comentan abajo).

La inadecuación de estos programas de enseñanza con respecto a la realidad local es flagrante, aunque más no fuera porque presuponen una estructura escolar diferente de la que rige en el ámbito educativo argentino de la época.¹⁸ La enseñanza de francés, además, se ofrece en algunas escuelas primarias de la capital a partir de los 6 años, y/o luego en el nivel secundario (los tres primeros años o los dos últimos, como se ha mencionado). Y el tiempo de formación en francés en un año escolar es de 100 horas de 40 minutos (144 en el mejor de los casos, el del Colegio Nacional Buenos Aires);¹⁹ estamos lejos de las 180-190 horas que requiere el programa propuesto. Los programas oficiales vigentes en la época presentan lógicamente objetivos mucho más modestos que los que se definen en el Simposio, a todas luces concebidos para realidades distintas de la argentina. Los extractos que citamos revelan no obstante la firme intención de introducir una versión ortodoxa de la metodología SGAV, al servicio de un conocimiento bastante profundo de la lengua “fundamental” y la civilización francesa contemporánea, aun cuando para ello se haga necesario intervenir en la estructura, o incluso en la cultura evaluativa de la institución escolar, fuertemente apoyada en el documento escrito. Los autores del documento admiten sobre este punto la autoridad del Ministerio. El tono muda entonces en sugerencia cortés.

Unos años después, en 1974, se lleva a cabo una reforma de los programas escolares, en el contexto de reorganización de las instituciones democráticas bajo la segunda presidencia de Perón. El nuevo programa de francés para el nivel secundario (Resolución Ministerial n° 1033/74), en muchos aspectos, parece inspirarse en las recetas francesas recogidas en el documento de 1970, aunque adaptadas a las condiciones materiales y, hasta cierto grado, culturales, del sistema escolar argentino. En la enunciación de sus principios básicos se reconocen los tópicos de la metodología SGAV, así como se percibe en la enumeración de los contenidos la entrada del estructuralismo lingüístico en el campo pedagógico:

Este nuevo programa de francés mantiene vigentes los objetivos generales y específicos de la materia que han sido definidos anteriormente. Para conseguirlos se modifican o completan las instrucciones ya que la enseñanza del idioma debe tener por fundamento una progresión lingüística así como fonética y des-

18. Entre el nivel primario (alumnos de 6 a 12 años) y el nivel secundario (alumnos de 13 a 17 años) no hay rastros de un nivel “intermedio” que corresponda a alumnos de 11 a 14 años, como el del *collège* francés.

19. Son los cálculos de Sáenz (1963: 146).

arrollarse a partir de la lengua oral sin perjudicar el aprendizaje de la lengua escrita. A tal efecto, se considera que el diálogo en situación debe ser en adelante la base de la lección y se recomienda el uso de un medio audio-visual eficaz y económico, el *franelógrafo*.

(“Francés. Nuevo programa de primer año”, 1974; el destacado es del original).

Al comparar los objetivos generales con los propuestos en 1970 “para el nivel secundario”, se percibe cierto aire de familia, favorecido por la difusión que había alcanzado la doxa estructuralista, así como el efecto de la adaptación al contexto local y a las finalidades formativas generales de la enseñanza escolar:

Objetivos Generales de la Materia:

- Adquirir las estructuras fundamentales de la lengua extranjera como instrumento para la comunicación eficaz.
- Acercarse a la cultura de los pueblos de habla francesa y participar de sus bienes.
- Reconocer, por medio de vivencias, los valores éticos y estéticos del pueblo francés para llegar a la comprensión y acercamiento entre los hombres.

(“Francés. Nuevo programa de primer año”, 1974).

Como se ve en los documentos citados, el trabajo de difusión de los principios SGAV por parte de los agentes de la política lingüística francesa dejó sus huellas en el más alto nivel del sistema educativo argentino. Ahora bien, cuando estos principios se generalizan, por impulso oficial, en la enseñanza formal, en Francia ya han sido seriamente cuestionados. Es verdad además que lo que se ve adoptar en los textos argentinos no es más que una versión aligerada de la metodología original, en la que pesan las condiciones y las tradiciones locales.

¿Qué queda, entonces, del espíritu SGAV en la enseñanza practicada en aquella época? Las prácticas pedagógicas supuestas o inducidas por un manual escolar elaborado por profesores argentinos, publicado en Buenos Aires ese mismo año y ampliamente utilizado²⁰ permiten hacerse una idea de los usos concretos en el espacio de la clase. Ahora bien, en el análisis que López Barrios *et al.* (2002) hacen de ese manual se ven reaparecer, tenaces, las prácticas y los saberes tradicionales en didáctica de lenguas extranjeras, a pesar de la intención manifiesta de sus autores de seguir las disposiciones ministeriales. La fonética,

20. Ecker y Gamondi: *Moi, je parle français, et vous?*, Buenos Aires, Kapelusz, 1974.

que ocupa un lugar importante en el programa oficial, no es tratada en este texto escolar. En cuanto a los medios audiovisuales, que siguen estando fuera del alcance de la mayoría de los docentes, se sugiere el recurso a la grabación con los medios a su alcance, si fuera necesario. El realismo y la vía media entre la novedad y la tradición –de lo que resulta un eclecticismo asumido conscientemente– parecen prevalecer en general:

En [este] texto el verbo y el léxico parecen tener la prioridad y es a partir de estos elementos que se organiza la progresión. El ritmo de trabajo que surge de la aplicación del manual pareciera ser mucho más lento que el que se pretendería desde la óptica de las instrucciones oficiales. Los temas, organizados en Ecker y Gamondi como en la época del método directo, se apartan de una temática más abierta sugerida en las instrucciones oficiales (López Barrios et al., 2002).

En la comparación con un manual contemporáneo francés (*De vive voix*, 1ª ed. 1972), estos autores concluyen en una adaptación mucho mejor de este último en relación con el programa oficial.²¹ Al punto de preguntarse si este no se inspiró en aquel...

Conclusiones

Más allá de estos lugares de producción de doctrina pedagógica que son el dispositivo de política lingüística francesa, el ministerio argentino, los manuales escolares –producción que se podría calificar, cada una a su nivel, como “racionalizada, expansionista tanto como centralizada, ruidosa y espectacular” (De Certeau, 1990: xxxvii)–, queda aún por interrogar ese otro lugar de producción mejor conocido por su seudónimo, el “consumo”: el de las prácticas concretas de enseñanza. Producción astuta, dispersa, silenciosa, “puesto que no se señala mediante productos propios sino por *modos de emplear* los productos impuestos por un orden dominante” (De Certeau, 1990). Un estudio etnográfico de estas prácticas ilustraría de otro modo el impacto de la política lingüística francesa en el ámbito escolar, su verdadera envergadura:

21. Sin embargo, este manual no fue utilizado en la escuela secundaria –donde prevalecían los manuales como el de Ecker y Gamondi, más “de acuerdo con la realidad argentina”–, sino en la Alianza Francesa y otras instituciones del ámbito privado (cf. López Barrios et al., 2002).

El lenguaje producido por una categoría social dispone del poder de extender sus conquistas en las vastas regiones de su entorno, “desiertos” donde parece no haber nada igualmente articulado, pero cae allí en las trampas de su asimilación por una selva de procedimientos que sus propias victorias vuelven invisibles al ocupante. Por espectacular que sea, su privilegio corre el riesgo de no ser más que aparente, si sólo sirve como marco para las prácticas obstinadas, astutas, cotidianas que lo utilizan (De Certeau, 1990: 54).

Queda por saber hasta qué punto el trabajo de difusión de la doctrina SGAV realmente sirvió al objetivo de extender la práctica oral del francés entre las masas y, por ende –según los supuestos de partida–, la influencia francesa en países como la Argentina. En lo que se refiere a la metodología de enseñanza, son claros los indicios de su adopción, al menos teórica, por parte de aquellos que en el ámbito docente desempeñan un papel de formadores de opinión y que logran por ello influir en las decisiones de política lingüística en el campo educativo. En cuanto a los resultados en términos de aprendizaje de la lengua, es verdad por un lado que, gracias a los compromisos asumidos luego de la firma del convenio bilateral, el francés logra afirmarse en forma duradera en el sistema formal de educación. Se nos permitirá dudar, en cambio, de que este público escolar cautivo, sometido a una enseñanza formateada según los principios SGAV, haya logrado realmente dominar, aun a un nivel básico, el francés fundamental en situaciones de la vida cotidiana. El encarnizamiento en la transmisión de recetas metodológicas listas para el empleo (que resultó un verdadero éxito), sin un análisis de sus condiciones de aplicación, dejó tal vez en segundo plano la percepción de los efectos que estas podían inducir en el público meta. Se podría concluir, pues, que la experiencia tuvo resultados moderados, a menos que se considere el público de los profesores de francés como los verdaderos blancos de esta política. Una parte de ellos, por lo menos, fue ganada por un “lenguaje” metodológico nuevo –francés en este caso–; lo que haría pensar que fue en ellos en quienes se materializó verdaderamente la influencia francesa. Esta interpretación de la vertiente escolar de la política de difusión del francés de la era gaulliana nos llevaría a decir que la difusión de la metodología de enseñanza pudo constituir un fin en sí misma. Lo que sería en realidad un desvío posible cuando la conducción de una política lingüística queda en manos de la tecnocracia lingüístico-pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Asquini, R. (1966): “Laboratorios para la enseñanza de idiomas”, *El Monitor de la Educación Común*, nº 940.
- Azar, I. B. (1999): “La enseñanza del francés. Situación actual”, en *Lenguas y educación formal*, actas de la I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre políticas lingüísticas, Buenos Aires, UBA-Instituto de Lingüística.
- Basdevant, J. (1984): “L'action du Ministère des Affaires Étrangères pour la diffusion de la langue française à l'étranger de 1960 à 1968”, en D. Coste (coord.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, París, Hatier.
- Bruezière, M. (1983): *L'Alliance Française, histoire d'une institution, 1883-1983*, París, Hachette.
- Cortès, J. (1984): “Réflexions sur l'histoire d'une institution FLE: le CREDIF”, en D. Coste (coord.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, París, Hatier.
- Chelia, I. (1963): “El método oral en nuestra escuela secundaria”, en Ministerio de Educación y Justicia, *Experiencias y contribuciones para la enseñanza de los idiomas extranjeros*, Serie Didáctica 4, Buenos Aires.
- De Certeau, M. (1990): *L'invention du quotidien I. Arts de faire* [1980], París, Gallimard.
- DGACT (1958): *Programme d'expansion et de reconversion des activités culturelles et techniques à l'étranger. Rapport au gouvernement*, París.
- (1961-1968): *Rapport d'activités (1960 a 1967)*, París, Ministère des Affaires Étrangères.
- (1964): *Second Plan quinquennal d'expansion culturelle du Ministère des Affaires Étrangères. Rapport du comité d'étude créé par l'arrêté interministériel du 17-2-1964*, París.
- Gandolfo, A. (1963): “Un cuarto de siglo a la vanguardia en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en Ministerio de Educación y Justicia, *Experiencias y contribuciones para la enseñanza de los idiomas extranjeros*, Serie Didáctica 4, Buenos Aires.
- Gougenheim, G. et al. (1964): *L'élaboration du français fondamental (premier degré): étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base* (nueva edición corregida y aumentada, 1967), París, Didier.
- Guberina, P. (1984): “Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale (méthode Saint-Cloud-Zagreb)”, en D. Coste (coord.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, París, Hatier.
- Kerloc'h, M. S. (1986): *Le français fondamental: bilan et perspectives de l'enseignement du vocabulaire de base du français langue étrangère*, tesis de doctorado, Université de Lille III, Lille.

- López Barrios, M., *et al.* (2002): “Nacional vs. importado: Textos de enseñanza de lenguas extranjeras en contraste”, *Bitácora*, nº 10.
- Ministère des Affaires Étrangères (1996): *Une politique pour le français*, París.
- Ministerio de Cultura y Educación, Administración Nacional de Educación Media y Superior (1970): *Simposio para profesores de francés de tercer nivel, documento final*, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Justicia (1956): *Planes y programas de estudio*, Buenos Aires.
- (1963a): *Experiencias y contribuciones para la enseñanza de los idiomas extranjeros*, Serie Didáctica 4, Buenos Aires.
- (1963b): *Adopción de los planes de estudio y programas de educación primaria del Consejo Nacional de Educación. Modificación y agregados. Escuelas No normales. Departamento de aplicación*, Buenos Aires.
- Perret, B. (2001): *L'évaluation des politiques publiques*, París, La Découverte.
- Rivenc, P. (1984): “Premiers engagements, premiers déficits: 1951-1965”, en D. Coste (coord.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, París, Hatier.
- Sáenz, I. (1963): “Métodos audiovisuales en la enseñanza de las lenguas extranjeras”, en *Experiencias y contribuciones para la enseñanza de los idiomas extranjeros*, Serie Didáctica 4, Buenos Aires.

Normas de presentación de artículos

Signo & Seña es una publicación del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, que tiene como objetivo estimular la difusión de la producción científica en el ámbito de la lingüística, atendiendo a enfoques interdisciplinarios amplios. Organizada en números monográficos, *Signo & Seña* publica, preferentemente en español o portugués, artículos originales e inéditos de investigadores nacionales o del exterior. En cada número de la revista consta el eje a abordar en el siguiente y la convocatoria al envío de trabajos.

Los trabajos deberán ser inéditos, con una extensión máxima de 25 páginas (incluyendo notas y bibliografía). Deberá entregarse un original, dos copias y un disquete debidamente rotulado en formato .doc, .rtf u .odt.

Los trabajos deberán dirigirse a:
Instituto de Lingüística
25 de Mayo 217, 1º piso
Buenos Aires, Argentina

El Comité de Redacción se reserva los siguientes derechos:

- Pedir artículos a especialistas cuando lo considere oportuno.
- Rechazar colaboraciones no pertinentes al perfil temático de la revista o que no se ajusten a los criterios o normas editoriales vigentes.
- Establecer el orden en que se publicarán los trabajos aceptados.

Criterios y modalidad de evaluación

Los contenidos de los artículos son de entera responsabilidad de los autores, así como su presentación de acuerdo con las normas editoriales. De acuerdo con el Reglamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, deberán ceder los derechos de edición a la Facultad.

Todos los artículos serán evaluados de acuerdo con su originalidad, calidad, relevancia y actualidad por árbitros anónimos, manteniendo en reserva también la identidad del autor. Los autores serán notificados de la decisión de aceptar o rechazar el trabajo. Asimismo, se les podrá devolver el material para introducir, dentro de los plazos convenidos, las modificaciones sugeridas por el evaluador, o las que el Comité Editorial considere pertinentes.

Presentación

Papel tamaño A4.

Márgenes de 2,5 cm (superior, inferior, izquierdo y derecho).

Tipografía Times New Roman.

1. Primera página.

- a. Título del artículo centrado, en negrita, cuerpo 14.
- b. Nombre y apellido del autor o de los autores, seguido de la pertenencia institucional y de una dirección electrónica, alineado a derecha, cuerpo 12.
- c. Resumen de hasta 200 palabras en castellano y en inglés.
- d. Hasta cinco palabras clave en ambos idiomas.

2. Texto.

- a. Interlineado de 1,5 líneas, cuerpo 12, marginación justificada. Cada párrafo debe tener una sangría de 1 cm en la primer línea (no utilizar tabulador ni barra espaciadora). No usar corte de palabras ni hacerlo manualmente. No agregar espacio adicional entre los párrafos.
- b. Títulos. Las diferentes secciones serán separadas por subtítulos en cuerpo 12, margen izquierdo, a dos líneas del texto anterior y a una del que le sigue. Los principales irán en negrita, los secundarios, en itálica negrita, y los terciarios, en itálica. En ningún caso llevarán sangría.
- c. Palabras a resaltar en itálica.
- d. En caso de usar acrónimos o siglas (en mayúsculas, sin espacios ni puntos), el nombre correspondiente deberá escribirse por entero la primera vez, seguido de la sigla entre paréntesis. Por ejemplo: Universidad de Buenos Aires (UBA).
- e. En caso de incluirse citas textuales de una extensión mayor a tres líneas, se colocarán sin comillas en párrafo aparte, cuerpo 10, interlineado simple, dejando sangría de 1 cm a izquierda y derecha y una línea en blanco arriba y abajo. Las elisiones se indicarán con [...]. Los agregados del autor del artículo se incluirán entre corchetes.
- f. En las referencias bibliográficas se utilizará el sistema autor-fecha. Entre paréntesis se indicará el apellido del autor, el año de publicación y las páginas citadas, si corresponde. Por ejemplo: (Martínez, 1998: 201). Para más de tres autores se colocará el apellido del primero seguido de *et al.*

g. Los cuadros y tablas irán numerados y con título. Es conveniente indicar su ubicación en el texto y adjuntarlos de manera independiente. Si no son elaborados con un procesador de texto, deberán entregarse copias de alta calidad para poder reproducirlos en el proceso de diseño e impresión. Si se entregan en formato digital, deberán tener extensión .jpg o .tif con una resolución de 300 dpi.

h. Notas. Irán al pie de página, numeradas consecutivamente. Utilizar el procedimiento de colocación de notas propio del procesador de textos.

3. Bibliografía.

Se utilizará el sistema autor-fecha. Todas las citas del texto deben tener su correspondencia en la bibliografía. Las referencias deben ir ordenadas alfabéticamente. En el caso de que haya varias obras de un mismo autor, se ordenarán cronológicamente; si hubiera más de una del mismo año, se las diferenciará con letras minúsculas. Si se tratara de traducciones o reediciones, es conveniente señalar el año de edición original. Véanse los ejemplos:

Libros

Verón, Eliseo (2004): *Fragmentos de un tejido*, Barcelona, Gedisa.

Ford, Aníbal, Jorge B. Rivera y Eduardo Romano (1985): *Medios de comunicación y cultura popular*, Buenos Aires, Legasa.

Foucault, Michel (1989): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* [1975], Buenos Aires, Siglo XXI.

Artículos

Landi, Oscar (1987): "Mirando las noticias", en AA.VV., *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*, Buenos Aires, Hachette.

Dúo de Brottier, Ofelia (2005): "El tiempo en el artículo de investigación científica", *Signo & Seña*, n° 14, diciembre, pp. 159-181.

Documentos de Internet

Charaudeau, Patrick (2004): "La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual", *Signos* [online], vol. 37, n° 56, p.23-39. [Consulta: 23 de febrero de 2006] <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005600003&lng=es&nrm=iso>

Próximo número:

Gramática cognitiva y funcionalista, bajo la coordinación de Claudia Borzi
