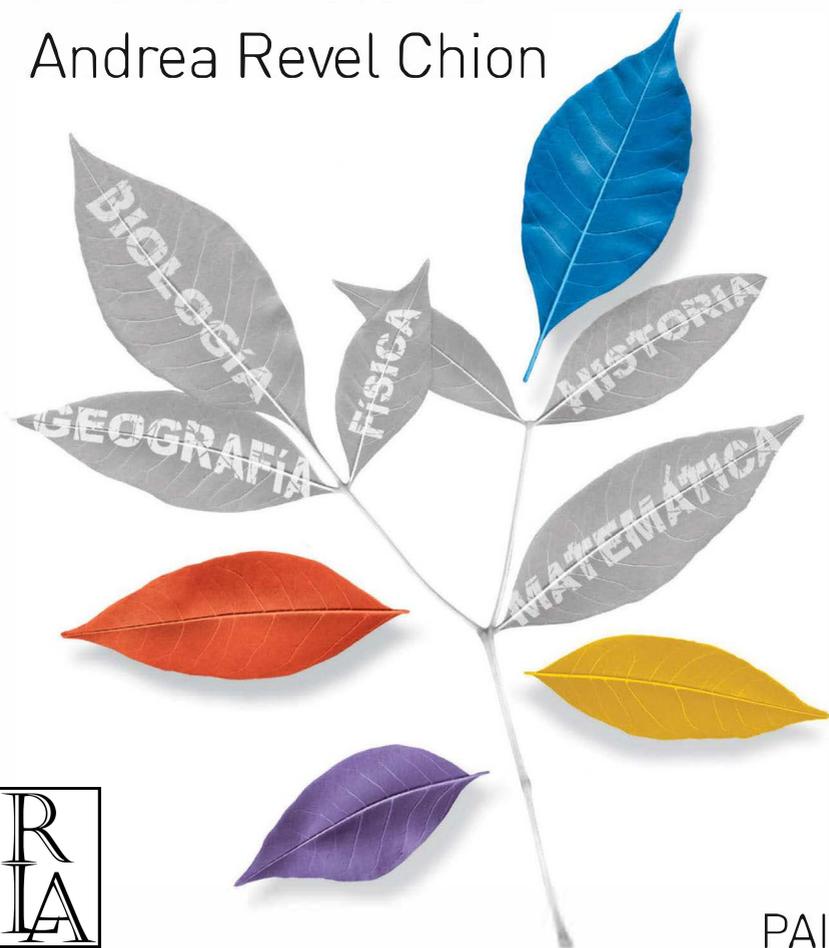


ESCRIBIR PARA APRENDER

Disciplinas y escritura
en la escuela secundaria

Federico Navarro
Andrea Revel Chion



**ESCRIBIR
PARA APRENDER**



ESCRIBIR PARA APRENDER

Disciplinas y escritura
en la escuela secundaria

Federico Navarro
Andrea Revel Chion

Publicado en forma impresa por Area Paidós: 2013
Edición digital por The WAC Clearinghouse: 2021

Edición digital © 2021 por Federico Navarro y Andrea Revel Chion. Esta obra está autorizada bajo una licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0.

ISBN: 978-1-64215-117-6 (pdf) | 978-9-50121-542-7 (print)
DOI: 10.37514 INT-B.2021.1176

Edición digital producida por WAC Clearinghouse (wac.colostate.edu)

ÍNDICE



AGRADECIMIENTOS	11
PALABRAS PRELIMINARES: GESTIÓN ESCOLAR Y ESCRITURA, por Néstor Abramovich	13
PRÓLOGO: ESCRITURA EN LA ESCUELA, por Constanza Padilla	19
INTRODUCCIÓN	23
1. ESCRITURA, CURRÍCULUM Y APRENDIZAJE	29
Escuela y prácticas escritas.....	34
Escritura y prácticas epistémicas	41
Escritura y prácticas retóricas.....	46
Escritura y trabajo en el aula	50
2. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA EN LA ESCUELA	57
Orígenes y contexto.....	59
Inscripción curricular	63
Colaborar para innovar.....	66
Evaluar para mejorar	69
Programa de Escritura en <i>cualquier</i> Escuela	73

3. AULA DE ESCRITURA	77
¿Qué escribir en la escuela?	79
Escritura en Historia	83
Escritura en Biología	91
Escritura en Física	99
Visibilización de la escritura	104
4. ESCRITURA EN EL AULA	107
Algunos antecedentes	109
Las instancias de enseñanza	117
La enseñanza de la argumentación científica escolar	118
Escritores activos	124
ALGUNAS CONCLUSIONES	127
BIBLIOGRAFÍA	131

Dedicamos este libro a todos los estudiantes que se iniciaron junto a nosotros en el Programa de Escritura en la Escuela; sus dudas y cuestionamientos nos ayudan cada día a revisarlo y mejorarlo. También a los docentes que nos acompañaron y acompañan en su puesta en práctica. Y a los que se sumarán.

AGRADECIMIENTOS



Este libro presenta una experiencia y un encuentro entre actores de la escuela secundaria. El Programa de Escritura en la Escuela no existiría sin la confianza de la dirección del Colegio de la Ciudad que creyó en él cuando solo era un borrador sin tradición ni experiencias previas que lo sostuvieran. Su director, Néstor Abramovich, y su directora de estudios, Débora Demar-chi, habilitaron, impulsaron y cimentaron el proyecto desde sus inicios, poniendo a disposición recursos y sugerencias, y apostando a su ampliación gradual en cada año de su desarrollo. A lo largo de este proceso, resultó fundamental la participación de Ángel Maldonado, actualmente a cargo de los cursos de Escritura de 1º y 2º año. Además, este proyecto no habría sido posible sin los aportes de los docentes que se sumaron desinteresadamente o, mejor dicho, interesados en ampliar y enriquecer sus prácticas de enseñanza: Noemí Charlier (Educación Cívica), Débora Demar-chi (Biología), Gabriela Farrán (Antropología Cultural), Ana Krawchik (Geografía), Cecilia Lamela (Matemática),

Juan Pablo Nardulli (Historia) y Claudio Sagaut (Física). Tampoco habría tenido ninguna continuidad sin los estudiantes que, con sorpresa y algo de escepticismo al principio, trabajaron duramente en mejorar y ampliar sus prácticas escritas escolares. Por último, este libro tomó forma gracias a los aportes, estímulos y sugerencias de la editora de la colección, Rosita Rottemberg, que rápidamente se entusiasmó con la propuesta que le llevamos en nuestro primer encuentro.

A todos ellos, ¡muchas gracias!

PALABRAS PRELIMINARES

Gestión escolar y escritura

por Néstor Abramovich¹

Este libro, escrito por dos doctores en sus respectivas áreas disciplinares, es también el fruto de la labor de dos compañeros de trabajo en el nivel secundario, de dos profesionales atravesados en su cotidianidad por esas preguntas que se abren –aunque no exclusivamente– cuando se está en el aula.

Sería caer en lugares comunes decir que son textos contruidos *en el fragor de la lucha o al calor de la batalla*. Pero no puedo dejar de señalar que hay un plus en este libro constituido por la experiencia de estar en los cursos, de caminar la escuela, de habitar la sala de profesores.

Es probable –de hecho, la bibliografía en la que se apoya el libro así lo demuestra– que en el universo académico se realicen investigaciones y se construyan teorías sobre la dupla escuela-escritura, capaces de arrojar luz sobre lo que sucede en

¹ Diplomado Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión Educativa (FLACSO), Director del Colegio de la Ciudad, Buenos Aires, Argentina.

las escuelas. Pero, cuando los autores tienen la doble condición de investigadores y de nativos de ese mundo que investigan, se potencia la capacidad de observación y análisis, dando lugar no solo al diagnóstico, sino fundamentalmente a la propuesta.

El Programa de Escritura en la Escuela, además de estar sostenido en un sólido marco teórico, enuncia un problema y, sobre todo, se adentra en un campo de acciones capaces de dar respuesta a la pregunta “¿Qué escribe la escuela?”.

Este libro analiza un déficit y propone una manera de resolverlo: se trata de (re)unir las asignaturas escolares con modos de escritura específicos que a su vez se transforman en reflexiones metacognitivas sobre los sentidos del conocimiento en la escuela.

Pero lo más interesante de los ensayos en torno al problema es que no constituyen un supuesto, sino el relevamiento de una experiencia concreta de una práctica sostenida en el tiempo, entre un espacio extracurricular obligatorio (por fuera del currículum oficial, pero incluido como obligatorio en una escuela determinada) y algunas asignaturas de la escuela secundaria. Si bien parte de una serie de hipótesis de investigación, el programa toma forma y se hace realidad en una escuela de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Colegio de la Ciudad. La creación de este espacio, destinado al abordaje de las escrituras propias de cada disciplina, inicia en la escuela una práctica innovadora que potencia lo propio de la escritura y lo específico de las materias escolares.

En la introducción, los autores nos hacen entrar en la cuestión del sentido mediante otra pregunta sugerente: “¿Programas completos pero conocimientos inertes?”. Dicho de otro modo, quizá un modo propio de los estudiantes: “¿Para qué sirve un currículum formalmente enseñado si no da lugar a procesos de apropiación y aprendizajes significativos por parte de los estudiantes?”. Así pensado, los aprendizajes tienen por finalidad algo muy diferente a la acumulación insustancial de información.

En este punto es donde el programa viene a posibilitar otros caminos. Dicen los autores en el capítulo 1:

Pensamiento y lenguaje están tan estrechamente relacionados que son interdependientes: el lenguaje posibilita construir modelos teóricos y estos ayudan a establecer un lenguaje más adecuado. Esto supone negar la idea extendida de que aprender un determinado conocimiento y expresarlo son hechos separados.

Desde esta perspectiva, la escritura viene a favorecer el pensamiento, que a estas alturas es la materia esencial de lo que se puede producir en las escuelas. Ya sea bajo las formas de la ciencia, de las humanidades, del arte o del trabajo con el cuerpo, sin él, las escuelas serían reducidas a meros archivos o incluso depósitos de saberes en desuso. Y esto, a su vez, reduciría a las personas que las transitan a guardianes y acopiadores.

Lenguaje y pensamiento permiten una relación activa y crítica con el conocimiento. De lo contrario, operaríamos sobre una materia inerte, tal como anticipa la pregunta de la introducción.

Ahora bien, además de esta conceptualización sobre escritura y escuela, el programa y, consecuentemente, el libro, abordan otros aspectos clave. Uno de ellos es el de la *didáctica*, la elaboración de dispositivos específicos para la aplicación del programa y la exploración de los aspectos metacognitivos que se ponen en juego a partir de él. Esto sin duda lo transforma en una herramienta para otros profesionales, que pueden aplicarlo o inspirarse en él para transformar las condiciones de apropiación y producción de conocimiento en las escuelas. Este libro no es solo el relevamiento de una experiencia acotada, incapaz de trascender a otras instituciones. Por el contrario, aporta los instrumentos necesarios para una implementación sustentable en escuelas públicas y privadas. La única condición es que en ellas haya docentes con deseo de transformar sus prácticas, o

bien de potenciar lo que ya hacen, de visibilizar algunas acciones e incluso de formalizar proyectos que muchas veces circulan por los pasillos sin llegar a institucionalizarse.

Pero hay una vertiente más, que sin duda convierte al programa en una herramienta institucional. La implementación de este proyecto requiere de una voluntad de invención, en el mejor sentido de la palabra. Un invento entendido como una creación ante unas necesidades, ante unos problemas. Día a día la educación nos presenta nuevos desafíos, nos impone nuevas agendas. Los jóvenes son diferentes; las reglas de juego también lo son; los medios de comunicación y sus tecnologías atraviesan la escuela; la época aporta cada vez más incertidumbres. Frente a esto, apelar a viejas recetas, repetir sin sentido, sostener la fragmentación de los espacios curriculares sería un *escolaricidio*. Hace falta motorizar equipos de trabajo, poner en diálogo compartimentos tradicionalmente estancos para que dejen de serlo, invitar a los docentes de diferentes disciplinas a pensar juntos. Esto produce un efecto de potenciación de las capacidades propias y también de la inteligibilidad de lo que se enseña. Así, tal como dicen los autores, se da lugar a un proceso de negociación entre el docente a cargo del programa y el de determinada disciplina, que lleva a repensar qué se hace en el aula, cómo se hace, cuáles son sus tiempos, qué expresiones habilita. Esa negociación deviene colaboración que en muchos casos contradice la cultura de las escuelas medias. Los autores se preguntan: “¿Qué puede resultar del trabajo coordinado entre un profesor de Matemática y un profesor de Lengua? ¿Cómo hacer confluir culturas disciplinares tan dispares?” (capítulo 2). Volvemos a la invención. Lo que puede salir es mucho más que una didáctica interdisciplinar: es la posibilidad para una escuela de preguntarse qué necesita e instrumentar los cambios requeridos.

Si bien estas preguntas encarnan en determinados docentes, es sin duda la dirección la instancia habilitante de estos

procesos que solo trascienden cuando existe un equipo directivo capaz de percibir no solo la necesidad pedagógica, sino también la potencia entre los docentes. La dirección puede ver aquello que se mantiene invisibilizado e intuir lo que bulle en el cuerpo escolar. Se requiere de una mirada atenta y de una voluntad de acción transformadora. Más aún, la gestión –así concebida– deviene usina de pensamiento-acción, dando forma a un doble juego entre el proponer y el posibilitar.

Así, aquello que surge como una pregunta de orden disciplinar, primero desde el lenguaje y la lingüística, y luego desde otras asignaturas cuyos docentes se avienen a preguntarse por sus prácticas y el sentido de lo que hacen, habilita luego una pregunta más profunda sobre el sentido de la educación y los modos en que las escuelas se interrogan a sí mismas.

El colegio en el que tomó forma y creció el proyecto que dio lugar a este libro no se distingue especialmente por los recursos materiales con que cuenta, sino por la profesionalidad de sus equipos docentes, quienes no solo son reconocidos por su capital intelectual y su capacidad de trabajo, sino que –principalmente– son invitados a usar lo que hay para crear condiciones que favorezcan las experiencias educativas.

Valoro esta obra por su inestimable aporte a la didáctica interdisciplinaria y por constituir una invitación para que otros docentes y directivos se animen a ir más allá de lo establecido, en busca de esas invenciones que mejoran la calidad de la educación, que no es otra cosa que la calidad de las herramientas con las que los ahora jóvenes estudiantes transitarán la vida.

Si hoy me preguntasen “¿Qué escribe la escuela?”, me gustaría poder decir que escribe aquello necesario para construir realidad.

Marzo de 2013

PRÓLOGO

Escritura en la escuela

por Constanza Padilla¹

Las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes universitarios vienen siendo objeto de numerosas investigaciones desde hace más de tres décadas en el contexto internacional. En nuestro país, los estudios al respecto han cobrado franca visibilidad en la última década y han permitido ir configurando una agenda de discusión centrada en cuestiones medulares.

Por una parte, diversas investigaciones empíricas han puesto en evidencia la brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundario y las prácticas académicas del nivel universitario. Se enfatiza, al respecto, el problema del acceso de los estudiantes universitarios al conocimiento disciplinar, debido a las dificultades de comprensión y producción de los textos académicos, muy diferentes de los

¹ Doctora en Letras. Investigadora adjunta del CONICET en el Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura, profesora titular de la Universidad Nacional de Tucumán. Representante de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina.

textos de divulgación científica a los cuales han estado expuestos en los niveles previos de formación.

Sin embargo, por otra parte, se señala que los saberes discursivos necesarios para transitar con éxito una carrera universitaria deben ser objeto de reflexión y de enseñanza en el nivel superior, ya que esto implica el dominio de modos de leer y escribir específicos de cada cultura disciplinar. De allí la importancia que ha cobrado en los últimos años el concepto de *alfabetizaciones académicas* (Lea y Street, 1998; Carlino, 2005), entendidas estas como alternativas para ocuparse de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes en las aulas universitarias.

No obstante, de esto se derivan otros ejes de discusión, en la búsqueda de respuestas a otros interrogantes:

- ¿Quién debe ocuparse de la lectura y la escritura de los estudiantes? ¿Profesores del nivel secundario o profesores universitarios? ¿Profesores de Lengua o los profesores de cada asignatura?
- ¿Cómo atender a la lectura y la escritura de los estudiantes? ¿A través de “prácticas de inmersión” o por medio de una enseñanza explícita?
- ¿Cómo conceptualizar la lectura y la escritura? ¿Como medios de reproducción del conocimiento o como agentes de transformación cognitiva? ¿Como habilidades generalizables a cualquier dominio disciplinar o como prácticas sociales situadas?

Todos estos interrogantes encuentran respuestas específicas en la presente publicación de Federico Navarro y de Andrea Revel Chion, tanto desde el sólido sustento teórico explicitado en el primer capítulo como a partir de las propuestas concretas experimentadas en las aulas de la escuela secundaria.

En tal sentido, los autores apuestan a un desafiante trabajo colaborativo entre el especialista en escritura y los docentes

de las diferentes asignaturas, con la convicción de que es este modo de trabajo el que puede llevar a cambios sustantivos y extendidos en el tiempo. De este modo, muestran, tanto a través del relato de experiencias didácticas realizadas en el aula de escritura –en articulación con diferentes asignaturas (Historia, Biología y Física)– como en las experiencias llevadas a cabo de manera intensiva en el aula de biología, que este trabajo cooperativo es posible no solo con docentes comprometidos sino también con instituciones educativas que apoyen estos proyectos innovadores.

De esta concepción de trabajo colaborativo se desprenden las posiciones que los autores sostienen con respecto a las prácticas de escritura, que tienen su correlato en las propuestas didácticas que ofrecen. Por un lado, adhieren a la hipótesis de la potencialidad epistémica de la escritura (Scardamalia y Bereiter, 1992; Carlino, 2005; Castelló, 2006), que implica entenderla como un medio de transformación de los conocimientos; esto es, como instrumento privilegiado de aprendizaje. De allí la importancia de asumirla como un contenido transversal que atraviesa las disciplinas.

Sin embargo, por otro lado, esto no implica entender la escritura como habilidad totalmente generalizable, sino afirmar la dependencia de las prácticas escriturarias con respecto a los diversos contextos disciplinares (Barton, Hamilton e Ivanic, 1999). Se trata, entonces, de introducir a los estudiantes en los *modos de decir* de cada disciplina, como un medio de facilitar sus *modos de aprendizaje disciplinar*.

Y aquí radica, quizás, el aporte más importante del presente libro: el de acercar a los docentes del nivel secundario ideas y propuestas de cómo ocuparse de estos modos de escritura, desde este nivel de formación, para contribuir a acortar la brecha secundario-universidad, tan declarada en los diagnósticos pero hasta ahora con tan escasos proyectos que aporten a su solución.

Por ello, celebro esta necesaria publicación que da cuenta del Programa de Escritura en la Escuela, gestado en el diálogo interdisciplinario de dos docentes (de Letras y de Biología) fuertemente comprometidos con su quehacer profesional.

INTRODUCCIÓN



Este libro fue posible en virtud de una serie de coincidencias temporales, espaciales, laborales y de intereses, seguramente dentro de otras coincidencias menos evidentes.

Los autores de este libro pertenecemos a ámbitos académicos diferentes, naturalmente con formaciones también muy distintas. Federico Navarro es doctor en Lingüística, especializado en Estudios del Discurso, y su interés radica en el análisis y la didáctica de los géneros discursivos y la evaluación en la escritura escolar, científico-académica y profesional. Andrea Revel Chion es doctora en Ciencias Naturales con mención en Didáctica de las Ciencias Experimentales e investiga en torno a la argumentación científica escolar, en especial vinculada a la enseñanza de la salud y la enfermedad.

Ambos trabajamos en la universidad, en la escuela secundaria y en formación docente; he aquí una de aquellas coincidencias. También coincidimos en el interés por la singularidad de la escritura en el marco de las asignaturas y, en ese sen-

tido, nuestro punto de encuentro fue el reconocimiento de –y la preocupación por– las escasas instancias específicas de formación en esas particularidades y el aspecto epistémico de la escritura. Nos motiva generar la reflexión de profesores y estudiantes acerca del hecho de que la escritura fortalece el pensamiento, genera y potencia el aprendizaje, y tiene rasgos propios que debe dominar quien quiera participar en la discusión y formación en el aula.

Nuestras conversaciones se iniciaron en torno a las propias prácticas en la escuela secundaria; en ese nivel Andrea intentaba, a tientas inicialmente, mucho más segura hoy a través del trabajo colaborativo con Federico, insertar la escritura en las clases de Biología. Los primeros resultados no fueron los esperados, entre otras cosas por la resistencia de los estudiantes y las dificultades para evidenciar los modos en los que la escritura mejora el aprendizaje. Federico incorporó espacios de escritura escolar, científico-académica y profesional, dependiendo de la edad de los estudiantes, en las materias que tuvo a su cargo, como Lengua e Inglés. Así, el programa de las materias se organizaba no solo en contenidos, sino en competencias vinculadas al dominio de la escritura de nuevos ámbitos, algo común en la didáctica de las segundas lenguas. Aunque muchos estudiantes se entusiasmaron escribiendo su primer currículum vitae, una carta de queja sobre un producto comprado *on-line* o un informe que contrastase dos posturas sobre un tema, las actividades de escritura no llegaban a impactar en las prácticas letradas escolares de esos estudiantes y parecían más bien fragmentarias y acotadas a esas materias puntuales. Estos resultados parecen ser llamativamente coincidentes con las experiencias preliminares de Andrea en el aula de Biología.

La propuesta de generar un espacio definido de escritura en las disciplinas fue recibida con entusiasmo por la dirección del colegio y por los docentes que fueron invitados o que se ofrecie-

ron a participar.¹ Gradualmente, fue incorporándose a la estructura curricular para llegar a establecerse en un curso obligatorio para los estudiantes de 1º, 2º y 4º año. No ignoramos que el perfil docente de aquellos que participan de esta experiencia puede haber contribuido al rico entramado que se estableció; así, más allá de los modos singulares en los que cada uno de ellos concibe su espacio curricular, las estrategias didácticas que despliega, las expectativas de logro que se plantea y otros aspectos de la propia práctica, se generó un hilo común que nos atraviesa, nos enlaza. Aun a riesgo de parecer esta una simplificación abusiva, podríamos decir que, con matices, lo que compartimos es la decisión de que los conocimientos de nuestros estudiantes no sean conocimientos inertes y aislados, de manera tal que las búsquedas individuales para alcanzar este objetivo coincidieron en la propuesta de concebir la escritura en su dimensión retórica y epistémica.

Ningún participante de este proyecto perdió su individualidad, sus sellos y estilos, pero todas nuestras clases se enriquecieron con la inmersión en esta experiencia.

A pesar de estas últimas afirmaciones, nos gusta pensar que otros estudiantes en otras instituciones, con otros profesores, otras singularidades y experiencias, también pueden sumergirse y participar de instancias en las que sus enseñanzas y sus aprendizajes se potencien con la escritura. Creemos que es posible a sola condición de conocer la propuesta que hacemos –u otra disponible– y asumir la decisión de llevarla a la práctica.

Se suele aducir que este tipo de experiencias exige y consume mucho tiempo de clase, lo que hace peligrar la finalización de los programas. Esto es cierto, pero no es menos cierto que un cúmulo desordenado e inconexo de conocimientos y la finali-

¹ La experiencia que describimos en este libro fue realizada en el Colegio de la Ciudad, institución de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Pueden encontrarse más detalles del marco institucional en el capítulo 2.

zación de los programas de estudios no garantizan la comprensión, la aplicabilidad y la transferibilidad de aquellos. ¿Programas completos pero conocimientos inertes? No nos parece una ecuación aceptable.

También suele afirmarse que los profesores de las diferentes disciplinas no saben enseñar las particularidades de la escritura, pero esto no es menos cierto que el hecho de que los profesores de Lengua tampoco conocen acerca de las singularidades que la escritura expone en las asignaturas escolares. El trabajo colaborativo aparece entonces como la alternativa más viable para la incorporación de la escritura en el seno de cada una de las asignaturas. Las experiencias que relatamos en este libro pretenden mostrar un camino posible para resolver estas cuestiones.

Enfocados en que es preciso que los profesores y profesoras conozcan la relación que se entabla entre escritura y aprendizaje, presentamos en el primer capítulo un marco teórico sólido, fundamentado, que brinda algunas de las reflexiones y hallazgos más recientes en un lenguaje sencillo que pueda resultar útil a colegas de todas las disciplinas.

En el segundo capítulo describimos los orígenes y objetivos del Programa de Escritura en la Escuela y presentamos un dispositivo institucional y didáctico que consideramos que posibilita que los estudiantes se apropien de estrategias de escritura y de estrategias metacognitivas adecuadas para la evaluación de sus producciones. El programa busca atravesar el aislamiento de áreas y materias, y generar espacios de desarrollo de la escritura escolar de los estudiantes y de formación de los docentes participantes.

En el tercer capítulo presentamos una propuesta de aula de Escritura articulada con las materias. Planteamos que la escritura escolar tiene ciertas dimensiones y características específicas –o convenciones retóricas– que son relevantes para su ejercitación explícita en el aula; también exponemos las pro-

ducciones de los estudiantes que han participado de una serie de experiencias en las clases de Historia, Biología y Física a modo de ejemplo de cómo la inmersión en este tipo de trabajos mejora el aprendizaje y la apropiación de las convenciones retóricas de las diferentes disciplinas.

En el capítulo 4, en cambio, exploramos una propuesta de trabajo con la escritura en el aula de las materias. Es decir, si el capítulo anterior muestra cómo habilitar un curso de Escritura que intervenga en las prácticas letradas de las materias con las que se articula, el capítulo 4 expone una instancia superadora en la que la escritura ya se ha incorporado de forma explícita como un elemento central del programa de cada materia. En concreto, presentamos una experiencia de escritura en el aula de Biología que hace foco en la enseñanza de la argumentación científica escolar y la construcción de bases de orientación.

Creemos que este material es un buen punto de partida para los colegas que están interesados en la especificidad retórica y el impacto en el aprendizaje de la escritura. Si los profesores y profesoras han elegido enseñar sus propias asignaturas porque están convencidos de que son insumos fundamentales para comprender el mundo, la inclusión de la escritura en sus prácticas de enseñanza puede contribuir fuertemente al logro de ese objetivo.

1. ESCRITURA, CURRÍCULUM Y APRENDIZAJE

La educación no consiste ni en escribir en un papel en blanco –una tabla rasa–, ni en dejar que florezca la nobleza del niño. Al contrario, la educación es una tecnología que intenta compensar aquello para lo que la mente humana es de por sí poco apropiada. Los niños no tienen que ir a la escuela para aprender a andar, hablar, reconocer objetos o recordar la personalidad de sus amigos, aunque estas tareas son mucho más difíciles que leer, sumar, o recordar fechas históricas. Sí tienen que ir a la escuela para aprender la lengua escrita, la aritmética y la ciencia, porque estos cuerpos de conocimientos y de habilidades se inventaron hace demasiado poco como para que se haya desarrollado cualquier habilidad especial y específica para ellos y que esté presente en toda la especie.

STEVEN PINKER (2003)

Juan Pablo, el docente de Historia, revolvió un rato su mochila y sacó, con rostro triunfal, un papelito arrugado. Lo desplegó sobre la mesa y lo alisó con la palma de la mano. Se veía una lista de oraciones entrecomilladas, pero la letra apurada impedía comprender qué decían:¹

" La clase Dominante son los terratenientes → estado."
" Los ingleses Decidieron invertir en Argentina "
" A los terratenientes los convenía invertir en Argentina "
" Se dio una División internacional del trabajo "
" Los indígenas en el Chaco se pusieron a cultivar Algodón."

¹ "La clase dominante son los terratenientes → estado."

"Los ingleses decidieron invertir en Argentina."

"Se dio una división internacional del trabajo."

"Los indígenas en el Chaco se pusieron a cultivar algodón."

Se trataba de la reunión, al final del trimestre, para evaluar el trabajo colaborativo entre la clase de Historia y la clase de Escritura, y consensuar las notas finales de los estudiantes. Era el segundo año de trabajo colaborativo. El encuentro estaba a punto de culminar cuando Juan Pablo contó que ese año había hecho una devolución distinta de los exámenes integradores de Historia: había copiado frases de diversas consignas mal resueltas, las había transcritas en el pizarrón y había dedicado la mayor parte de la clase a discutir por qué no eran correctas y cómo había que reescribirlas. “Acá, por ejemplo –dijo subrayando y circunvalando frases del papelito–, dice que los ingleses decidieron invertir en Argentina. Yo les pregunté a los pibes: ‘¿Qué ingleses? ¿Todos los ingleses? ¿Los obreros explotados en las fábricas urbanas? ¿Los desempleados?’. Y acá, mirá: ‘se dio’. ¿Cómo que ‘se dio’? ¿Quién lo hizo? ¿A quién se lo hizo?”. Y un rato después agregó, con timidez: “Al final me di cuenta de que había dedicado casi toda la clase a ver cuestiones de Escritura, pero casi nada a ver temas de Historia”.

Poco antes, Juan Pablo había propuesto que el año siguiente –su tercera participación en el Programa de Escritura en la Escuela– el trabajo en colaboración se extendiera a lo largo de todos los trimestres, no solo del primero. Pero, sin darse cuenta, a regañadientes, su papelito arrugado demostraba que el proceso de colaboración había cumplido su ciclo: la escritura en Historia como práctica retórica específica, como práctica epistémica diferenciada,² ya era parte sistemática de los contenidos, las destrezas y las estrategias didácticas que ponía en juego y evaluaba en el aula.

² En su trabajo con estos fragmentos, Juan Pablo buscaba que los estudiantes de Historia tomaran conciencia de que la disciplina requiere secuencias narrativas en las que se distingan motivaciones, intereses y perspectivas asociados a grupos sociales e históricos diferenciados que aparecen, además, con roles explícitos (agente y paciente de la acción, por ejemplo). Justamente, en el trabajo en el aula de Escritura (capítulo 3), muchos de estos mismos estudiantes manifestaron una percepción bien diferente de la especificidad retórica y epistémica de la escritura en la materia: la escritura en Historia como sucesión ordenada de hechos fechados. Este contraste demuestra la necesidad de incorporar el trabajo explícito en el aula con esta cuestión.

El rol del lenguaje en el aprendizaje en general fue reconocido hace al menos cinco décadas, por ejemplo a partir de los trabajos de Jerome Bruner y del sociólogo de la educación Basil Bernstein en los años sesenta. Sin embargo, no fue hasta comenzados los años ochenta que se prestó atención al rol específico que tiene el lenguaje en el aprendizaje de las disciplinas particulares. Dentro de las ciencias naturales, este interés quedó evidenciado por el crecimiento exponencial de trabajos en esa dirección a partir del artículo fundacional de Rosalind Driver (Driver, Newton y Osborne, 2000). Desde el ámbito de la didáctica de la lengua, los desarrollos más influyentes buscan complejizar el rol de la escritura escolar dentro del aula. Alvarado (2001), por ejemplo, plantea que una falencia en la escritura escolar que parecía superada –pero que persiste en la actualidad– es la vinculada con la ausencia de instancias de adecuación a diferentes auditorios, ya que el único receptor de los trabajos de los estudiantes es el docente de Lengua. La autora menciona el análisis de Michel Charolles acerca del fracaso de la enseñanza de la escritura en las escuelas francesas en los años ochenta. Charolles denuncia que las situaciones de escritura escolar son artificiales porque el destinatario de los textos es siempre el docente, que los lee con un solo propósito: identificar la repetición fiel de los contenidos enseñados. Además, encuentra que los temas son poco motivadores para los estudiantes y que no hay propuestas de escritura diversificadas con diferentes clases de textos. También señala que se suele exponer una representación romántica de la escritura que actuaría como elemento inhibitorio del aprendizaje, ya que la escritura se asocia a un don que solo poseen algunos estudiantes y que no es posible desarrollar a fuerza de trabajo.

Las investigaciones realizadas en el marco de la didáctica de algunas disciplinas, en particular de las ciencias naturales, han prestado en las últimas dos décadas especial atención a la línea

de investigación que vincula el lenguaje con la enseñanza. Se ha estudiado, por ejemplo, el papel que la argumentación puede jugar en diferentes planos del aprendizaje, y los resultados han suscitado la reflexión de profesores de nivel secundario, terciario y universitario, y de investigadores en didáctica especializados en dichos niveles educativos.

En la actualidad existe una vasta producción y publicación de investigaciones e innovaciones acerca de la escritura en la enseñanza de las ciencias; prácticamente todos los volúmenes de las revistas más reconocidas del área de ciencias naturales (*Science Education*, *Science & Education*, *Journal of Research in Science Teaching*, *Enseñanza de las Ciencias*, *Alambique* y tantas otras) incluyen trabajos relativos a esta temática en las clases de los diferentes niveles educativos.

En el terreno de la lingüística existen múltiples revistas especializadas en lectura y escritura, en especial en el ámbito anglosajón (*Written Language and Literacy*; *Journal of Rhetoric, Professional Communication, and Globalization*; *Writing and Pedagogy*; *College Composition and Communication*; *Across the Disciplines*; *The WAC Journal*; *Journal of Business and Technical Communication*), que conjugan el interés por la especificidad de los discursos disciplinares y por su enseñanza y aprendizaje. En el ámbito iberoamericano, las investigaciones que abordan esta problemática aparecen con frecuencia en publicaciones periódicas de ámbitos afines, como la enseñanza de segundas lenguas (*Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*), el análisis del discurso (*Signos*), la lingüística aplicada (*Revista Española de Lingüística Aplicada*; *Ibérica*; *Estudios de Lingüística Aplicada*), la didáctica de la lengua (*Bellaterra*; *Textos*) o la didáctica en general (*Cuaderno de Pedagogía Universitaria*; *Cuadernos de Pedagogía*). Las investigaciones que se publican en general diagnostican los desafíos de los estudiantes para apropiarse crítica y exitosamente de las prácticas letradas escolares y académicas demandadas a lo largo de su formación educativa, evalúan dispositivos di-

dácticos e institucionales para abordar esta problemática o dan cuenta de las características discursivas, gramaticales y léxicas más importantes de los textos de cada ámbito.

Además, se han constituido grupos de investigadores en el área en diferentes países del mundo, tales como el Proyecto RODA³ (España), Mind the Gap⁴ (Inglaterra), GEHyD⁵ (Argentina), LIEC⁶ (España), LabLeR⁷ (Brasil) y GICEOLEM⁸ (Argentina). Asimismo, se han creado sesiones específicas en congresos y simposios, destinadas exclusivamente a la presentación de trabajos de esta área en rápido desarrollo.

La atención creciente al estudio del lenguaje en la enseñanza deja en evidencia que en esta línea de trabajo emergente conviven diferentes perspectivas que enfatizan o profundizan en diversos aspectos de la temática. De hecho, una de las mayores dificultades –y de los mayores incentivos– en muchas de estas publicaciones, equipos de investigación y líneas de acción pedagógica es la constitución de espacios de intercambio y colaboración verdaderamente interdisciplinarios en los que convivan disciplinas, tradiciones y discursos distintos. Este libro es una apuesta en ese sentido.

En este capítulo presentaremos y desarrollaremos algunas cuestiones relacionadas con la escritura en las disciplinas. Pri-

³ RODA: Razonamiento, Discurso y Argumentación. Universidade de Santiago de Compostela.

⁴ Mind the Gap: Learning, Teaching and Research in Inquiry-Based Science Teaching (Cuidado con la Brecha: Aprendizaje, Enseñanza e Investigación en la Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación). Unión Europea. Universidade de Santiago de Compostela.

⁵ GEHyD: Grupo de Epistemología, Historia y Didáctica de las Ciencias Naturales, Universidad de Buenos Aires (UBA).

⁶ LIEC: Lectura i Ensenyament de les Ciències (Lectura y Enseñanza de las Ciencias), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

⁷ LabLeR: Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

⁸ Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias, UBA.

mero exploraremos el lugar de la escritura en las diferentes materias del currículum escolar. Después analizaremos el rol clave de la escritura en el aprendizaje de los contenidos disciplinares y en su evaluación. Además, nos detendremos en la escritura como práctica retórica con rasgos propios, algunos transversales al desempeño escolar y otros específicos de cada materia. Finalmente, recorreremos perspectivas útiles para pensar cómo llevar al aula esta concepción de la escritura.

Estas perspectivas se concretizarán más adelante en el libro, cuando veamos cómo poner en práctica un curso de Escritura articulado con el resto de las materias, tanto desde un punto de vista curricular (capítulo 2: “Diseño de un programa de escritura en la escuela”) como pedagógico (capítulo 3: “Aula de Escritura”), y cómo integrar a las propias materias curriculares el trabajo con la escritura (capítulo 4: “Escritura en el aula”).

ESCUELA Y PRÁCTICAS ESCRITAS

Jay Lemke (1997) utiliza una expresión sugerente –“hablar ciencia”– para referirse a un modo de aprender ciencias, al tiempo que plantea una analogía con el aprendizaje y el dominio de un idioma extranjero. En este sentido, el autor expone que, en las diferentes comunidades, la comunicación se favorece cuando quienes interactúan comparten los significados de los conceptos. Si cualquiera reconociera que la comunicación entre dos o más personas es más sencilla y fluida si conocen y comparten los usos de un idioma en particular, comunidades como la conformada por los estudiantes y los profesores representarían el extremo opuesto de la analogía. Así, los estudiantes y sus profesores pueden encontrar dificultades en la comunicación en la medida en que estos “hablan ciencia” y aquellos no lo hacen. Las tareas propuestas están destinadas a introducir paulatinamente a los estudiantes en la comunidad que sí “habla ciencia”,

de modo tal que, conforme aumenten su dominio del “lenguaje” de la ciencia, la comunicación sea cada vez más fluida como resultado de los significados compartidos. En este sentido,

la ciencia es un proceso social. Esto es cierto aun en el caso de que un científico esté físicamente solo. En cualquier circunstancia en que hacemos ciencia, adoptamos formas de hablar, razonar, observar, analizar, escribir, que hemos aprendido en nuestra comunidad y que empleamos para construir hallazgos y argumentos que llegan a formar parte de la ciencia solo cuando se comparten en dicha comunidad [...]. Enseñar, aprender y hacer ciencia, todos ellos son procesos sociales: enseñados, aprendidos y hechos como miembros de comunidades sociales grandes y pequeñas como las aulas (Lemke, 1997: 13).

Si bien Lemke emplea la expresión “hablar ciencia” haciendo alusión a las ciencias naturales, es posible tomar prestada esa expresión para referirse a otras áreas. De esta forma, se puede considerar que es preciso que los estudiantes también conozcan e identifiquen los significados de las ciencias sociales y las humanidades para que dominen sus propios “lenguajes” y, así, se acorte la brecha entre ellos y sus profesores, de manera tal que la comunicación entre ellos se haga más fluida.

En este punto es preciso señalar que, en la mayoría de los casos, los docentes de las disciplinas necesitan herramientas lingüísticas y didácticas apropiadas y específicas para poder llevar a cabo un trabajo explícito y fructífero con las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes. Es decir, se requiere un entrenamiento y formación en didáctica de la escritura en las disciplinas para poder identificar las dimensiones del lenguaje involucradas en la producción escrita, utilizar un metalenguaje para orientar el trabajo, y andamiar los procesos de desarrollo de las prácticas escritas más complejas. En los capítulos 3 y 4 de este libro intentamos dar sustento concreto a esta premisa. De otra manera, los docentes de las asignaturas escolares

difícilmente podrán enseñar sus intuiciones, en buena medida automatizadas e implícitas, respecto de las prácticas escritas propias de su disciplina, y el estudiante deberá arreglárselas solo para adquirir esa lengua experta a partir de la simple inmersión y exposición.

La analogía con el aprendizaje y el dominio de un idioma extranjero es clara al respecto: supongamos que, como hablantes expertos de español como lengua nativa, nos proponemos enseñar el idioma a un estudiante chino que solo conoce unas pocas palabras y estructuras. El hecho de comunicarnos fluidamente en español no implica de forma automática que podamos enseñar ese saber: se requiere un andamiaje didáctico, un metalenguaje operativo, un marco de referencia útil, y esto necesariamente involucra un entrenamiento docente específico previo.

Pero esta cuestión no afecta solo al docente de las materias; lo mismo sucede con el docente de Lengua: precisa un entrenamiento y especialización en los diferentes marcos conceptuales y estilos retóricos de las culturas disciplinares específicas. Como afirmamos al principio, el intercambio y la colaboración simétrica y bidireccional entre docentes de Escritura y docentes de las disciplinas constituyen el punto de partida necesario para un enfoque integral sobre la lectura y la escritura. En el capítulo 2 presentamos algunas de las configuraciones posibles de esta negociación interdisciplinaria.

Enseñar la especificidad de la escritura escolar y enseñar la especificidad del discurso de las disciplinas son dos aspectos que están íntimamente emparentados. Un enfoque interesante para abordar esta cuestión es el movimiento *escribir a través del currículum* (WAC: *writing across the curriculum*). Kelly y Bazerman (2003), por ejemplo, enfatizan la importancia de escribir y hablar en el lenguaje propio de las disciplinas; con el objeto de que los estudiantes adquieran estas competencias, los autores proponen involucrar a los estudiantes en instancias

en las que deben producir argumentaciones. Bazerman (2008) afirma que el discurso argumentativo –cuya finalidad es la persuasión– constituye uno de los modos de comunicación escrita que han jugado un rol significativo en el desarrollo del conocimiento científico. En términos generales, el movimiento *escribir a través del currículum* apuesta por liberar el trabajo sobre la lectura y la escritura de una materia específica y aislada, que en educación secundaria suele ser Lengua y Literatura. Por el contrario, considera que la lectura y la escritura constituyen una responsabilidad que debe ser compartida a través de todos los niveles y en cada una de las asignaturas. Esta postura se fundamenta en que los contenidos de una materia no son solamente sus modelos y contenidos teóricos, sino también sus prácticas de lectura y escritura, las cuales tienen singularidades que, en muchas ocasiones, son exclusivas y diferentes de las de otras asignaturas. En términos didácticos, estas prácticas letradas representan la estrategia más fructífera para acceder a aquellos modelos y contenidos teóricos. Las prácticas de lectura y escritura cobran así sentido, porque están ligadas a necesidades del aquí-y-ahora de los estudiantes, y no a necesidades posibles, futuras o inventadas en el aula de Lengua. Por su parte, el enfoque *escribir en las disciplinas* (WID: *writing in the disciplines*) representa una configuración institucional y teórica alternativa para los espacios de escritura. En concreto, este enfoque propone cursos de Escritura específicos disciplinariamente –por ejemplo, “Escritura en Historia”–, en lugar de una integración de las prácticas letradas hacia dentro de todas las materias, posición sostenida por el movimiento WAC (Bazerman *et al.*, 2005: 9-10).

A su vez, las investigaciones más recientes señalan que las prácticas de lectura y escritura escolar y académica en los diferentes niveles y en las diferentes asignaturas constituyen prácticas nuevas que deben ser enseñadas, exploradas y ejercitadas (Carlino, 2004). Es decir, no son habilidades naturales o adqui-

ridas solo en la educación inicial; por el contrario, requieren aprendizaje y ejercitación permanentes. Esto implica reconocer que las dificultades de lectura y escritura que aparecen en los trabajos de algunos estudiantes no constituyen un “déficit” cuya responsabilidad corresponde a instancias escolares previas, más allá de que pueden existir carencias o destrezas poco consolidadas en la formación de los estudiantes que deben integrarse a los aspectos que se van a trabajar –por ejemplo, cuestiones de normativa ortográfica–.

Esta jerarquización del trabajo sobre la lectura y la escritura en todas las asignaturas escolares se inscribe en la necesidad de abordar lo que Philip Jackson ([1968] 2001)⁹ denominó *currículum oculto*. En concreto, los estudiantes cuentan con cierto capital cultural (Bourdieu, 1997; Ezcurra, 2011) que integra habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información), hábitos académicos críticos (utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, hacer una ficha, tomar apuntes, leer gráficos y cuadros, usar herramientas informáticas), habilidades metacognitivas y autorregulatorias (monitorear el propio aprendizaje, identificar debilidades y fortalezas, identificar errores y su reconducción, organizar el tiempo) e informaciones, conceptos y marcos de pensamiento. Dentro de estos componentes del capital cultural, las prácticas de escritura disciplinar asumen un rol clave. En general, estos saberes no se constituyen como objeto de enseñanza explícito en la escuela, pero, no obstante, sí son evaluados. La escuela debe, sin duda, hacerse cargo de ellos.

La lingüística sistémico-funcional (por ejemplo, Halliday, 2007), basada en buena medida en la sociología de la educación de Bernstein, es otra perspectiva útil para abordar la enseñanza

⁹ Aclaremos entre corchetes, en los casos en que corresponda o resulte útil, la fecha original de publicación de los textos citados en español o, como en este caso, en su idioma original.

y el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura en la escuela, ya que proporciona una teoría funcional de la lengua y de su gramática específicamente vinculada a sus contextos sociales y situacionales de uso. En este marco, la llamada Escuela de Sydney ha desarrollado durante los últimos treinta años programas de escritura en educación inicial y secundaria basados en la enseñanza de géneros discursivos que se han curricularizado en el sistema escolar australiano.

Este enfoque enfatiza la necesidad de que los programas de escritura incluyan una teoría sólida de base sobre la lengua en uso y sobre su enseñanza, un aspecto que explicitamos para el Programa de Escritura en la Escuela en el capítulo 3. Esto se debe a que se sostiene en una concepción del aprendizaje de base lingüística, tanto en entornos educativos formales como familiares: si aprender es crear significados, el sistema semiótico más potente y complejo que posee la humanidad es, justamente, la lengua. En la escuela, la enseñanza de cualquier materia involucra la lengua, así como la enseñanza de la lectura y la escritura debe incluir necesariamente la enseñanza de contenidos lingüísticos. Este enfoque combina un rol de empoderamiento para el estudiante con una abierta defensa del rol de guía y autoridad para el docente (Martin y Rose, 2012: 10).

En concreto, la escuela de Sydney plantea que la enseñanza de contenidos *a través de* la lengua y la enseñanza *sobre* la lengua son dos caras de una misma moneda. En este sentido, asume una posición contraria a los enfoques holísticos, que explotan el potencial epistémico de la escritura para el acceso a los significados y los conocimientos curriculares en la escuela, pero descuidan la enseñanza explícita sobre la lengua. Si bien la lectura y la escritura permiten el acceso a los conocimientos disciplinares, no puede pasarse por alto que esos conocimientos disciplinares se escriben y se negocian en el aula a partir de ciertas prácticas y dimensiones lingüísticas específicas, que hay que enseñar y aprender. En términos de Martin y Rose:

La enseñanza de cualquier tema o competencia involucra una enseñanza *a través de* la lengua; pero la enseñanza de la lectura y la escritura [en inglés, *literacy*] implica también una enseñanza explícita *sobre* la lengua. Para enseñar lengua, lectura y escritura de forma efectiva necesitamos un entendimiento sólido de cómo funciona la lengua, además de un metalenguaje para hablar sobre ella con nuestros estudiantes (2012: 18).¹⁰

Estos autores plantean que, si el desarrollo de las prácticas letradas de los estudiantes no incluye la reflexión y ejercitación explícita y pautada de dimensiones lingüísticas, entonces se estará confiando demasiado en las competencias que los chicos traen de sus entornos culturales y familiares, es decir, en lo que más arriba denominamos *capital cultural*. De hecho, los autores atribuyen la reproducción en la escuela de las inequidades y jerarquías sociales y culturales al fracaso para enseñar a los estudiantes competencias para leer y escribir de forma independiente (Martin y Rose, 2012: 305), es decir, consideran que las prácticas letradas cumplen un rol central en las materias. De esta manera, al carecer de iniciativas que trabajen explícitamente con la lectura y la escritura, la escuela no se haría cargo de intervenir activamente para democratizar el acceso al conocimiento y la educación. Por el contrario, tal como sostiene Christie, cualquier programa exitoso de lectura y escritura debe centrarse en enseñar “tanto las formas sistemáticas y estructuradas en las que se construye la lengua como los significados que se expresan a través de ella” (2006: 57). Este empoderamiento del alumno no pone el foco en criticar los discursos hegemónicos, sino en la ampliación y democratización del acceso a los recursos semióticos de las distintas esferas (Martin y Rose, 2012: 318).

¹⁰ La traducción de las citas de Martin y Rose es nuestra.

La escuela de Sydney ha desarrollado una didáctica de la educación lingüística basada en la enseñanza de géneros discursivos que coloca un fuerte énfasis en el uso contextualizado de la lengua para alcanzar determinados fines y en el rol del docente para ayudar a los estudiantes a acceder a ellos. Las propuestas se basan en un estudio de los géneros discursivos que circulan en los diferentes niveles educativos y que, según esta perspectiva, se agrupan en familias de géneros, con arreglo a objetivos generales (Martin y Rose, 2008): relatos (reconstruir eventos reales o imaginarios y evaluarlos), historias (registrar, explicar y debatir el pasado), reportes (describir y clasificar fenómenos), explicaciones (explicar cómo o por qué suceden los fenómenos) y procedimientos (dirigir actividades específicas). El proceso de enseñanza y aprendizaje de estos géneros se entiende como un ciclo que parte de la deconstrucción grupal del género de interés, sigue con su escritura conjunta y compartida, y culmina con su escritura individual e independiente.

ESCRITURA Y PRÁCTICAS EPISTÉMICAS

Desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior

Numerosas investigaciones señalan la importancia del dominio de la escritura en el aprendizaje (Driver, Newton y Osborne, 2000; Izquierdo Aymerich y Sanmartí Puig, 2001; Bazerman *et al.*, 2005). Dentro de los marcos teóricos que interpretan dicha importancia, la perspectiva sociocultural, representada principalmente por Lev Vygotsky, enfatiza el rol que la interacción social juega en el aprendizaje y los procesos de pensamiento. Efectivamente, desde la perspectiva socioconstructivista el conocimiento es el resultado de la actividad constructiva de los individuos, que no existe ni puede desarrollarse fuera de la vida

social. Se considera que es en los intercambios entre los individuos en donde se encuentra la clave del desarrollo y, en dichos intercambios, el lenguaje es fundamental ya que, a través de él, los individuos se apropian de conocimientos plasmados en los libros y los diálogos.

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores se genera con la mediación de las actividades sociales. Muy particularmente, aparece con la mediación del lenguaje, pues “la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho sino un proceso, un ir y venir continuado del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento [...], el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas” (Vygotsky, 1977: 166).

Respecto del papel del lenguaje, dirá Vygotsky (1977: 422): “el desarrollo del aspecto semántico del habla es aquí, como en todas partes, el proceso fundamental y decisivo en el desarrollo del pensamiento y del habla del niño”. La reconstrucción del conocimiento que realizan los estudiantes es un proceso personal movilizado por el contexto escolar a través de la interacción con los otros, que aportan ideas, datos, teorías y modos posibles de ver el mundo. El enfoque sociocultural –deudor de las ideas vygotskianas– aporta una mirada y un modo de concebir la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de los sujetos como procesos que se dan de manera entrelazada, configurando el proceso de socialización de los individuos.

Cuando se encara una actividad escolar como escribir, se requiere una serie de acciones de acuerdo con patrones culturales definidos que son mostrados y facilitados por los profesores, lo que implica la puesta en marcha y desarrollo de habilidades cognitivas y sociales por parte de los alumnos; simultáneamente se asimilan los contenidos incluidos en el currículum. El dominio del lenguaje hace posible la transformación del mundo interior, esto es, la formación de los procesos psicológicos superiores, que son la atención consciente,

la memoria voluntaria, el razonamiento y el lenguaje. El uso del lenguaje permite controlar y regular el propio comportamiento de modo consciente y, al mismo tiempo, planificar las acciones. Desde esta perspectiva, el desarrollo no es un proceso puramente biológico sino social, es decir, consiste en la apropiación de la cultura, la comprensión de los fenómenos del mundo, el progreso en el dominio de habilidades y la inserción social y cultural. Pensamiento y lenguaje están tan estrechamente relacionados que son interdependientes: el lenguaje posibilita construir modelos teóricos y estos ayudan a establecer un lenguaje más adecuado. Esto supone negar la idea extendida de que aprender un determinado conocimiento y expresarlo son hechos separados.

Adquisición y evaluación de prácticas epistémicas

En toda actividad, el lenguaje es imprescindible para comunicar y compartir objetivos y explicaciones, a la vez que actúa como regulador, ya que dirige el pensamiento, ayuda a explicitarlo y puede ser útil para analizarlo y valorarlo, es decir, para evaluarlo (Jorba, Gómez y Prat, 1998). A propósito, Barnes (1994) afirma que, cuantas más oportunidades tengan los estudiantes de “pensar en voz alta”, cuanto más capaces sean de controlar sus estrategias de lenguaje, más habilidades tendrán para formular hipótesis explicativas y evaluarlas.

Este rol transversal del lenguaje está relacionado con las prácticas epistémicas, es decir, con formas específicas por las que se proponen, justifican, evalúan y legitiman los contenidos en un determinado marco teórico disciplinar (Duschl y Osborne, 2002). Por ejemplo, la argumentación puede facilitar el desarrollo de criterios epistémicos y una mayor inmersión (enculturación) en la comunidad científica. Aprender los contenidos de una materia supone la apropiación de prácticas relacionadas

con producir, comunicar y evaluar conocimientos. De acuerdo con la visión de Erduran y Jiménez Aleixandre (2008), las prácticas epistémicas estarían estrechamente relacionadas con el pensamiento crítico, ya que su adquisición habilita el acceso a la comprensión e interpretación de los argumentos científicos relevantes para la vida de los ciudadanos en democracia.

Por su parte, el movimiento *escribir a través del currículum* sostiene que escribir contribuye a aprender, ya que la comprensión y el pensamiento de los estudiantes se afianza y clarifica con la participación en actividades que involucran la escritura. Langer y Applebee (1987) sugieren que la escritura en las disciplinas promueve mejores aprendizajes que las actividades que solo involucran la lectura, pues conduce a los estudiantes a tener en cuenta en sus escritos diferentes tipos de informaciones y estimula la producción de textos más meditados, analíticos y complejos, en contraste con las actividades que exigen respuestas cortas que, por lo tanto, atomizan la información.

Algunos tipos de textos se muestran más robustos que otros para ser utilizados como elemento para evaluar los aprendizajes de los estudiantes; en este sentido, un texto destinado a la descripción de un determinado fenómeno resulta menos revelador que un texto explicativo o argumentativo, ya que la producción del primero puede hacerse de modos más mecánicos o con un uso protagónico de recursos memorísticos. La escritura de textos más sofisticados, como los explicativos o los argumentativos, en cambio, exige vehiculizar una serie de elementos tales como el establecimiento de relaciones causales y el adecuado ajuste retórico y pragmático, entre otros. La producción de este tipo de textos puede constituirse en una operación epistémica básica de cualquier situación de aprendizaje (Duschl, 2008), lo que conduce a justificar su uso como una forma de evaluación de los logros alcanzados. En la misma línea, tal como sugiere Deanna Kuhn (2010), la argumentación puede ser considerada una ventana por la cual acceder a los modos de pensar: las

producciones escritas y orales de los estudiantes pueden constituirse en una forma viable de valorar sus aprendizajes. De manera similar, en los ámbitos escolares, académicos y profesionales, circulan géneros discursivos específicos, que persiguen objetivos propios de esos entornos, y cuyos rasgos sociales y textuales deben ser explorados en su especificidad.

Vale la pena distinguir entre géneros discursivos y tipos textuales. Los tipos textuales son formas discursivas elementales, asociables a bases (Werlich, 1975) o secuencias (Adam, 1992) textuales, que sirven para construir textos más complejos. Por ejemplo, la secuencia narrativa ordena hechos cronológicamente y es usada en la sección “Metodología” del género discursivo artículo de investigación. Por otro lado, pueden entenderse como clasificaciones muy generales y abstractas de textos, asociables a un conjunto acotado de rasgos. Por ejemplo, en la clasificación de Longacre y Levinsohn (1978), los rasgos “no orientación hacia el agente” y “no encadenamiento cronológico” definen el discurso expositivo, al que pertenece el género discursivo artículo de investigación. Los tipos textuales, en una y otra orientación, formarían listas cerradas y finitas.

En contraste, los géneros discursivos (Bajtín, [1979] 1982; Swales, 1990; Martin, [1984] 2000) suelen entenderse como configuraciones sociodiscursivas mucho más específicas, asociadas a contextos de circulación concretos, descriptivamente más completas (en términos de objetivos, estructuras, temas, léxico y gramática) y que forman listas abiertas. Su estabilidad es relativa, ya que se encuentran en permanente tensión entre la repetición de rasgos reconocibles y la introducción de rasgos nuevos. Por este motivo, son configuraciones discursivas social e históricamente variables. Los géneros discursivos se hallan regulados institucionalmente y presentan una estructura textual realizada en recursos léxico-gramaticales y gráficos típicos. Por ejemplo, el mencionado artículo de investigación, la crónica policial o la receta de cocina.

Respecto de la evaluación, los profesores considerarán los textos que producen sus alumnos con criterios que deben ser consensuados y comunicados. Estos criterios pueden ser de realización o de resultado, es decir, tener en cuenta los aspectos o actuaciones que deben ser puestos en juego para la producción de un texto, o tener en cuenta si el texto elaborado cumple determinadas condiciones propias de la tipología textual o género discursivo al que pertenece. Cuando los profesores evalúan la producción de sus alumnos, recurren a criterios de realización y de resultado que pueden incluir la conceptualización acerca de qué es una argumentación, qué elementos debe contener y qué recursos deben utilizarse para construirla (Jorba, Gómez y Prat, 1998). Lo mismo sucede con textos más complejos, con una estructura y una jerarquía determinada, como la monografía (Alazraki, Natale y Valente, 2003).

La evaluación entre pares también exige una referencia criterial previamente consensuada. Prat (1998) señala que los estudiantes podrían valorar el grado de comprensión del texto, la coherencia, la articulación del contenido de acuerdo con su tipología, el volumen del conocimiento contenido y la presentación del texto (ortografía, sintaxis, etc.), entre otros parámetros posibles. En relación con la autoevaluación, la autora –al tiempo que reconoce las dificultades que encarna el distanciamiento de las propias producciones y su evaluación– señala que es posible y esperable justificar cada decisión tomada en la producción textual.

ESCRITURA Y PRÁCTICAS RETÓRICAS

Según Astolfi (2001), las diferentes clases de textos presentan una forma lingüística y pragmática precisa que es necesario tener en cuenta para iniciar a los estudiantes en una metodología de lectura que los habilite para identificar las diferencias entre ellos, pero, fundamentalmente, para extenderla a todos los

escritos que se les propone aplicar en la escuela. La distinción de los textos es fundamental debido a las singularidades que expone cada uno de ellos; por otra parte, la frecuencia en que las diferentes categorías textuales aparecen en el trabajo escolar es también muy dispar. Los textos correspondientes a las consignas de las tareas, los libros, las fotocopias y los textos que se les pide a los estudiantes que produzcan (ensayos, resúmenes, informes, explicaciones, etc.) se presentan en instancias muy diferentes. Es fácil identificar que en las situaciones de trabajo en la clase los estudiantes mayoritariamente leen textos que les indican qué tipos de tareas deben realizar (prescriptivos o conminatorios), pero es muy difícil que se les solicite elaborar este tipo de textos; en cambio, se les suele pedir que elaboren textos argumentativos o explicativos, pero es poco frecuente que los lean, ya que la mayoría de los pasajes que ofrecen los textos escolares suelen ser de corte más bien descriptivo.

Dentro de los diferentes tipos de textos, los argumentativos, los explicativos y los destinados a la justificación de afirmaciones tienen una particular relevancia, en cuanto exigen la elaboración de conclusiones sobre la base de datos significativos y de múltiples proposiciones que sean susceptibles de apoyar y conducir a dichas conclusiones. Las proposiciones presentadas exhiben un estatus epistémico que puede ser evaluado simultáneamente con la eficiencia que muestra el encadenamiento y la relación de dichas proposiciones en su función persuasiva, es decir, en la intención de convencer a los receptores del texto de la potencia y pertinencia de este (Kelly y Takao, 2002; Sampson y Clark, 2008).

El programa *escribir a través del currículum*, como ya vimos, enfatiza la importancia de enseñar a escribir en el seno de las disciplinas, por lo que el interés se centra en identificar y comprender en qué consiste la escritura científico-académica y cómo varía en diferentes esferas académicas; es decir, el foco está puesto en enseñar a los alumnos las particularidades que

exigen los textos en cada disciplina. En ese mismo sentido, Asoltfi (2001) plantea que muchas de las consignas indicadas a los estudiantes en el marco de las tareas escolares incluyen verbos del tipo “analizar”, “justificar”, “comentar” y “definir”, los que se corresponden con exigencias de diferentes tipos en las diferentes asignaturas. Así, estos verbos operan como una suerte de “comodines” que se convierten en una trampa para los estudiantes, ya que tienen distintas connotaciones y alcances de acuerdo con la asignatura. Varias investigaciones abordan estas disparidades entre las expectativas de los docentes y las de los estudiantes con respecto a qué se solicita en las consignas (Stagnaro y Chosco Díaz, 2013; Vázquez, 2007) y concluyen que es fundamental generar consensos explícitos en el aula respecto de qué se solicita y cómo se espera que se resuelva.

La tarea de escribir exige que se analicen evidencias, se ordenen ideas y se integren los elementos que se están incluyendo en el texto con el conocimiento que se tiene acerca del tema en cuestión, en oposición a dejar la información aislada. Esta integración podría explicar la razón por la cual la comprensión de los conceptos por parte de los estudiantes es significativamente mejor luego de la tarea de escribir, mucho más que luego de responder las clásicas preguntas que solo requieren una planificación “local”, que admite utilizar la información sin integrarla (Newell, 1984).

En el mismo sentido, Cannon (1990) advierte que los estudiantes que participan del aprendizaje de diferentes tipologías textuales en contextos disciplinares permanecen mucho tiempo pensando y reflexionando acerca de los contenidos con los cuales se trabaja y que este hecho impacta positivamente en el aprendizaje.

En la Argentina, las investigaciones sobre las características de los discursos de las disciplinas se han disparado en las últimas dos décadas. En general, se aborda el discurso académico, científico y profesional desde un punto de vista que combina

dimensiones contextuales, discursivas y lingüísticas (Navarro, 2012b; Parodi, 2007). El discurso científico-académico se considera una variedad funcional del lenguaje con rasgos lingüísticos concurrentes propios que circula en textos orales y escritos ligados a organizaciones específicas de las esferas científicas y académicas, y que presenta como objetivo general la producción de conocimiento (MacDonald, 1994: 9), especificado a su vez en los objetivos de los géneros discursivos propios. Este interés reciente por los discursos de las disciplinas sin duda se relaciona con la necesidad de aportar insumos para desarrollar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes.

La mayoría de las investigaciones sobre el discurso científico y académico en español se centran en géneros como la ponencia, el *abstract*, la reseña académica o, en particular, el artículo de investigación. También es común el estudio de tipos textuales fundamentales para la escritura escolar y de formación, tales como la argumentación (Hael, 2012; López, 2012) o la explicación (Albano de Vázquez, Giammatteo y Ghio, 2001). Algunas investigaciones abordan explícitamente estrategias de introducción de los estudiantes en géneros expertos como la ponencia (Padilla y Carlino, 2010) o la reseña (Navarro y Abramovich, 2012), o contrastan, como se mencionó antes, las expectativas dispares de estudiantes y docentes sobre las consignas de escritura. También es común comparar los géneros expertos de las disciplinas y las profesiones con los géneros de formación que se ejercitan en la instrucción educativa (Cassany y Lopez, 2010; Parodi *et al.*, 2010).

Muchas de estas investigaciones y propuestas consideran que las prácticas de escritura son múltiples y se inscriben en complejas culturas disciplinares, definidas como grupos sociales que comparten prácticas comunicativas específicas que disputan, delimitan y mantienen marcos epistemológicos y académicos propios (Hyland, [2000] 2004; Hyland y Bondi, 2006; Navarro, en prensa a). Además, intentan identificar aspectos lin-

gúísticos típicos de los discursos especializados, que van más allá de la “jerga” propia, un rasgo más bien superficial. Como plantea Izquierdo Aymerich (2005: 116) para el caso de las ciencias naturales:

El lenguaje es central. El problema es que puede confundirse con las ideas y suscitar la creencia de que, si es riguroso, reproduce una verdad que existe objetivamente.

El reto es conseguir que los alumnos aprendan a “hablar y escribir ciencias” y para ello han de superar el mito de la “suprema verdad del lenguaje especializado” para descubrir que el lenguaje es un juego con el que pueden generar una realidad pensable sobre la cual pueden actuar, de acuerdo con una intención.

En este sentido, Halliday y Martin (1993: 15) señalan que el léxico especializado no constituye el atributo distintivo del discurso científico, sino que, más bien, lo es el encapsulamiento de hipótesis o afirmaciones en etiquetas nominales. De esta forma, el desarrollo de la jerga técnica y del pensamiento científico es, en realidad, un fenómeno que tiene una base gramatical: por ejemplo, la oración “el aerogel fue posteriormente desarrollado” se transforma en la nominalización “el posterior desarrollo del aerogel”, que permite su utilización como elemento en una nueva oración, más compleja conceptualmente, y que colabora así con la construcción de una teoría científica.

ESCRITURA Y TRABAJO EN EL AULA

Carlino, Iglesia y Laxalt (2010b) plantean que el trabajo con géneros discursivos durante el desarrollo de los contenidos disciplinares supone un proceso interactivo que “enlentece” el ritmo de enseñanza, lo que, a su juicio, contribuye al aprendizaje.

Así, el hecho de retornar sobre lo escrito, su revisión y reescritura redundan en el aprendizaje de los contenidos científicos.

En relación con la enseñanza de la escritura, se presenta en la actualidad un debate teórico que incluye posiciones algo disímiles y que se traduce en propuestas curriculares bien diferenciadas (Navarro, 2013a). Por un lado, se propone la enseñanza de la lectura y la escritura en cursos aislados de las materias curriculares, normalmente sin diferenciar entre orientaciones, intereses y necesidades de los estudiantes, y, en el ámbito universitario, ubicados al inicio de la formación de grado. Esta postura apuesta por la enseñanza y el aprendizaje de prácticas letradas transversales a todas las disciplinas y suele centrarse en aspectos textuales más bien básicos. Por otra parte, la concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas propone su aprendizaje en situaciones de uso (Cassany, 2009). Esta postura reconoce la producción de textos como prácticas en acción, por lo que el trabajo sobre la lectura y escritura debe estar necesariamente vinculado a las prácticas epistémicas, las particularidades discursivas y lingüísticas, y las necesidades que imponen las diferentes disciplinas y materias, porque aquellas adquieren particularidades propias en cada uno de esos ámbitos (Bazerman *et al.*, 2005).

Carlino, Iglesia y Laxalt (2010a) proponen dos categorías para analizar las formas en que los docentes abordan la lectura y la escritura. Por un lado, se refieren a un “trabajo en los extremos”, en el que se llevan a cabo actividades de lectura al inicio o al final del curso, tales como la enseñanza acerca de cómo se elabora una monografía u orientaciones para producir los diferentes tipos de texto. Por el otro, plantean un “trabajo durante”, que supone un proceso interactivo que aminora la velocidad a la que se trabajan los contenidos, lo que contribuye a su aprendizaje, tal como hemos señalado. Para ilustrar estas dos modalidades, introducen la metáfora de “entramar o entretejer” la escritura con los contenidos disciplinares para referirse a la se-

gunda de ellas y, con relación a la primera categoría, proponen considerar la actividad como “coser”, es decir, como un proceso de añadido de contenidos foráneos a las asignaturas.

Nos alineamos con la postura que considera la escritura como práctica situada, es decir, en condiciones de uso, en el seno de cada una de las disciplinas escolares, si bien las posibilidades de transformar esta premisa en trabajo en el aula son múltiples y variadas, como se verá en los capítulos que siguen. Con ese mismo espíritu, Padilla y Lopez (2004) sugieren que la escritura académica favorece que los estudiantes revisen, controlen y reorganicen el propio conocimiento y generen nuevas formas, al tiempo que afirman que la escritura en las disciplinas considera la legitimación de los saberes de acuerdo con las convenciones de esas mismas disciplinas.

A pesar de la vasta producción de investigaciones y trabajos en relación con estas cuestiones, no han sido introducidas en las aulas de forma masiva. Según Carlino (2004), una de las razones que podrían atentar contra la aplicación masiva de la enseñanza de estas habilidades es la afirmación por parte de los docentes de que dicha enseñanza consume tiempo que no puede ser dedicado al desarrollo de los contenidos específicos. A propósito de esta afirmación, Thaïss y Suhor (1984) relatan la reacción de un profesor de Ciencias Naturales y Química de escuela secundaria al que le preguntaron cuánto tiempo “extra” gastaba en proponer a los estudiantes actividades de escritura y en guiarlos y acompañarlos en ellas. Confundido, el profesor preguntó: “¿Tiempo extra? No es tiempo extra, así es la forma en que yo enseño y así es como ellos aprenden. ¿Qué utilidad podrían tener los conocimientos sobre las rocas o los elementos químicos si los estudiantes no aprenden a pensar acerca de esos asuntos en el modo en que lo hacen los científicos?”. La historia que abre este capítulo también apoya esta postura.

Carlino (2004: 13) coincide en parte con estas posturas e invita a reflexionar acerca de cuál sería la utilidad de dictar un sin-

número de temas si estos no son entendidos y aprendidos por los estudiantes. Asimismo, propone reinterpretar la relación entre tiempo de enseñanza y enseñanza de contenidos atendiendo a cómo los alumnos leen y escriben los conceptos de las propias disciplinas, lo que contribuye a su aprendizaje. En sus propias palabras (2004: 10),

escribir no es volcar en el papel lo que ya se tiene pensado sino que, en situaciones desafiantes, escribir resulta el medio con el cual configuramos lo que sabemos, una tecnología para elaborar conocimiento y no solo un canal para transmitir lo ya conocido. Es esta la función epistémica de la escritura y para llevarla a cabo es preciso dedicar tiempo y reflexión.

El movimiento *escribir a través del currículum* tampoco ha logrado acceder a las instancias de educación secundaria, a pesar de haber impulsado recientemente la línea *hablar y escribir en ciencias en la escuela –talking and writing in secondary science–* (Keys, 1999; Prain y Hand, 1999; Rivard y Straw, 2000; Childers y Blummer, en preparación). Tal como Bazerman mismo señala (Bazerman *et al.*, 2005: 33), en este nivel las presiones administrativas son mayores y se evidencian a su vez mayores resistencias a su implementación, de manera tal que las experiencias áulicas se presentan más aisladas de lo que se observa en el nivel universitario. En el ámbito de la Argentina, son escasas las propuestas concretas que buscan habilitar espacios de trabajo sobre la escritura, o bien colaborativos entre materias, o bien hacia dentro de las materias. Vale la pena mencionar algunas iniciativas pioneras en diferentes puntos de la geografía nacional (Carlino, 2009; Desinano, 2007; Di Stefano, Rizzi y Axelrud, 2006). Lamentablemente, se trata de propuestas piloto o a corto plazo. Un aspecto poco analizado, y que puede explicar en parte la poca influencia del movimiento *escribir a través del currículum* en educación secundaria, es que muchas de las prácticas de

lectura y escritura relevantes para el escritor en la escuela no son específicas de tal o cual disciplina, sino que son comunes e indiferenciadas en el marco escolar, tal como detallamos en el capítulo 3. Es posible que el balance entre prácticas epistémicas y discursivas comunes a todas las asignaturas y prácticas específicas de las asignaturas y disciplinas tenga algún tipo de correlatividad con el nivel educativo del que se trate. En este sentido, es posible que sea necesario repensar el enfoque *a través del currículum* en su implementación escolar.

Otra de las hipótesis que plantea Carlino (2004) para explicar la razón por la cual no se generan masivamente instancias de enseñanza de este tipo de habilidades es que los docentes de las diferentes disciplinas no se consideran preparados para enseñarlas. En este sentido, la investigadora acuerda en que la afirmación puede ser tan cierta como la que sostiene que los especialistas en escritura tampoco están preparados para enseñar las particularidades que esta asume en las diferentes disciplinas, ya que desconocen sus marcos teóricos y sus conceptos. En función de estas realidades, sugiere que es necesario desarrollar un saber colectivo que en la actualidad no está en los expertos disciplinares, en los expertos en escritura ni tampoco en los programas de formación. Otras investigaciones en educación superior detectan que los docentes consideran que la escritura es un aspecto fundamental en sus materias, pero no habilitan ni curricularizan instancias o materiales de trabajo sobre ella (Navarro, en prensa b).

Nuevamente, la apuesta es por la colaboración, la negociación y la formación cruzada entre expertos. Nuestra perspectiva es que la enseñanza de la escritura debe hacerse en sus contextos de uso, esto es, indisolublemente ligada a las asignaturas escolares. Desde esta perspectiva se reconoce su función epistémica, es decir, el *impacto positivo* que tiene en el aprendizaje de los contenidos escolares la producción de ciertos tipos de textos (Revel Chion, Adúriz-Bravo y Meinardi, 2012). A su vez,

conforme los estudiantes son invitados a escribir en el marco de las clases de Historia, Geografía, Física o Biología, pueden desarrollar las prácticas retóricas específicas de esos contextos. Tal como plantea Alvarado (2001: 47),

es necesaria una práctica de escritura sostenida, que enfrente a los alumnos a tareas de complejidad creciente, en las que escribir sea un desafío que obligue a pensar y a establecer relaciones entre conocimientos, a experimentar con diferentes alternativas de resolución y a volver sobre sus textos para reformularlos con objetivos diversos.

La propuesta que presentamos aquí se sustenta en esta visión de la escritura como una competencia compleja y multidimensional, vinculada a los saberes disciplinares, y objeto necesario y privilegiado de enseñanza y aprendizaje. En los capítulos 2 y 3, proponemos un dispositivo concreto de trabajo colaborativo entre un docente especialista en el área de didáctica de la escritura y los docentes de otras disciplinas escolares, que van rotando a lo largo del año. La intervención busca instalar las prácticas de escritura de acuerdo con las particularidades de cada asignatura, a la vez que explora aspectos de la escritura escolar transversales a todas las asignaturas. Se trata de un dispositivo institucional posible para responder al desafío del trabajo y la formación colaborativa y bidireccional. El objetivo es que el docente de Escritura aprenda sobre las singularidades de las prácticas epistémicas y retóricas de las materias, los docentes de las materias aprendan sobre las dimensiones de la escritura que pueden incorporar a sus prácticas docentes, y los estudiantes se beneficien y desarrollen sus prácticas letradas a partir de estos espacios de confluencia y colaboración. Como exponemos en el capítulo 4, el desarrollo de estas colaboraciones y de este saber colectivo busca estimular e instalar la curricularización del trabajo con

la escritura hacia dentro de todas las materias de la escuela. En suma, el objetivo general es que los actores del aula de las materias asuman y exploten la función epistémica y retórica de la escritura.

2. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA EN LA ESCUELA¹

Estudiante del primer año de implementación del Programa de Escritura:
*¿Por qué tenemos que hacer esta materia? Esta materia es un invento,
no conozco ninguna escuela donde exista algo así.*

Directivo de la escuela: *Sí, eso justamente, es un invento. Ahí está su interés.*

El Programa de Escritura en la Escuela se propone como una materia de la escuela secundaria, a cargo de un docente especialista en escritura, en la que los estudiantes leen y escriben para cumplir con los objetivos y los contenidos de otras materias curriculares. Puede pensarse como un espacio especial de Biología, Cívica o Matemática –o cualquier otra asignatura– en el que se ejercitan competencias comunicativas escritas, o como una materia dedicada a la lectura y la escritura que toma prestados los contenidos, las prácticas epistémicas y los materiales de otras asignaturas del mismo año. Ni lo uno ni lo otro, en realidad, sino una combinación de las dos cosas.

Aunque el programa ocupa un espacio áulico propio, se articula bidireccionalmente con otras asignaturas según dinámicas negociadas que dependen de los docentes participantes. Es una

¹ Algunas reflexiones preliminares a este capítulo aparecieron en Maldonado y Navarro (2012) y en Navarro (2013 b).

materia que no se focaliza en ejercicios de lectura y escritura aislados de las necesidades y las especificidades curriculares que enfrentan los estudiantes, pero tampoco se restringe a remediar las dificultades de lectura y escritura que las materias tradicionales decidan no asumir. El programa, por último, busca recorrer todos los años del currículum escolar, porque en cada etapa hay necesidades y objetivos vinculados con las prácticas letradas que la escuela debe reconocer e institucionalizar.

Para empezar a entender el Programa de Escritura en la Escuela, podemos adoptar el punto de vista del estudiante o el del docente. Para el estudiante, es una oportunidad de desarrollar sus prácticas de escritura escolar a partir de la resolución de necesidades concretas surgidas en las materias, de adquirir una conciencia metalingüística y un metalenguaje operativo² que le permitan revisar y mejorar su producción escrita de forma autónoma, y de reconocer el rol de la lectura y la escritura como prácticas fundamentales del desempeño escolar en las materias específicas. Este trabajo sobre la lectura y la escritura no tiene como objetivo solamente conseguir un mayor grado de adecuación a las prácticas letradas del ámbito escolar, sino también desarrollar una estrategia fundamental para aprender más y mejor los contenidos de los programas de las materias, tal como explicamos en el capítulo previo.

Lo interesante del programa es que esos tres objetivos –desarrollar las prácticas letradas, adquirir metaconciencia y me-

² La conciencia metalingüística se refiere a poder conceptualizar críticamente muchas de las estrategias y recursos lingüísticos que por lo general usamos de manera automática e inconsciente, esto es, tomar el control de muchas de nuestras elecciones lingüísticas. Por su parte, el metalenguaje áulico es un código específico que resulta útil para referirse a los fenómenos lingüísticos en clase (es decir, no es simplemente el lenguaje teórico experto de la disciplina). De esta manera, podemos ponerles nombre a los distintos fenómenos (“tilde”, “géneros discursivos”, “mitigadores”, “verbos modales”, “argumentos”, “persona gramatical”, “pasiva con ‘se’”, etc.) que estamos ejercitando o sobre los cuales estamos ganando conciencia metalingüística. Ambas cuestiones son fundamentales para el aprendizaje formal escolarizado, porque nos permiten nombrar y reconocer lo que aprendemos.

talenguaje, y jerarquizar la lectoescritura– también impactan de forma multiplicadora en la propia práctica docente de los participantes en la iniciativa. De esta manera, podemos también adoptar el punto de vista de los docentes de las asignaturas: el programa es una oportunidad para reflexionar, modificar y explicitar qué rol cumplen las prácticas letradas dentro de sus materias (cómo son, cómo se enseñan, cómo se evalúan) a partir del desarrollo de herramientas y objetivos específicos junto con el docente especialista en escritura. Asimismo, el docente de Escritura puede dar sentido a su trabajo con el lenguaje escolar escrito a partir de la incorporación de materiales y conocimientos de las distintas áreas.

ORÍGENES Y CONTEXTO

¿Dónde empezó el Programa de Escritura en la Escuela? ¿En qué experiencias se sustenta? En realidad, no estamos demasiado seguros. Las propuestas en la Argentina respecto de didáctica de la lectura y la escritura en las asignaturas o colaborativas entre asignaturas son informales e invisibles o, por el contrario, extraordinarias y de corta duración. En otros países, como Estados Unidos, las propuestas de escritura *a través del currículum* en educación secundaria no lograron el mismo desarrollo que en educación superior, asfixiadas por las dinámicas más burocratizadas de la escuela pública anglosajona, tal como explicamos en el capítulo 1.

¿Dónde empezó, entonces, el Programa de Escritura en la Escuela? Posiblemente resultó del cruce simultáneo y afortunado entre ciertas personas, ciertas propuestas surgidas en el aula, ciertas influencias de otros ámbitos, y cierta institución que consiguió vehiculizar estos intereses.

Primero, ciertas personas. Muchos docentes de educación secundaria en la Argentina apostamos por la adaptación de

los contenidos mínimos obligatorios de nuestras materias y la creación y selección de nuestros propios materiales didácticos. De esta manera, la práctica docente muchas veces busca un equilibrio entre los requisitos curriculares comunes y las necesidades e intereses de distintas perspectivas disciplinares, grupos sociales, docentes y ámbitos escolares. La exploración y transformación de nuestra práctica docente es un requisito necesario para la creación de abordajes nuevos, innovadores.

Segundo, ciertas propuestas surgidas tímidamente en el aula para responder a necesidades de nuestras materias. Muchos docentes de Lengua, de Inglés, de Biología, de Historia, de Física intentamos incluir en el aula algunas actividades específicas de escritura. Antes de tomar una evaluación integradora, dedicamos una o dos clases a ejercitar un simulacro de examen; a su vez nos interesa discutir resoluciones alternativas en la clase posterior a la evaluación. Los temas obligatorios del programa van acompañados de géneros discursivos poco prestigiados o poco comunes en el ámbito escolar (el currículum vitae, la carta de recomendación, ¡el machete!), pero que –creemos– permiten a los estudiantes desarrollar los objetivos clave de cada asignatura. Algunas materias convencionalmente asociadas a fórmulas matemáticas, como la Física, incorporan lecturas y películas desde la perspectiva de la historia de la ciencia que permiten un acceso alternativo a los contenidos; este acceso está lleno de sentido para los estudiantes, porque permite entender la verdadera naturaleza del pensamiento científico, sus disputas y configuraciones históricamente situadas. Estos son solo algunos ejemplos de propuestas innovadoras en escritura, incorporadas por docentes inquietos a los contenidos obligatorios de las materias en diferentes instituciones escolares. Estas propuestas permanecen en buena medida invisibilizadas, desprestigiadas, acotadas.

Tercero, ciertas influencias de otros ámbitos. En particular, los amplios desarrollos en educación superior –en los que algu-

nos de nosotros participamos– brindaron los fundamentos teóricos y las experiencias piloto concretas que permitirían adoptar un marco de referencia. El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas a lo largo de la Carrera (PRODEAC), de la Universidad Nacional de General Sarmiento, desarrolla con éxito un trabajo colaborativo entre docentes de Escritura y docentes especialistas de todas las carreras. Los docentes se asocian y establecen objetivos y secuencias didácticas a partir de un diagnóstico de las necesidades de escritura de cada materia; luego, dictan conjuntamente alrededor de cuatro clases por semestre de la asignatura en cuestión. Este trabajo colaborativo se ha cristalizado en publicaciones interdisciplinarias en las que los autores dan cuenta de los géneros discursivos clave para sus materias (por ejemplo, Natale, 2012) y en proyectos de investigación financiados que combinan expertos de distintas disciplinas. Un aspecto importante del PRODEAC es que no solo se forman los estudiantes, se generan materiales didácticos y se llevan a cabo investigaciones interdisciplinarias, sino que también se forman los docentes participantes: el docente de Escritura empieza a familiarizarse con las prácticas epistémicas y retóricas de la materia en la que participa, mientras que el docente de la materia revisa, incorpora y explicita su ejercitación y evaluación de la lectura y la escritura dentro del aula. No es difícil hallar otras propuestas innovadoras en la universidad (puede consultarse, por ejemplo, Thaiss *et al*, 2012) que han colaborado con la construcción de un saber colectivo, detallado en el capítulo anterior, que sustenta el Programa de Escritura en la Escuela.

Cuarto, fue también necesaria una institución que articulara y potenciara estos intereses en común. El colegio³ en el que se

³ El Colegio de la Ciudad es una escuela bachiller de gestión privada ubicada en la ciudad de Buenos Aires, que funciona desde el año 2001 y a la que asisten alrededor de 300 alumnos.

implementa el programa hace una apuesta manifiesta por la integración de estudiantes con perfiles académicos diversos, lo cual redundaría en aulas heterogéneas con niveles dispares. Es decir, no se busca elegir a estudiantes con nivel académico más elevado, sino que se prefiere la convivencia de perfiles individuales y escolares diferentes que componen un aula variada. La propuesta pedagógica implica entonces, necesariamente, que los desafíos de los estudiantes para el desarrollo de sus prácticas de lectura y escritura sean en general entendidos como parte de los aspectos para trabajar en el aula, junto con el fomento del desarrollo de hábitos de estudio y de manejo escolar autónomos. A su vez, la escuela propicia instancias de elaboración de proyectos diversos que atraviesan los espacios curriculares y los conectan con otras temáticas. Además, apuesta por una organización en áreas, en lugar de departamental, que habilite la exploración de dominios comunes a las disciplinas. De esta manera, se ponen en marcha iniciativas transversales que rompen la lógica del aula, cruzan áreas y docentes, vinculan el plan de estudios con otros temas e intereses, y otorgan a los estudiantes roles de responsabilidad en su diseño e implementación.

Lo interesante es que, más allá del cruce afortunado entre estos factores que dio inicio al Programa de Escritura en la Escuela, no se trata de condiciones extraordinarias ni inusuales. Muchas instituciones de educación secundaria en la Argentina cuentan con docentes preocupados por reflexionar y actuar sobre su práctica docente, con estudiantes heterogéneos que necesitan un trabajo explícito y sistemático que acompañe su ingreso en las prácticas letradas de la escuela y de las materias, con propuestas esporádicas –en la propia institución o en instituciones vinculadas– que toman la escritura como objeto de enseñanza y aprendizaje, y con políticas pedagógicas que buscan vincular materias y áreas. Es decir, no parece difícil que el Programa de Escritura en la Escuela sirva de antecedente

para que otras escuelas pongan en marcha sus propios programas de escritura.

Sin embargo, los factores facilitadores del programa necesitaron un marco curricular específico que diera a la propuesta viabilidad e inserción institucional. Este paso resultó fundamental, ya que no se trató de una simple ampliación o modificación de las áreas y materias existentes. El origen del Programa de Escritura en la Escuela precisaba, por lo tanto, un dispositivo propio que habilitara su puesta en práctica.

INSCRIPCIÓN CURRICULAR

El Programa de Escritura en la Escuela tiene dos objetivos principales, que explican también dos tipos distintos de alcance para su articulación curricular. El primer objetivo es generar un espacio para enseñar prácticas de escritura y lectura escolar tanto específicas de áreas y asignaturas como comunes a la escuela secundaria. En este sentido, el dispositivo se propone como un espacio curricular y áulico propio que alcanza de manera obligatoria a todos los estudiantes del año o años escolares en los que se dicte. El programa busca formar mejores lectores y escritores a partir de necesidades comunicativas reales de los estudiantes. Algunas de estas necesidades son demandadas en todas las materias de la escuela, es decir, componen la caja de herramientas del escritor escolar en general; otras, en cambio, son específicas de las culturas disciplinares de áreas concretas. Ambas necesidades, generales y específicas, son fundamentales para la escuela.

El segundo objetivo es consensuar intervenciones didácticas de forma colaborativa con docentes de las diferentes áreas y asignaturas que permitan llevar a cabo el primero de los objetivos. Este aspecto pone el foco en la articulación de las prácticas de lectura y escritura con la especificidad retórica

y epistémica de las diferentes áreas que integran el plan de estudios escolar. Además, esta articulación supone un verdadero proceso de formación docente interdisciplinario. De esta manera, el trabajo colaborativo entre docentes expertos en escritura y docentes de las asignaturas instaura un proceso bidireccional de formación novedoso para la dinámica escolar, acostumbrada a la fragmentación de la formación docente, de las asignaturas y de la práctica docente. Como explicamos antes, el docente de Escritura puede familiarizarse con las prácticas escritas y epistémicas de las asignaturas con las que se articula el programa, y el docente de la asignatura puede reflexionar sobre las complejas dimensiones de la escritura (incluyendo la especificidad de la escritura en su disciplina y los aspectos generales de la escritura escolar), adquirir un metalinguaje para referirse a ellas e incorporarlas a su práctica docente diaria. El impacto del programa es, en este sentido, especialmente multiplicador: se busca formar docentes que desarrollen y amplíen su trabajo con la lectura y la escritura escolar y disciplinaria.

El diseño específico del dispositivo consiste en un espacio áulico propio y en un encuentro semanal de 80 minutos, dentro del horario curricular regular, es decir, como las demás asignaturas obligatorias. Este espacio está a cargo de un docente de Escritura que trabaja colaborativamente con docentes de distintas asignaturas y áreas del mismo año escolar. Cada trimestre, el curso de Escritura se articula con una asignatura y docente específicos. En su primer año de implementación (2011), el programa se dictó en los cursos de 4º año (estudiantes de 15 y 16 años) y colaboró con los docentes de Historia, Biología y Física. En su segundo año de implementación (2012), el programa se amplió también a los cursos de 1º año (estudiantes de 12 y 13 años) y sumó la colaboración con los docentes de Matemática, Cívica y Geografía. En su tercer año de implementación (2013), se sumaron los cursos de 2º año (estudiantes de 13 y 14 años)

y se apostó por dar continuidad a algunos cursos y docentes (Matemática y Geografía), mientras que se sumaron otros (Biología). Es decir, un estudiante que ingresa al 1º año del colegio atravesará necesariamente tres años de trabajo dentro del Programa de Escritura.

De esta manera, los estudiantes trabajan durante cada trimestre con lecturas, géneros discursivos, autores fuente, contenidos y marcos teóricos, y necesidades comunicativas de una materia que están efectivamente cursando en ese mismo momento. Si la propuesta sorprende a docentes y directivos, también sorprende a los estudiantes: “¿Qué es esta materia que es Historia pero no es Historia?”; “¿Por qué me evalúan cómo escribo en Biología si no me enseñan Biología?”; “¿Cómo es esto de que docentes de materias distintas estén dando el mismo tema?”. Parte del desafío del docente a cargo del curso es transformar las representaciones de los estudiantes sobre la organización, enseñanza, aprendizaje y evaluación del plan de estudios, de las áreas y de las materias. Por supuesto, el desafío es mucho más amplio: también hay que convencer a colegas y directivos. En esa tarea de modificar muchas de las dinámicas y las representaciones que existen en el sentido común sobre el rol de la lectura y la escritura en la escuela, el programa persigue un tercer objetivo, de más largo alcance.

La colaboración con cada docente de las asignaturas no puede acotarse a un trimestre de un año específico ni tampoco extenderse a lo largo de varios años. El diseño del dispositivo estipula que la colaboración se desarrolle durante alrededor de dos o tres años y que luego se rote a nuevos docentes. De esta manera, se busca lograr un impacto en una porción amplia de la comunidad docente y generar antecedentes y materiales didácticos duraderos. Además, se considera que el trabajo colaborativo es un proceso de formación que necesita un período mínimo de maduración y asentamiento, pero que también re-

quiere la independización de los participantes a mediano plazo, ya que el trabajo con las prácticas retóricas disciplinares debe pasar necesariamente del aula de Escritura a la escritura en el aula, tal como planteamos en el capítulo 4. El carácter rotativo de la colaboración entre docentes es uno de los mayores hallazgos de la propuesta: permite que participen los docentes realmente interesados, que otros comiencen a sentir curiosidad, que los docentes que no estén satisfechos con el trabajo tengan la opción de retirarse de forma ordenada, y que los menos convencidos de participar esperen a que llegue el momento indicado para sumarse a la propuesta.

COLABORAR PARA INNOVAR

La dinámica de colaboración negociada constituye un rasgo clave del programa. Pero, como otros aspectos del dispositivo, se contrapone a buena parte de las dinámicas propias de la educación secundaria. ¿Qué puede resultar del trabajo coordinado entre un profesor de Biología y un profesor de Lengua? ¿Cómo hacer confluir culturas disciplinares tan dispares? En realidad, los efectos de esta colaboración parecen ir más allá de la propuesta de escritura escolar, como dijimos antes: instauran posibles interrelaciones entre espacios curriculares normalmente estancos, invisibilizados entre sí.

La colaboración negociada del Programa de Escritura en la Escuela no es aislada ni está centralizada al comienzo del período escolar. Por el contrario, los docentes de Escritura y los docentes de las asignaturas deben negociar en mayor o menor medida a lo largo del período de colaboración. De esta manera, se habilita un espacio de experimentación e innovación educativa que, pese al esfuerzo extra que implica, resulta muy movilizador para los participantes. La tarea no es menor: se está creando el programa de una materia nueva que modifica mu-

chas de las representaciones y dinámicas existentes sobre la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

Antes del inicio de la colaboración, los docentes participantes definen aspectos como qué textos disciplinares se utilizarán, qué criterios de evaluación se seguirán y, fundamentalmente, qué prácticas de lectura y escritura resultará relevante trabajar. Esto último se relaciona directamente con qué elementos caracterizan a las prácticas de lectura y escritura de la asignatura, de la disciplina y de la escuela. Durante el trimestre, los docentes mantienen intercambios por teléfono, por correo electrónico y en persona sobre el desarrollo e implementación de la planificación de actividades, además de nuevas iniciativas que puedan surgir. Luego de finalizado el trimestre, los docentes se reúnen para evaluar la implementación de la colaboración, para acordar las notas finales de los estudiantes y para planificar modificaciones para la colaboración del año siguiente.

La asignatura no forma parte de los contenidos obligatorios del plan de estudios de la escuela, al menos por ahora. El diseño del dispositivo en un espacio curricular propio –aunque no aislado– permite imaginar que, en el futuro y después de los ajustes que la experiencia nos sugiera, podría pasar a ser una de las materias obligatorias en educación secundaria. Sin embargo, es importante implementar estrategias para que la asignatura se integre formalmente al marco escolar como modo de garantizar que nuestro “invento” sea aceptado por estudiantes y docentes, y tenga continuidad e impacto. Por este motivo, el curso es de asistencia obligatoria, se dicta en el mismo horario que las asignaturas curriculares, participan docentes de esas asignaturas y, sobre todo, su aprobación o desaprobación impacta en la nota final obtenida en la asignatura con la que se realiza la colaboración.

Este último aspecto también es negociado entre el docente de Escritura y el docente de cada asignatura: al final del trimestre, se comparan las notas de evaluaciones, tareas domiciliarias

y trabajo en clase de cada estudiante en ambas asignaturas, y se acuerda una nota final común. Este rasgo innovador surge de la necesidad de que los estudiantes asuman el compromiso de participar en una materia demandante y compleja, aunque no curricular en sentido estricto. Pero tiene un efecto menos esperado: colabora con la consolidación de la propuesta frente a los estudiantes ya que codifica, en un aspecto tan relevante como la nota trimestral, los lazos entre marcos epistémicos y prácticas de escritura, una de las premisas del programa.

Otro aspecto que se encuentra sujeto a profunda negociación es el método para evaluar a los estudiantes. El más convencional es un examen integrador de habilidades de lectura y escritura que evalúa de forma práctica lo que ha sido ejercitado durante el trimestre. Este examen, si bien integra temáticas y textos fuente de la asignatura con la que se realiza la articulación a lo largo de ese trimestre, es corregido por el docente de Escritura y se concibe como propio del espacio curricular del aula de Escritura. Otra modalidad implementada consiste en la incorporación explícita de dimensiones de lectura y escritura en los exámenes y en los trabajos domiciliarios de la asignatura curricular con la que se articula el programa. En este caso, el docente especialista de la materia o ambos docentes corrigen los textos estudiantiles y se llega a una nota final que considera las prácticas letradas de los estudiantes. Se trata, en realidad, de hacer explícito lo que normalmente se realiza de forma implícita, tal como explicamos en el capítulo previo: las competencias letradas de los estudiantes casi siempre impactan en su calificación. La diferencia está entre los docentes que quieren –y pueden– desarrollar estrategias para enseñar, ejercitar, pautar y evaluar explícitamente esas competencias, y los docentes que no lo hacen.

Por último, vale la pena mencionar que, para la colaboración que sustenta el programa, resulta muy importante la compatibilidad y flexibilidad interpersonal entre los docentes de Escri-

tura y los docentes de las asignaturas. Como decíamos antes, la colaboración negociada implica una modificación radical de la lógica compartimentada de las materias en el currículum escolar en educación secundaria. Por este motivo, los tiempos, espacios y alcances de la colaboración deben manejarse con buen pulso –y buena cintura– por parte de los actores involucrados en llevar a cabo el dispositivo. Uno de los criterios que facilitan la negociación en la implementación del programa es la ausencia de pautas estrictas fijadas a priori para la colaboración. Por ejemplo, las formas de evaluación son acordadas con cada docente según las necesidades, intereses y urgencias de cada materia y de cada momento del año. La imposición de alguna forma fija de evaluación para todo el año sin duda atentaría contra la generación de consensos de trabajo.

EVALUAR PARA MEJORAR

Si bien el Programa de Escritura en la Escuela se encuentra aún en una etapa preliminar de implementación, su propio diseño innovador y su dinámica flexible requieren una evaluación permanente de las experiencias, perspectivas y resultados que cosechó entre los participantes.

En su primer año (piloto) de implementación (2011), el Programa de Escritura en la Escuela generó en muchos de los estudiantes de 4º año rechazo y escepticismo: una materia “inventada”, con temas que “son de Lengua”, en la que “no se aprende nada de Historia o Biología”, que aumenta la cantidad de horas en la escuela y que “hace que me lleve las materias”.

En el segundo año cambió en gran medida esta percepción. Nos parece que varios factores confluyeron en este cambio. Durante todo 2011 hubo un fuerte apoyo de la institución y de los docentes que participaron en el proyecto, y una tarea ardua de validación desde dentro del aula. Además, en 2012 se amplió

el programa a otro nivel (1º año), se sumaron más docentes participantes de las materias y de Escritura, y se ganó en continuidad. Desde el punto de vista de los contenidos y materiales, se ajustaron y consolidaron las experiencias piloto realizadas el año previo. Seguramente los propios docentes participantes incrementaron su confianza respecto del proyecto. Todos estos factores derivaron en que las percepciones de los estudiantes pasaran a centrarse ya no en la (in)validez e (in)viabilidad del curso, sino en cuestiones puntuales y útiles, tales como qué aspectos ejercitar en él o con qué materias articularlo. Desde el inicio del curso de 2013, con el agregado de otro nivel (2º año) al programa y la aparición de los primeros materiales didácticos en forma de cuadernillos, esta tendencia se consolidó notablemente.

En una encuesta anónima entre los estudiantes realizada al final del ciclo lectivo 2012, el 80% señaló que el programa le sirvió en diferente medida (y un 42% que le sirvió bastante o mucho); este dato es relevante ya que se trata de la percepción subjetiva anónima de los estudiantes respecto de un curso sin tradición previa y con una elevada demanda de trabajo. La encuesta también mostró una fuerte heterogeneidad respecto de qué creían los estudiantes que les había servido más y qué menos de los temas trabajados. Es decir, los estudiantes mostraron a través de sus opiniones que sus percepciones sobre sus fortalezas y debilidades de escritura son totalmente dispares.

Respecto de las calificaciones, aproximadamente la mitad de los estudiantes obtuvieron notas similares en la materia que participaba en el programa y en el curso de Escritura. Esta tendencia general es interesante porque muestra que, en términos generales, la articulación curricular entre el Programa de Escritura y las materias se corresponde con un grado relativamente alto de consistencia en los desempeños de los estudiantes en los ámbitos articulados. La mitad restante de los estu-

diantes se distribuyó de manera más o menos equitativa entre estudiantes que consiguieron subir el promedio de la materia por su buen desempeño en el curso de Escritura y estudiantes que, a la inversa, redujeron el promedio de la materia por su bajo desempeño en el curso de Escritura.

El programa logró un fuerte impacto en las prácticas letradas de los estudiantes, recuperando y asentando competencias retóricas previas y, sobre todo, incorporando, desarrollando y explicitando competencias retóricas nuevas. Como exploramos en detalle en los capítulos 3 y 4, muchos estudiantes lograron reconocer y utilizar en su propia producción recursos lingüísticos propios del discurso escolar y académico (como mitigadores, reforzadores, citas, justificaciones); actualizaron e incorporaron normativas escritas (acentuación, puntuación, referencias bibliográficas) y formatos; reconocieron, elaboraron y transformaron géneros discursivos y tipos textuales diversos para diferentes interlocutores, contextos y objetivos estratégicos; distinguieron criterios académicos para evaluar fuentes en Internet y enviar correos electrónicos; borrarono marcas de subjetividad y reformularon frases y párrafos; desarrollaron competencias metacognitivas y metalingüísticas para reconocer variedades lingüísticas, ideologías y clases textuales, vinculadas a los contextos de uso, y para organizar su escritura en tanto proceso complejo que requiere planificación, revisión y transformación.

Por otro lado, el programa tuvo una excelente percepción por parte de los docentes participantes, que se volcó en las autoevaluaciones a fin de año y en las jornadas docentes, y que derivó en la decisión generalizada de mantener la participación en el programa. A continuación ofrecemos un correo enviado por el docente de Física con algunas perspectivas respecto de cómo resultó el intercambio:

Estoy contento. Los informes de este año fueron mucho mejores que en 2011. Realmente, la gran mayoría empleó recursos del taller de escritura y lo hicieron bien. En particular, las citas. Además el texto quedó más claro con el complemento de la película.

Desde mi materia, el tercer trimestre fue el mejor en cuanto al rendimiento en los 4° y sin dudas, el trabajo de articulación fue una de las claves. Aumentó el compromiso, dio un giro interesante a la materia en el momento más crítico del año (CS, 2012).

Además, el programa tuvo un importante impacto en las prácticas didácticas vinculadas a la lectura y la escritura de los docentes participantes. En el caso de Física, el docente modificó y complejizó parte de las consignas del informe de lectura y solicitó explícitamente que las resoluciones incluyeran las estrategias para citar, despersonalizar y argumentar ejercitadas en el Programa de Escritura, que luego fueron evaluadas. En el caso de Historia, el docente incorporó devoluciones de exámenes basadas en ejercicios de reformulación colectiva, como ilustra la historia que abre el capítulo 1. La experiencia en Biología se aborda en detalle en el siguiente capítulo. Estas son solo algunas de las manifestaciones, quizá las más evidentes, de la riqueza de la colaboración docente. Otras materias no involucradas directamente en el programa se sirvieron de algunos de los aportes: el uso de citas en Inglés, el diseño de la estructura de un trabajo práctico en Matemática o la evaluación de fuentes de Internet en Antropología Cultural.

Para el docente de Escritura, la colaboración permanente con los docentes de las otras materias sirvió para comprender algunas de las especificidades del discurso disciplinar; por ejemplo, la importancia de distinguir grupos sociales y sus intereses divergentes en las explicaciones de Historia. Además, los docentes de las materias aportaron conceptos e insumos para el manejo básico de sus marcos epistémicos en el curso de Escritura.

PROGRAMA DE ESCRITURA EN CUALQUIER ESCUELA

Cabe preguntarse si nuestra propuesta solo es posible en la escuela en la que se inició, receptiva a proyectos curriculares innovadores y con condiciones materiales y académicas adecuadas para su desarrollo y continuidad. Si ese fuera el caso, el impacto de la propuesta en el sistema de educación secundaria argentina sería prácticamente inexistente y toda la experiencia, al igual que otros interesantes emprendimientos piloto, se justificaría exclusivamente por su interés educativo intrínseco. Es decir, sería una especie de experimento acotado bajo condiciones institucionales excepcionales.

También puede objetarse que esta propuesta requiere la participación de docentes especialmente entrenados, con formación y experiencia en la temática. Desde este punto de vista, el programa solo podría existir en instituciones con docentes altamente calificados o especializados en estas cuestiones.

Creemos, por el contrario, que la propuesta sí es replicable en otras instituciones de características distintas y diversas. No se trata solo de una expresión de deseo –aunque deseamos profundamente que así sea–. Nos parece que los motivos para creer que sí es posible son de cinco tipos.

Primero, como decimos más arriba, las instituciones de educación secundaria en general cuentan con docentes preocupados por innovar en su práctica docente, directivos ansiosos de implementar políticas que sistematicen los vínculos curriculares, y antecedentes esporádicos o aislados que abordan la escritura escolar. La escritura es, justamente, una práctica transversal y compleja que permite aprovechar este caldo de cultivo e impactar directamente sobre los aprendizajes.

Segundo, este dispositivo responde a demandas de los organismos de gestión educativa, tanto porque asume el trabajo con la lectura y escritura de textos y contenidos disciplinarmente específicos como porque ataca problemáticas diagnosticadas

de forma repetida por las evaluaciones transversales en competencias letradas en la escuela. En este sentido, puede consultarse, por ejemplo, el proyecto reciente de evaluación de nivel secundario del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2012). Allí se identifican dificultades de los estudiantes para comprender textos académicos y sociales de estructura compleja y se concluye que:

Resulta entonces fundamental que en la asignatura de Lengua y Literatura se trabaje de manera más asidua con textos académicos y con la variedad de estrategias de comprensión que los alumnos necesitan poner en juego cuando se acercan a este tipo de discurso, que difieren sustancialmente de las inherentes al texto literario. Cabe recordar a su vez que los programas actuales prescriben que el trabajo con textos académicos de diferentes disciplinas debe abordarse como objeto de enseñanza en cada asignatura (2012: 58).

En esta cita, se recomienda que la materia Lengua y Literatura amplíe el corpus de textos con los que trabaja y las estrategias para encararlos, al tiempo que se insta al trabajo sobre textos académicos dentro de cada materia. El Programa de Escritura en la Escuela parte del mismo diagnóstico y propone un dispositivo que combina ambas recomendaciones: ampliar los aspectos tradicionalmente relegados al aula de Lengua a otras materias e integrar las materias en un aula de Escritura a partir de la colaboración interáreas y entre docentes.

Tercero, el dispositivo tiene una sólida fundamentación teórica y empírica a partir de bibliografía actualizada sobre el tema, tal como intentamos mostrar en el capítulo previo. El programa es una adaptación crítica de la propuesta del movimiento *escribir a través del currículum*: combina competencias y espacios áulicos específicamente disciplinares con competencias y espacios áulicos transversales a las necesidades de lectura y escritura escolar.

Cuarto, el propio diseño logístico del dispositivo brinda cierta elasticidad intrínseca que le permite ajustarse a distintos marcos institucionales y docentes. Concretamente, la existencia de un espacio áulico propio y con continuidad a lo largo del año, la rotación de docentes y áreas y la negociación de temas y objetivos componen un dispositivo flexible y adaptable a diversas culturas institucionales y a diferentes instancias en su desarrollo.

Por último, el dispositivo conserva un espacio importante para la experimentación y el descubrimiento de las necesidades que deben abordarse. Además, brinda pautas, herramientas e ideas, exploradas en detalle en el capítulo siguiente, para poder identificar esas necesidades. Esto significa que el programa no requiere que los participantes sean expertos en el tema, sino simplemente que tengan interés en aprender y desarrollar sus conocimientos a partir de la puesta en común de sus saberes específicos. Así, la colaboración entre docentes del área de Lengua y docentes de las disciplinas garantiza una base común y consensuada de conocimientos suficientes para llevar a la práctica el dispositivo. Esta base común debe ponerse en movimiento, transformarse en un espacio de capacitación común. Es decir, la yuxtaposición de conocimientos complementarios no es suficiente: hay que aprovechar la colaboración como oportunidad para capacitarse en didáctica de la lectura y la escritura escolar. El interés por la lectura de este libro puede ser parte, nos parece, de esa necesaria capacitación.

En conclusión, se trata de una iniciativa replicable en distintas coordenadas institucionales y socioculturales, ya que su diseño permite llevar a cabo los ajustes que los nuevos contextos requieran. Pero una condición de posibilidad resulta, quizás, insalvable: el apoyo institucional para habilitar el trabajo colaborativo entre áreas y asignaturas. Por eso, cuando comenzamos a pensar este libro, supimos desde el principio que debía tener entre sus destinatarios a los directivos y gestores de centros educativos que quisieran apostar por el cambio. Esperamos que así sea.

Todavía no tratamos un aspecto clave de cualquier programa de escritura: ¿qué escribir?; ¿cómo escribirlo?; ¿cómo enseñarlo y aprenderlo? Una iniciativa institucional de este tipo no puede dejar de mostrar en sus fundamentos qué concepción de la lengua, qué dimensiones lingüísticas y qué competencias letradas académicas específicas incluirá, y cómo se abordarán en el aula. Si no fuera así, la iniciativa caería en un voluntarismo de poco impacto porque carecería de contenido. En el siguiente capítulo, nos ocupamos de esta importante cuestión.

3. AULA DE ESCRITURA

Me pareció bueno que la materia esté articulada con otra del colegio, para poder ver cómo podemos aplicar lo que aprendemos. Y además, que ayude a la nota de la materia me pareció bien, porque, en mi caso, pude salvar varias materias.

RESPUESTA DE UN ESTUDIANTE DE 4º AÑO A UNA ENCUESTA ANÓNIMA (2012)

Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura tiene que definir ante todo qué aspectos específicos de escritura son relevantes para trabajar en el aula y cómo se los trabajará. No alcanza con seguir una concepción epistémica y retórica de la comunicación académica (nuestro marco general, tal como intentamos justificar en el capítulo 1) ni con diseñar un dispositivo institucional transversal y colaborativo (como el que exploramos en detalle en el capítulo 2). En concreto, es necesario también definir qué teoría sobre la lengua y la escritura se sigue, qué aspectos se recortan para su enseñanza y cómo se los enseña.

En realidad, esta cuestión es uno de los mayores desafíos del Programa de Escritura en la Escuela, porque toda la comunidad de aprendizaje tiene posiciones bastante claras sobre el tema: qué es correcto o incorrecto, qué se quiere decir, qué lengua se debería aprender o a qué grupo social pertenece tal o cual hablante. La lengua nos atraviesa profundamente como sujetos

sociales porque juega un rol fundamental en la construcción de nuestras identidades.

La lengua en general, y la escritura en particular, suele pensarse como una habilidad única que se resiste a ser segmentada en prácticas, dimensiones y recursos específicos y diferenciados. Más aún, es común asociar la escritura exclusivamente a aspectos importantes pero insuficientes, como la normativa ortográfica o criterios de corrección descontextualizados del uso y sus diferentes grados de adecuación. De la misma manera, la lengua frecuentemente se considera un objeto natural al que resulta indiferente abordar desde una u otra teoría lingüística.

Pero nada de esto es así. Existen teorías lingüísticas cognitivas, formalistas, funcionalistas, pragmáticas, entre otras distinciones posibles, y cada una de ellas deriva en configuraciones de la lengua y la escritura muy diferentes entre sí.¹ No es posible enseñar escritura escolar y académica con una concepción lingüística que provenga del sentido común o con gramáticas y diccionarios desactualizados que prescindan de los avances científicos alcanzados en las últimas décadas. Esto no significa que los docentes de las materias deban ser expertos en lingüística antes de poder incorporar la lectura y la escritura de forma explícita, pero sí que es necesaria la capacitación docente en el tema o los proyectos colaborativos, como el que presentamos en este libro. Y, al igual que sucede con otros aspectos del Programa de Escritura en la Escuela, los docentes pueden aprovechar las concepciones sobre la lengua y la escritura que tengan los estudiantes para potenciar el trabajo en el aula.

¹ En el texto fundacional de la lingüística moderna, su autor Ferdinand de Saussure ([1916] 1945: 36) afirma respecto del objeto de la disciplina: "Lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea el objeto, y, además, nada nos dice de antemano que una de esas maneras de considerar el hecho en cuestión sea anterior o superior a las otras".

Más importante aún, la pregunta sobre las dimensiones relevantes de la lengua (y el metalenguaje necesario para nombrarlas) tiene que organizar cualquier programa de escritura desde el comienzo, y no responderse a posteriori como una cuestión menor o arbitraria. Justamente, como la lengua no es un objeto dado ni su uso una competencia simple, los programas de escritura siempre contienen, de forma más o menos explícita, una concepción sobre la lengua y sobre los aspectos que hay que enseñar y aprender. Esta concepción varía, a su vez, en función de factores como el perfil social y académico de los estudiantes, el nivel educativo que se aborda, las disciplinas con las que se vincula el curso o el marco institucional en el que se inserta. En el apartado que sigue, veremos de qué manera se responde esta pregunta en el aula del Programa de Escritura en la Escuela destinada a alumnos de 4º año (15 y 16 años), si bien algunas conclusiones son extrapolables a otros niveles.

¿QUÉ ESCRIBIR EN LA ESCUELA?

Los aspectos trabajados en el aula de Escritura pueden organizarse en cinco grandes dimensiones. Primero, se busca que los estudiantes desarrollen competencias letradas básicas y transversales a las prácticas de escritura escolar, pero que pueden ganar especificidad en cada asignatura. Estas competencias lingüísticas generales incluyen explicar, describir, narrar, organizar párrafos, sintetizar, citar, adecuar, explicitar, despersonalizar, nominalizar, reformular, mitigar y reforzar. Se trata de aspectos que prácticamente todo curso de escritura escolar y académica debería incluir en mayor o menor medida, si bien el anclaje disciplinar puede privilegiar ciertas prácticas escritas en detrimento de otras. Por ejemplo, aunque toda disciplina científica debe citar fuentes previas, las estrategias y normas de cita y utilización de fuentes bibliográficas varían disciplinariamente.

Segundo, se intenta desarrollar y afianzar metacompetencias cognitivas y lingüísticas que permitan a los estudiantes asumir una postura crítica sobre las prácticas escritas y lectoras propias y ajenas y desarrollar un metalenguaje de análisis. Esta dimensión otorga un balance teórico y reflexivo a un enfoque didáctico eminentemente práctico sobre la escritura. Las metacompetencias permiten que las ejercitaciones cobren mayor sentido, que los preconceptos sobre qué significa desarrollar las competencias escritas se discutan y reacomoden, y que el manejo de la propia escritura gane en autonomía y perspectiva crítica. Además, pueden servir para potenciar el involucramiento en la materia e incrementar el interés de los estudiantes. Con los alumnos de 15 y 16 años, se reflexiona sobre sus historias como lectores y escritores; se identifican y corrigen errores en producciones estudiantiles propias y ajenas; se analizan las variedades funcionales del lenguaje según dimensiones políticas, geográficas, sociales y situacionales; se deconstruye el discurso de los medios masivos de comunicación (diarios nacionales); se ejercita la lectura anotada de párrafos; y se discute sobre las dimensiones subjetivas y objetivas en el discurso científico-académico.

Tercero, se abordan géneros discursivos escolares, de fuerte anclaje disciplinar, relevantes para las prácticas escritas específicas de los estudiantes: examen integrador de Historia; explicación de un tema de Biología; editorial de periódico; e informe de lectura de Física. Los géneros seleccionados son efectivamente ejercitados y solicitados en tareas de lectura y escritura en las materias con las que el programa se articula. Esto refuerza la dinámica colaborativa y da sentido a las actividades realizadas en clase.

Cuarto, se incluyen tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que atraviesen las prácticas escritas escolares contemporáneas. El objetivo es ahondar en el uso escolar y académico, diferente del uso social o recreativo, de

prácticas que los estudiantes conocen y utilizan. Se discuten estrategias para la evaluación de la adecuación, relevancia y utilidad escolar de fuentes de Internet halladas mediante Google; se especifican las características que debe tener un correo electrónico para el envío de tareas escolares; y se explora el uso del procesador de texto para la elaboración de textos escolares.

Quinto, se enfatizan y sistematizan cuestiones de normativa, también transversales a la formación escolar. Se trabaja sobre puntuación y acentuación. En lugar de revisar innumerables reglas, se sigue un enfoque eminentemente práctico que consiste en la exploración y ejercitación de principios generales útiles y la reescritura de textos con errores. El objetivo es, sobre todo, revalidar la relevancia del monitoreo de la acentuación y la puntuación propias. Además, se exploran las pautas de cita, una normativa nueva para la mayoría de los estudiantes que es específica del discurso académico y escolar.

La metodología general que relaciona los aspectos trabajados en clase se basa especialmente en la *transformación* de textos según instrucciones detalladas y pautadas que distingan las dimensiones de interés. De esta manera, los estudiantes deben cambiar la organización sintáctica de un fragmento sin modificar el significado o el léxico, adecuar el léxico a distintos lectores, modificar la puntuación de un párrafo para hacerlo más claro, reorganizar la posición y articulación de una cita de autoridad dentro de un informe de lectura, o ampliar el espacio entre párrafos sin modificar el espacio entre líneas, entre otras muchas transformaciones posibles. A su vez, esta metodología explora aspectos lúdicos, como la generación de efectos paródicos,² y apela a prácticas comunicativas no aca-

² Un material útil para trabajar la parodia en el aula es la revista de parodia política y periodística *Barcelona*. Allí se utilizan géneros discursivos reconocibles, vinculados al periodismo y a la divulgación científica, pero modificados en alguno de sus rasgos.

démicas conocidas por los estudiantes, como el análisis detallado de géneros discursivos no escolares ni escritos. Se sigue una secuencia básica de trabajo que parte de la lectura y deconstrucción (individual, en pares o entre todos) de textos de terceros (materiales del área, textos de otros estudiantes), prosigue con la escritura (individual y de a pares) de textos propios basados en aspectos trabajados previamente, y finaliza con la lectura y reescritura de esos textos, que reinicia el ciclo. Con esta base metodológica, resulta evidente que el trabajo con las prácticas de lectura forma parte fundamental del Programa de Escritura.

Habilitar instancias de reescritura de textos es sumamente enriquecedor, ya que se logra reforzar la representación de la escritura como un proceso retórico complejo, en etapas y con dimensiones múltiples. A su vez, se brinda así la oportunidad de desarrollar estrategias de deconstrucción, reformulación y adaptación de la producción propia y ajena. En suma, los textos no solo se escriben, sino que también se resumen, evalúan, refuerzan, parodian, citan, etc., ya que la escritura madura es, en realidad, permanente reescritura en la que los textos y los contenidos se ajustan y modifican (Alvarado, 2001: 47).

Los aspectos y dimensiones incluidos en el Programa de Escritura en la Escuela se organizan en una secuencia didáctica que los distribuye en las materias curriculares con las que el programa se articula. En los siguientes apartados se explora en detalle de qué manera se pueden abordar los aspectos y dimensiones relevantes de la escritura escolar en cada materia, brindando referencias bibliográficas especializadas para los lectores que quieran revisar las fuentes técnicas y científicas que sustentan el trabajo. Se trata de un relevamiento de las actividades efectivamente llevadas a cabo con los cursos de 4º año durante 2011 y 2012, aunque los rasgos y dinámicas de cada curso determinaron que se profundizaran algunas actividades en detrimento de otras en cada caso. Constituye, de alguna

manera, un manual de escritura escolar organizado en una secuencia didáctica detallada.

ESCRITURA EN HISTORIA

El Programa de Escritura en la Escuela colabora con la materia Historia a partir de las cinco dimensiones de trabajo mencionadas y los temas, contenidos y materiales de la asignatura. La tabla que sigue detalla los aspectos abordados en el aula de Escritura:

Tabla 1
Dimensiones de lectura y escritura para Historia de 4º año

Dimensiones	Aula de Escritura de Historia
Competencias básicas	(In)adecuación; mitigación y refuerzo; narración, descripción y explicación; reformulación (sintáctica, gramatical y léxica).
Metacompetencias	Biografía como escritores y lectores; identificación y corrección de errores; deconstrucción de géneros discursivos (circulación, objetivos, textualización).
Géneros discursivos escolares	Examen trimestral (integrador) de Historia.
TIC	Evaluación de fuentes de Internet.
Normativa	Puntuación.

Al comienzo de la colaboración, se discute qué aspectos de la escritura son específicos de cada disciplina, materia, docente o escuela, y qué aspectos son transversales, intentando justificar la existencia misma del curso. Como primera actividad compleja, los estudiantes elaboran un trabajo individual domiciliario en el que dan cuenta de su biografía como lectores y escritores, narrando momentos significativos e incluyendo fotos y fragmentos de escritura. Este texto colabora con la desnaturali-

zación de la escritura y permite poner en evidencia los desafíos que presenta a los estudiantes la escritura escolar. A continuación se brindan algunos fragmentos ilustrativos:³

Escribir cosas "informativas" o no sé cómo llamarlo me resulta difícil porque no me expreso como lo haría verbalmente y en las pruebas lo confirmo que me va mucho mejor en los orales que en los escritos. Recuerdo que de más chica tenía tantas ganas de aprender a escribir que siempre agarraba los cuadernos del colegio de mi hermana y copiaba sus letras [MGL, 2012].

Básicamente cuando escribo estoy haciendo un asado, pongo la información más relevante y ya. Es por eso que me cuesta hacer trabajos prácticos o pruebas donde debo explicar mucho, porque llega un momento en el que las oraciones no tienen sentido ni concordancia [FM, 2012].

No soy un chico que escriba mucho, no me pongo a escribir de repente cuando estoy aburrido, no suelo escribir excepto para trabajos escolares o información académica o contraseñas y mails, además de Facebook. No tengo mucha habilidad para la redacción, mi cabeza va más rápido que mi escritura generalmente, y me salteo palabras tanto como letras [LD, 2012].

En estos fragmentos, los estudiantes distinguen entre la comunicación escolar oral y la escrita (primer texto), identifican las dificultades para elaborar textos extensos y articulados (segundo texto) e insinúan la falta de planificación y automonitoreo de su escritura (tercer texto). De esta manera, con una actividad de producción escrita flexible y convocante, muchos estudiantes consiguieron reflexionar sobre su relación histórica y actual con la escritura.

Luego, a partir de un artículo de investigación publicado en una revista de la disciplina (por ejemplo, Arcondo, 1980) y utilizado como material de lectura obligatorio en la materia, se identifican recursos de mitigación y refuerzo (Hyland, 1998;

³ Todos los fragmentos textuales se reproducen tal cual fueron escritos y por ese motivo conservan eventuales errores ortográficos o de otros tipos. Los comentarios se centran en las dimensiones y aspectos trabajados en cada caso, aunque, como dijimos, la escritura es una competencia compleja y multidimensional.

2005) en la introducción y en la conclusión. Los mitigadores y reforzadores son fundamentales en el discurso científico-académico, ya que los nuevos aportes deben ser negociados con respecto al cuerpo de conocimiento avalado por la comunidad sin llegar a constituir una amenaza para esta (mitigación), pero al mismo tiempo deben ser presentados con el suficiente compromiso y convicción como para ser tomados en cuenta (refuerzo). Es decir, el grado de certeza y precisión de lo dicho no depende (solamente) de cuán seguros estemos de lo que decimos, sino más bien de una correlación de fuerzas en la producción socialmente situada de discursos (Myers, 1989). Esta doble articulación que envuelve las afirmaciones clave en el discurso científico-académico también es relevante cuando el estudiante presenta y defiende sus posiciones frente al docente experto. De esta manera, el trabajo con los recursos de mitigación y refuerzo habilita la discusión sobre las formas sociohistóricamente específicas de negociación y validación de los saberes científicos entre escritores y lectores, una cuestión que se retoma en la articulación con Física y que se explora en detalle en el capítulo 4.

Concretamente, en clase se hace foco en los recursos para mitigar que muestran duda y opciones diversas respecto de lo dicho (“tal vez”; “posiblemente”; “podría”) o brindan cuantificaciones muy generales y vagas (“algunos”; “en parte”; “por ahora”). En cuanto a los recursos para reforzar que se ejercitaron, expresan certeza (“sin duda”; “evidentemente”) y obligación (“debe”; “obliga”; “necesita”) respecto de lo dicho, además de presentar cuantificaciones excluyentes (“todos”; “nunca”; “por completo”).

Los fragmentos así analizados son posteriormente reformulados a partir de la incorporación exagerada de recursos de mitigación o de refuerzo que vuelvan al texto paródico. Estos juegos permiten reflexionar sobre los rasgos que hacen que un texto escolar sea adecuado o inadecuado, a la vez que incen-

tivan la creatividad y el interés de los estudiantes. El siguiente ejemplo da cuenta de esta actividad:

Consigna: Identificar en el siguiente fragmento recursos de refuerzo y mitigación. Señalar si refuerzan o mitigan. 10 min/10 puntos.

A nadie escapa la importancia política del conflicto, que afecta principalmente a la provincia de Santa Fe, a pocos días de la asunción del primer gobierno radical, que accede al poder con la aplicación de la llamada Ley Sáenz Peña. El hecho es a nuestro juicio doblemente importante: primero, por la movilización que crea en las campañas el enfrentamiento, que sirvió sin duda de modelo a los agricultores movilizados; y en segundo lugar, por el cambio político que, diríamos en un lenguaje moderno, “salvó” a los agricultores.

Adaptado de Arcondo, A. (1980). El conflicto agrario argentino en 1912. Ensayo de interpretación. *Desarrollo Económico*, 79 (20).

Transformar el fragmento hasta que sea todo mitigación o todo refuerzo y resulte paródico. 15 min/15 puntos.

Resolución: A algunos se les escaparía lo más o menos importante política del caos, que jode no se si exactamente a la posición de Santa Fe, a días, meses, que se yo de la asunción del supuesto primer gobierno radical, que llega al poder mediante la ley o regulación de Saénz Pena o Peña, tengo que confirmarlo. Dicen que nuestra arbitrariedad y tal vez juicio sea importante, en primer lugar creo, la movilización dice que crea campañas o juntas ya fue de combate, que dicen por ahí rumores que sirvió, eso creo yo, de modelo a los agricultores manifestados, y en otro lugar, el cambio o alteración política que se podría decir no se si en un lenguaje o modismo moderno, que rescató o ayudó a los agricultores [AA, 2012, examen].

En esta resolución, el estudiante logra utilizar recursos variados asociados a la mitigación en el discurso científico-académico escrito: cuantificadores muy poco precisos (“algunos”; “más o menos”), condicional simple (“escaparía”), verbos modales (“podría”), recursos que relativizan la certeza de lo dicho (“supuesto”; “tal vez”), alternativas sin resolver (“días, meses”; “ley o regulación”; “Pena o Peña”; “campañas o juntas”). También se incluyen recursos de mitigación propios del modo oral (“no se si exactamente”; “tengo que confirmarlo”; “dice(n)”; “creo”) e incluso expresiones informales que colaboran con el efecto humorístico (“jode”; “que se yo”; “ya fue”; “por ahí”). De esta manera, el estudiante consigue reformular el texto fuente

en un texto paródico que revela el mecanismo retórico de mitigación y falta de compromiso con la verdad y la precisión de lo dicho.

Los recursos de mitigación y refuerzo se ponen en relación con la metacompetencia de reconocimiento, deconstrucción y descripción de géneros discursivos.⁴ El trabajo con los géneros discursivos se lleva a cabo a partir de tres conjuntos de rasgos que permiten caracterizarlos. Primero, su circulación: cuál es el o los emisores, cuál es el o los receptores, y cuál es el contexto situacional y social típicos. Segundo, los objetivos sociodiscursivos: para qué se usa el género, qué rol social cumple, qué finalidad persigue. Tercero, su textualización: qué recursos léxicos y gramaticales típicos presenta y qué estructura lo organiza. En relación con este rasgo, la mitigación y el refuerzo se plantean como recursos típicos de los artículos de investigación y del discurso científico-académico en general, pero también del discurso escolar que comienzan a leer y escribir en este período. Las actividades de análisis de los géneros discursivos mediante estas herramientas buscan que los estudiantes puedan dar cuenta de los elementos comunes y característicos de cualquier clase estable de texto, oral o escrito.

En particular, se ahonda en la deconstrucción del género examen integrador de Historia, que los estudiantes escriben por primera vez durante este período, a partir de muestras reales de años previos. Los estudiantes identifican las expectativas del lector, sus objetivos y algunos rasgos típicos de su textualización. Se exploran en detalle las tareas demandadas en las consignas: qué aspectos deben obligatoriamente incluirse en la respuesta, qué aspectos están sobreentendidos pero deben explicitarse, qué palabras clave de la consigna deben retomarse

⁴ En el capítulo 1 brindamos una definición y explicación de géneros discursivos.

en la respuesta y qué cantidad de tiempo se destina a cada respuesta. Dado que el docente suele solicitar secuencias narrativas, explicativas y descriptivas, se las distingue y caracteriza. Como actividad de escritura, se ejercita la elaboración de un examen integrador de Historia a partir de un texto fuente, tal como muestra el siguiente ejemplo:

Consigna: A partir del fragmento original [en el ejemplo previo], elaborar un examen trimestral de Historia siguiendo el modelo visto en clase (describir, narrar, explicar). 10 min/15 puntos (5 c/u).

Resolución: 1) Describí aspectos de la vida cotidiana de un agricultor de la época previa a la aplicación de la ley de la que habla el texto. Incluí un listado que demuestre las implicaciones de esta ley. 2) Elaborá un relato en 1ª persona que ponga en evidencia las repercusiones de la aplicación de la Ley Sáenz Peña para un determinado sector social entre los estudiados de la época. Tu perspectiva puede ser la de los agricultores movilizados o bien la del gobierno radical. Enlazá tu redacción con los contenidos leídos en el texto x. 3) Explicá la importancia de las medidas adoptadas por el gobierno al que hace referencia el texto para los distintos sectores sociales del contexto [CD, 2012, examen].

En este ejemplo, la estudiante asume el rol del docente y, a partir de un texto fuente real brindado en el examen, elabora un examen integrador adecuado a los rasgos explorados en clase y típicos de la materia con la que el programa se articula.

En el programa, se ejercita la reformulación como herramienta específica y fundamental, una competencia que se retoma también en el trabajo con Biología y Física (véanse los apartados que siguen). Se proponen tres dimensiones sobre las cuales reformular. Primero, la dimensión sintáctica, a partir del uso de conectores o marcadores del discurso (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999) distintos a los del texto fuente; por ejemplo, usar “sin embargo” en la reformulación de un fragmento en el que aparece “aunque”, lo cual requiere modificaciones posicionales y de puntuación. Segundo, la dimensión léxica, a partir de la utilización de sinónimos y antónimos

negados; esta última dimensión es muy productiva, porque los estudiantes comienzan a discutir sobre la equivalencia de los sinónimos en su contexto de uso en tanto algo distinto a su equivalencia abstracta en un diccionario o en una lista de palabras aisladas. Tercero, la dimensión gramatical, modificando el tipo de palabra (sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo) en la reformulación. En el ejemplo siguiente, la estudiante consigue transformar el tipo de palabra y hacer las modificaciones pertinentes (i. e., inclusión del verbo “tener” y de la preposición “para”) para resolver la consigna y conservar el significado proposicional y modal del texto original:

Consigna: Reformular los siguientes fragmentos según las instrucciones brindadas. 10 min/21 puntos (7 c/u). Usar un sustantivo a partir del verbo señalado y reformular la siguiente oración.

La actitud del gobierno debía limitarse a procurar que se cumplieran las leyes vigentes y los contratos libremente pactados.

Resolución: La actitud del gobierno debía tener limitaciones para procurar que se cumplieran las leyes vigentes y los contratos libremente pactados [DO, 2012, examen].

También en relación con la asignatura Historia se exploran los criterios para evaluar la utilidad de fuentes en Internet utilizadas para la elaboración de un trabajo domiciliario vinculado al área de sociales. El siguiente ejercicio sirve de ilustración:

Consigna: A continuación aparecen resultados de Google para la búsqueda “historia guerra de Malvinas”. Evaluar la utilidad de cada uno de ellos para un trabajo práctico de Historia en la escuela según los ocho criterios vistos en clase. 10 min/15 puntos (5 c/u).

A)

LA VERDADERA HISTORIA DE LA GUERRA DE LAS MALVINAS

www.hugosies.blogspot.com/

8 Abr 2012 – Al encabezar en la sureña ciudad de Ushuaia el acto central en conmemoración de los 30 años de la **guerra de Malvinas**, la jefa de Estado ...

B)

[PDF] **Untitled - UNLaM**

www.unlam.edu.ar/.../123_GuerradeMalvinas...

Formato de archivo: PDF/Adobe Acrobat - Vista rápida
humano, sólo se puede concebir en la **historia** del siglo XX de nuestro país, en el ...
Veteranos de **Guerra de Malvinas** de La Matanza (CEVEGMA). Es nuestro ...

C)

[PDF] **GUERRA DE MALVINAS***

AM Gómez, MLV Muñoz - economicasunp.edu.ar

Resumen Hace dos décadas, el 2 de abril de 1982, cerca de cinco mil soldados argentinos desembarcaban en las Islas **Malvinas** dando inicio a un conflicto armado con Gran Bretaña, en el que murieron cerca de mil soldados argentinos y británicos.

[View as HTML](#) - [All 2 versions](#)

Resolución: El A cumple con fecha y es reciente 8 de abril de 2012, pero la fuente no es institucional ni prestigiosa, es un blog y no hay autor. El segundo caso cumple con el formato (PDF), lo institucional (edu.ar) pero no tiene título alguno de donde identificarlo y no hay autor o prestigio alguno. El tercer caso cumple con el formato (PDF), tiene autor (AMGómez y MLVMuñoz) pero carece de una fecha reciente pero la página que muestra es institucional y tiene cierto prestigio. Así que eligo opciones B y C [AA, 2012, examen].

En esta respuesta, el estudiante consigue identificar, a partir de información acotada (una lista real de resultados de Google), ciertos rasgos a favor y otros en contra de considerar que los enlaces provistos son fuentes relevantes para la elaboración de un trabajo escolar. Se trata de criterios evidentemente aprendidos durante el curso, ya que ponen en juego una lógica de adecuación propia del discurso científico-académico y escolar.

Posteriormente a las actividades de escritura de este período, se trabaja con fragmentos seleccionados de los textos de los estudiantes para discutir en grupos qué tipo de errores o inadecuaciones presentan y de qué manera podrían ser reescritos. Además, se pone especial foco en revisar la puntuación de las

producciones escritas y brindar estrategias prácticas para su utilización. Por ejemplo, se ejercita la distinción entre pausas débiles manifestadas en comas y usadas para aclaraciones y listas dentro de oraciones, y las pausas fuertes manifestadas en puntos y usadas para distinguir tópicos y subtópicos y delimitar oraciones dentro de párrafos.

ESCRITURA EN BIOLOGÍA

El aula de Escritura en colaboración con la materia Biología aborda los aspectos que muestra la siguiente tabla:

Tabla 2
Dimensiones de lectura y escritura para Biología de 4º año

Dimensiones	Aula de Escritura de Biología
Competencias básicas	Explicación; organización de párrafos; síntesis; nominalización.
Metacompetencias	Análisis de variedades funcionales del lenguaje (lenguas nacionales, sociolectos, registros y géneros, idiolectos); análisis crítico del discurso de los medios de comunicación; lectura anotada de párrafos (operación, tema, resumen, palabras clave, conectores, opinión).
Géneros discursivos escolares	Explicación de un tema de Biología; editorial de periódico.
TIC	Uso de correo electrónico escolar.
Normativa	Acentuación.

Se ahonda en la secuencia explicativa (Revel Chion, 2010) –ya abordada en la colaboración con Historia–, que es caracterizada como rasgo clave del discurso disciplinar en la propia materia Biología. Se hace foco en la reformulación de explicaciones a partir de dimensiones textuales y contextuales (tipo de situación, tiempo o espacio disponible, perfil del destinatario,

registro y género discursivo apropiados) para transformar una explicación fuente (por ejemplo, Alzogaray, 2006). En relación con esta cuestión, se introducen las variedades funcionales del lenguaje ligadas a factores contextuales: lenguas nacionales (variaciones geográficas y políticas: la lengua de Argentina o la lengua de España), sociolectos (variaciones sociales por edad, etnia, profesión, sexo, etc.: la lengua de los adolescentes o la lengua de los abogados), géneros y registros (variaciones culturales y situacionales: la lengua en el recreo o la lengua de un trabajo práctico) e idiolectos (variaciones individuales: la lengua de Felipe o de Agustina) (Halliday, [1978] 1982: 50; Moreno Fernández, [1998] 2005: 39 y ss.). Se utilizan videos extraídos de series, películas y programas de televisión (una gran fuente de materiales es *Peter Capusotto y sus videos*)⁵ para reconocer las variedades y se discuten dicotomías que pueden generar un gran interés entre los estudiantes, como corrección/adequación y homogeneidad/heterogeneidad. En el siguiente trabajo domiciliario, una estudiante transforma una explicación de Biología a una lengua social (y contexto situacional) específica con gran creatividad:

Consigna: Elegir un concepto de Biología y transformar la explicación a lenguas sociales distintas a las del aula escolar.

Resolución: Tema elegido: capítulo 3 del libro "Una tumba para los Romanov". Como un profesor en un colegio religioso:
Queridos alumnos, hoy gracias a dios nos encontramos de nuevo, en esta clase, para ver de qué se trata el interior de nuestro cuerpo, específicamente el ADN, fruto de la creación de dios, primero con Adán, luego con Eva, y más tarde con cada uno de nosotros.
Podemos apreciar que todo hijo de dios, al nacer poseerá cromosomas XX si es una niña, y XY, si se trata de un niño. Para entender mejor esto, agarren sus biblias en la página que había que leer para el día de hoy.

⁵ *Peter Capusotto y sus videos* es un programa humorístico y de música emitido por la televisión argentina y conducido por el actor y humorista Diego Capusotto.

¿Recuerdan lo que dice el tercer párrafo acerca de Aarón, el hermano de Moisés? Los invito a leerlo juntos: "Moisés siguió detalladamente las instrucciones que Dios le había dado. Llevó a su hermano Aarón y a los hijos de éste a la entrada de la Tienda de la Reunión y los lavó con agua. Visitó a Aarón con las vestiduras sagradas, ungió y lo consagró como Su Sacerdote. Luego visitó, ungió y consagró a los hijos de Aarón. Dios fue muy claro al respecto: a partir de ese momento, el sacerdoticio se heredaría de padre a hijo a través de las generaciones" Basada en nuestra sagrada biblia, mis niños, las ciencias tomaron este fragmento del antiguo testamento, para comprobar si era real (aunque para nosotros es obvio) lo que cuenta la biblia y si se cumple al día de hoy. Que pasó entonces? Bueno, pensaron mucho tiempo hasta que se vieron iluminados por dios y se dieron cuenta que si el sacerdoticio se heredaba de padre a hijos, también se heredaría el cromosoma Y del mismísimo Aarón. Por lo tanto, estos, hicieron una gran convocatoria de religiosos de Israel, América del Norte e Inglaterra los investigadores se centraron en la secuencia YAP que se encuentra en el cromosoma Y humano, como resultado los YAP+ llevaría en gen de Aarón, y los YAP- no lo llevarían en su cromosoma Y. Luego de mucha investigación se llevó a la conclusión que los sacerdotes llevaban YAP+, y por lo tanto llevaría la tradición en sus cromosomas Y, dándole la razón la el antiguo testamento [CM, 2012, trabajo domiciliario].

Este texto es adecuado para un contexto particular difícilmente posible: una explicación escolar de un tema de Biología en una clase de catecismo. El uso de marcas del discurso religioso ("fruto de la creación de dios"; "agarren sus biblias"; "iluminados por dios") y de oralidad ("bueno"; vocativos; imperativos), junto con citas de autoridad religiosas, es notable y produce un efecto cómico al buscar argumentos científicos sobre biología en la Biblia. El texto, aunque ficcional, está basado en la bibliografía de la materia (Alzogaray, 2006: 37-41), que vincula un mecanismo de herencia religioso (el sacerdoticio) a mecanismos genéticos de herencia.

También en relación con la reformulación, se profundiza el trabajo de reformulación gramatical realizado con Historia. En concreto, se elaboran metáforas gramaticales o nominalizaciones⁶ para titular secciones o párrafos. Una ejercitación de lectu-

⁶ En el capítulo 1 explicamos qué es una nominalización en tanto rasgo clave del discurso científico-académico.

ra vinculada es analizar nominalizaciones que funcionan como titulares en periódicos y desnominalizarlas en la aseveración que contienen.

Por otro lado, en el Programa de Escritura se discuten organizaciones posibles de párrafos (Serafini, [1992] 2005) en función de las necesidades estratégicas de escritura. En concreto, se distinguen y ejercitan los párrafos de enumeración (lista de propiedades que describen un mismo objeto, hecho o idea), de comparación (semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, situaciones, ideas o personas según ciertas categorías o criterios) y de introducción (contextualización y presentación del problema, hipótesis y estilo del autor). Para cada tipo, se ejercitan sus rasgos léxicos y gramaticales típicos: por ejemplo, el párrafo de introducción usa verbos en tiempo futuro, organizadores (“primero”, “luego”, “por último”) que ordenan la secuencia de contenidos y pasiva con “se”. Estos recursos pueden apreciarse en el siguiente ejemplo:

Consigna: Escribir un párrafo de introducción a partir del índice de Alzogaray (2006).

Resolución: En el primer capítulo, denominado Viaje al ADN, se examinará la naturaleza de la Biología Molecular. Así mismo, se describirá el proceso de investigación que llevo a descubrir la enzima y las moléculas que constituyen el ADN. Además se describirán los filamentos del núcleo celular y la molécula del ADN. De igual manera se hará una revisión de la formación de las proteínas. En este capítulo tendrá una importancia prioritaria el dar a conocer los sucesivos descubrimientos realizados como la enzima ADN y las tijeras para cortar el ADN que serán básicos para que el lector entienda el posterior desarrollo del libro [EC, 2012, tarea domiciliaria].

La estudiante consigue en este fragmento escribir una sólida introducción a un texto mayor, un desafío para muchos estudiantes de escuela secundaria. Utiliza los recursos trabajados en clase: verbos en tiempo futuro y pasiva con “se” (“se examinará”; “se describirá”; “se hará”) y organizadores (“en el primer capítulo”; “así mismo”; “además”; “de igual manera”), junto con

evaluaciones de la importancia o utilidad de los temas abordados en el capítulo. El párrafo introductorio es tan bueno que, al corregirlo, resultó inevitable revisar que no hubiera sido copiado del libro fuente. Pero no había sido así: la estudiante había efectivamente conseguido escribir un texto impecable.

Los párrafos no solo se abordan como base para realizar planificaciones posibles de la organización de la escritura, sino también como unidad útil para ordenar estrategias de lectura. En concreto, se ejercita la metacompetencia de lectura anotada de párrafos a partir de un conjunto de dimensiones propuestas: operación discursiva (¿qué hace el párrafo?), tema (escribir una nominalización que sirva como título), resumen (oración compleja que resuma el párrafo), palabras clave, conectores y postura del estudiante (“coincido”, “no entiendo”, “importante”, etc.). Este trabajo es muy útil para complejizar la concepción de lectura de los estudiantes y darles herramientas a aquellos que hallan difícil determinar qué es relevante leer de un texto y cómo apropiarse y monitorear su propio aprendizaje a partir de la lectura. La siguiente actividad solicita que el estudiante lleve a cabo una lectura anotada de un párrafo extraído de la fuente obligatoria leída en Biología:

Consigna: Hacé una lectura anotada del siguiente texto [Alzogaray, 2006: 75-77]. 10 min/18 puntos (3 c/u).

Resolución: 1) Operación: el texto describe las características del Neandertal y compara las mismas con ciertos aspectos humanos.

2) Tema: “Prueba de la cultura y características en los neandertales”.

3) Resumen: Se han hallado pruebas de que los Neandertales poseían una cultura, y de que su postura y movimientos eran como los nuestros. Se organizaban para cazar. Su dieta tenía una gran base en la carne, eran canibales, conocían el fuego y lo implementaban para su beneficio, construían adornos y herramientas, llevaban una vida agitada. Practicaban medicinas y enterraban a sus muertos. Se puede especular de su capacidad del habla.

4) Palabras clave: pruebas - Neandertales - cultura - como las nuestras - adaptaciones - organizado - caza - se ha probado [...].

5) Conectores: y, por otro lado, en otro sentido, además, así, de esta forma, sin embargo.

6) Opinión: El texto profundiza en un aspecto científico de lo que fue el Neandertal expresando información con un fuerte respaldo científico. El texto puede convencer al lector de que el Neandertal es un antepasado del homosapiens de forma verosímil con acreditación [BEG, 2011, examen].

En esta resolución, el estudiante brinda una lectura en profundidad de un texto fuente, distinguiendo con claridad las dimensiones vistas en clase. La voluntad de exhaustividad, sin embargo, hace que identifique palabras clave que no son frases sustantivas (“como las nuestras” y “se ha probado”, entre otras) o resultan demasiado generales (“organizado”), además de un resumen y una opinión algo extensos para el tipo de consigna.

En términos de metacompetencias, se busca ayudar a que los estudiantes asuman una posición crítica sobre las prácticas escritas consensuadas, tomando conciencia tanto de su justificación estratégica en los textos concretos como de su encuadre sociohistórico particular. Con esta finalidad, se dedica parte del curso a realizar un trabajo práctico grupal de análisis crítico del discurso de los medios (véase, por ejemplo, Fairclough, 2003). En concreto, se analizan noticias y editoriales publicados en periódicos argentinos que aborden alguna temática de actualidad vinculada a la Biología, como la discusión en 2012 respecto de la ley que regula la muerte digna/eutanasia. Se busca que los estudiantes puedan rastrear, a partir de recursos lingüísticos concretos, las posiciones ideológicas de los autores. Las dimensiones posibles de análisis que se ejercitan en clase son lo no dicho en los textos (como en el caso que sigue), las metáforas y analogías, el uso de elementos gráficos, las denominaciones usadas para etiquetar elementos del mundo (por ejemplo, la propia elección léxica entre “muerte digna” y “eutanasia” revela un posicionamiento ideológico sobre la problemática), la identificación y agrupación de sectores sociales, y los tipos de procesos y roles asignados a los distintos participantes (¿quién tiene el rol de agente de la acción?; ¿quién asume el rol de receptor

de la acción?). Los trabajos prácticos se realizan en grupos de tres personas y se monitorean en clase, y ponen en común las instancias parciales de realización del texto. A continuación se muestra un fragmento extraído del análisis de una nota del diario *El Siglo* (27/04/2012) sobre las críticas de un sacerdote a la ley de identidad de género:

Observamos que se mantiene, sin decirse, en todo el artículo, la perspectiva de la Iglesia Católica respecto de la asignación divina del sexo, que debe ser respetada desde el nacimiento.

“Cuando uno nace se nos asigna un sexo”

Por esta razón se habla de la “naturaleza humana”, entendiéndola como lo normal, lo natural, como algo establecido y que no puede cambiarse por la cultura, es decir, por decisión de los seres humanos que deben aceptarla.

En el Artículo no se hace referencia tampoco a la discriminación, a la falta de igualdad en derechos y oportunidades. Se emite la opinión de un miembro de la iglesia acerca del tema, pero se omite la opinión de las personas que reclamaron la ley, la opinión más importante.

No se mencionan las dificultades que lesbianas, gays, bisexuales y transexuales enfrentan en su vida cotidiana y al interior de la sociedad [EC, SO y LJ, 2012, trabajo práctico grupal].

Las estudiantes abordan aquí los aspectos no mencionados explícitamente por la nota: la posible concepción cultural e individual de la identidad de género, las opiniones de los propulsores de la ley y las dificultades que implica la carencia de esta ley para transexuales y otras minorías. Así, buscan demostrar cómo la elección de lo dicho y lo no dicho es una marca de la postura ideológica de la publicación.

De forma complementaria, se ejercita la utilización del correo electrónico para envíos formales. Se indican algunos rasgos propios de este uso del *e-mail*: pedido de acuse de recibo, titulación de archivo adjunto, escritura de asunto e inclusión de mensaje destinado al docente en el que se anuncia el envío. Esta ejercitación puede parecer innecesaria como objeto de enseñanza y aprendizaje para supuestos “nativos digitales”. Sin embargo, la experiencia muestra que los estudiantes cada vez

utilizan menos el correo electrónico convencional y, sobre todo, los usos que sí dominan están poco vinculados a los contextos y objetivos escolares y académicos. Es decir, ser “nativo digital”, al igual que ser hablante nativo de una lengua, no garantiza de ninguna manera el dominio de las diferentes esferas de uso comunicativo, sino que, por el contrario, muchos usos de las TIC deben formar parte del currículum escolar. A continuación se comparan correos electrónicos enviados por los mismos estudiantes antes y después de esa clase:

Correo 1 (6/04/2012)
De: LRG
Asunto: Tarea de Escritura
Para: Programa de Escritura en la Escuela
Mail: <http://www.me.gov.ar/efeme/24demarzo/dictadura.html>
La dictadura militar en argentina
LRG - 4º B

Correo 2 (6/04/2012)
De: Cami
Asunto: http://www.abuelas.org.ar/institucional.php?institucional=historia.htm&der1=der1_hist.php&der2=der2_inst.php (Tema: Golpe de estado 1976 y desaparecidos) CM 4ºB
Para: Programa de Escritura en la Escuela
Mail:

Correo 3 (10/07/2012)
De: LRG
Asunto: LRG y CM. TP Muerte digna 10.07.12
Para: Programa de Escritura en la Escuela
Archivo adjunto: LRG y CM. TP Muerte digna 10.07.12
Mail: Hola Fede, te mandamos el trabajo práctico de escritura. Si puede ser, te pedimos que nos confirmes que te llegó, y si lo puedes abrir.
Muchas gracias, saludos.
L y C

Los correos 1 y 2 fueron escritos por las mismas estudiantes que, luego, escribieron el correo colectivo 3. En el caso de LRG, se brindan datos suficientes (se sabe quién lo envió, el tema del

enlace que se envió y el carácter de tarea del envío), pero no se pide confirmación de recepción ni se establece ningún intercambio explícito con el destinatario. En el caso de CM aparece la misma información, pero insertada de forma forzada en el asunto, es decir, el correo no tiene cuerpo textual. En cambio, el tercer correo, escrito luego de la clase sobre correo electrónico, suma un intercambio explícito con el docente en el que se anuncia el envío y se pide confirmación de recepción, además de aspectos de cortesía como saludo, agradecimiento y despedida. Por su parte, el archivo adjunto está correctamente etiquetado. Se trata, en suma, de una breve actividad que demuestra cómo se pueden mejorar algunas de las competencias de comunicación escolar y académica (e, incluso, laboral) por *e-mail* de los estudiantes.

En la dimensión normativa, se revisan y sistematizan criterios de acentuación ortográfica en español y se proponen ejercicios prácticos de tildación a partir de textos de lectura obligatoria de Biología a los que se les quitaron las tildes.

ESCRITURA EN FÍSICA

La tabla que sigue resume los aspectos que se trabajan en colaboración con la materia Física:

Tabla 3
Dimensiones de lectura y escritura para Física de 4º año

Dimensiones	Aula de Escritura de Física
Competencias básicas	Cita; evaluación; explicitación; despersonalización; justificación.
Metacompetencias	Objetividad y subjetividad en el discurso científico-académico.
Géneros discursivos escolares	Informe de lectura de Física.

TIC	Uso de procesador de texto.
Normativa	Normas de cita.

En el aula de Escritura en articulación con Física, se brindan herramientas útiles para la escritura de un informe de lectura sobre los primeros capítulos de un libro disciplinar de elevada complejidad leído en la asignatura (Hawking, [1988] 1996). Este género discursivo escolar y el texto fuente seleccionado sirven como punto de partida para profundizar la comprensión y el desarrollo de un conjunto de rasgos propios del discurso escolar y científico-académico experto.

Primero, se somete a discusión el carácter de objetividad e impersonalidad atribuido al discurso científico-académico y se analizan algunas de las estrategias de despersonalización que sustentan esa construcción (García Negroni, 2008), incluyendo la nominalización (que borra los roles de los participantes y fue trabajada en las colaboraciones previas), la metonimia (que muestra como agente a un elemento inanimado, como “el libro” o “la teoría”), la voz pasiva (que puede borrar el agente), las formas no finitas (que carecen de información morfológica de persona y número) y la primera persona plural (que, en los casos de un emisor singular, disimulan su singularidad). Los estudiantes trabajan con textos biográficos del mismo autor del libro (Hawking) y juegan a despersonalizarlos, poniendo en evidencia la artificialidad del mecanismo. A continuación se explora un ejemplo de transformación extraído de una ejercitación domiciliar individual:

Consigna: Reescribir este texto en hoja aparte y despersonalizarlo completamente. Incluir marcas de despersonalización de todos los tipos. Aclarar dónde se incorporaron marcas de despersonalización y qué tipo de marca es.

"Aquel fue mi periodo oscuro, sufrí una depresión, me preguntaba por qué me tenía que suceder aquello a mí, pero finalmente decidí seguir viviendo y luchar. Conocí a mi primera esposa, tuve hijos y acabé mi doctorado, con un trabajo que sentó las bases matemáticas del big bang. Pasé de sentirme lo más bajo a ser un héroe. No me rendí, y tuve la suerte de poder trabajar en física teórica, una de las pocas áreas en las que la discapacidad no es una seria desventaja. Mi principal descubrimiento fue que los agujeros negros no eran totalmente negros" –Ayén, X. (2009). Entrevista a Stephen Hawking. *Magazine de La vanguardia*–.

Resolución: "Fue un período oscuro y depresivo pero se luchó y se siguió viviendo: esposa, hijos y un doctorado sobre las bases matemáticas del Big Bang. Además, estuvo presente la suerte de trabajar en física-teórica, una de las pocas áreas donde *no se está en desventaja por ser discapacitado*. **El principal descubrimiento dice que los agujeros negros no son totalmente negros**. *Se siguió investigando, publicando y dirigiendo trabajos de posgrado*".

RECURSOS: Nominalización; **metonimia**; pasiva [MB, 2011, actividad domiciliaria].

En esta despersonalización lúdica de un relato biográfico en primera persona, el estudiante utiliza e identifica de forma explícita recursos trabajados en clase, como la metonimia, la pasiva y la nominalización, si bien no marca algunos recursos correctamente utilizados (pasiva: "se luchó y se siguió viviendo"; metonimia: "estuvo presente la suerte") y no logra una versión completamente satisfactoria de otros (por ejemplo, no incluye la nominalización de los verbos "conocer", "tener" y "acabar" del original).

Segundo, se explora cómo la referencia a redes de fuentes bibliográficas permite negociar el aporte propio en relación con el saber científico consensuado, temática que continúa la discusión planteada a partir del uso de mitigadores y reforzadores en clases previas. Concretamente, se ejercitan mecanismos de inclusión de citas (Navarro, 2012a), como la reformulación y apropiación de la cita en un comentario, el uso de subrayado y destacado, la incorporación de distintos verbos de decir ("afirma", "sostiene", "demuestra"), la evaluación del reporte citado,

la utilización de discurso directo e indirecto, y la adición o extracción de fragmentos de la cita. Además, se exploran normas de cita concretas para referenciar distintos géneros discursivos (libros, capítulos de libros, páginas Web, artículos de revistas, películas) según distintas disciplinas. El siguiente ejemplo muestra algunos rasgos de esa ejercitación:

Consigna: Usando las fuentes textuales brindadas, hacer cuatro de las siguientes actividades. No usar "dice", "habla" o "cuenta" en ningún caso. 20 min/32 puntos [8 c/u]. Seleccionar una cita de autoridad de Hawking de las páginas 34-35 (al final del examen) para validar esta afirmación:

La fuerza de gravedad es mayor si los objetos están próximos, y mientras se van alejando dicha fuerza pierde intensidad.

Resolución: Como plantea la ley de gravedad de Newton: "Cuanto más separados estén los cuerpos, menor será la fuerza gravitatoria entre ellos" (Hawking, 1990 [1998], p. 35) [EF, 2011, examen].

En este ejemplo, el estudiante logra tanto la inclusión relevante de una cita de autoridad como la corrección normativa de los datos de la referencia.

Tercero, se ejercitan herramientas para justificar una hipótesis en el discurso escolar y científico-académico (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002: 175 y ss.). Se hace foco en la contraargumentación, la ejemplificación, el uso de datos cuantitativos, la inclusión de premisas indiscutidas, la cita de autoridad y la cita refutativa, el uso de argumentos, la reformulación, la refutación, la analogía, la definición, la narración, la ilustración y la paradoja. Estas estrategias para justificar hipótesis en ocasiones se superponen entre sí: una ejemplificación puede incluir datos, una narración puede estar dentro de una analogía o unos datos pueden servir como argumento. En el siguiente ejemplo, el estudiante consigue utilizar estrategias de justificación adecuadas:

Consigna: Justificar la hipótesis propuesta usando cuatro de los siguientes elementos. Usar la imaginación pero escribir fragmentos razonables y defendibles. Está permitido usar *Historia del tiempo*. 20 min/32 puntos (8 c/u).

Hipótesis: El tiempo está totalmente separado del espacio.				
3a) contraargumento	3b) ejemplificación	3c) datos	3d) premisa	3e) cita de autoridad
3f) argumento	3g) reformulación	3h) refutación	3i) analogía	3j) cita refutativa
3k) definición	3l) narración	3m) ilustración	3n) paradoja	

Resolución: b) [ejemplificación] Una hora transcurrida mide lo mismo para dos observadores, independientemente de si uno se encuentra en Ushuaia y el otro en los Alpes Suizos.

i) [analogía] El tiempo es como una ruta, en la que pueden recorrerse distancias. Tanto si esa distancia se recorre si la ruta está ubicada en Londres como si está ubicada en Buenos Aires, va a ser la misma distancia la recorrida.

g) [reformulación] La variable "espacio" no depende en ningún caso de la variable "tiempo".

c) [datos] Al realizar una medición de 1 minuto transcurrido aquí en este cuarto, se observará un valor de 60 segundos. Ese valor será igual si la medición vuelve a realizarse a 10 km del lugar donde se realizó la primera [TL, 2011, examen].

Todas las actividades previas fueron seleccionadas dada su relevancia y utilidad para la elaboración de un informe de lectura de Física. Este informe se organiza en una secuencia de preguntas de lectocomprensión y debe responderse a partir del texto fuente, una película sobre la vida de Einstein y un documental sobre la teoría de la gravedad. Para hacer explícita esta vinculación, en el programa se exploran resoluciones posibles de una de esas preguntas a partir de citas extraídas del libro fuente, narraciones de escenas de la película y explicaciones del documental. Además, se ejercitan mecanismos de despersonalización en las respuestas elaboradas. Posteriormente, los informes de lectura elaborados por grupos reducidos de estudiantes son corregidos y evaluados tanto por el docente de Física como por el docente de Escritura.

Respecto de las TIC, se dedica una clase a discutir las dimensiones de formato deseables a partir del uso del procesador de texto. En este sentido, se persiguen al menos tres objetivos: explorar herramientas informáticas poco conocidas por los estudiantes (como el salto de párrafo), enfatizar dimensiones relevantes (por ejemplo, el justificado de texto) y proponer rasgos formales (tales como el tipo y tamaño de fuente) para ejercitar la adecuación de los textos a los mismos. Se trata de un enfoque práctico mediante utilización de *netbooks* en clase: los estudiantes deben transformar un texto sin formato dado hasta conseguir los rasgos de formato solicitados. Estas herramientas deben ser posteriormente utilizadas en tareas domiciliarias para darle formato al trabajo práctico.

VISIBILIZACIÓN DE LA ESCRITURA

En este capítulo vimos, a partir de ejercitaciones y ejemplos concretos, qué dimensiones de la escritura pueden trabajarse en articulación con materias del currículum escolar. Para alumnos de 4^o año (de 15 y 16 años), estas dimensiones abarcan competencias básicas, metacompetencias, géneros discursivos escolares, TIC y normativa, con diferentes grados de dependencia respecto de la especificidad disciplinar de las materias pero, en todos los casos, utilizando sus fuentes, materiales y conceptos.

El trabajo diferenciado, pautado y lúdico con dimensiones y aspectos específicos de la escritura permite colaborar con la formación de escritores que planifican y monitorean sus producciones, que reescriben y modifican sus borradores, y que utilizan recursos y géneros discursivos adecuados a sus fines y audiencias. Como se detalla en el capítulo 2, el Programa de Escritura en la Escuela parece mostrar un importante impacto en las prácticas letradas de los estudiantes, en su percepción y aceptación de la iniciativa, y en las prácticas didácticas

de los docentes participantes. Así, el programa incorpora explícitamente al currículum escolar un conjunto de competencias comunicativas fundamentales pero en general invisibles o asistemáticas, al tiempo que comparte la responsabilidad por su enseñanza con asignaturas y áreas diversas.

El Programa de Escritura en la Escuela, a partir de su diseño colaborativo y rotativo, busca poner en la agenda institucional y didáctica el trabajo con estas competencias. El objetivo último es que esas competencias se curricularicen hacia dentro de las distintas materias y que su enseñanza esté a cargo de los docentes especialistas de las disciplinas que hayan participado en esta iniciativa de formación u otras similares. Así, el programa sostiene el objetivo de impactar en la formación de los docentes de manera tal que no solo mejore su propia práctica, sino que también los convierta en sujetos multiplicadores de esta propuesta en otros ámbitos de enseñanza y con otros colegas.

En el siguiente capítulo veremos de qué manera puede llevarse a cabo el trabajo con las competencias comunicativas en el aula de Biología.

4. ESCRITURA EN EL AULA

¿Quién es el receptor de este texto?

PREGUNTA DE UN ALUMNO DE 4º AÑO DURANTE UNA CLASE
DE ESCRITURA EN EL AULA DE BIOLOGÍA

Los autores de este libro nos encontramos a partir de una coincidencia: la concepción de la lectura y la escritura escolar como prácticas retóricas situadas dentro de ciertas culturas disciplinares y, a su vez, dentro del marco común de la educación secundaria. Esta concepción nos impulsó a pensar proyectos de trabajo con la comunicación escolar escrita en nuevos espacios de la escuela. Como explicamos en el capítulo 2, no hay una única manera de curricularizar el rol transversal de la lectura y la escritura. En el capítulo 3 mostramos las actividades desarrolladas en un espacio áulico propio y transversal, el aula de Escritura del Programa de Escritura en la Escuela. El docente experto en escritura tiene su propio curso regular, pero trabaja paralelamente con los docentes de diferentes materias y aborda textos y objetivos compartidos y consensuados con esas materias. En esta solución colaborativa, la materia Escritura y la materia específica se realimentan, como explicamos antes.

Otra solución posible a la preocupación por la lectura y escritura escolar es la incorporación de un trabajo explícito y sistemático con las prácticas letradas en el aula disciplinar. En realidad, estas soluciones no compiten, sino que se complementan y conviven. Y, en última instancia, el ingreso de la lectura y la escritura al aula disciplinar es un cambio necesario en los hábitos docentes, curriculares e institucionales, y no simplemente un experimento posible en algunos casos.

Ambas opciones, aula de Escritura y escritura en el aula, pueden pensarse cronológicamente. Así, el aula de Escritura es un espacio colaborativo de formación de estudiantes y docentes que va construyendo a lo largo del tiempo una verdadera didáctica de la lengua disciplinar en las demás materias. Finalmente, cuando su rol ya está cumplido y la lectoescritura es parte de los programas de las materias, desaparece como espacio separado. O quizá no sea así: el aula de Escritura puede pensarse como un refuerzo necesario para fomentar, entrenar y mantener en la agenda institucional y didáctica el trabajo con las prácticas letradas de los estudiantes.

En este capítulo mostramos de qué forma puede incorporarse el trabajo con la lectura y la escritura en el aula de una materia curricular. Aunque se trata de Biología, la experiencia podría suceder en cualquier otra materia, tal como demuestra el desarrollo del Programa de Escritura en la Escuela. Al igual que en el capítulo previo, esta trayectoria de prácticas didácticas puede brindar herramientas e ideas, probadas empíricamente, para incorporar la lectura y la escritura a las materias. Quizás algunas de esas herramientas e ideas sean específicas de Biología, o del área de ciencias naturales, mientras que otras podrán extrapolarse a culturas disciplinares más alejadas. Pero, en cualquier caso, su base es la misma que atraviesa todo el libro: la importancia del trabajo explícito con la lectura y la escritura como aspectos centrales para acceder a las prácticas retóricas y los marcos epistémicos de las materias.

ALGUNOS ANTECEDENTES

La experiencia docente y de investigación en el aula de Biología permite identificar que los estudiantes se enfrentan con serias dificultades en el momento de reconocer las particularidades de los diferentes tipos de textos. Al mismo tiempo, esas dificultades se acentúan si la tarea les exige no solo reconocerlos, sino elaborarlos por sí mismos. De esta manera, los estudiantes tienen problemas para diferenciar tipos de textos tanto en sus prácticas de lectura como de escritura. Algunas investigaciones en este sentido (Revel Chion, 2010) muestran que muy extendidamente, frente al requerimiento de que elaboren una explicación, los estudiantes creen estar respondiendo de manera adecuada; sin embargo, ante esa demanda, suelen elaborar descripciones con mayor o menor nivel de detalle, o incorporar opiniones personales que intercalan con el marco teórico, sin advertir las diferencias entre ambos planos. En otros casos se limitan a ofrecer definiciones de algunos de los conceptos involucrados.

La explicación supone como mínimo el establecimiento de relaciones entre los elementos del fenómeno que se va a explicar; por lo tanto, las descripciones que los estudiantes aportan quedan en un nivel inferior, pobre y limitado, que se circunscribe a la enunciación de atributos o a la explicitación de etiquetas memorísticas. En líneas generales, los textos estudiantiles exhiben dificultades en lo que respecta a solidez estructural y conceptual, es decir, para dar cuenta de las relaciones entre los conceptos científicos a partir de formulaciones adecuadas y coherentes. En el capítulo previo mostramos con bastante detalle las dimensiones de la escritura que constituyen un texto escolar sólido y adecuado.

A su vez, ante la pregunta sobre qué experiencias previas de aprendizaje en este campo han tenido, los estudiantes suelen hacer referencia, exclusivamente, a las clases de Lengua. Esta respuesta y los textos que son capaces de producir conducen a la conclusión de que dichas instancias no son suficientes ni

adecuadas para aportarles los insumos que las singularidades de la escritura en ciencias naturales, en especial en Biología, requieren. A continuación, presentamos el relato de una experiencia que busca propiciar la escritura en las clases de Biología a partir de la enseñanza de las particularidades que los diferentes tipos de textos revisten en las ciencias.

Para incorporar el trabajo explícito con la lectura y la escritura en el aula de ciencias, se diseñó una clase que enseñara a los estudiantes a identificar las diferencias entre cuatro tipos de textos: los que definen, los que describen, los que argumentan y los que explican.¹ Un insumo para el diseño de aquella clase fue el trabajo de Jorba y Sanmartí Puig *El desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas en la enseñanza científica* (1996), una publicación conjunta de los Departamentos de Física y de Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Allí los autores resaltan el papel central de la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la necesidad de potenciar la verbalización de las representaciones de los alumnos. Según su visión, es fundamental considerar el lenguaje en las situaciones de aprendizaje y, debido a que las habilidades relacionadas con el lenguaje no suelen estar suficientemente desarrolladas, proponen mejorarlas a través de la enseñanza de las habilidades cognitivo-lingüísticas.² Los autores reconocen que estas habilidades son transversales pero se concretan de manera diferenciada en las diversas áreas curriculares y, desde esta perspectiva, advierten que su enseñanza no debe ser exclusiva del área de Lengua, ya que se corre el riesgo de lograr la producción de textos cuya es-

¹ En el capítulo 1 se brinda una definición y explicación de tipos textuales.

² Según estos autores, las habilidades cognitivo-lingüísticas son las destrezas mentales que se activan para la producción de los diferentes tipos de textos, tales como describir, definir, resumir, explicar, narrar, etc.

estructura es correcta desde la tipología textual, mientras que el abordaje del contenido científico es pobre o limitado.

El trabajo mencionado incluye un listado exhaustivo de los alcances dados por una serie de autores a distintos tipos de textos, que fueron precisamente los que se entregaron a los estudiantes, luego de una primera instancia de reflexión acerca de qué singularidades podían señalar en cada una de esos cuatro tipos. El objetivo en esta segunda instancia era que, en forma individual inicialmente y luego en forma grupal, seleccionaran la definición que consideraran más ajustada y viable para guiar sus tareas escolares. En el futuro, cuando adquirieran dominio en la identificación y producción de textos, se evaluarían las producciones de acuerdo con las definiciones que el grupo seleccionara para cada tipo de texto. Así, una vez realizada la reflexión individual, se hizo una votación para acordar qué definición de cada uno de los tipos de textos que se trabajarían en la clase debían tener en cuenta.

A continuación se expone el material aportado a los estudiantes para la selección de una definición para cada tipología textual:

Cuadro 1
Definiciones posibles de los principales tipos textuales

Describir	Definir	Explicar	Argumentar
<p>“Ordenar, distribuir, situar en un espacio” (J. Adam).</p> <p>“Citar acontecimientos sin establecer relaciones causales explícitamente entre ellos” (J. Veslin).</p> <p>“Representar objetos o hechos con palabras, dibujos u otros sistemas de signos” (M. López).</p>	<p>“Expresar las características esenciales, necesarias y suficientes de un concepto para que sea el que es y no otro” (M. López).</p> <p>“Expresar las características necesarias y suficientes para que el concepto no se pueda confundir con otro, con la ayuda de otros términos que se suponen conocidos” (ICE, Universitat Autònoma de Barcelona).</p>	<p>“Dar razones o argumentos para que un hecho, un fenómeno, un acontecimiento, etc., sea comprensible” (R. Duval).</p> <p>“Hacer comprender algo, modificar un estado de conocimiento de los otros, en particular cuando se trata de una relación causal” (M. Borel).</p>	<p>“Probar la validez de un resultado mediante un razonamiento de tipo deductivo que siga las exigencias de una disciplina concreta” (G. Debanc).</p> <p>“Dar razones o argumentos que sean aceptables y válidos. Los enunciados han de quedar fuera de cualquier duda” (R. Duval).</p>

Fuente: Adaptado de Jorba, Gómez y Prat (1998).

Las versiones para cada tipo de texto escogidas eran guardadas en las carpetas y se permitía y estimulaba su uso durante las evaluaciones escritas u otro tipo de trabajo, de manera tal que sirvieran de guía para la producción de textos adecuados. Retrospectivamente, aquellas definiciones-guía representaron protobases de orientación³ que, más adelante, adquirirían matices más sofisticados. Estos instrumentos eran más parecidos a las denominadas “parrillas de evaluación”,⁴ que son aportadas por los profesores.

En la metodología descripta, la enseñanza, aplicación y evaluación de los diferentes tipos de textos asumió un enfoque lingüístico, es decir que el eje estuvo puesto en la enseñanza y el aprendizaje de las singularidades de cada tipología textual. De esta manera, en aquellas perspectivas iniciales, se enfatizó el reconocimiento de las particularidades de los textos que definen, describen, argumentan y explican; luego se propusieron instancias para identificarlos en materiales de lectura de la asignatura y otro tipo de bibliografía; y, finalmente, la demanda se centró en la escritura de textos por parte de los estudiantes.

Inicialmente, estos mostraron resistencia y cuestionaron la inclusión de lo que solo eran capaces de identificar como contenidos propios de la clase de Lengua. No parecían vislumbrar de qué modo la adquisición de esas habilidades podría contribuir positivamente a sus aprendizajes. Desde esta perspectiva, la incorporación de estas habilidades a los contenidos relevantes para evaluar y calificar les producía una marcada incomodidad y se constituía en un elemento más para tener en cuenta en sus trabajos. Lo mismo sucede en el aula de Escritura, como se vio en los capítulos previos: estas propuestas innovadoras no

³ Una base de orientación es un instrumento que orienta y guía la tarea, que promueve que los estudiantes desarrollen su capacidad de anticipar y planificar las operaciones necesarias para realizar una producción.

⁴ Las parrillas de evaluación son instrumentos que recogen de forma explícita los objetos y criterios de evaluación y tienen como finalidad orientar la evaluación de tareas.

solo buscan transformar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, sino que también necesitan modificar las representaciones sobre qué significa aprender en una materia y cómo se evalúa ese aprendizaje.

Los resultados iniciales de esta experiencia fueron paradójicos. Los textos estudiantiles mejoraban en relación con su adecuación a los alcances propuestos por los materiales discutidos previamente; sin embargo, sus conocimientos de Biología no parecían beneficiarse con este trabajo: no se evidenciaban mejoras significativas en los aprendizajes de la disciplina. De alguna manera, solo se cubría una de las dos caras del rol de la lectura y escritura en las materias: desarrollaban sus prácticas retóricas, pero no mejoraban su acceso a los marcos epistémicos. Tal vez esto explicaba la resistencia de los estudiantes: si sus aprendizajes en Biología no mejoraban, no vislumbraban la razón por la cual se incluía el trabajo explícito con la lectura y la escritura en las clases; de hecho, desde esa mirada, su inclusión solo empeoraba las cosas. Tal vez tuvieran razón...

La participación en un grupo de investigación dentro del Instituto de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias (CeFIEC) de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, que reunía a investigadores en Didáctica de la Física y la Biología y de Historia, Epistemología y Didáctica de las Ciencias Naturales, abrió el camino para pensar la escritura en las clases de Biología desde otra perspectiva. Precisamente en el marco del grupo se discutieron y presentaron trabajos en congresos específicos, en sesiones destinadas al lenguaje en el área de ciencias, hablar y escribir ciencias y otras denominaciones similares (Adúriz-Bravo, 2001 y 2011; Revel Chion, Erduran y Adúriz-Bravo, 2004; Revel Chion y Adúriz-Bravo 2005). Una de esas áreas sugería el abordaje de una línea de trabajo en torno a la *argumentación científica escolar con un enfoque epistémico*.

El interés se centraba en desarrollar una línea de investigación y trabajo en contextos educativos (formación docente y clases de ciencias de escuela secundaria) en la que se pudiera colaborar con los estudiantes para comprender la doble naturaleza de los logros de la ciencia: como proceso y como producto. A su vez, se buscaba plantear a los estudiantes una concepción de la actividad científica en tanto ámbito caracterizado por la controversia, el disenso y la necesidad de elección entre elementos teóricos en pugna (Adúriz-Bravo, 2010).

La inmersión en esta línea fue gradual y, casi simultáneamente con la cristalización en estas publicaciones y presentaciones, las ideas teóricas que la fundamentan fueron transfiriéndose a la práctica docente. Así, el enfoque que primaba en aquellas primeras experiencias evidenció su carácter prescriptivo, formalista y aislado del contexto en el que esos tipos textuales circulan y cobran sentido. Este enfoque viró paulatinamente hacia la perspectiva epistémica, es decir, una perspectiva que considera que la escritura favorece y hace posible el aprendizaje. Si se lograba que los estudiantes reconocieran esta potencialidad de la escritura, que comprobaran que sus aprendizajes mejoraban a partir de escribir en las clases de Biología, podrían darle sentido a esta demanda que se les añadía. Esto significaría una contribución a dar respuesta a sus resistencias e inquietudes acerca de la utilidad de estas habilidades en relación con los aprendizajes de la asignatura.

En el capítulo 3, propusimos que una didáctica de la escritura siempre debe intentar determinar, de forma explícita, qué concepción y qué dimensiones de la escritura tiene interés en enseñar. Justamente, el desarrollo de las intervenciones didácticas en el aula de Biología se enfrentaba, en esta instancia, con esa misma cuestión. En uno de aquellos trabajos mencionados anteriormente se afirmaba:

Comprender la doble naturaleza de los logros de la ciencia, como proceso y como producto, requiere un trabajo sistemático de exploración discursiva de la interacción entre las ideas teóricas y la evidencia que las apoya. En otras palabras, estudiantes y profesores han de tomar conciencia de que las ideas científicas no necesariamente se parecen a las del sentido común ni resultan siempre evidentes, sino que son más bien los productos laboriosos de una de las más importantes actividades cognitivas y sociales de la humanidad. De allí que creemos que la habilidad cognitivo-lingüística de argumentar, que vincula fenómenos, modelos, evidencias y explicaciones, ha de tener un papel central en las clases de ciencias (Revel Chion y Adúriz-Bravo, 2005: 2).

Era necesario decidir qué competencia se enseñaría y la decisión recayó en la competencia argumentativa, con la convicción de que el dominio en la escritura de ese tipo de textos fortalece los aprendizajes de Biología ya que exige, entre otras demandas, tener muy en cuenta los modelos teóricos. Dentro de la línea de los estudios en torno de la argumentación, se presentan diferentes concepciones de esta; Jiménez Aleixandre (2010: 17) la define como la capacidad de evaluar enunciados sobre la base de pruebas o evidencias. El grupo LIEC, de la Universitat Autònoma de Barcelona, la define como una actividad social, intelectual y verbal que sirve para justificar o refutar una opinión, y que consiste en hacer declaraciones teniendo en cuenta al receptor y la finalidad con la cual se emiten. Para argumentar hace falta elegir entre diferentes opciones o explicaciones, y razonar los criterios que permiten evaluar como más adecuada la opción elegida (Sanmartí Puig, 2003: 123).

Adúriz-Bravo (2001, 2010 y 2011) sugiere que la argumentación científica escolar es un procedimiento de tipo cognitivo-lingüístico que *da lugar a la producción de un texto que explica*; en ese texto se subsume un fenómeno natural en un modelo teórico por medio de un mecanismo de naturaleza analógica. El autor propone que una explicación tiene cuatro componentes:

1. La⁵ componente *retórica*, presente en todo argumento, que alude a la voluntad de convencer al interlocutor y de cambiar el estatus que un determinado conocimiento tiene para él.
2. La componente *pragmática*: toda argumentación se produce en un contexto al cual se ajusta y adecua, y del cual toma sentido.
3. La componente *teórica*, que se refiere al requerimiento de la existencia de un modelo teórico que sirve de referencia al proceso explicativo.
4. La componente *lógica*, apoyada en la estructura sintáctica compleja del texto producido.

Estas componentes se podrían utilizar en la enseñanza de la argumentación científica escolar, con tres objetivos convergentes. Primero, sirven para guiar el diseño y puesta en marcha de actividades para enseñar al estudiantado cómo argumentar. Además, proporcionan un instrumento para comunicar a estas poblaciones cuáles son las características propias de una buena argumentación. Por último, brindan orientaciones para analizar y evaluar los textos producidos (Adúriz-Bravo, 2010).

La competencia argumentativa concebida como un procedimiento que genera un texto que explica representaba una habilidad deseable de ser aprendida ya que, tal como plantea Duschl (1997), la explicación científica está ubicada en el “vértice” de la pirámide científica, representando la habilidad científica más elaborada y compleja, en la que los modelos se ponen al servicio de dar sentido al mundo. Ese fue entonces el objetivo: que los estudiantes elaborasen explicaciones capaces de dar sentido al mundo en el que viven.

⁵ Se utiliza el término “componente” en femenino por analogía con la terminología técnica, propia de la matemática y la física que se refiere de ese modo a las entidades que estudia.

LAS INSTANCIAS DE ENSEÑANZA

Así como fue necesario alinearse en una concepción acerca de lo que es la argumentación escolar, se impuso luego tomar posición por alguna de las formas en las que los didactas consideran que se logra esta competencia. Efectivamente, de acuerdo con algunas posturas (Jiménez Aleixandre, 2010), no son necesarias instancias específicas de los elementos que conforman una argumentación; por lo tanto, no es esa la tarea más importante, ya que esta competencia, al igual que muchas otras, se aprende conforme se practica. Se propone, en consecuencia, ofrecer a los alumnos experiencias concretas en las cuales pongan en marcha la argumentación. En estas situaciones, los alumnos aprenderían tanto las convenciones de una argumentación como los contenidos científicos sobre los cuales se argumenta.

Otras corrientes, como la propuesta por Sanmartí Puig (2010), sostienen que son necesarias instancias de enseñanza explícitas de la argumentación científica escolar, es decir, enseñar cómo se argumenta y cuáles son las particularidades de esta tipología textual, poniendo la práctica de esta competencia en relación con los contenidos científicos escolares. Fue esta la concepción en la que se alineó la enseñanza de la argumentación en la experiencia que se expone en este capítulo. En términos más amplios, este mismo debate sobre la necesidad de enseñar explícitamente o no la lectura y la escritura escolar, académica y profesional alimenta muchas de las discusiones dentro de la lingüística aplicada y el movimiento *escribir a través del currículum* (por ejemplo, Devitt, 2009).

LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA ESCOLAR

Generadas ya algunas discusiones, reflexiones y especialmente buenos acuerdos en relación con el valor de la escritura en las materias, tal como hemos expuesto en el capítulo 3, se encaró la escritura en las clases de Biología, ahora con objetivos más claros y con precisiones acerca de la metodología de enseñanza. El desarrollo que mostramos a continuación –y que consideramos puede ser replicado en otros contextos, según hemos venido sugiriendo a lo largo de este libro– fue realizado con los dos cursos de 4º año con los que se implementaron instancias específicas de enseñanza de las componentes de una argumentación tal como ya describimos. Además, se enfatizó la noción de que una explicación solo se constituye en una explicación “para alguien”, es decir, se alertó acerca de la necesidad de tener en cuenta al receptor de la explicación y el contexto en el que esta se ofrece. Esto significa presentar una concepción contextualizada del lenguaje: los textos no solo son diferentes respecto de dimensiones como su léxico, su gramática, su estructura o sus temáticas, sino también respecto de sus espacios de producción, circulación y recepción.

A partir del análisis minucioso del alcance de cada uno de los componentes de una argumentación, se elaboró de manera conjunta con los estudiantes una base de orientación. Con el objetivo de evitar confusiones entre los términos, cuya distinción es pertinente para el ámbito de la formación docente y la investigación didáctica, se propuso a los estudiantes que aquellos componentes corresponden a un texto explicativo, de manera tal que el término “argumentación” no fue mencionado. Una base de orientación debe coelaborarse y guiar las instancias en las que se solicita la construcción de una explicación o cualquier otro tipo de texto y, naturalmente, es un instrumento cuyo acceso no

solo debe estar permitido en todos los trabajos y evaluaciones, sino que su uso debe ser explícitamente estimulado.

Las bases que se elaboraron en los dos cursos (4º año) difirieron en algunos aspectos, es decir que, en las instancias en las que se analizó qué características debían incluir en sus textos para ajustarse a los componentes, los grupos identificaron y explicitaron elementos algo diferentes, los enunciaron de otra forma, omitieron algunos o agregaron otros. Por esta razón, se decidió evaluar las producciones respetando la base de orientación elaborada por cada grupo. Los siguientes son los dos formatos obtenidos:

Cuadro 2
Base de orientación para elaborar textos explicativos (4º A)

- Convencer al receptor de que la explicación que se le ofrece es correcta.
- Tener en cuenta los conocimientos previos del receptor.
- Citar a una autoridad en el tema.
- Uso de vocabulario adecuado. Puede haber uso coloquial. Dar ejemplos, comparaciones y metáforas.
- Establecer relaciones causa-consecuencia.
- Tener en cuenta la teoría.
- Usar conectores (“porque”, “por lo tanto”, “así”, “de este modo”, “entonces”, etc.).
- Puede haber imágenes.
- Debe tener una introducción.
- Debe haber una conclusión.
- Se debe iniciar la conclusión con conectores específicos (“en síntesis”, “en conclusión”, “para finalizar”).

Cuadro 3
Base de orientación para elaborar textos explicativos (4º B)

- Convencer al receptor de que la explicación que se da es mejor.
- Apelar a la autoridad.
- Ajustar el vocabulario: uso coloquial, dar ejemplos, comparaciones y metáforas.
- Plantear relaciones causales.
- Uso de conectores (“por lo tanto”, “así”, “de este modo”, “entonces”, etc.).
- Usar una conclusión que cierra la idea con conectores específicos (“finalmente”, “en conclusión”).
- Tener en cuenta la teoría.

En relación con la apelación a la autoridad, se acordó que un potencial receptor podría aceptar la validez de una explicación o darle mayor credibilidad si esa explicación específica se ha basado en los dichos de una autoridad en el tema, en sintonía con lo expuesto en el capítulo 3. En muchos casos, la autoridad estuvo representada por la profesora. Una vez que las bases fueron elaboradas, se incorporaron a la tarea cotidiana.

Básicamente, el trabajo en las clases de Biología gira en torno de la lectura de diferentes tipos de textos, el análisis de estos y la escritura. Los textos escritos por los estudiantes experimentan diferentes procesos de evaluación: por una parte, son sometidos a instancias de heteroevaluación –entendida esta como la evaluación entre pares– y, por otra, a procesos de evaluación de los docentes. Esta última instancia de evaluación conduce, a su vez, a un momento reflexivo, de autoevaluación, en el que se invita a los estudiantes a analizar las sugerencias que el docente registra en sus producciones, de manera tal de compararlas con la base de orientación. Se trata de un proceso con claras pretensiones metacognitivas. Como explicamos en el capítulo 2, las habilidades metacognitivas constituyen parte del capital cultural que normalmente no se enseña de forma explícita y sistemática en la escuela, aunque sí es evaluado y determina en buena medida las posibilidades de éxito de los estudiantes. Desarrollar habilidades metacognitivas mediante este procedimiento resulta importante para que el estudiante monitoree críticamente si efectivamente su escritura sigue los parámetros fijados con anterioridad. Luego de este proceso, se invita a los estudiantes a decidir cuál es su mejor producción y a entregarla para su corrección final.

Una estrategia didáctica para comprender cabalmente el carácter situado de los textos es modificar algunas variables de su producción, circulación y recepción. En la clase de Biología, los estudiantes deben transformar sus explicaciones

para adecuarlas a distintas clases de receptores. Este ejercicio pone en juego las dimensiones retóricas y epistémicas de la escritura. Por un lado, diferentes receptores requieren diferentes recursos lingüísticos: textos dialógicos o monológicos; léxico especializado o vernáculo; estructuras diversas; distintos grados de síntesis; etc. Por el otro, la posibilidad de transitar diferentes textualizaciones de la explicación requiere una comprensión acabada de los conceptos que se explican. Estas cuestiones también son trabajadas en profundidad en el aula de Escritura.

En concreto, los estudiantes produjeron explicaciones para los siguientes receptores:

- Un compañero de primer año que les pregunta: “¿Qué día (y por qué) del ciclo menstrual debería una pareja tener relaciones sexuales si quieren tener un hijo?”.
- El encargado del edificio donde viven, que quiere tener un hijo y desea saber cuál es el día del ciclo adecuado para tener relaciones.
- Un empleado de mantenimiento del colegio, al que deben explicarle dónde se encuentra la información genética.
- El dueño del colegio, al que deben explicarle la razón por la cual los hombres no pueden ser portadores en las enfermedades ligadas al cromosoma X.
- Sus madres, a quienes deben explicarles:
 - que las Abuelas de Plaza de Mayo⁶ pidieron a los científicos un método que revelara con exactitud la identidad de los nietos buscados;
 - qué vieron hoy en la clase de Biología (correspondiente al tema hormonas).

⁶ Las Abuelas de Plaza de Mayo constituyen una asociación de abuelas que buscan a sus nietos apropiados, tras el asesinato de sus hijos, por la dictadura militar que se impuso en la Argentina entre 1976 y 1983.

- El rector de la escuela, a quien deben explicarle cuál es el origen de la variabilidad genética dentro de una especie.
- La profesora de Biología, a quien deben explicarle el funcionamiento del sistema hormonal, cómo actuaban las metáforas, es decir, a qué entidades biológicas hacían alusión sobre la base de un fragmento del libro *¿Qué quería las hormonas!* (Calvo, 2011) que recurre a ese recurso, y cuáles son las condiciones que debe cumplir un anticonceptivo, entre otras cuestiones.

Estas son algunas de las producciones:

Consigna: “¿Qué vieron hoy en la clase de Biología?” (pregunta de la madre a su hija cuando llega del colegio).

Resolución: Mami, hoy en el colegio vimos que los glucocorticoides son hormonas muy importantes producidas por la glándula suprarrenal (que se encuentra arriba de los riñones). Esta hormona actúa por ejemplo cuando hay inflamación, pero como le paso a la abuela cuando se cayó, muchas veces es necesario medicarse.

Las que incorporamos de afuera se mezclan con las que genera nuestro organismo, por lo tanto la glándula suprarrenal va a dejar de producir la hormona.

Cuando la abuela deje de medicarse tiene que hacerlo de apoco porque si se saca al cuerpo ese ingreso abruptamente puede morir (CM, cuarto año, 2012).

Este texto muestra el intento de su autor por lograr la comprensión de su madre; si bien los problemas de puntuación y acentuación dificultan la lectura y empobrecen su potencia, se evidencia el uso de un caso –familiar para ambos– para ejemplificar el funcionamiento de las hormonas y de este modo contribuir a la comprensión de la relación entre las endógenas y las exógenas.

Consigna: Explicación a un empleado de mantenimiento del colegio acerca de dónde se encuentra la información genética.

Resolución: Hola Cesar, en biología estamos estudiando la información genética, el ADN y todo eso ¿Sabías que la información genética está en todas las células del cuerpo? Es decir, si vos agarrás cualquier célula del cuerpo, está el ADN ahí adentro. En biología Andrea nos mostró un que tipo hizo un experimento hace mucho tiempo, en el que agarró una célula de un intestino de un renacuajo albino (que no tiene color), y lo transplantó a un óvulo que le habían sacado el ADN, y después se desarrolló un sapo albino, por lo tanto, lo que el tipo pensó, es que el ADN no solo esta en las células reproductoras, sino que en todas las células, sino el sapo, no hubiese salido blanco y hubiese salido verde como todos (SW, cuarto año 2012).

Este texto revela que su autora procuró recurrir a un lenguaje informal para ofrecer su explicación. Por otra parte, se identifican repeticiones que tal vez respondan al intento de que quede clara la relación que persigue establecer entre el sitio en el que se encuentra la información genética y el aspecto del sapo obtenido. Hay una acertada aclaración acerca de lo que significa ser albino y, si bien no utilizó un conector adecuado, se puede identificar un intento de estructurar la conclusión del experimento que relata.

Consigna: El encargado del edificio en el que vive el alumno le pregunta si aprendió en la escuela cuáles son los días del ciclo en los que una pareja tiene más chances de conseguir un embarazo.

Resolución: Hola Juan, le pregunté a mi tía que es ginecóloga sobre la pregunta que me hiciste el otro día y me explicó esto; la pareja debería tener sexo entre los 11 y los 15 días del ciclo menstrual de la mujer, ya que el día 14 el óvulo sale del ovario, o sea que la mujer está ovulando y en el caso de que se encuentre con un espermatozoide se puede producir el embarazo. Tienen estos días porque los espermatozoides viven aproximadamente tres días en el cuerpo y el óvulo un día y medio, por lo tanto es muy probable que el óvulo se encuentre con un espermatozoide. En síntesis, si una pareja quiere tener un hijo debería tener sexo en cualquiera de esos 5 días (BB, cuarto año, 2012).

La autora de este texto reconoce que aludir a una autoridad en la materia hace que su explicación sea mejor aceptada o tenga mayor respaldo; si bien el personaje aludido corresponde a un actor extraescolar, lo interesante es precisamente aquel reconocimiento. Se evidencia un uso adecuado de conectores para identificar relaciones entre los eventos (“ya que”, “porque”, “por lo tanto”) y la consecuencia de dicha relación. Concluye el texto adecuadamente y lo inicia con un conector apropiado.

ESCRITORES ACTIVOS

Analizando los textos producidos por los estudiantes, se podría criticar que exhiben deficiencias; por ejemplo, que los conceptos científicos podrían ser aún más afinados, que hay recursos lingüísticos poco explotados, que de acuerdo con el receptor algunas de las nociones científicas hubieran exigido mayores aclaraciones, etc. Sin embargo, estos textos evidencian el esfuerzo de sus autores por hacer comprender algo a alguien, el receptor que les fue propuesto. En ese esfuerzo se han valido de diferentes estrategias, como el empleo de recursos del español coloquial, el uso de diálogos, la ejemplificación y la apelación a la autoridad, intentando no perder de vista los modelos teóricos de referencia.

Tal como plantean algunos expertos en educación, entre ellos Bransford y Vye (1996), los estudiantes deben tener oportunidades de usar activamente las informaciones aportadas por sus profesores y profesoras, de manera de identificar la calidad de su desempeño. Cuando estas oportunidades no existen, los estudiantes aprenden conceptos que solamente son capaces de evocar en los contextos en los que fueron aprendidos, lo que Whitehead (1965) denominó conocimientos “inertes”. La inmersión de los estudiantes en experiencias de aprendizaje variadas

puede facilitar la aplicación de conceptos y estrategias adquiridas y el reconocimiento y la autorregulación del resultado de la tarea.

Las propuestas descritas en este capítulo han perseguido precisamente que los estudiantes movilizaran los diferentes conceptos biológicos para producir explicaciones variadas. Esta movilización intenta oponerse a los conocimientos inertes mencionados y los productos obtenidos nos revelan que los estudiantes han aprendido contenidos científicos escolares a través del aprendizaje de la escritura. Sin embargo, esta propuesta desarrollada en el marco de las clases de Biología abre un espacio para pensar en la escritura en otras asignaturas escolares. En ese sentido, atendiendo a las singularidades de cada una de ellas, es posible y deseable el diseño de unidades o secuencias didácticas en las que se proponga la enseñanza de competencias de escritura. Algunas de estas serán comunes a muchas asignaturas (la producción de explicaciones de acuerdo con el modelo que presentamos en este capítulo definitivamente puede adaptarse a fenómenos de la química o a ciertas temáticas de la geografía), al tiempo que estas asignaturas podrán reclamar el dominio de otras competencias específicas.

ALGUNAS CONCLUSIONES



En este libro intentamos centrar la atención en un aspecto clave de la formación secundaria: los estudiantes deben (en lo posible, críticamente) aprender a reconocer, ejercitar e incorporar los para ellos nuevos modos de comunicar propios de la escuela, de las disciplinas y de las clases de textos. Desde un punto de vista más situacional, los estudiantes deben (en lo posible, estratégicamente) reconocer, ejercitar e incorporar herramientas para transformar sus modos de comunicar y adaptarlos a los diferentes interlocutores, entornos y desarrollos textuales. Y estos nuevos modos de comunicar son antiintuitivos –alejados de las prácticas comunicativas de entornos informales o recreativos–, convencionales, sociohistóricamente variables y disciplinarmente específicos.

Aprender las prácticas letradas escolares no es un “deber” moral o lo que nosotros ansiamos para nuestra representación de una escuela ideal. Se trata más bien de lo que los docentes, las instituciones y los currículums efectivamente esperan y evalúan de los estudiantes. Es decir, los estudiantes que no

lo logren, que no se comuniquen mediante las prácticas letradas esperadas, seguramente tampoco lograrán concluir sus estudios o no lo lograrán de forma satisfactoria. Esto se explica porque el manejo irregular o incompleto de las prácticas de lectura y escritura de la escuela y de las disciplinas que transitan el currículum escolar dificulta a los estudiantes acceder a las formas de razonamiento de las materias e impide que ingresen a una comunidad de aprendizaje donde se exigen competencias comunicativas reconocibles. De esta manera, es evidente que existe una fuerte vinculación entre el grado de manejo de las prácticas letradas escolares y el fracaso escolar de los estudiantes.

La preocupación que moviliza nuestro libro es que, en muchos casos, ni los docentes ni las instituciones ni los currículos habilitan espacios validados y sistemáticos de formación y de enseñanza de estas cuestiones. Así, la responsabilidad se encuentra compartida entre los distintos actores de la comunidad de aprendizaje y no puede ser atribuible simplemente al capital cultural que posee el estudiante. Es preciso abordar las prácticas letradas de los estudiantes no solo como un aspecto del currículum oculto que merece ser visibilizado, sino como competencias absolutamente centrales para aprender más y mejor en las materias. Si existe acuerdo respecto de que la educación primaria tiene como uno de sus objetivos centrales la alfabetización inicial de los estudiantes en la trabajosa y arbitraria tecnología de la escritura, debería ser igualmente evidente que en la educación secundaria una de las cuestiones centrales de enseñanza práctica explícita es el discurso escolar, vinculado a los saberes formalizados de las disciplinas.

Las escuelas precisan incorporar programas de escritura que visibilicen, faciliten, jerarquicen y curricularicen el trabajo en las aulas con estas cuestiones. La multiplicación de aulas de Escritura, que enseñen a estudiantes y formen a docentes, y el incremento de proyectos de escritura en las aulas, que prove-

chen el potencial epistémico de la escritura en las materias, sin duda redundará en mejores trayectorias escolares. El Programa de Escritura en la Escuela ofrece algunas reflexiones, experiencias, temas, secuencias didácticas, materiales y ejercicios para que cada institución interesada pueda armar su propio proyecto superador.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J.-M. (1992): *Les textes: types et prototypes*, París, Nathan.
- ADÚRIZ-BRAVO, A. (2001): "A Proposal to Teach the Abductive Argumentation Pattern through Detective Novels", en D. Psillos *et al.* (eds.), *Proceedings of the Third International Conference on Science Education Research in the Knowledge Based Society*, Salónica, Aristotle University of Thessaloniki, vol. 2, pp. 715-717.
- (2010): "Aproximaciones histórico-epistemológicas para la enseñanza de conceptos disciplinares", en *Revista EDUCyT*, Asociación Colombiana para la Investigación en Educación en Ciencia y Tecnología (EDUCyT), 1, nº 1, pp. 125-140, disponible en línea.
- (2011): "Fostering Model-Based School Scientific Argumentation among Prospective Science Teachers", en *US-China Education Review*, 8, nº 2 (febrero), pp. 718-723.
- ALAZRAKI, R., NATALE, L. Y VALENTE, E. (2003): "La monografía, sus estrategias discursivas y operaciones cognitivas: análisis de un caso", ponencia presentada en el II Congreso Internacional de la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura "Comprensión y producción de textos escritos: de la reflexión a la práctica en el aula", Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso, 5-9 de mayo.

- ALBANO DE VÁZQUEZ, H., GIAMMATTEO, M. Y GHIO, A. (2001): "Competencia morfológica y metacognición en explicaciones producidas por estudiantes de nivel terciario", en *Lenguas Modernas*, n° 28-29, pp. 71-90.
- ALVARADO, M. (2001): "Enfoques en la enseñanza de la escritura", en M. Alvarado (ed.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial, pp. 13-51.
- ALZOGARAY, R. A. (2006): *Una tumba para los Romanov y otras historias con ADN*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes-Siglo XXI.
- ARCONDO, A. (1980): "El conflicto agrario argentino de 1912. Ensayo de interpretación", en *Desarrollo Económico*, 20, n° 79 (octubre-diciembre), pp. 351-381.
- ARNOUX, E., DI STEFANO, M. Y PEREIRA, C. (2002): *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- ASTOLFI, J. (2001): *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*, Sevilla, Díada.
- BAJTÍN, M. M. ([1979] 1982): "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 248-293.
- BARNES, D. (1994): *De la comunicación al currículum*, Madrid, Visor.
- BARTON, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (eds.) (1999): *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, Nueva York, Routledge.
- BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. Y GARUFIS, J. (2005): *Reference Guide to Writing across the Curriculum*, West Lafayette, The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- BOURDIEU, P. (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- BRANSFORD, J. Y VYE, N. (1996): "Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus aplicaciones para la enseñanza", en L. Resnick y L. Klopfer (comps.), *Currículum y cognición*, Buenos Aires, Aique.
- CALVO, J. (2011): *¡Qué porquería las hormonas! Sobre granitos, crecimiento, sexo y otras señales del cuerpo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CANNON, R. (1990): "Experiments with Writing to Reach Microbiology", en *American Biology Teacher*, 52, n° 3, pp. 156-158.
- CARLINO, P. (2004): *Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.

- (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
 - (2009): “Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum”, en P. Carlino y S. Martínez (eds.), *Lectura y escritura, un asunto de todos/as*, Neuquén, Universidad Nacional del Comahue, pp. 51-90.
- CARLINO, P., IGLESIA, P. Y LAXALT, I. (2010a): “Lectura y escritura en la formación de profesores de ciencias: tarea periférica o central para la elaboración del conocimiento”, en *Memorias de las IX Jornadas Nacionales y IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*, Neuquén, Asociación de Docentes de Ciencias Biológicas de la Argentina (ADBIA).
- (2010b): “Leer y escribir en las asignaturas: ¿actividad marginal o inherente para aprender? Un estudio en institutos de formación docente”, ponencia presentada en las I Jornadas Abiertas de Investigación “Leer y escribir para aprender en las asignaturas”, Buenos Aires, GICEOLEM e Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).
- CASSANY, D. (ed.) (2009): *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Barcelona, Paidós.
- CASSANY, D. Y LÓPEZ, C. (2010): “De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales”, en G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Ariel, pp. 347-374.
- CASTELLÓ, M. (2006): “La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita”, en *Memoria del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- CHILDERS, P. Y BLUMMER, J. (eds.) (en preparación): *WAC Partnerships among Secondary and Post-Secondary Institutions*.
- CHRISTIE, F. (2006): “Literacy Teaching and Current Debates over Reading”, en R. Whittaker y M. O’Donnell (eds.), *Language and Literacy. Functional Approaches*, Londres y Nueva York, Continuum, pp. 45-65.
- DESINANO, N. B. (ed.) (2007): *Crónica de una experiencia en la Escuela Media. Proyecto integral de lectura y escritura*, Rosario, Laborde Editor.

- DEVITT, A. J. (2009): "Teaching Critical Genre Awareness", en C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (eds.), *Genre in a Changing World*, Fort Collins y West Lafayette, The WAC Clearinghouse & Parlor Press, pp. 337-351.
- DI STEFANO, M., RIZZI, L. Y AXELRUD, B. (2006): "Didáctica de la lectura y la escritura desde disciplinas diversas de la escuela media. Una experiencia en escuelas con población vulnerable de la Ciudad de Buenos Aires", ponencia presentada en las II Jornadas de Lectura y Escritura, Universidad Nacional de Catamarca-Cátedra Unesco de Lectura y Escritura, San Fernando del Valle de Catamarca, 28-30 de junio.
- DRIVER, R., NEWTON, P. Y OSBORNE, J. (2000): "Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classrooms", en *Science Education*, 84, nº 3 (mayo), pp. 287-312.
- DUSCHL, R. (1997): *Renovar la enseñanza de las ciencias. Importancia de las teorías y su desarrollo*, Madrid, Narcea.
- (2008): "Quality Argumentation and Epistemic Criteria", en S. Erduran y M. P. Jiménez Aleixandre (eds.), *Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research*, Dordrecht, Springer, pp. 159-179.
- DUSCHL, R. Y OSBORNE, J. (2002): "Supporting and Promoting Argumentation Discourse", en *Studies in Science Education*, 38, nº 1, pp. 39-72.
- ERDURAN, S. Y JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. (eds.) (2008): *Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research*, Dordrecht, Springer.
- EZCURRA, A. M. (2011): "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos", en N. Gluz (ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), pp. 23-62.
- FAIRCLOUGH, N. (2003): *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, Londres, Routledge.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (2008): "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español", en *Signos*, 41, nº 66, pp. 5-31.
- HAEL, M. V. (2012): "Argumentación dialéctica en escritos estudiantiles de Historia y Biología: entre el saber propio y el saber ajeno", en *Revista RILL* (segunda época), nº 17, pp. 1-2.

- HALLIDAY, M. A. K. ([1978] 1982): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2007): *Language and Education*, Londres, Continuum.
- HALLIDAY, M. A. K. Y MARTIN, J. R. (1993): *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, Londres, Falmer Press.
- HAWKING, S. W. ([1988] 1996): *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*, Buenos Aires, Alianza.
- HYLAND, K. (1998): "Boosting, Hedging and the Negotiation of Academic Knowledge", en *Text*, 18, n° 3, pp. 349-382.
- ([2000] 2004): "Disciplinary Cultures, Texts and Introductions", en *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*, Michigan, University of Michigan Press, pp. 1-19.
- (2005): *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*, Londres, Continuum.
- HYLAND, K. Y BONDI, M. (eds.) (2006): *Academic Discourse across Disciplines*, Berna, Peter Lang.
- IZQUIERDO AYMERICH, M. (2005): "Hacia una teoría de los contenidos escolares", en *Enseñanza de las Ciencias*, 23, n° 1, pp. 111-122.
- IZQUIERDO AYMERICH, M. Y SANMARTÍ PUIG, N. (2001): "Hablar y escribir para enseñar ciencias", en *Enseñanza de las Ciencias*, número extra VI Congreso, pp. 135-136.
- JACKSON, P. ([1968] 2001): *La vida en las aulas*, 6ª ed., Madrid, Morata.
- JIMÉNEZ ALEXANDRE, M. P. (2010): *Diez ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*, Barcelona, Graó.
- JORBA, J., GÓMEZ, I. Y PRAT, À. (1998): *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Barcelona, Síntesis.
- JORBA, J. Y SANMARTÍ PUIG, N. (1996): *El desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas en la enseñanza científica*, publicación del Departamento de Física y del Departamento de Didáctica de las Matemáticas, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).
- KELLY, G. Y BAZERMAN, C. (2003): "How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis", en *Applied Linguistics*, 24, n° 1 (marzo), pp. 28-55.
- KELLY, G. REGER, J. Y PROTHERO, W. (2008): "Analysis of Lines of Reasoning in Written Argumentation", en S. Erduran y M. P. Jiménez Aleixan-

- dre (eds.), *Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research*, Dordrecht, Springer, pp. 137-158.
- KELLY, G. Y TAKAO, A. (2002): "Epistemic Levels in Argument: An Analysis of University Oceanography Students' Use of Evidence in Writing", en *Science Education*, 86, n° 3 (mayo), pp. 314-342.
- KEYS, C. (1999): "Revitalising Instruction in Scientifics Genres: Connecting Knowledge Production with Writing to Learn in Science", en *Science Education*, 83, n° 2 (marzo), pp. 115-130.
- KUHN, D. (2010): "Teaching and Learning Science as Argument", en *Science Education*, 94, n° 5 (septiembre), pp. 810-824.
- LANGER, J. Y APPLEBEE, A. (1987): *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*, Urbana, National Council of Teachers of English.
- LEA, M. Y STREET, B. (1998): "Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach", en *Studies in Higher Education*, 23, n° 2, pp. 157-172.
- LEMKE, J. (1997): *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Barcelona, Paidós.
- LONGACRE, R. Y LEVINSOHN, S. (1978): "Field Analysis of Discourse", en W. Dressler (ed.), *Current Trends in Textlinguistics*, Berlín, Mouton de Gruyter, pp. 103-122.
- LOPEZ, E. (2012): "El papel de los estereotipos en la construcción de escritos argumentativos de estudiantes universitarios", en *Revista RILL* (segunda época), n° 17, 1-2.
- MACDONALD, S. P. (1994): *Professional Academic Writing in the Humanities and the Social Sciences*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- MALDONADO, Á. Y NAVARRO, F. (2012): "¿Quién se hace cargo de la escritura en la escuela?", en *Ensayos, ficciones, experiencias*, 12, n° 12, pp. 6-7.
- MARTIN, J. R. ([1984] 2000): "Language, Register and Genre", en A. Burns y C. Coffin (eds.), *Analysing English in a Global Context: A Reader*, Londres, Routledge, pp. 149-166.
- MARTIN, J. R. Y ROSE, D. (2008): *Genre Relations: Mapping Culture*, Londres, Equinox.
- (2012): *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*, Londres, Equinox.

- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. Y PORTOLÉS LÁZARO, J. (1999): "Los marcadores del discurso", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, t. 3, pp. 4051-4214.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2012): *Proyecto Jurisdiccional de Evaluación de Nivel Medio. 3º año (2010-2011). Informe de resultados*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. ([1998] 2005): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, 2ª ed., Barcelona, Ariel.
- MYERS, G. (1989): "The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles", en *Applied Linguistics*, 10, nº 1 (marzo), pp. 1-35.
- NATALE, L. (ed.) (2012): *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).
- NAVARRO, F. (2012a): "La cita bibliográfica", en L. Natale (ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), pp. 179-192.
- (2012b): "¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional", en A. Cristófolo y J. Ledesma (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de Letras "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires (UBA), pp. 1294-1303.
 - (2013a): "Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 12, nº 6, pp. 49-83.
 - (2013b): "¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum", en *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6, nº 1 (febrero-marzo), pp. 18-34.
 - (en prensa a): "Comunidad de práctica, comunidad de aprendizaje, comunidad discursiva, cultura disciplinar", en E. Martos Núñez (ed.), *Los nuevos lectores. Diccionario de conceptos clave en lectura y escritura*, Madrid, Santillana.
 - (en prensa b): "Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnósti-

- co y propuesta institucional”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVIII, n° 58 (julio-septiembre).
- NAVARRO, F., Y ABRAMOVICH, A. L. (2012): “La reseña académica”, en L. Natale (ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), pp. 39-59.
- NEWELL, G. (1984): “Learning from Writing in Two Content Areas: A Case Study/Protocol Analysis”, en *Research in the Teaching of English*, 18, n° 3 (octubre), pp. 265-287.
- PADILLA, C. Y CARLINO, P. (2010): “Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria”, en G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Ariel, pp. 153-182.
- PADILLA, C. Y LOPEZ, E. (2004): “Prácticas discursivas académicas: representaciones y expectativas estudiantiles”, *Actas del I Encuentro Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación*, Tucumán.
- PARODI, G. (2007): “El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio”, en *Signos*, 40, n° 63, pp. 147-178.
- PARODI, G., IBÁÑEZ, R., VENEGAS, R. Y GONZÁLEZ, C. (2010): “Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica”, en G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Ariel, pp. 249-289.
- PINKER, S. (2003): *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*, Madrid, Paidós.
- PRAIN, V. Y HAND, B. (1999): “Students Perceptions of Writing for Learning in Secondary School Science”, en *Science Education*, 83, n° 2 (marzo), pp. 151-162.
- PRAT, À. (1998): “Habilidades cognitivolingüísticas y tipología textual”, en J. Jorba, I. Gómez y À. Prat, *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Barcelona, Síntesis.
- REVEL CHION, A. (2010): “Hablar y escribir ciencias”, en E. Meinardi, L. González Galli, A. Revel Chion y M. V. Plaza (eds.), *Educación en ciencias*, Buenos Aires, Paidós, pp. 163-190.

- REVEL CHION, A. Y ADÚRIZ-BRAVO, A. (2005): "Estudios sobre la enseñanza de la argumentación científica escolar", en *Enseñanza de las Ciencias*, número extra Congreso, pp. 1-5
- REVEL CHION, A., ADÚRIZ-BRAVO, A. Y MEINARDI, E. (2012): "La argumentación científica escolar en relación con la construcción de un modelo complejo de salud", en *Memorias de las IX Jornadas Nacionales y IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*, Neuquén, Asociación de Docentes de Ciencias Biológicas de la Argentina (ADBiA).
- REVEL CHION, A., ERDURAN, S. Y ADÚRIZ-BRAVO, A. (2004): "Argumentación científica escolar: consensuando su significado en clases de Ciencias Naturales de secundaria", en *III Congreso Iberoamericano de Educación en Ciencias Experimentales. Desafíos y expectativas de la educación en ciencias experimentales en el siglo XXI*, Guatemala, Universidad de San Carlos, resumen de ponencias, CD-ROM, n° 63.
- RIVARD, I. Y STRAW, S. (2000): "The Effect of Talk and Writing on Learning Science: An Exploratory Study", en *Science Education*, 84, n° 5 (septiembre), pp. 566-593.
- SAMPSON, V. Y CLARK, D. (2008): "Assessment of the Ways Students Generate Arguments in Science Education: Current Perspectives and Recommendations for Future Directions", en *Science Education*, 92, n° 3, pp. 447-472.
- SANMARTÍ PUIG, N. (2003): *Aprende ciencias tot aprenent a escritura ciencie*, Barcelona, Ediciones 62.
- (2010): "Leer para aprender ciencias", disponible en línea: <<http://docentes.leer.es/>>.
- SAUSSURE, F. DE ([1916] 1945): *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita", en *Infancia y Aprendizaje*, n° 58, pp. 43-64.
- SERAFINI, M. T. ([1992] 2005): *Cómo se escribe*, Buenos Aires, Paidós.
- STAGNARO, D. Y CHOSCO DÍAZ, C. (2013): "Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención", en Natale, L. (ed.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), pp. 95-128.

- SWALES, J. M. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Glasgow, Cambridge University Press.
- THAISS, C., BRÄUER, G., CARLINO, P., GANOBCSIK-WILLIAMS, L. Y SINHA, A. (eds.) (2012): *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*, West Lafayette, The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- THAISS, C. Y SUHOR, C. (eds.) (1984): *Speaking and Writing, K-12. Classroom Strategies and the New Research*, Urbana, National Council of Teachers.
- VÁZQUEZ, A. (2007): *Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes*, Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria, año 2, n° 7 (septiembre), pp. 4-16.
- VYGOTSKY, L. (1977): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- WERLICH, E. (1975): *Typologie der Texte*, Munich, Fink.
- WHITEHEAD, A. (1965): *Los fines de la educación y otros ensayos*, Buenos Aires, Paidós.