

APRENDER
A ENSEÑAR
A ESCRIBIR EN
LA UNIVERSIDAD

MARTA MARUCCO*

Introducción

La Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires desarrolla desde 1995 un programa de capacitación pedagógica para docentes de las carreras de Psicología, Musicoterapia y Terapia ocupacional que incluye, entre otros temáticas, *la lectura y la escritura en el aula universitaria*. El propósito que guía el tratamiento de este tema es generar la reflexión sobre la responsabilidad que cabe a la universidad en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Los docentes universitarios suelen atribuir las dificultades de los alumnos para comprender y producir los textos que las cátedras demandan a deficiencias formativas previas, sin advertir que ellas no explican la totalidad del problema. En efecto, aún cuando no existieran, la educación superior debería intervenir en el proceso de aprendizaje iniciado en los niveles anteriores, por cuanto la alfabetización básica provista por la enseñanza primaria y media debe ser continuada por la *alfabetización académica*, es decir por la adquisición del “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003).

Aprender a escribir

Dado que los modos de leer y de escribir son solidarios con la estructura de los distintos dominios conceptuales, se deben apren-

der en simultáneo con el sistema de relaciones que define a cada disciplina. Las prácticas de lectura y de escritura que se producen en la universidad son específicas y por eso también lo son los problemas que los alumnos enfrentan.

A partir de este enfoque, el curso de capacitación pedagógica sobre las producciones escritas de los alumnos que se realiza en la Facultad de Psicología se centra en el análisis de las prácticas que desarrollan los docentes, con el propósito de identificar los factores que las condicionan y los supuestos que las fundamentan. Los educadores, incluso los no profesionales, sustentan sus intervenciones en concepciones epistemológicas, pedagógicas y psicológicas que les imprimen una determinada dirección y sentido. Explicitar los supuestos y confrontarlos con otras conceptualizaciones permite revisar la práctica desde sus bases y reconstruirla conscientemente.

En el curso de capacitación, se analizan los problemas que los docentes advierten con mayor frecuencia en los trabajos escritos de los alumnos: 1) falta de cohesión y de coherencia; 2) reproducción literal de la información; 3) desconocimiento de normas básicas de textualización. Pero, antes de abordar estas cuestiones, que se convierten en los contenidos del curso, se reflexiona acerca de la relación personal de los participantes con la escritura. Cada uno de ellos responde a las siguientes preguntas: ¿Me gusta escribir? ¿En qué circunstancias? ¿Qué dificultades se me plantean? ¿Cuándo?

El propósito de esta actividad es vivenciar los problemas inherentes a la producción escrita para advertir la complejidad del acto de escribir y considerar, a continuación, los factores que pueden intensificarla, por ejemplo: ausencia de una finalidad comunicativa auténtica y de un destinatario real; dificultad para construir el conjunto de proposiciones que representa el contenido global del texto (macroestructura); conocimiento insuficiente de las modalidades de interrelación que determinan la trama lógica de cada tipo de texto (superestructura) y de su transformación en los enunciados proposicionales correspon-

dientes; errores léxico-semánticos (Vázquez, Pelliza, Jacob, Rosales, 2002).

Los concurrentes al curso reflexionan, a partir de su propia experiencia, sobre la situación del *escritor voluntario* y del *escritor obligado*. Este último, al producir por imposición externa y no por iniciativa propia, carece de propósitos personales que orienten la planificación y la elaboración del texto, lo que le impide realizar la verificación que el escritor voluntario hace, a medida que escribe, de la correspondencia entre lo que el texto dice y lo que él quiere comunicar. Ante la ausencia de un por qué y un para qué explícitos y significativos, el acto de escribir se vacía de sentido, se genera desmotivación y se restringe el esfuerzo que inevitablemente demanda la producción escrita.

A partir de la reflexión sobre el nosotros escritores, se pasa al *nosotros orientadores y evaluadores* de los trabajos de los alumnos para analizar el carácter y las consecuencias de las intervenciones docentes en el proceso de escritura. En primer lugar, se discute la necesidad de compartir con los estudiantes la definición de la situación, es decir, la representación de la tarea a realizar, así como la representación de las acciones requeridas para su concreción.

Con ese propósito, se plantean las siguientes preguntas: ¿Se alcanza una definición compartida de lo que se hará, del para qué se hará, de cómo se hará? ¿Los alumnos comprenden el sentido y el contenido de la actividad que se les propone? ¿Poseen los conocimientos necesarios para producir el tipo de texto que se les solicita? ¿Qué saberes conceptuales, metodológicos y técnicos demanda la producción? ¿Los adquirieron? ¿Dónde y cuándo? ¿Se promueve la recuperación, profundización y resignificación de esos saberes? ¿Qué espera el docente de los escritos de los alumnos? ¿Es esperable lo que espera?

En el marco de estos interrogantes, se discute la necesidad de asignar sentido a la realización de los trabajos escritos para evitar que los alumnos los consideren un mero requisito formal de promoción. Solo si comprenden el aporte que brindan a su for-

mación académico profesional se comprometerán con su elaboración, particularmente porque los escritos suelen consistir en ejercicios sin una finalidad genuina y un destinatario real. De esta forma, solo a partir de la explicitación que la cátedra haga del sentido y la función del escrito, los alumnos podrán desarrollar propósitos propios. Por eso, el docente debe explicar el por qué, el para qué y el cómo de cada una de las producciones escritas, qué aprendizajes genera su realización y cuál es su aporte específico a la formación académico profesional.

Una de las dificultades habituales de los alumnos para construir sus textos es el desconocimiento de las superestructuras textuales. Se les suele pedir que produzcan una monografía, un informe, un registro de observación o de entrevista, un texto argumentativo, sin verificar si están familiarizados con las siluetas, es decir, el modo en que se construyen esos tipos de texto. Para prevenir esta omisión, se discute en el curso la importancia de *leer como escritor*. Esto implica promover una modalidad de lectura que atienda tanto a la comprensión del contenido como a la forma en que el autor lo comunica en función de las peculiaridades de cada tipo de discurso.

Así, analizar simultáneamente *qué dice el autor y cómo lo dice* lleva a comprender la interrelación de los procesos de interpretación y de producción textual y a concebir la lectura como un medio para aprender conocimientos y para aprender a escribir. Cuando el alumno lee como escritor, identifica las estrategias utilizadas por el autor, las analiza y sistematiza.

Después de relevar los tipos de texto que los estudiantes producen con mayor frecuencia, se consideran las características de las correspondientes superestructuras en conexión con los propósitos comunicativos y con las etapas recurrentes del proceso de producción: planificación, escritura, revisión, reescritura.

La elaboración del plan de escritura es de particular importancia pues exige al alumno prever las distintas etapas del proceso de producción: definir y delimitar el contenido, seleccionar las fuentes de información, establecer los propósitos del texto, prever la

distribución del tiempo, determinar el destinatario, la extensión y el tono del trabajo. El plan se convierte en una hipótesis de trabajo que se va reestructurando a medida que se desarrolla.

Una de las principales formas de intervención docente en el proceso de escritura de los alumnos consiste, precisamente, en la supervisión y seguimiento de la elaboración y reelaboración del plan de escritura.

Escribir para aprender

Otro aspecto del problema que se discute en el curso es la relación entre escritura y conocimiento. Habitualmente, se concibe a la escritura como un medio para *decir lo que se sabe*, para exteriorizar conocimientos y opiniones. Así entendida, se constituye en un recurso idóneo para evaluar el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos, por cuanto los trabajos escritos objetivan el aprovechamiento académico de los estudiantes.

Sin embargo, esta posición confronta con la que sostiene que el escribir trasciende la reproducción de conocimientos ya que promueve su transformación (Tolchinsky y Teberosky, 1992).

En efecto, la permanencia de la palabra escrita frente a la fugacidad de lo oral provoca el anclaje del pensamiento permitiendo la interacción del productor y su producto, que puede ser así objeto de sucesivas reelaboraciones. Este hecho es reconocido por los escritores experimentados, quienes afirman que los reiterados intentos por dar forma escrita a lo que desean comunicar incrementan su comprensión del tema. Por el contrario, los escritores inexpertos reducen los alcances de la escritura a la explicitación de lo que ya se sabe; en consecuencia, las únicas dificultades que admiten se refieren a cómo expresar por escrito lo que está preformado en sus mentes (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Si se toma en cuenta que producir un texto exige seleccionar y relacionar informaciones, controlar la coherencia y la cohesión del desarrollo, establecer conexiones intra e intertextuales, resul-

ta indiscutible el valor epistémico de la escritura. Este hecho asigna un nuevo sentido a las producciones que la cátedra exige y, en consecuencia, orienta el establecimiento de criterios de evaluación.

Reconocer el valor epistémico de la escritura permite al alumno concebir la elaboración del texto como un medio para construir y reconstruir el conocimiento, apropiarse de las modalidades comunicacionales propias de la disciplina, atender a las relaciones entre lo que sabe y lo que intenta aprender, desarrollar y clarificar conceptos. En cuanto al docente, le permite efectuar el seguimiento individual del aprendizaje, constatar las reconstrucciones conceptuales que se producen en los alumnos, evaluar los trabajos considerando el proceso más que el producto, diferenciar los problemas específicos de escritura de las limitaciones en el dominio de los temas.

Enseñanza de la lectura y de la escritura en la universidad

Concebir la alfabetización como proceso y no como estado exige a la universidad continuar la enseñanza de la lectura y la escritura iniciada en los niveles anteriores del sistema educativo. Pero, mientras a estos corresponde proveer los conocimientos y las habilidades generales y básicas, los estudios superiores deben capacitar para los modos de leer y de escribir característicos de los distintos ámbitos disciplinares.

En consecuencia, para concretar su función alfabetizadora, la universidad debe organizar dos tipos de acciones:

- Cursos dirigidos exclusivamente a alumnos que deben superar deficiencias originadas en la educación primaria y media.
- Enseñanza sistemática de la lectura y la escritura en y para cada una de las materias constitutivas del plan de estudios.

Esto último incluye la adquisición de conocimientos sobre géneros académicos; superestructuras textuales; plan de escritura; procesos de registro de datos y de toma de notas; modalidades de diagramación; introducción de interpolaciones y elipsis; utilización de organizadores intra, inter y metatextuales; función de las citas, paráfrasis y notas al pie, así como sus correspondientes formas de notación.

Los docentes de la Facultad de Psicología que participan en la acción de capacitación pedagógica que describimos analizan y discuten estas cuestiones y elaboran un trabajo de acreditación que debe ser consistente con los propósitos y el enfoque del curso.

Sus producciones, más allá de la diversidad de temas y de propósitos, presentan un rasgo común: abordan problemas referidos a la alfabetización académica que fueron identificados a partir de la reflexión sobre la práctica docente y que intentan resolverse modificándola.

A continuación caracterizaremos las temáticas tratadas con mayor frecuencia y las ejemplificaremos describiendo algunas de las propuestas elaboradas por los participantes.

Función epistémica de la escritura

El análisis de esta cuestión en el curso genera un interesante replanteo acerca del por qué y el para qué de las producciones escritas de los alumnos. Si el escribir no se agota en la reproducción de lo conocido sino que incide en su reconstrucción, los trabajos de los estudiantes trascienden el propósito evaluativo y comienzan a jugar un papel importante en su proceso de aprendizaje.

La experiencia realizada en el segundo cuatrimestre de 2003 por Daniel Duro, docente de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común, se enmarca en esta consideración de la escritura. Propuso a 42 estudiantes, aplazados en el primer parcial, utilizar técnicas de apropiación del conocimiento no empleadas hasta entonces. Con los 12 que aceptaron, organizó dos grupos de

igual número de integrantes para realizar actividades complementarias coordinados por un alumno de la misma comisión que hubiera obtenido 9 puntos en el parcial y estuviera dispuesto a acompañar el aprendizaje de sus compañeros. Los dos coordinadores seleccionados, que tuvieron la oportunidad de aplicar en la práctica la teoría de Vigotsky vista en la primera parte del cuatrimestre, recibieron asesoramiento del responsable de cátedra cada vez que lo solicitaron.

La actividad extra que realizarían los alumnos consistía en la redacción de una monografía grupal al finalizar el tratamiento de cada unidad temática. El supuesto de Daniel Duro fue que el trabajo de escritura profundizaría la comprensión de los temas y mejoraría el rendimiento en el segundo parcial, de cuya nota dependía la condición del alumno en la materia.

Cada grupo se reunió los días sábado, en un bar cercano a la sede en la que cursaban regularmente, para trabajar los temas de las monografías. Los estudiantes coordinadores participaban aclarando dudas y orientando la producción grupal. El docente se reunió con los grupos en dos oportunidades para explicar las características formales del trabajo monográfico y efectuar las aclaraciones que le fueran solicitadas.

Paralelamente, el profesor continuó desarrollando las unidades del programa para la totalidad de los cursantes. Como lo venía haciendo desde el comienzo del cuatrimestre, organizó actividades de comprensión lectora:

Antes de la lectura:

- Presentación del tema del texto, del autor y del propósito lector establecido por la cátedra.
- Contextualización de la obra.
- Recuperación de los saberes previos de los alumnos acerca del tópico y establecimiento de relaciones entre los conceptos centrales del texto y otros abordajes de la cuestión.

Durante la lectura:

- Formulación de preguntas para orientar la comprensión del texto y promover comentarios, interrogantes y dudas respecto de lo leído.
- Explicación de conceptos o nociones no comprendidos por los estudiantes.
- Establecimiento de relaciones entre el contenido del texto y hechos, procesos o informaciones aportados por los alumnos o tomados de la realidad social.
- Síntesis parciales de lo leído.

Los dos grupos experimentales efectuaron, además, acompañados por los estudiantes coordinadores, las siguientes actividades escritas:

Después de la lectura:

- Respuesta a guías de análisis del contenido.
- Elaboración de una monografía grupal supervisada por el docente y devuelta al grupo para su corrección y ajuste.
- Reescritura de la monografía y nueva supervisión del docente.

Después de la escritura:

- Devolución de la monografía y comentarios generales del docente a los grupos sobre el trabajo realizado.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes.

De los 12 alumnos que participaron de la experiencia:

8 aprobaron el 2° parcial	(67%)
1 desaprobó	(8%)
3 no lo rindieron	(25%)

De los 30 que, habiendo sido aplazados en el primer parcial, no aceptaron participar:

11 aprobaron el 2° parcial	(37%)
6 desaprobaron	(20%)
13 no lo rindieron	(43%)

Los 2 estudiantes coordinadores obtuvieron 10 puntos en el segundo parcial.

Daniel Duro cierra su trabajo manifestando que los auspiciosos resultados obtenidos necesitan ser convalidados repitiendo la experiencia y controlando la incidencia de otras variables intervinientes. Compartimos su señalamiento, pero, al mismo tiempo, destacamos la indiscutible validez pedagógica de sus intervenciones ya que tuteló el aprendizaje de los alumnos a través de acciones *directas* (explicó la superestructura del tipo de texto solicitado, dio información cuando le fue requerida, promovió y orientó la reescritura) e *indirectas* (organizó y supervisó la interacción de los aplazados con compañeros que habían logrado altos niveles de aprendizaje, enseñó poniendo en acción los conceptos que explicaba teóricamente a sus alumnos).

Función mediadora de la escritura

Para que el aprendizaje se produzca es necesario que docente y alumnos compartan la definición de la situación, es decir, alcancen una representación coincidente de la situación y de las acciones que van a realizar en ella. Uno de los principales recursos para lograrlo es la mediación semiótica (Coll, 1994) que implica la

utilización de formas apropiadas de comunicación lingüística para lograr el nivel de intersubjetividad requerido por la acción educativa.

En la enseñanza superior, la comunicación oral suele reforzarse y complementarse con las indicaciones escritas sobre qué se hará, por qué y cómo se hará. Al emplear distintas formas de mediación semiótica, los docentes favorecen la apropiación del sentido de la tarea y la autonomía de los alumnos para programar y monitorear su desarrollo.

En este sentido, Xavier Imaz y Paloma Herrera, docentes de la cátedra I de “Teoría y Técnica de Grupos”, materia obligatoria de la Licenciatura en Psicología —que cursaron el módulo de capacitación pedagógica en los años 2001 y 2003— consideraron necesario analizar los instructivos preparados por la cátedra para orientar el trabajo escrito que realizan los alumnos.

La cursada de la materia gira en torno de una jornada de producción grupal en la que participan todos los docentes y alumnos realizando un trabajo experiencial durante ocho horas consecutivas: los integrantes de cada comisión de prácticos constituyen un taller en el que dramatizan entre diez y treinta escenas propuestas en ese momento por los estudiantes. Luego en una reunión plenaria, cada taller comenta lo hecho y presenta una síntesis gráfica.

La crónica de lo acontecido, de la que surgen los problemas que serán analizados a lo largo del cuatrimestre, es objeto de sucesivas reconstrucciones a medida que los grupos avanzan en la reflexión teórica sobre la práctica realizada. La cursada culmina con la defensa del informe final en un coloquio.

Las dificultades observadas en el desarrollo de este proceso movieron a Xavier Imaz a revisar el contenido de los instructivos para procurar reducir los problemas observados en la producción del informe final referidos a: cómo escribir una buena crónica; cómo incluir el entorno sociohistórico e institucional en el análisis de la producción dramática de las jornadas; cómo realizar las sucesivas aproximaciones al material escrito avanzando

en la identificación de recurrencias y disrupciones, estableciendo conexiones de carácter conjetural y construyendo un gráfico que sintetizara el conjunto de la producción dramática; cómo sustentar en las teorías y autores estudiados el análisis de los múltiples sentidos que atraviesan las jornadas.

Por su parte, Paloma Herrera propuso a los estudiantes partir de la elaboración del plan de escritura argumentando que el diseño del esqueleto del trabajo no solo incide positivamente sobre la coherencia y la cohesión del texto colectivo sino que incrementa la comprensión de la función que cumple cada una de sus partes. Sugirió, asimismo, incorporar en el informe el análisis de la dimensión afectiva de la experiencia incluyendo las significaciones imaginarias.

Con respecto al armado de líneas de sentido, orientó sobre el tipo de conexiones que conviene establecer de acuerdo con los objetivos del informe y anticipó un problema habitual en este tipo de experiencias grupales: la atribución de diferentes sentidos a una misma situación. Al respecto, recomendó afrontar las tensiones que esto genera a través de evitar la tendencia a homogeneizar las diferencias.

Uno de los saldos de los cursos de capacitación docente consiste, precisamente, en permitir a los participantes el análisis de los materiales que las cátedras elaboran para los alumnos con vistas a modificarlos a la luz de los nuevos saberes pedagógicos y de las experiencias recogidas en su utilización.

Los propósitos de la escritura

Una dificultad significativa que afrontan los estudiantes universitarios para producir los textos que las cátedras les exigen es la falta de un propósito y de un destinatario genuinos.

El escritor voluntario selecciona y estructura el contenido en función de su intención comunicativa y del tipo de lector al que se dirige. El escritor obligado, al carecer de este marco referen-

cial, necesita ser informado claramente sobre el por qué, el para qué, el qué y el cómo de los textos que debe producir.

Ángel Felipe González, coayudante de la cátedra II de la materia obligatoria Psicología institucional, consideró esta cuestión al presentar una propuesta de modificación de la guía que los alumnos utilizan para elaborar el proyecto y el trabajo de campo grupal exigidos por la asignatura.

Los cambios propuestos se fundamentan en su observación y escucha de los estudiantes, en su experiencia como exalumno de la cátedra y en el desarrollo del curso de capacitación al que asistió en el año 2003.

Tras enunciar los aspectos positivos de la guía y relativizar la validez de sus propuestas por su reducida experiencia docente, sugirió incluir una referencia explícita al aporte que la exploración práctico-teórica de una institución y su correspondiente informe brindan a la formación profesional de los alumnos. Consideró necesario estimular de esta manera el entusiasmo, la curiosidad, el amor al saber y al hacer y, por sobre todo, la comprensión de la relevancia formativa de las producciones escritas.

Propuso, asimismo, demostrar a los alumnos que el proyecto, el trabajo de campo, el coloquio de defensa y el examen final son momentos dentro de un único proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento. Como contribución a este objetivo, elaboró un cuadro comparativo de las dos primeras actividades que permite visualizar la especificidad y la complementariedad de los propósitos, estructura, contenido y modalidad de organización de ellas.

Por su parte, María Elena Domínguez, docente de la materia obligatoria Psicología, Ética y Derechos humanos, analizó las producciones escritas de los alumnos advirtiendo reiterados problemas de cohesión y coherencia.

Se interrogó, entonces, acerca del por qué y el para qué de los informes solicitados por la cátedra y sobre la correlación entre los objetivos de los trabajos y su formato. A partir de estos análisis revisó las pautas orientadoras elaboradas por la cátedra

y resignificó los criterios que se utilizarían para la elección de un problema ético vinculado al ejercicio profesional así como los procedimientos para su indagación. Contempló, además, aspectos referidos a la presentación formal del trabajo, en particular, la citación de la bibliografía

La lectura de los errores de escritura de los estudiantes en el marco de la reflexión sobre el por qué, el para qué y el cómo de los trabajos que deben realizar permitió a María Elena Domínguez y Ángel Felipe González superar las interpretaciones unilaterales que limitan el problema a insuficiencias de los alumnos y/o de la enseñanza media. La introducción en el análisis de la variable *alfabetización académica* les mostró la necesidad de revisar las orientaciones elaboradas por las cátedras con vistas a aumentar su funcionalidad.

Función evaluadora de la escritura

Las cátedras suelen requerir trabajos escritos cuyo propósito es evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos. Los informes, exámenes, monografías y ensayos informan sobre la apropiación de los contenidos y la posibilidad de los estudiantes de operar con ellos, pero permiten, a la vez, analizar la incidencia de la enseñanza sobre el proceso de aprendizaje. Esta doble función evaluadora de la escritura exige a los profesores reflexionar sobre la coherencia entre lo enseñado y lo evaluado para determinar si el trabajo requerido es consistente con el enfoque y el contenido de la materia.

Florencia Ibarra, docente de la cátedra II de Historia de la psicología, elaboró en el año 2003 un trabajo aplicando los contenidos del curso de capacitación pedagógica al análisis de los instrumentos de evaluación que la asignatura utiliza para determinar en qué medida se produce esa correspondencia entre el instrumento de evaluación y el enfoque de la materia.

Entre las tareas que los alumnos de su cátedra realizan, figuran dos informes confeccionados a partir de preguntas formula-

das por los docentes. Los estudiantes deben elegir uno de los interrogantes y a partir de allí cuentan con una semana para elaborar y entregar la producción individual.

Florencia Ibarra comprobó, en primer término, que el carácter de la actividad es coherente con el concepto de historia que la cátedra transmite. Elegir y luego contestar una pregunta –seleccionando entre la totalidad de contenidos estudiados los que son pertinentes– es compatible con la idea de que el historiador produce la historia, ya que recorta determinados hechos en función de los interrogantes que se plantea.

Por otra parte, la posibilidad del alumno de elegir el tema sobre el que trabajará, dentro de la restricción impuesta por las preguntas del docente, lo obliga a autoevaluar sus conocimientos para decidir que cuestión está en condiciones de abordar.

Asimismo, el hecho de que los estudiantes deban producir, y no reproducir una respuesta, coincide con la postura de que la historia no reproduce los acontecimientos del pasado ya que el historiador interviene en su producción, de ahí que haya tantas historias como preguntas o perspectivas aporten los historiadores.

Por último, la docente reconoció el valor epistémico de la escritura al plantear que en el recorte de los conceptos necesarios para contestar la pregunta, en el establecimiento de relaciones intra e intertextuales y, sobre todo, en el proceso de escritura, revisión y reescritura, el alumno revisa, transforma y acrecienta sus conocimientos.

A modo de síntesis

La producción de este artículo tuvo implicancias personales que deseo compartir con los lectores ya que a través del proceso de escritura pude experimentar la validez de los contenidos conceptuales y metodológicos desarrollados en el curso.

Corroboré la importancia de escribir con un propósito genuino para un destinatario específico; comprobé la funcionalidad

del plan de escritura en tanto hipótesis de trabajo; advertí cómo se transformaba mi conocimiento de la temática al elaborar los sucesivos borradores; resignifiqué la bibliografía y los trabajos de los docentes participantes al releerlos no como responsable de la acción de capacitación sino como escritor; vivencié la dificultad de adecuar el texto a los conocimientos e intereses de los potenciales lectores; verifiqué la incidencia de las restricciones impuestas a la producción por el formato y la extensión del escrito.

En síntesis, la transformación de mis conocimientos durante el proceso de escritura me confirmó que la alfabetización es un proceso y no un estado.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Carlino, P. (2003). "Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere*, Revista venezolana de Educación, Año 6, N° 20, enero-febrero-marzo: 209-220.
- Coll Salvador, C. (1994). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Paidós.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y de la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición Escrita". *Infancia y Aprendizaje* 58: 43-64.
- Vázquez, A., Pelliza, L., Jacob, I. y Rosales, P. (2002). "Enseñanza de estrategias de autorregulación para la escritura de textos académicos en el nivel universitario". Ponencia invitada en el panel sobre enseñanza de la escritura. *Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos*, Mendoza, 4-6 de abril de 2002, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en Internet en: http://www.educ.ar/educar/servlet-/Downloads/s_bd_paneles/vazquez.pdf

* Profesora en Institutos de formación docente y asesora pedagógica de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.