

LEER Y ESCRIBIR PARA APRENDER EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA UNIVERSIDAD¹

GRACIELA MARÍA ELENA FERNÁNDEZ*

MARÍA VIVIANA IZUZQUIZA**

MARÍA ALEJANDRA BALLESTER***

MARÍA PÍA BARRÓN****

MARÍA DANIELA EIZAGUIRRE*****

FLORENCIA ZANOTTI*****

En este artículo se reporta una investigación cuyo propósito general es describir y analizar las prácticas de escritura que promueven los docentes y realizan los alumnos en el aula universitaria de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, así como las representaciones que tienen sobre ellas.² En particular, se comparte la descripción y el análisis de una situación didáctica de escritura de informe de proyecto, así como la perspectiva y la valoración de los alumnos de primer año sobre las acciones desarrolladas.

El análisis de los datos recabados intenta entender la perspectiva de los estudiantes frente a las consignas de escritura y poner de manifiesto la relevancia de la planificación de este tipo de situaciones didácticas en el aula universitaria. Al ejercer los quehaceres del escritor y hacerlos visibles por medio de la elaboración del informe de proyecto, los alumnos aprenden cada vez más sobre la escritura y participan de las prácticas de textualización y revisión propias de la comunidad académico-profesional en la que se están formando.



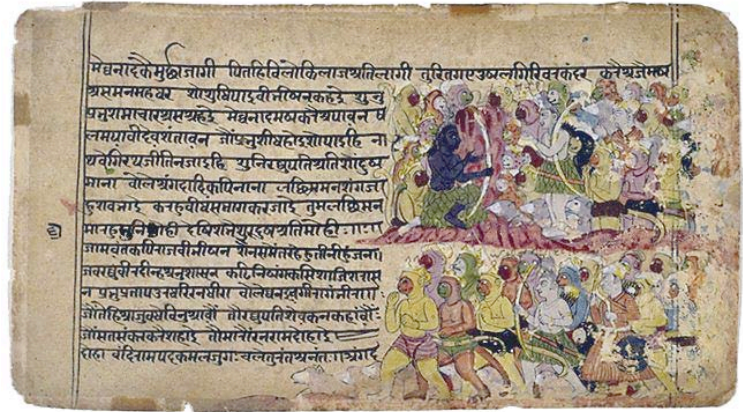
In this article, the authors present a piece of research, whose general aim is to describe and analyze the writing practices that teachers promote and students carry out in a university class of the Facultad de Ciencias Humanas of the Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, and the representations they have about them. Particularly, the description and analysis of the teaching of writing a project report is shared, as well as the perspective and assessment of the students of first year on the activities carried out.

The analysis of the collected data tries to understand the perspective of the students on writing instructions and to express the relevance of planning this type of teaching situations in the university classroom. In carrying out the tasks of the writer and making them visible through the production of a project report, the students learn more and more about writing and participate in the practice of textualization and revision characteristic of the academic-professional community in which they are being trained.

Introducción

Hace ya tiempo que la problemática del estudio y del aprendizaje de los estudiantes universitarios –tan estrechamente vinculada con el abandono y el alargamiento de las carreras– es mencionada como prioritaria dentro de los discursos en el campo educativo. Su vinculación con la tarea de enseñanza universitaria es, sin embargo, más reciente. Desde nuestra perspectiva, es preocupante que la universidad como institución educativa no haya profundizado aún en el análisis de la dimensión pedagógica de las prácticas de enseñanza. Los resultados arrojados por una investigación precedente de miembros de este equipo –cuyo objetivo ha sido analizar la situación del alumno ingresante mediante la caracterización de las dificultades y condiciones que pueden incidir en el rezago, la deserción o el bajo rendimiento durante el primer año– sostienen que los profesores universitarios atribuyen a los estudiantes de los primeros años sus éxitos y fracasos “sin advertir la pertinencia de las variables pedagógicas en las instancias de formación universitaria, al menos en cuanto a su incidencia en las potenciales dificultades en la apropiación de conocimiento en el nivel universitario” (Baquero, 1996: 110). Es decir, los profesores no reconocen como parte de sus funciones docentes la enseñanza de las prácticas propias de cada comunidad disciplinar.

Sin embargo, consideramos que desentrañar las particularidades que asumen el aprendizaje y la enseñanza en la universidad puede aportar datos relevantes para el mejoramiento de las prácticas docentes y, por consiguiente, para la formación de los estudiantes. Pues, como plantea Jorge Luis Steiman, “pensar el aula es poder descubrir las trabas que obstaculizan el aprendizaje y potenciar los factores que lo facilitan, es pensar que el aprendizaje no se realiza ‘naturalmente’ por el solo hecho de ‘escuchar una clase’; es pensar en nuestra intervención para plantear una genuina situación de aprendizaje” (Steiman, 2004: 72). Por lo tanto, pensar el aula es algo más que reconocer ciertas características de los alumnos o precisar los contenidos que se desarrollarán y algunas formas de intervención; implica pensar y analizar qué sucede en el aula y cómo sucede. A su vez, el estudiante universitario se enfrenta a nuevas exigencias,



por lo que “no parece ser un buen supuesto de partida el considerar que los alumnos de la educación superior, por el solo hecho de ser tales, puedan tener tal grado de autonomía en sus procesos de aprendizaje que no sea necesario algún tipo de enseñanza específica más allá de la presentación oral de la clase” (Steiman, 2004: 86).

En este sentido, el estudio de los aspectos de la intervención docente no es frecuente. Estos pueden gestionarse en el aula para promover un aprendizaje que implique el acceso a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico, para llegar a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (Carlino, 2005). La lectura y la escritura, en tanto prácticas académicas, solo recientemente se han convertido en objeto de investigación (Benvegnú *et al.*, 2001; Estienne y Carlino, 2004; Mateos *et al.*, 2004; Solé y Castells, 2004; Vázquez y Mirás, 2004) y de enseñanza (Carlino, 2005; Fernández *et al.*, 2004; Acuña, 2005; Eizaguirre *et al.*, 2008) dentro del entorno iberoamericano.

Por otra parte, escribir en la universidad implica producir textos que se encuadran en una situación comunicativa específica y dentro de un determinado contexto. Esto demanda procesos de razonamiento complejo que incluyen tanto el conocimiento del tema abordado como el manejo de la organización textual del género requerido. Las investigaciones sobre los procesos que involucra la escritura (Scardamalia y Bereiter, 1992; Camps, 2003; Tolchinsky Landsmann, 1993, entre otros) muestran que para escribir no alcanza con dominar el contenido temático de lo que se quiere comunicar y los esquemas textuales, sino que es necesario adecuar la producción escrita a los lectores destinatarios, lograr el

efecto que se pretende, coordinar las ideas y organizar el escrito, y revisar lo que se escribe de acuerdo con la situación de comunicación dada. La mayoría de los alumnos universitarios, en especial los ingresantes, están lejos de poder llevar a cabo por sí solos una escritura de las características mencionadas. Desde la perspectiva de los estudios de la psicología cognitiva, ellos responderían más a un modelo de escritores “inexpertos” o “novatos”, ya que no desarrollan de manera autónoma y recursiva la planificación, la textualización y la revisión de sus escritos.

La situación de escritura que aquí se describe y analiza se basa en la idea de que las propuestas que reciben los estudiantes y los enfoques con los que se enfrentan a ellas pueden conducirlos a aproximarse a los textos de un modo más superficial o más profundo; y, a su vez, el uso que hacen de la escritura puede estar más cercano a la fijación de determinadas informaciones o bien a su elaboración (Solé *et al.*, 2006). De esta manera, la tarea propuesta busca ir más allá de reconocer, reproducir y fijar informaciones, y supone que la lectura y la escritura conduzcan a un intercambio entre el pensamiento y los textos que incluya la revisión y reflexión sistemática y crítica sobre lo leído, lo escrito y lo pensado.

Condiciones de la propuesta didáctica

La situación didáctica denominada “Foro de intercambio” fue llevada a cabo en la asignatura Psicología y Pedagogía en la Educación Infantil, de primer año del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Esta tuvo como propósito comunicativo la elaboración de un “informe de proyecto”, entendido como un texto que circula en el ámbito profesional docente y que es producto del relevamiento y la lectura, en este caso en particular, de distintos proyectos que abordan temáticas vinculadas con el aprendizaje de un contenido específico: el reconocimiento y respeto por los derechos del niño tal y como se consideran en la actualidad y su integración en las propuestas pedagógicas, en ámbitos de educación formal y no formal.

En el desarrollo de la actividad se tuvieron en cuenta ciertas condiciones del contexto de enseñanza a fin de “gestionar un espacio áulico que promueva un cambio cualitativo en la enseñanza mediante la incorporación de diversas modalidades de organización de la tarea docente y del trabajo de los alumnos” (Fernández *et al.*, 2006: 259). Para ello, “en un intento por diversificar la configuración didáctica predominante en la educación superior: el modelo explicativo-reproductivo” (Marucco, 2008: 104), se contemplaron conjuntamente la enseñanza de los conocimientos de la asignatura y las prácticas académicas de lectura y escritura que le son propias, a fin de facilitar la apropiación, por parte de los estudiantes, de los usos diversos del lenguaje escrito, tal como se produce y circula en la universidad y en el ámbito profesional.

Desde la perspectiva del aprendizaje, las tareas de lectura y escritura involucradas en esta situación particular proponían un desafío en términos cognitivos para nuestros estudiantes, ya que exigían poner en relación los textos fuente (en este caso, los proyectos de cada institución) con otro tipo de producciones: textos académico-científicos, entrevistas a referentes institucionales y el documento de la Convención sobre los Derechos del Niño, entre otros. La propuesta intentó potenciar el valor epistémico de la lectura y la escritura,³ ya que se pretendía que los alumnos no solo incorporaran información, sino que esta se transformara en un conocimiento que permitiera la comprensión de las problemáticas expresadas en los proyectos.

Material de análisis

Las tareas de escritura

En la primera clase, destinada al desarrollo de la situación didáctica, se presentó al grupo de alumnos una guía, donde se explicitaban la justificación de este tipo de prácticas, la consigna, los destinatarios y el propósito comunicativo. Se establecieron también algunas pautas en relación con la estructura del informe (justificación, desarrollo, cierre conclusivo), se estipularon las fechas de presentación de los distintos borradores (tres en total), se presentaron ciertas orientaciones y recomendaciones para la exposición oral y se expusieron los criterios de

evaluación por medio de una calificación numérica (Carlino, 2005).

La guía fue leída y explicada por los docentes y se abrió un espacio para que los alumnos pudiesen expresar sus dudas e inquietudes. La explicitación y puesta en discusión de la consigna como un momento de la situación didáctica responde a la necesidad de arribar a un consenso sobre qué se espera que se produzca, cómo se espera que sea esa producción y cuáles serán los criterios para su evaluación. Las clases sucesivas dejaron espacio para la presentación de los avances parciales y borradores, para la revisión conjunta de aquellos, el intercambio entre pares y la explicitación de las dificultades encontradas.

Con el fin de facilitar la descripción y el análisis de la secuencia didáctica, se grabaron las clases y se analizaron las producciones escritas de los alumnos. A continuación, se describen las diferentes etapas de trabajo.

Entrega del primer borrador y devolución con intercambio. Intervenciones en el aula

Luego de la entrega del primer borrador del informe, se decidió que en la clase siguiente se abriese un espacio de intercambio y discusión a partir de la lectura y revisión de los escritos. El propósito era tomar los problemas de cada grupo como fuente de reflexión específica, para propiciar el aprendizaje de todos. En las intervenciones docentes durante el intercambio se incluyeron las dificultades efectivamente enfrentadas por los diferentes grupos en la producción escrita y se desarrolló una puesta en común con los aportes de todos.

En los fragmentos del registro de la clase, se puede ver que la docente recupera los aspectos planteados en la consigna inicial, destaca los avances que presentan los trabajos y formula los aspectos a revisar. Estas cuestiones podrían pasar desapercibidas si no se ofreciera una situación adecuada para reflexionar públicamente sobre ellas (Lerner, 2002). En síntesis, se intervino aportando información y guía sobre cuestiones vinculadas con el contenido y la forma de los textos, se reorientó la escritura de acuerdo con el propósito y se aportó material complementario.

Entrega del segundo borrador y trabajo de revisión entre grupos

A la semana siguiente, y con la entrega del segundo borrador, se propuso en el aula una situación de revisión entre grupos. Los alumnos realizaron recomendaciones al trabajo de sus compañeros en una hoja aparte, las cuales podían o no ser consideradas durante la escritura de la producción final. Entre los comentarios escritos se destacan sugerencias vinculadas con un orden más general del texto, así como recomendaciones para revisar el tipeado del trabajo y aclarar las partes que componen un informe (marcados con lápiz en el trabajo de las compañeras a modo de interrogantes). También se señalan problemas vinculados a la escritura y reiteraciones en la justificación (solo enunciados, no marcados en el texto). Otras sugerencias son más específicas y se señalan puntualmente sobre el trabajo: desarrollar algunas ideas que aparecían punteadas, solucionar problemas relacionados con la cohesión y la coherencia del texto, trabajar aspectos vinculados a los elementos paratextuales (títulos, nombre de las autoras, entre otros) e información que, de acuerdo con la consigna, debía aparecer en cada apartado. Otras sugerencias proporcionaban un aporte al grupo y un reconocimiento positivo de los aspectos más logrados en el trabajo de los compañeros.

Del análisis de la revisión por grupos se pueden destacar los siguientes aspectos:

- Todos recuperan las intervenciones realizadas por la docente en la primera devolución.
- Algunos grupos realizan comentarios generales sin detallar la posible corrección. Esto, a nuestro entender, puede dificultar la recuperación de estos comentarios en el momento de la reelaboración de la producción final.
- La mayoría de los grupos aportan comentarios especificando y ejemplificando los aspectos a considerar en la reelaboración del escrito.

En esta situación de producción textual se privilegiaron las razones didácticas para incluir la revisión entre pares en las asignaturas, ya que “[la revisión] permite que los escritores-alumnos aprendan a tomar las sugerencias de los lectores no como algo que debe cumplimentarse

por acatamiento a una autoridad que califica, sino como comentarios a examinar y evaluar, que los ayuden a asumir su autoría, a decidir un propio plan de mejora del texto y, de ese modo, a poder coordinar sus intenciones como autores con los efectos de sus textos sobre el lector” (Carlino, 2008: 23).

Las tareas de revisión se llevaron a cabo en el salón de clases con posterior puesta en común de los comentarios. Esta decisión de asignar tiempo didáctico al trabajo de revisión coincide con los resultados de otros estudios: “sin un sostenido trabajo en clase dedicado a la revisión colectiva y entre pares, los alumnos no saben que la lectura de un compañero puede aportarles información sobre el efecto retórico del texto en lectores que leen para informarse (y no para corregir)” (Carlino, 2008: 25).

Entrega de la producción final

En las producciones finales es posible observar una adecuación a lo solicitado en la consigna, así como la consideración de las recomendaciones y sugerencias de los pares. Esto permitió una mejora sustancial, sobre todo en aquellos trabajos con menor grado de desarrollo al momento de la revisión de pares. Para el análisis de los escritos –borradores y producción final– se parte de considerar que un texto modificado-revisado no es, necesariamente, externamente mejor que una versión anterior, aunque la nueva versión siempre dé cuenta del proceso de creación del autor. Es decir, quien revisa está aprendiendo sobre el escribir y lo escrito, más allá del producto (Castedo, 2004). En síntesis, en los trabajos analizados, las diferentes instancias de escritura y reescritura “afectan a diversos niveles de producción, desde los superficiales a los globales, referidos al contenido y a la función del texto y a la situación discursiva” (Camps, 1992: 65).

Por otra parte, se considera que una de las potencialidades de este tipo de situación es la posibilidad de que los alumnos sepan cada vez más sobre la escritura, la ejerzan y participen de las prácticas de textualización y revisión. Además, cuando se lee y se escribe comprometidamente se logra transformar el conocimiento de partida; ambos procesos son instrumentos para acrecentar, revisar y transformar el propio saber

(Carlino, 2005), ya que “a pesar de la importancia académica que reviste saber diagnosticar los problemas y perfeccionar los propios textos, la revisión de la escritura no es, generalmente, objeto de enseñanza sistemática en ningún nivel del sistema educativo argentino. Resulta una práctica que, como tantas otras, se exige pero no se suele enseñar, aunque las publicaciones aboguen por lo contrario” (Carlino, 2008: 22).

Las apreciaciones de los alumnos

Luego de la revisión del segundo borrador convocamos a los alumnos a participar, en forma voluntaria, de un intercambio en relación con diversos aspectos de la actividad. Optamos por el trabajo con grupos focales, ya que permite la discusión sobre un tema específico desde la experiencia personal y las creencias de los individuos.

En esta oportunidad, en función del número de alumnos, se organizaron dos grupos de intercambio de aproximadamente diez integrantes cada uno. La interacción giró en torno a tres ejes:

- Cuestiones consideradas centrales por los alumnos en relación con la consigna de trabajo.
- Las perspectivas de los estudiantes con respecto a aquellos aspectos que operaron como obstáculos y como facilitadores en el desarrollo de la actividad.
- La valoración de las intervenciones docentes, tanto en el planteo de la consigna como en el acompañamiento durante la elaboración del informe.

En relación con la actividad solicitada, los alumnos describen la consigna mencionando las partes que debe tener el informe solicitado y su relación con el encuadre teórico trabajado desde la cátedra. En este sentido, las respuestas dan cuenta de la apropiación que hicieron de la consigna y del propósito comunicativo de esta actividad de escritura. Al mismo tiempo destacan y valoran ciertas pautas formuladas por el equipo docente en cuanto a la tarea solicitada, y reconocen la coherencia entre los requerimientos de los docentes y los requisitos que debía reunir el

trabajo. A continuación se transcriben algunos ejemplos tomados de las grabaciones de las clases.

“Bueno, había que buscar un proyecto desde cero a seis años, en lo posible que sea de nuestro lugar pero también podía ser de acá, de Tandil. Y bueno, había que buscar una justificación, objetivos y ver si se podía llegar a tener algún contacto con ese lugar.”

“Bueno, después tenías que justificar con qué derecho se asemejaba, ¿no?... Es decir, qué derecho les cubría a los niños beneficiarios de ese proyecto. Hay que hacer la justificación, el desarrollo, mostrar las acciones, los objetivos, o sea cómo se lleva a cabo el proyecto. Y después bueno... la conclusión, que tiene que ver con el desarrollo que alcanzó el proyecto, si funciona, bueno... el de nosotras sí, que es de un comedor en Balcarce ...”

Con respecto a la pregunta sobre las “dificultades” en el proceso de escritura que fueron surgiendo a medida que se avanzaba en la localización de la información solicitada, los alumnos enfatizan básicamente los problemas para seleccionar la información pertinente para cada apartado del informe, así como para jerarquizar las ideas.

“Claro, como que no podemos relacionarlo, como que resumimos todo y ponemos cualquier cosa... como que tenemos mucha información pero no sabemos cómo volcarlo para ponerlo por escrito.”

“Claro... discernir lo más relevante de lo secundario.”

“... porque en realidad todo nos parece importante..., todo.”

“Tuvimos repetición en los párrafos, había como ideas muy sueltas y no se sabía bien si era un objetivo... una justificación y no, después no... todo bien... pero bueno, faltaba eso ...”

“... lo que nos pasaba era que por ahí repetíamos o en la fundamentación [...] poníamos lo mismo en los objetivos y en el desarrollo, que era lo que nos planteaban las profesoras, que no repitamos tanto porque como que... o que decíamos lo mismo con otras palabras porque también teníamos unos cuadernillos que habíamos

usado para elaborar el proyecto y como que no sabíamos cómo.”

“... pero cuando presentamos el primer borrador la conclusión como que nos quedó bastante incompleta, después la fuimos completando.”

En relación con los “facilitadores” de la actividad, los alumnos mencionaron –entre otros– la elaboración de los borradores. La intención de los docentes de dedicar tiempo didáctico a la elaboración, revisión e intercambio de las producciones en forma grupal tenía como propósito poner en discusión cuestiones tales como el punto de vista del destinatario, la posibilidad de reflexionar sobre los usos discursivos de un campo de estudio y de orientar la producción del texto esperado.

“Y también hubo que entregar un borrador a la profesora para que ella..., el primer borrador..., para que ella más o menos vea cómo íbamos..., nos decía cómo estaba.”

En cuanto a la valoración que los estudiantes hacen de las intervenciones docentes a lo largo del desarrollo del trabajo, se puede diferenciar un conjunto de fragmentos que evidencian la importancia que le atribuyen a la consigna de trabajo:

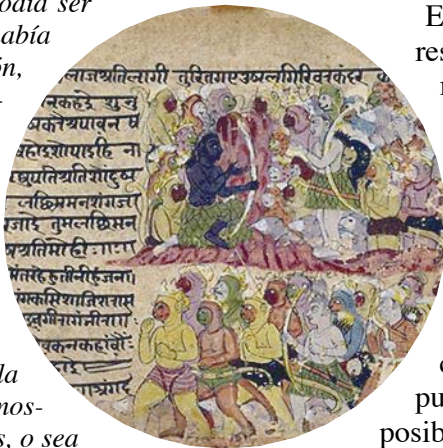
“Y las consignas también... es como que cuando te detallan la justificación, qué van a tener en cuenta, cuál es el desarrollo, qué puntos son los más importantes, eso también está bueno que lo planteen como para orientarte más ...”.

“Además, cuanto más tiene la consigna, es mucho más fácil el trabajo. La justificación, el desarrollo... sabés lo que tiene que estar sí o sí en la justificación, en el desarrollo... es como que te vas orientando porque por ahí querés poner muchas cosas y contenidos.”

“... la consigna así es como que te orienta... te ayuda ...”

Asimismo, los alumnos evalúan la presentación de borradores y su revisión por parte de un compañero o grupo de compañeros como una intervención positiva para el avance en la producción del informe. A continuación, algunos ejemplos:

“Y cuando hicimos la entrega de... intercambiamos trabajos con nuestros compañeros, y nuestros



compañeros nos hicieron alguna crítica... algo como para que puedas mejorar ese trabajo y vos también hacías lo mismo con otro... o sea, intercambiamos los proyectos”.

“Normalmente leyendo el trabajo de otra compañera capaz que te das cuenta de las cosas que les faltan a ellos o las cosas que te faltaron a vos, porque ves cosas en el trabajo del otro que nosotras no nos habíamos dado cuenta o nos faltaban datos más precisos y, a la vez, si a ellas les falta, bueno... en base a lo que vos hiciste les podés decir ‘a nosotras nos pareció bueno hacer tal cosa y capaz que a ustedes también’. Las vas orientando así.”

Un conjunto de fragmentos hace referencia a que esta dinámica de trabajo con lecturas y escrituras no son las usuales cuando se abordan textos académicos-científicos:

“Es como que, en otras materias, te dan un texto y hay que sacar las ideas principales y bueno... el resto después como te parezca ...”.

“Claro, te hacen sacar las ideas principales y con esos textos así que son... bueno, para mí son re difíciles... Es como que no sé qué es lo más importante... como que cuesta y los tenés que leer varias veces...”

“Porque generalmente en otras materias no hacemos esto de los borradores... en estas dos materias solamente hacemos borradores.”

“Yo digo que, por ahí, si por ejemplo en las otras materias se utilizaría el método que usan las profesoras, eso... lo de las guías [se refiere a la elaboración de guías de lectura realizadas en las materias mencionadas, aunque no específicamente para esta situación didáctica] también como que por ahí sí que sería más fácil lo de los textos, porque encima que son medio complicados...”

Finalmente, algunos comentarios ilustran el clima de trabajo que, según los alumnos, genera la modalidad adoptada:

“... con otras [profesoras] no tenemos mucha confianza, como que no nos animamos a decirles que la clase no se entiende nada”.

“Aparte, como que no nos animamos a preguntar... debe ser más por eso.”

“Sí, es otra cosa... y como otra confianza con el profesor, otra manera...”

Por los testimonios transcritos es posible afirmar que los alumnos consideran altamente positivas las intervenciones docentes, en la

medida en que ayudan a los fines del trabajo solicitado. Resulta alentador que nuestros estudiantes consideren las prácticas de esta naturaleza como instancias válidas de aprendizaje.

Conclusiones

La experiencia que relatamos tuvo el objetivo de acercar a los alumnos a las prácticas de escritura propias de la comunidad académico-profesional en la que se están formando. Al ejercer los quehaceres del escritor y al hacerlos visibles por medio de la escritura del informe de proyecto, los estudiantes aprendieron cada vez más sobre la composición escrita mediante la participación en prácticas de textualización y revisión. La situación comunicada en este artículo nos permite pensar que propiciar la modificación del tiempo didáctico, asumir una modalidad distinta en la intervención docente, así como favorecer la discusión entre pares y la explicitación y conceptualización de los saberes en uso constituyen condiciones didácticas que, contempladas en el interior del aula universitaria, posibilitarían la apropiación activa y significativa del conocimiento (Fernández *et al.*, 2004).

En este sentido, creemos que considerar un trabajo de escritura que permita compartir con los alumnos los distintos momentos del proceso escritural y reflexionar sobre ellos puede hacer visibles ciertos problemas comunes que surgen a la hora de elaborar un texto académico. Con esta actividad intentamos analizar las variables de la situación didáctica que les permiten a los estudiantes aprender acerca de la composición escrita, construir conocimientos sobre la escritura y sobre el proceso redaccional. Por otra parte, mediante el relato de esta experiencia, buscamos hacer observables las operaciones que lleva a cabo el alumno/escritor en el proceso de producción.

Consideramos que resulta prioritario propiciar en el aula universitaria el desarrollo de propuestas didácticas que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes sobre la escritura y el lenguaje escrito, particularmente a partir del valor epistémico de la escritura. Se trata de considerar al alumno como un autor capaz de desarrollar progresivamente la planificación, el control, la evaluación y la rectificación de sus

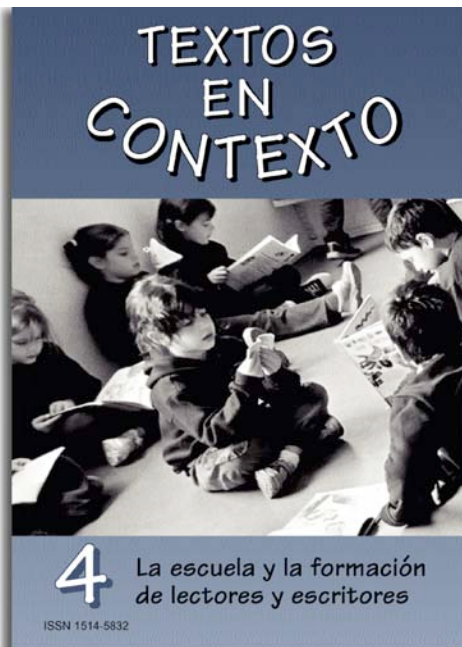
producciones; un escritor que tenga en cuenta el destinatario y la circunstancia de comunicación en función de los cuales ajustará su producción, con ayuda de sus pares y con la intervención sostenida del docente. En otras palabras: “Hacer lugar a la enseñanza de la revisión entre pares se justifica porque, en el corto o en el largo plazo, quienes desean hacer oír su voz en los campos disciplinares y profesionales respectivos lo lograrán mejor si antes se permiten escuchar de parte de algún colega los comentarios al borrador de sus ideas, y si aprenden a revisarlas desde la perspectiva de sus potenciales lectores” (Carlino, 2008: 28).

Tener en cuenta la mirada de los propios estudiantes resulta significativo si nos proponemos acortar la brecha entre lo que los docentes esperamos y lo que los alumnos efectivamente logran. Aquellas cuestiones que los alumnos manifiestan o describen como obstáculos ligados a la resolución de esta tarea tienen relación directa con aspectos propios del proceso de

escritura. Sobre este punto nos cuestionamos si por medio de estas situaciones los alumnos toman realmente conciencia de que la escritura involucra procesos de planificación, textualización y revisión y de que estos procesos son intrínsecamente recursivos. Nos preguntamos también si acaso reconocen que, necesariamente, cada vez que se enfrenten a la producción de textos, deberán resolver, entre otras cuestiones, algunos problemas tales como qué información es necesario incluir o cómo expresar lo que se quiere para lograr comunicarlo efectivamente.

Por otra parte, los aspectos que los alumnos destacan como facilitadores de la resolución de la tarea de escritura se vinculan directamente con una modalidad particular de intervención docente. De esta manera, las tareas complejas –lectura de más de un autor, escritura recursiva, revisión de textos de otros, entre otras– tienen la capacidad de promover el aprendizaje siempre y cuando los docentes acompañen, orienten y guíen estos procesos.

Reimpresión



La escuela y la formación de lectores y escritores

PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
www.lecturayvida.org.ar

Notas

1. Este artículo es una versión revisada de la ponencia presentada en el simposio “Leer y escribir en la universidad: qué se hace, qué se puede hacer”, organizado por Paula Carlino dentro del marco de las Jornadas “30 Años de Lectura y Escritura en América Latina”, Asociación Internacional de Lectura, Universidad Nacional de La Plata, marzo de 2009.
2. La investigación pertenece al programa “Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la universidad. Descripción de las condiciones de un escenario específico”, dirigido por la Lic. Lydia Albarello (SECAT-UNCPBA y Programa de Incentivo a docentes-investigadores, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina).
3. “... Wells (1987) establece cuatro niveles en el dominio de la alfabetización: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico. Los tres primeros se corresponden respectivamente con el dominio del código; el uso de la lectura y la escritura para resolver requerimientos cotidianos; y su capacidad para permitirnos comunicar y acceder a informaciones. En el nivel epistémico, la escritura conduce a dialogar intensamente con el propio pensamiento y con los textos de que se alimenta; incorpora la revisión sistemática y crítica sobre lo leído, lo escrito y lo pensado. Por ello se considera que este nivel epistémico permite reflexionar y hace posible la objetivación y la transformación del conocimiento” (citado en Solé *et al.*, 2006: 3).

Referencias bibliográficas

- Acuña, C. (2005). Leer y escribir en Historia de la Psicología. **Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación**. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Universidad Nacional de La Matanza.
- Baquero, R. (1996). El alumno ingresante a la universidad. Un abordaje psicoeducativo. **Espacios en Blanco. Serie Indagaciones**, 3-4.
- Benvegnú, M. A.; M. L. Galaburri; R. Pasquale y M. I. Dorronzoro (2001). La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica. **Actas de las I Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias**. Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires. Disponible en <http://www.unlu.edu.ar/~redec.com/>.

Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. **Infancia y Aprendizaje**, 58: 65-81.

————— (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. **Lectura y Vida**, 24 (4): 14-23.

Carlino, P. (2005). **Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

————— (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. **Lectura y Vida**, 29 (2): 20-31.

Castedo, M. (2004). Situaciones de revisión de textos y disciplinas de referencia. En **Actas del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones educativas en América Latina”**. Santa Rosa, La Pampa. Disponible en www2.fchst.unlpam.edu.ar.

Eizaguirre, D.; A. Spinello; G. Fernández; A. Ballester; V. Izuzquiza y M. P. Barrón (2008). El “Foro de Intercambio”. Una experiencia para escribir y exponer en el primer año universitario”. En C. Padilla; S. Douglas y E. López (coords.), **Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples**. Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la Lectura y Escritura. INSIL. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

Estienne, V. y P. Carlino (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. **Unipluri/versidad**, 4 (3): 9-17. Disponible en <http://unipluriuniversidad.udea.edu.co/vol4-1/vol4-3-2.htm>.

Fernández, G.; M. V. Izuzquiza e I. Laxalt (2004). Acompañamiento en la lectura. Un relato de experiencia en el curso de ingreso. **Memorias de las XI Jornadas de Investigación “Psicología, Sociedad y Cultura”**, tomo I. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Fernández, G.; M. V. Izuzquiza; M. A. Ballester y M. P. Barrón (2006). Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria. **Educere. Revista Venezolana de Educación**, 10 (33): 257-262.

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. **Lectura y Vida**, 23 (3): 6-19.

Marucco, M. (2008). Perspectivas de la alfabetización académica en la educación superior. En M. Badano; N. Bearzotti y S. Berger (comps.), **Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad. Carreras de ciencias sociales**,

humanidades y artes. Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Mateos, M.; I. Solé; E. Martín y M. Mirás (2004). El uso de la lectura y la escritura en la Educación Secundaria y en la Universidad: ¿herramientas para “decir el conocimiento” o para “transformar el conocimiento”? **Actas de la Reunión Internacional Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje.** San Carlos de Bariloche: Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. **Infancia y Aprendizaje**, 58: 43-64.

Solé, I. y N. Castells (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? **Lectura y Vida**, 25 (4): 6-17.

Solé, I.; N. Castells; M. Gràcia y S. Espino (2006). Aprender a través de los textos. **Anuario de Psicología**, 37 (1-2): 157-176.

Steiman, J. (2004). **¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior.** Buenos Aires: Jorge Baudino-UNSAM.

Tolchinsky Landsmann, L. (1993). **Aprender del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas.** Barcelona: Anthropos-Universidad Pedagógica Nacional.

Vázquez, A. y M. Mirás (2004). Cómo se representan los alumnos la tarea de escritura. **Actas de la Reunión Internacional Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje.** San Carlos de Bariloche: Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en mayo de 2009 y aceptado para su publicación en mayo de 2010.

* Profesora adjunta ordinaria de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Magíster en Educación. Doctoranda en Ciencias de la Educación.

** Ayudante de primera ordinaria de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Diplomada en Lectura, Escritura y Educación. Maestranda en Educación.

*** Ayudante de primera interina de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Maestranda en Educación.

**** Jefa de trabajos prácticos ordinaria de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Maestranda en Educación.

***** Jefa de trabajos prácticos ordinaria de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Magíster en Educación.

***** Ayudante de primera interina de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Especialista en Constructivismo y Educación. Maestranda en Educación.

Para comunicarse con las autoras:
grafe59@yahoo.com.ar,
izuzquizaperez@gmail.com,
ballesterale@hotmail.com,
mapiba@fibertel.com.ar,
danielaeizaguirre@gmail.com,
fdzanotti@hotmail.com.