

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
SECRETARÍA DE POSGRADO

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN
EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TRABAJO FINAL

El desafío de enseñar a escribir.
Una propuesta de formación docente

Presentado por
Prof. Liliana Gazulla

Director
Esp. Gustavo Giménez

Co-directora
Esp. Carolina Subtil



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

1. Fundamentación y sentido de la propuesta - Presentación y descripción

Las prácticas de escritura resultan indisociables del cotidiano escolar. Emergen y atraviesan las prácticas educativas en todos sus niveles y podríamos afirmar que su presencia en las instancias de acreditación es actualmente, y lo ha sido siempre, hegemónica. Más aún, es notable cómo estas prácticas y su papel preponderante en las escuelas han atravesado las diversas reformas educativas, paradigmas, marcos teóricos, políticas educativas, y su presencia sigue siendo dominante aun en tiempos en que los avances tecnológicos y la centralidad de medios masivos de comunicación y múltiples plataformas y recursos virtuales han comenzado a ser parte del cotidiano escolar.

Asimismo, la producción de textos escritos no representa un recurso necesario y potente solo hacia el interior del sistema educativo sino que también es un saber socialmente valorado que ha sido y continúa siendo una especie de requisito, de capital para ingresar y participar de múltiples esferas de lo social. Siguiendo a Klein (2007), decimos que “dominar el poder de la palabra en una sociedad letrada es la herramienta más eficaz de inclusión social” (p. 8).

La relevancia social que tienen y la complejidad cognitiva que las caracteriza convierten a las prácticas de escritura en un contenido que se presenta como un desafío para todos los espacios curriculares y no exclusivamente para Lengua y Literatura, como podría pensarse. Esto responde en parte al hecho de que los/as estudiantes, en sus prácticas cotidianas escolares, no producen textos escritos solamente en Lengua y Literatura: escriben en todas las materias y son evaluados a través de producciones escritas en la casi totalidad de sus recorridos por la escuela. Además, las prácticas y procesos de escritura favorecen los aprendizajes de los contenidos sobre los que se escribe, razón por la cual pensamos en la necesidad de que los/as docentes de todas las disciplinas contemplen las propuestas de escritura como propuestas didácticas para la apropiación del contenido de la materia que dictan y no como una destreza independiente del currículum previsto.

Sin embargo, a pesar de que paulatinamente crece una conciencia en torno a la implicancia de la escritura y los aprendizajes, podemos advertir que en muchos casos representa todavía un contenido que se enseña y sobre el que se reflexiona sólo en las clases de Lengua. El recorrido por diferentes instituciones y la lectura de aportes teóricos de múltiples autores que han estudiado esta problemática (Bazerman, 2008; Navarro, 2014; Alvarado, 2013; Zamudio, 2000; Marín, 2006; Carlino, 2005; entre otros) nos permite afirmar el hecho de que, en términos generales, los/as docentes de educación secundaria tanto en instituciones públicas como privadas no suelen percibir o reconocer a las prácticas de escritura como un contenido o un saber que deba ser abordado y trabajado desde su área o disciplina. En cambio, las prácticas de escritura suelen ser entendidas como un recurso que los/as alumnos/as ya deben dominar para poder expresar por escrito los contenidos de su materia. Esto puede notarse no sólo en la configuración y dictado de clases sino también en el diseño de los

contenidos que integran el programa de estudios de docentes de otras disciplinas ajenas a Lengua y Literatura.

2. Un problema: El lugar de la enseñanza de la escritura en las diferentes disciplinas de la escuela secundaria

Este escenario nos permite construir un problema sobre el cual reflexionaremos, que será la razón de nuestra propuesta y que podemos enunciar de la siguiente manera:

- La ausencia de secuencias didácticas centradas en las prácticas de escritura en otros espacios curriculares diferentes al de Lengua y Literatura. Son frecuentes las consignas que involucran o requieren la escritura pero no están orientadas a fortalecer y mejorar esta práctica.

- La presencia casi exclusiva de la escritura en las instancias de realización de actividades y también de acreditación. Se demanda un saber y/o un saber hacer que no ha sido previamente trabajado, ensayado, practicado, corregido a través de tramos o trayectos destinados a adquirir las herramientas para la producción de textos complejos, completos, coherentes, cohesionados, que respondan a la retórica específica de la disciplina desde la cual se los solicita.

Tal como señala Maite Alvarado (2013) pareciera seguir existiendo en la representación de los/as docentes una inexacta distinción o escisión entre “contenido” y “expresión”. En general, es común la creencia acerca de que el objeto de enseñanza de sus disciplinas es el contenido (la célula, la Revolución Industrial, los orígenes del teatro griego, el teorema de Pitágoras, etc.) y que la materia Lengua y Literatura es la encargada de trabajar la manera de expresar esos contenidos.

La propuesta pretende construir un espacio para que los/as docentes reflexionen y compartan alternativas para abordar la cuestión de la escritura, su enseñanza y aprendizaje; además, para que diseñen dispositivos de intervención didáctica que apunten a transformar la situación antes presentada. En ese sentido, nos proponemos:

- Colaborar en la identificación y objetivación de las representaciones previas que los y las docentes tienen acerca de qué es escribir, qué se entiende por **escritura** y de qué manera se favorece su dominio.

- Facilitar una aproximación a la complejidad cognitiva, discursiva y social de la escritura a partir del estudio de diferentes aportes teóricos.

- Favorecer la identificación de la función epistémica de la escritura, de manera tal que su didáctica pueda ser entendida como una estrategia para la apropiación de los contenidos específicos de cada disciplina y no como un desvío, distracción o pérdida de tiempo en relación al desarrollo de la planificación de cada espacio curricular.

- Motivar la construcción de secuencias didácticas centradas en prácticas de escritura propias o

específicas de la disciplina, con sus particularidades genéricas, orientadas a mejorar la capacidad de nuestros/as estudiantes para escribir buenos textos y optimizar la apropiación de contenidos en la materia, considerando, en la elaboración de las secuencias, la dimensión procesual y recursiva de los procesos de escritura.

3. Lineamientos teóricos generales en los que se enmarca la propuesta

En función del concepto de escritura con el que trabajaremos, será necesario inscribir la indagación y la propuesta en una perspectiva cognitiva, que entiende a la escritura como una práctica que involucra complejos procesos mentales en sintonía con algunos de los aportes más relevantes de la psicolingüística y/o la lingüística del texto de matriz cognitiva que nos permiten analizar las demandas mentales de la escritura entendida como un proceso siempre recursivo y perfectible (Belinchón Carmona, Riviere Gómez e Igoa González, 1992; Flower y Hayes, 1980; Raiter y Jaichenco, 2002; Bereiter y Scardamalia, 1992; entre otros). Por otra parte, la propuesta está enmarcada en las problemáticas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje, razón por la cual algunas de las reflexiones de Vigotsky se tornan una referencia obligada (Baquero, 1997).

Asimismo, desde hace varios años, los procesos de escritura han sido objeto de numerosas investigaciones y reflexiones desde una perspectiva didáctica que ha permitido el desarrollo de propuestas y dispositivos para su enseñanza tanto en la formación básica como en los estudios superiores, y que resultan pertinentes en este proyecto. La línea que se pretenderá abordar en el trabajo es aquella que propone el trabajo con la escritura a través del currículum. Tomaremos entonces los aportes fundamentales de Paula Carlino (2005), Anna Camps (2003), Ana María Kaufman (1994), Federico Navarro (2014), Irene Klein (2007), entre otros.

En función entonces de estos aportes teóricos, en el presente trabajo entenderemos a la escritura como una compleja práctica que es individual y social al mismo tiempo y que por lo tanto demandará, a quien escribe, la capacidad de articular los siguientes planos o dimensiones:

- El esfuerzo cognitivo de orden subjetivo que se pone en juego durante todo el proceso de escribir: el despliegue de los procesos mentales involucrados en la planificación, la textualización, el constante monitoreo y la revisión.

- El dominio de ciertos saberes específicos vinculados con la lógica interna del sistema de la lengua y sus reglas de funcionamiento que es necesario conocer, respetar y controlar para convertir el texto escrito en una herramienta de comunicación que exceda la propia subjetividad y pueda ser comprendido por otros/as.

- Los conocimientos de mundo y enciclopédicos que deben ser actualizados en el momento de

escribir y que demandan un saber y una comprensión específica acerca de aquello sobre lo que se escribe.

La capacidad de articular estas dimensiones no puede ser aprendida de forma mecánica o por imitación. El sólo hecho de estar inmerso en la cultura escrita no garantiza la apropiación de su lógica de funcionamiento y la posibilidad de convertirse en un/a escritor/a competente que pueda participar en ella. Es por esto que el lugar que los/as docentes puedan destinar a la enseñanza de la escritura en sus propuestas áulicas se convierte en relevante como manera de favorecer espacios de aprendizaje de este proceso, tan necesario para la apropiación de los contenidos de todas las disciplinas como crucial, fundamentalmente, en casi todas las instancias de evaluación y acreditación.

Por otra parte, debido a que esta propuesta está centrada en la formación docente, será necesaria la reflexión y justificación acerca del dispositivo de trabajo elegido: los talleres. La propuesta tiene la intención de ofrecer a los/as docentes un espacio-tiempo de trabajo destinado a la elaboración de una secuencia concreta y posible en cada uno de los espacios curriculares. Trabajaremos esta idea desde los aportes de Marta Souto (2000), en tanto nos invita a pensar que “El taller es un espacio de enseñanza donde hay una producción (se hacen cosas) y donde el foco está puesto en el saber-hacer (y no tanto en aprendizajes intelectuales)” (Souto, 2000, p.4).

Finalmente, y como el siguiente trabajo está diseñado en el marco de una propuesta de formación docente, entendemos que será pertinente recuperar los aportes de Edelstein y Coria (1995) para presentar algunas **notas distintivas de la práctica docente**, que nos permitirán dar cuenta del marco teórico desde el cual entendemos y asumimos la práctica docente.

3. a. Enseñar a escribir: Breve reconstrucción histórica

Anna Camps (2003) nos ofrece un recorrido histórico acerca de las diferentes teorías que han prevalecido en los enfoques de la enseñanza de la composición escrita. En su texto, la autora expone los principales lineamientos de cuatro enfoques teóricos y analiza los aportes que cada uno de ellos ha realizado al complejo campo de la enseñanza de la escritura. Este recorrido resulta muy interesante en tanto nos permite pensar la problemática en la actualidad con una perspectiva más completa.

Durante la primera mitad del siglo XX, y de la mano de los estudios realizados por el Formalismo Ruso y el movimiento denominado New Criticism (Estados Unidos), predominó una perspectiva inmanentista, desde la cual se abordó el estudio de las características estructurales de los textos y las relaciones internas de sus componentes, sin atender cuestiones vinculadas a los/as autores/as o al contexto de producción ni recepción. Así, por ejemplo, los aportes de Propp realizados en la Morfología del cuento (1928) se convirtieron en referencia de múltiples prácticas escolares. De la misma manera, se puede advertir la influencia del Formalismo ruso en las propuestas de talleres

literarios que proponen “jugar” o “recrear” los textos a partir de la realización de nuevas combinaciones de las partes o piezas que se han identificado en el análisis.

Varios años más tarde, y principalmente a partir de los aportes de Adam (1985) se desarrolla también la preocupación por la comprensión y producción de textos no literarios en la escuela. Así, a partir del desarrollo de la lingüística textual, se elaboran y proponen tipologías textuales basadas en el análisis de las características lingüísticas y estructurales de la materialidad del texto.

Estos enfoques han supuesto un cambio importante en la didáctica, anteriormente centrada casi con exclusividad en la sintaxis oracional, en tanto que habilitaron la posibilidad de pensar al texto como una unidad, desde una perspectiva global, a partir de la cual es posible identificar la dependencia de los elementos y los recursos formales de los textos en relación siempre a ese todo que conforman y que excede a la oración como unidad de análisis.

Por otra parte, otro de los aportes fundamentales en el desarrollo de la enseñanza de la composición escrita proviene del campo de la psicología cognitiva que ha implicado un nuevo desplazamiento en el objeto de análisis y de interés: se comenzó a prestar más atención a las operaciones mentales implicadas en el proceso de escribir, operaciones que muchas veces no se reflejan en el resultado de la actividad (en el texto como producto elaborado, por caso). Desde este enfoque, se pretende explicar las interrelaciones que se producen mentalmente en los/as escritores y que se caracterizan principalmente por su recursividad.

Estos modelos se concentran en aquellos factores que desencadenan las representaciones mentales presentes en la actividad de producción textual. En este sentido, la finalidad o intención de quien escribe se convierte en un factor fundamental y es definida a partir de las representaciones construidas sobre la situación retórica (función del texto, autor/a y destinatario/a). La representación elaborada tiene una incidencia directa en la selección y la organización del contenido de aquello que se escribirá. Por otra parte, en el proceso de gestión y control de la producción se activarán las representaciones acerca de las exigencias lingüísticas, de los esquemas textuales y de los contenidos o saberes sobre lo aquello que se escribe y que guiarán, una vez definida la situación retórica, los procesos de planificación, textualización y revisión.

El impacto de estos aportes en la enseñanza se percibe en el hecho de que, como decíamos, el objeto de interés dejó de ser el texto como producto y comenzó a ser el proceso de producción textual. El modelo de Hayes y Flower (1980) y los aportes de Daniel Cassany (1993) se han convertido en una referencia obligada a la hora de pensar la enseñanza de este recursivo proceso de escribir.

Así, se orienta la atención hacia las estrategias de resolución de dudas o problemas en la composición, hacia la capacitación para que los y las escritores/as logren autocontrolar el proceso.

De entre todas las propuestas destacan, sin lugar a dudas, las de Daniel Cassany (1989; 1999,

entre muchas otras), que resultaron fundamentales para la renovación de la enseñanza de las prácticas de escritura en la escuela. La intención consiste entonces en enseñar a planificar y controlar el proceso de escritura y se presentan una serie de propuestas y materiales destinados a fortalecer técnicas específicas para cada uno de los subprocessos implicados en las prácticas de escritura. De esta forma, se diseñan potentes actividades para trabajar, por ejemplo, el momento de la planificación: reconstruir de manera clara la situación retórica a partir de preguntas, proponer una actividad de escritura en donde esta situación retórica aparece ya planteada o circunscripta, realizar ejercicios para recuperar las ideas sobre el tema en cuestión o para acompañar la búsqueda de material, manipular la información o el contenido del que se dispone de modo tal que se identifiquen hacia el interior del contenido mismo las relaciones lógicas conceptuales, etc.

De la misma manera, se proponen actividades específicas para fortalecer las demandas propias de la instancia de textualización, ejercicios destinados a profundizar principalmente el dominio de la coherencia y cohesión a partir de la manipulación de recursos específicamente textuales. Resultan interesantes en este plano las actividades de micronivel que demandan la concentración de la atención en un aspecto, dimensión o plano textual específico. Por ejemplo, en un texto determinado, corregir el exceso de repeticiones, o la puntuación o el uso de conectores, etc. Para el/la escritor/a novato/a resulta un alivio en términos cognitivos que la propia consigna despeje o clarifique esos planos o dimensiones y se le proponga entonces identificar problemas particulares y resolverlos a partir de la realización de esa actividad puntual.

Finalmente, y aunque se postula que la revisión y la corrección es transversal al proceso, suele ser común, en estas propuestas, la planificación de instancias específicas para la revisión y la reescritura de aspectos a mejorar en las producciones y también para tomar conciencia sobre las dificultades y las facilidades que el/la escritor/a fue encontrando en el camino, de manera tal que se desarrolle cada vez más la capacidad de controlar el propio proceso.

Como el eje está puesto en el proceso que implica la escritura, entonces el aporte más importante de esta perspectiva es quizás el hecho de asumir que su enseñanza tiene sentido sólo si se produce en el contexto del aula, en donde un/a docente, para enseñar a escribir, propone actividades secuenciadas, acompaña y orienta el proceso de producción en lugar de demandar y evaluar sólo el resultado (un texto que puede ser producido como respuesta a una tarea, por ejemplo).

Por otra parte, la noción de proceso tiene implicancias didácticas vinculadas con el tiempo destinado al desarrollo de la secuencia, debido a que asumimos que tanto la planificación, como la posterior textualización y la revisión final son instancias que necesitan ser enseñadas-aprendidas, ninguna de ellas debería estar supuesta sino que requieren de un trabajo acompañado y colaborativo en el marco del aula. En este sentido, asumimos que la enseñanza de la escritura demanda un tiempo

prolongado y un ritmo quizás más lento en tanto supone contemplar los diferentes momentos del proceso y su inherente recursividad.

Continuando este recorrido por los diferentes enfoques, consideraremos a continuación de qué manera las investigaciones realizadas desde una perspectiva sociocognitiva permitieron ampliar o enriquecer el concepto de contexto como situación o realidad objetiva en la que se realiza la tarea de escribir; plantean que es necesario incorporar y considerar los entornos de uso del lenguaje que conforman contextos compartidos a partir de los cuales se puede dar sentido a los textos que se leen y se escriben. En otras palabras, ello implica entender el contexto como una comunidad discursiva en la que se establecen roles y formas de participación específica y cuyo conocimiento se adquiere socialmente, es decir, el conocimiento y el dominio del contexto, en términos de comunidad, sólo se construye participando. Asimismo, se asume también que los textos que escribimos son resultados y a la vez instrumentos de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural.

En este sentido, decíamos, el interés excede el análisis del contexto inmediato de producción y se instala en una esfera social y cultural: el texto emerge del contexto y al mismo tiempo lo conforma. Así, el texto se convierte en discurso. Y la escritura es entonces una actividad que es resultado del uso de la lengua por parte de sujetos que pertenecen y construyen la esfera de lo social. El movimiento anglosajón denominado **Escribir a través del currículum**, que desarrollaremos en profundidad más adelante, plantea orientar la didáctica de la escritura hacia textos propios de los entornos académicos, en tanto es ese el contexto en el que nuestros/as alumnos/as desarrollan la mayor parte de sus producciones escritas, y con las cuales, paradójicamente, experimentan mayores dificultades. Las situaciones de escritura propiamente escolares, como la redacción de una evaluación o la elaboración de un trabajo práctico, son desafíos que no deberían ser solamente exigidos sino también enseñados, en tanto son prácticas culturales y sociales propias de esta esfera “escolar”. Asimismo, este escenario es propicio para ir desarrollando la capacidad de participación en las prácticas letradas de las comunidades científicas, cada una con sus particularidades genéricas.

Por otra parte, en esta perspectiva que propone pensar las prácticas de escritura como una actividad del uso de la lengua, han sido importantes los aportes europeos de los estudios lingüísticos sobre la enunciación y el discurso, así como también el desarrollo de la pragmática, del análisis del discurso y la etnografía de la comunicación (Bronckart, 1985). Si bien no desarrollaremos estas teorías en este trabajo, no dejamos de reconocer su valor para pensar las prácticas lingüísticas en general y las de producción de escritura en particular.

Finalmente, a partir de los diferentes aportes realizados en sus obras, autores como Leontiev (1978), Vigotsky (1979) o Dewey (1967) nos proponen elaborar una noción de “actividad”, que puede proponerse como un marco conceptual para pensar la relación didáctica entendida como un proceso

basado en una serie de finalidades y sus resultados. En ese sentido, intentaremos pensar entonces las relaciones que pueden existir, con mayor o menor grado de explicitación, entre las actividades que como docentes presentamos con los fines que perseguimos.

Las prácticas de escritura, entendidas como una actividad humana, se caracterizan por estar orientadas hacia una finalidad, una intencionalidad que los/as participantes les adjudican y que no solo les otorgan sentido sino que también relacionan el proceso con el resultado. Esto es: qué se pretende, qué se hace en función de esto y qué se obtiene como producto de las acciones realizadas. En efecto, las actividades, en tanto macroprocesos, son pasibles de ser descompuestas en acciones realizadas cada una con un objetivo puntual que no es el motivo de la actividad “macro” pero que se integra en él. La actividad organiza las acciones que se convierten en significativas en función de un todo que las excede.

Asimismo, asumimos con Habermas (1989) que las acciones que los seres humanos realizamos son principalmente discursivas: los intercambios comunicativos que las personas construyen a lo largo de la historia es lo que conforma la realidad social. En efecto, es esta condición lingüística y discursiva la que diferencia a las actividades humanas de otras especies animales.

La misma noción está presente en la teoría de Bajtín (1982) cuando acuña el concepto de **género discursivo** para explicar de qué manera se producen enunciados más o menos estables en función de las esferas de la praxis o de la actividad humana en la que estos enunciados tienen lugar. Entendidos de esta manera, los géneros discursivos constituyen instituciones sociales en las que los individuos participamos.

Estos aportes nos permiten pensar entonces que toda actividad de enseñanza y aprendizaje es una actividad social en la que participamos construyendo permanentemente un espacio comunicativo donde utilizamos el lenguaje escrito como medio de exploración y de conocimiento tanto de nosotros/as mismos/as como de la realidad que nos rodea, espacio que, simultáneamente, es construido a partir de nuestras propias producciones. Así, conocemos al mismo tiempo que conformamos la realidad social y cultural en la que estamos inmersos y de la que somos parte.

De esta manera, podemos pensar las prácticas de escritura no como destrezas exclusivamente cognitivas, aisladas del contexto social y cultural en el que vivimos, sino como, precisamente, maneras de participar en la comunicación verbal humana.

Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos. Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos. Mirado desde la otra perspectiva, también habría que decir que las actividades de enseñanza por sí mismas, sin ofrecer

a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, no serían suficientes para aprender a escribir textos que deben responder a la complejidad de los contextos interactivos. Se plantea, pues, la necesidad de relacionar la práctica con la reflexión. (Camps, 2003, p. 9)

En este sentido, la elaboración de informes de laboratorio a partir de experiencias en Química, la transcripción de entrevistas orales para publicar en la revista de la escuela, la redacción colectiva de un guion teatral, la escritura de un artículo para una revista de divulgación escolar sobre un tema trabajado en Ciencias, la producción de un ensayo para participar de un encuentro de ESI o cuestiones medioambientales, etc. son situaciones que es posible proponer a los/as estudiantes para enmarcar sus procesos de escritura, para que sus textos participen genuinamente de comunidades de lectores y escritores y ese marco les permita construir progresivamente conocimientos técnicos y estrategias de automonitoreo de sus procesos.

3. b. Los procesos cognitivos involucrados en la lectura y en la escritura. Una perspectiva psicolingüística

Como hemos dicho anteriormente, si bien asumimos que las prácticas de la lectura y de la escritura son prácticas sociales, también afirmamos que ambas implican la puesta en juego de mecanismos cognitivos específicos que es importante conocer y analizar a la hora de pensar y diseñar secuencias didácticas orientadas a su enseñanza y aprendizaje.

El interés de la psicolingüística ha sido analizar cuáles son los mecanismos que se ponen en juego en la adquisición y dominio del lenguaje, cómo funcionan y a partir de qué información previa. Quizás uno de los aportes más revolucionarios de este planteo es el punto de partida: la mente cuenta con determinada capacidad innata que permite a los seres humanos, a partir de un contacto mínimo y asistemático con la experiencia, desarrollar mecanismos y procesos que de ninguna manera podrían ser “enseñables” y “aprendibles”.

La propuesta del innatismo se hace evidente cuando advertimos que el uso del lenguaje, tanto en producción como en recepción, es innovador, ilimitado, libre del control de estímulos externos y de estados de ánimos internos, coherente y apropiado al contexto. No podríamos pensar que un/a niño/a aprende las características y el funcionamiento del lenguaje sin estar biológicamente predeterminado para tal fin, ya que la cantidad de información que tendría que almacenar y manipular de manera consciente supera evidentemente cualquier capacidad memorística.

Un/a niño/a que está aprendiendo la lengua puede, por ejemplo, construir estructuras que nunca antes ha escuchado en su vida y también puede, en efecto, hacerlo de forma ilimitada. De igual manera, cualquier hablante es capaz de reconocer estructuras que son agramaticales en el sistema sin

necesidad de que se lo advierta ningún docente. Gran parte de lo que se enseña está más vinculado a la normativa y a las reglas que rigen la lengua estándar y no a la gramaticalidad de las estructuras, en tanto que un/a niño/a puede reconocerlas y evitar errores sin necesidad de instrucción. Las personas estamos, por lo tanto, obligadas o “condenadas” a desarrollar nuestra capacidad lingüística, como lo estamos a caminar o comer.

Partiendo de la concepción de que el lenguaje humano es innato, y de que está regido por mecanismos de carácter computacional y automático, mucho se ha avanzado en hipótesis sobre el funcionamiento de estos mecanismos. Es decir, cómo es la estructura de esta maquinaria del lenguaje y cómo trabajan entre sí los diferentes niveles que la componen.

Más allá de ciertas diferencias teóricas que se pueden advertir en los modelos propuestos, es posible afirmar que una condición inherente al funcionamiento del sistema lingüístico es la traducción. Los mecanismos perceptivos o transductores permiten el ingreso de ciertos estímulos externos (lo que vemos cuando leemos y lo que oímos cuando escuchamos) que luego son elaborados por los sistemas de entradas: la información que ingresa interactúa con cierta información previa, transformando o traduciendo así el estímulo recibido en información que el procesador central puede manipular (el sonido y el dibujo que ingresan por los oídos o los ojos se convierten en letras-palabras). Estos sistemas son módulos especializados que construyen, con la información previa con la que cuentan, determinadas hipótesis sobre los estímulos y por eso el procesador central no recibe los estímulos puros sino, justamente, traducidos. Todo este proceso previo se realiza de manera automática y no consciente. El único espacio de toma de decisiones sería entonces el procesador central.

Estas hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje permiten explicar cómo el ser humano es capaz de dominar, sin instrucción precisa y sin esfuerzo cognitivo, un objeto tan complejo como es el lenguaje. Pero actualmente las teorías cognitivas han pretendido también estudiar no sólo el funcionamiento de la maquinaria lingüística sino cómo es el proceso por el cual los seres humanos producimos el discurso a partir del uso de esta maquinaria de la que disponemos de manera innata. En este plano, recurrir a la dimensión computacional y encapsulada del procesamiento lingüístico parece ser insuficiente y la inquietud ronda entonces en torno a si los procesos de producción y comprensión del discurso pertenecen exclusivamente al procesamiento lingüístico o si son procesos vinculados no sólo con el lenguaje sino también con el plano cognitivo conceptual.

En efecto, afirmaremos que los procesos involucrados en la comprensión y producción del discurso, aunque son entre sí diferentes y suponen la puesta en juego de mecanismos distintos, comparten el hecho de pertenecer a un espacio que se ubica entre los dominios específicos del lenguaje y el sistema de pensamiento global vinculado a los esquemas conceptuales y al conocimiento del mundo. La competencia lingüística es el necesario punto de partida hacia la comprensión y la

producción discursiva, pero estos procesos no se reducen a un acto de codificación o decodificación de signos lingüísticos que se realiza de manera automática, sino que demandan también la inferencia de lo implícito en las diferentes proposiciones que conforman el discurso en cuestión y tales inferencias sólo pueden elaborarse recurriendo a procesos de pensamiento de carácter general.

Como veremos, la comprensión y producción del discurso se convertirán en procesos enseñables, en tanto que, aunque la capacidad de desarrollar lenguaje es innata para el ser humano y su funcionamiento es encapsulado y automático, para poder leer y escribir no resultará suficiente este desarrollo lingüístico.

3.b.1. Procesos cognitivos involucrados en la comprensión

Si consideramos entonces que los procesos de comprensión y también los de producción exceden los mecanismos exclusivamente lingüísticos, resulta interesante reflexionar acerca de cuáles y cómo son las formas de representación que se elaboran mentalmente en estos dos procesos.

Diremos que la forma en que las ideas se representan o aparecen en el discurso es a través de proposiciones. Éstas son unidades abstractas de significado que exceden la literalidad de la oración, la forma del mensaje, porque intervienen en su configuración diferentes niveles de representación.

La comprensión del discurso parece resultar en varios niveles de representación mental. En esos niveles se incluyen la representación precisa, o literal, de la forma del mensaje, la organización sintáctica de las oraciones, una red integrada de proposiciones subyacentes al mensaje y un modelo de la situación a la que éste se refiere. (Singer, 1990, como se citó en Belinchón Carmona, Riviere Gómez & Igoa González, 1992, p. 27)

El carácter abstracto de estas unidades discursivas, las proposiciones, nos permite explicar por qué, cuando estamos expuestos a la comprensión, podemos retener y recuperar las ideas presentes en el discurso aunque no recordemos su forma lingüística exacta. Por otra parte, el procedimiento de reelaboración de la información de un discurso nos advierte sobre la posibilidad de cambiar las formas manteniendo el significado, procedimiento que refuerza este carácter abstracto del que hablábamos. Los procedimientos de reformulación de ideas o de titulados de párrafos, por ejemplo, ponen en evidencia que es posible capturar la estructura conceptual de un discurso sin necesidad de reproducir exactamente las oraciones que lo componen, ya que la demanda consiste en capturar la/s idea/s principales y poder reproducirlas con una/s expresión/es que no sean idénticas a las que se encuentran en el texto. Como decíamos, actividades destinadas a construir títulos para diferentes apartados en un texto, por ejemplo, o solicitar la reformulación de una cita extraída textualmente, son ejercicios que dejan en evidencia este carácter abstracto de las proposiciones.

Ahora bien, ¿cómo podemos delimitar el comienzo y el fin de una proposición si ésta no se

reduce exclusivamente a una combinación de sintagmas? Diremos que la estructura de una proposición, la composición que nos permite comprender en dónde empieza y en dónde termina, es la predicación. Toda proposición implica como mínimo una predicación de algo (una propiedad, acción, relación, etc.) sobre algo (un objeto, un argumento, una idea, una persona, etc.). Esto es, está compuesta por una predicación y sus argumentos que pueden ser muchos o uno solo. Por ejemplo: “Juan disfrutó especialmente estas vacaciones en familia, porque hacía mucho que no estaban todos juntos”. En esta oración, **se predica** sobre Juan: disfrutó las vacaciones. Pero al mismo tiempo se presenta otro argumento: la causa o razón por la que disfrutó.

La relación entre predicación y argumentos está regulada por el léxico, en tanto éste determina qué tipos de combinaciones son posibles (determinada entrada léxica exigirá determinados argumentos). Por ejemplo, si el verbo es “disfrutar”, podremos incluir múltiples argumentos (explicitar, por ejemplo, quién disfruta, dónde lo hace, cuándo, con quién, por qué, etc.), pero si el verbo es “llover”, no podremos decir quién, pero sí dónde; y si el verbo es “desprenderse”, deberemos incluir necesariamente qué se desprende de qué o de dónde.

En función de esta relación entre predicación y argumentos se asignará a cada argumento un **caso**. Siguiendo el modelo de Kintsch (1974), explicado en Belinchón Carmona, Igoa y Riviere (1992), podemos ver por ejemplo que la proposición que expresa el significado de “Pedro compró manzanas” consiste en un predicado (comprar) que se aplica a unos argumentos (en este caso “Pedro” y “manzanas”) que mantienen diferentes relaciones con respecto a este predicado: Aquí, uno de los argumentos juega el papel de **agente** (Pedro) y el otro cumple la función de **objeto** (manzanas). Agente y objeto serían los **casos**, definidos por la relación que establece cada argumento con el predicado, como veíamos. Estas mismas palabras podrían invertir su función y cumplir otro rol si cambiáramos la entrada léxica del verbo y dijéramos, por ejemplo: “Las manzanas envenenaron a Pedro”. Aquí, “las manzanas” es agente y “Pedro”, que era agente en la proposición anterior, se convierte en objeto.

Por otra parte, y en cuanto a la manera en la que se combinan las proposiciones para construir los discursos, este modelo propuesto por Kintsch (1974) nos presenta un modelo recursivo porque plantea que una proposición entera puede convertirse en argumento de una nueva proposición. Siguiendo el ejemplo de Pedro y las manzanas podemos decir: “No es necesario que compres postre porque Pedro compró manzanas”. Aquí vemos cómo en esta nueva proposición, la anterior fue incluida de manera completa ocupando el caso correspondiente a la causa.

Estas unidades, entonces, son de carácter abstracto, están configuradas a partir de la articulación de diferentes niveles de representación, se definen por su capacidad de predicación y suponen, para quien comprende, una demanda cognitiva específica: Cuando comprendemos ponemos en juego dos tipos de relaciones, una de carácter local y otra de carácter global. En el primer caso,

otorgamos coherencia local al discurso cuando establecemos relaciones entre las proposiciones que lo conforman. Y le conferimos coherencia global a los discursos que comprendemos cuando recurrimos por un lado, a nuestro conocimiento de mundo, y por otro, a los esquemas de organización discursiva. Así, al comprender realizamos complejos procesos de depuración, abstracción y elaboración, de evidente naturaleza cognitiva.

Deslindar los mecanismos puestos en juego en la comprensión de un discurso nos permite acercarnos a su comprensión y entenderlo como un conjunto sistemático de ideas (unidades globales de significado, que hemos llamado proposiciones, irreducibles a unidades lingüísticas concretas como lexemas u oraciones). La naturaleza sistemática y relacional del discurso demanda procesos de descubrimiento, abstracción y exploración inteligente para capturar las relaciones. Por eso, reiteramos, comprender no es sólo decodificar.

Cuando ponemos en juego estos mecanismos, construimos entonces la **macroestructura** de un texto o discurso (Van Dijk, 1988; Kintsch, 1983): la descripción semántica de su contenido global asociado tradicionalmente a **lo que se recuerda**. La elaboración de la macroestructura implica exceder la materialidad de las proposiciones que constituyen el texto base y recurrir a otro tipo de entidades, denominadas macroproposiciones. Básicamente, es lo que hacemos cuando elaboramos un esquema o una síntesis con el contenido de un texto, es un proceso por el cual capturamos las ideas (proposiciones) centrales y también el tipo de relación que establecen esas ideas entre sí.

El proceso a través del cual estas macroproposiciones son elaboradas está regido por un conjunto de macrorreglas: la supresión (consiste en eliminar proposiciones presentes en el discurso que no son determinantes a la hora de interpretar otras proposiciones, como podría ser, por ejemplo en un texto explicativo, una reformulación: una misma idea que está expresada de dos maneras diferentes); la generalización (implica la sustitución de una o más proposiciones por otra que las incluya y que recupere su contenido esencial. Podemos pensar, por ejemplo, en un texto que presente los resultados de diferentes investigaciones en relación a las diferencias de ingresos entre hombres y mujeres en América Latina. El texto desarrolla con detalle las conclusiones a las que han arribado las múltiples investigaciones. El proceso de generalizar consistiría en encontrar un denominador común en esos resultados y expresarlos: “En América Latina, la distribución de ingresos entre mujeres y hombres continúa siendo desigual”) y finalmente la construcción (supone la capacidad de elaborar una sola proposición global o general a partir de otras proposiciones que son componentes, condiciones o consecuencias de esta proposición mayor elaborada. Podríamos pensar por caso en construir la proposición “causas económicas, políticas y sociales de la Revolución Francesa” luego de leer un texto en el que se explique este acontecimiento histórico).

El resultado de la aplicación de estas macrorreglas, es decir, la macroestructura, es una

estructura significativa más económica que el texto base. Por eso afirmábamos antes que comprender supone necesariamente abstraer, reducir y organizar ideas; procesos para los cuales necesitamos comprender y jerarquizar las relaciones presentes en los discursos.

Como podemos ver, las actividades mentales necesarias para la elaboración de las macroestructuras no son automáticas y encapsuladas, como el funcionamiento de la maquinaria lingüística, sino que dependen de la combinación de varios factores de diferente índole, como son la legibilidad de los textos o discursos (que estén bien organizados para facilitar el procesamiento de la macroestructura), los propósitos con los que los receptores nos acercamos a los textos (no es lo mismo, por ejemplo, acercarse a un texto para elaborar un resumen que para corregir la ortografía) y las diferentes competencias que como receptores tengamos (los esquemas previos que tengamos tanto sobre las estructuras textuales como sobre nuestros conocimientos de mundo: Cuánto sabemos de la Revolución Francesa pero también cuánto sabemos de textos que explican acontecimientos históricos. Cuánto sabemos del tradicional asado argentino, pero también cuánto sabemos de textos instructivos como las recetas). Por lo tanto, la comprensión de los textos y discursos puede convertirse en un objeto de enseñanza y de aprendizaje, en tanto no descansa en una competencia innata ni en mecanismos de funcionamiento automático. Aunque los seres humanos contemos con la competencia lingüística innata, no nacemos **comprendiendo**.

3.b.2. Las prácticas de escritura desde una perspectiva psicolingüística

Aunque es posible establecer cierta relación entre la lectura y la escritura, los procesos cognitivos involucrados en una y otra práctica no son idénticos, fundamentalmente porque la escritura implica un proceso de toma de decisiones que en la lectura sólo deben ser reconocidas, inferidas, por parte de el/la lector/a. Por lo tanto, el esfuerzo cognitivo consciente (por eso es esfuerzo) es mayor y requiere necesariamente la planificación. Sin embargo tienen en común que, como decíamos antes, las prácticas de lectura y escritura deben constituirse en un saber a enseñar; un objeto necesariamente **enseñable**, podríamos decir.

Fundamentalmente podemos asumir que los procesos de comprensión y producción discursiva son necesariamente enseñables en tanto suponen operaciones cognitivas complejas de articulación entre las competencias lingüísticas, las textuales y los conocimientos de mundo de los sujetos. El diseño de secuencias didácticas que favorezcan, de manera gradual y paulatina, la apropiación y el dominio de los diferentes niveles y planos que se articulan en el proceso de escribir es un desafío para quienes nos desempeñamos como docentes.

Es en ese sentido que esta propuesta pretende plantear, al grupo de docentes a quienes se destina, el interés y la preocupación por construir espacios y diseñar actividades a través de las cuales

nuestros/as alumnos/as se enfrenten con los procesos de lectura y escritura para que se apropien paulatinamente del conocimiento objetivo sobre los mecanismos que se ponen en juego.

Saber leer y escribir, entendido de esta forma, no implica entonces ni el funcionamiento encapsulado y automático de la maquinaria lingüística ni tampoco un proceso individual de codificación o decodificación, sino el dominio de un complejo capital cultural. Tanto la lectura como la escritura demandan esfuerzos cognitivos que exceden el dominio de un código o un instrumento de codificación y que es necesario enseñar porque, tal como plantea Alvarado (2013), aun cuando es posible afirmar que la escritura puede haber perdido, frente a otros códigos o sistemas de información (principalmente audiovisuales) la indiscutible hegemonía de la que gozaba en los sistemas escolares durante el siglo XIX, hoy sigue siendo un capital socialmente importante y valorado. Tal es así que todavía sigue siendo la escritura el dispositivo en el que está cifrada parte importante de la cultura letrada; aun con cambios en los soportes, sigue siendo la escritura la que hace posible la existencia y circulación de bienes culturales.

Para complementar este desarrollo teórico, pero para hacer foco específicamente en los procesos cognitivos involucrados en las prácticas de escritura, retomaremos algunos aportes realizados por Irene Klein (2007), quien a su vez actualiza los postulados de Bereiter y Scardamalia (1992).

3. c. La escritura como modo de construcción del saber

Irene Klein (2007), en su libro *El taller del escritor universitario*, nos plantea el interrogante acerca de cómo podemos hacer los/as docentes para que los/as estudiantes no se limiten a decir o reproducir un saber, un contenido leído en un libro o expuesto por su docente sino que puedan ir más allá de esa primera comprensión y logren apropiarse de aquellos contenidos que estudian. Según la autora, la respuesta descansa en la escritura: un proceso de escritura que implique la puesta en relación y la manipulación de los contenidos, en tanto en este proceso paulatino de redacción los sujetos deben tomar decisiones acerca de cómo decir y, para ello, deberán descubrir o establecer los vínculos entre los conceptos o contenidos con los cuales se trabaja.

Diseñar la macroestructura de un texto, operación que mencionábamos con anterioridad, supone necesariamente haber identificado o establecido determinado tipo de relaciones hacia el interior de un contenido. En palabras de la autora:

¿Cómo lograr que a través de la escritura académica el alumno ingresante no se limite a reproducir un saber- el contenido de un texto leído- sino de alcanzarlo? Básicamente conduciéndolo a través de un proceso de escritura en el que, a medida que escribe, relacione y, a medida que establece relaciones, descubra. De ese modo, la escritura no repite el recorrido de un saber; lo traza. (Klein, 2007, p. 2).

Para desarrollar su propuesta, la autora recupera aquellos aportes de Bereiter y Scardamalia (1992) en relación a los modelos de **decir el conocimiento** y su contrapartida de **transformar el conocimiento**. En más de una oportunidad, plantea Klein, hemos notado que nuestros/as estudiantes cuando deben escribir un texto para demostrar o desarrollar un determinado contenido (en guías de preguntas, en monografías o incluso en las respuestas que elaboran durante una evaluación) lo hacen de la manera en que Bereiter y Scardamalia han descripto como decir el conocimiento.

Estos textos se caracterizan por presentar la reproducción del contenido de un texto leído a través de lo que los autores llaman una **prosa egocéntrica**: sin contemplar la presencia del lector/a, quien escribe refleja en este tipo de textos el recorrido de su propio pensamiento en relación al tema en cuestión. Generalmente, los y las escritores/as novatos/as tienden a aliviar o disminuir el esfuerzo cognitivo involucrado en el proceso de escribir y trabajan con aquella información que pueden recuperar en su memoria tanto acerca del tema en cuestión (tópico) como del tipo textual que se le demanda (una respuesta en una evaluación, una monografía, un ensayo, etc.). Se evidencia entonces la falta de planificación y la ausencia de mecanismos lingüísticos y conceptuales que garanticen la comprensión, en tanto las relaciones y vínculos realizados mentalmente por quien escribe están elididos.

En el modelo de 'decir el conocimiento', la coherencia y la buena forma no dependen de la aplicación deliberada o consciente del conocimiento sobre el mundo o del conocimiento sobre los géneros literarios. Sino que estas resultarían de procesos automáticos puestos en marcha gracias a esta actividad. (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 49)

En más de una ocasión, nos hemos encontrado con procesos de escritura en los cuales el/la estudiante reconoce que "no sabe cómo seguir o qué más poner porque no se acuerda nada más", y en ese punto advertimos que el despliegue que está haciendo al escribir no es resultado de una construcción y mucho menos de una planificación, sino que está diciendo, una detrás de otra, las ideas como las recuerda. También suele suceder que, al escribir, nuestros/as estudiantes utilizan una palabra que claramente no corresponde con el sentido de la frase, y esto ocurre porque ha confundido el lexema. Evidentemente, ha estudiado de memoria pero no recuerda con claridad ni precisión la totalidad de las palabras (lo cual, claramente, es lógico) y por eso aparecen estos errores de congruencia o coherencia, como consecuencia de no dominar el sentido de lo que está expresando. Estas prácticas aparecen con frecuencia en el aula y muestran una preocupación más ligada a repetir lo que se estudió o volcar sobre el papel los conceptos requeridos. Por otra parte, también ponen en evidencia que -en ocasiones- las demandas de los/as docentes apuntan a eso y no buscan que los/as estudiantes pongan en juego otras operaciones como comparar, transformar, aplicar en otro contexto,

relacionar con otros textos, entre otras, que les permitirían evitar reproducir lo estudiado.

Es común que, como docentes, nos dediquemos a llenar esos vacíos y reconozcamos que, en el mejor de los casos, los/as alumnos/as han estudiado o han leído, pero aun así, es necesario que activemos una serie de supuestos que suelen no estar explícitos en los textos. El/la estudiante, entonces, en cierto punto descansa en la cooperación o el conocimiento de su docente, que podrá restituir información implícita o, incluso, otorgarle cierto orden al texto que lee. Esto se produce porque el/la estudiante pareciera concentrarse y preocuparse solo por reproducir lo que ha entendido sobre el contenido leído o estudiado, pero se desentiende tanto del proceso de construcción de las ideas que expresa como también de las demandas retóricas.

Retomando el interrogante inicial, Klein se pregunta entonces cómo generamos desde nuestra posición de docentes el desplazamiento necesario para que nuestros/as alumnos/as produzcan textos a partir de la transformación del conocimiento y no de las muchas veces inconexa e insuficiente reproducción. Para ello, será indispensable que quien escriba pueda combinar dos espacios: por un lado, la dimensión del contenido (qué sabe sobre el tema en cuestión, qué recuerda, qué investigó, qué hipótesis realizó, qué vínculos estableció, etc.) y, por otro lado, la dimensión de la retórica (qué representaciones tiene acerca del tipo textual en el que tiene que escribir y qué objetivos se propone en relación a un hipotético o real lector/destinatario).

Un interesante punto de partida es posicionarnos como lectores/as a la hora de escribir. Para ello, será necesario previamente realizar un recorrido guiado, ubicados/as en el rol de un/a lector/a activo/a, que busca identificar en un texto tanto sus características genéricas como la estructura conceptual presente en su contenido. Suele ser frecuente exponer a nuestros/as alumnos/as a un tipo de texto y suponer que el solo contacto con éste será suficiente para que luego puedan escribir respetando las exigencias genéricas. Ese es un proceso que es necesario guiar, dirigiendo la mirada hacia ciertos puntos claves de la producción sobre los que hay que reflexionar inevitablemente. Lo mismo sucede con el abordaje del contenido: una estrategia potente consiste en posibilitar que nuestros/as estudiantes puedan recuperar y actualizar las relaciones lógicas semánticas. Se podría pensar que formar lectores/as atentos/as a las particularidades genéricas y a las relaciones conceptuales es un buen primer paso para formar escritores/as que respeten los géneros y que presenten el contenido de manera estructurada, jerarquizada, cohesionada.

En este sentido, en términos didácticos, pensamos que las secuencias destinadas a la producción de un texto escrito pueden incluir, dentro del proceso, micro momentos orientados, por un lado, a la lectura comprensiva y el dominio del contenido, y por otro a la reflexión acerca del tipo textual que se pretende producir y el lector (real o virtual) a quien estará dirigido el texto.

Estamos pensando aquí en breves actividades de escritura con la intención de que, en una

primera instancia, los/as estudiantes se aproximen al contenido sobre el cual luego deberán escribir y paulatinamente, mediante estos ejercicios breves sobre un texto leído, vayan ganando claridad respecto de relaciones lógico-semánticas y de jerarquía conceptual. Guiar la comprensión con consignas que impliquen resumir, fundamentar, justificar, confrontar, reformular, expandir, etc. demandará cognitivamente la comprensión de la relación entre las ideas al mismo tiempo que puede contribuir a que los/as estudiantes reconozcan las marcas textuales a partir de las cuales esas relaciones entre los conceptos se hacen evidentes. De esa manera, ubicados/as desde el lugar del lector/a, ya aparece una primera toma de conciencia acerca de los recursos que un/a escritor/a experto/a despliega para conectar ideas evitando la mera sucesión o acumulación, para garantizar el avance temático cohesionado y la informatividad.

Asimismo, el trabajo sistemático y detenido con los textos favorece el desarrollo de una competencia comunicativa que les permitirá ir reconociendo e incluso diferenciando las marcas propias de los géneros discursivos. En este sentido, el trabajo a partir de textos modelo resulta fundamental para facilitar la apropiación de las demandas retóricas que luego se exigirán a los/as estudiantes. En este sentido, muchas veces los/as docentes nos enfrentamos a la decepción de que nuestros/as alumnos/as de tal o cual curso “no saben” lo que es un ensayo o un texto argumentativo o una monografía, etc. Suponemos que deberían haberlo aprendido en algún momento de su recorrido y por lo tanto no incluimos dentro de nuestras planificaciones algunas secuencias o actividades relacionadas con la lectura de textos modelo y con la identificación de sus marcas estilísticas. Trabajar aquí otra vez desde el lugar del lector/a puede ser muy potente para identificar los recursos que luego los/as estudiantes pueden poner en juego a la hora de escribir.

Finalmente, Klein plantea la importancia que adquiere guiar el proceso de planificación de la escritura: Es allí, propone la autora, en donde se produce el esforzado y lento pasaje del modelo del decir al modelo de transformar el conocimiento. En la planificación, en la elaboración de los borradores previos a la puesta en texto, es en donde los/as estudiantes organizan la información y es donde el aporte de los/as escritores/as expertos/as puede ser clave para ayudar a conectar los conceptos, identificar ideas rectoras, reconocer relaciones de inclusión y jerarquía, etc. Asimismo, en esta instancia de plan, de bosquejo, de borrador, es importante orientar los desafíos retóricos para que los/as estudiantes reconozcan y actualicen (o incorporen) aquellas marcas discursivas que su texto requiere en función del objetivo que tienen y el auditorio.

En palabras de Klein:

Este escritor, entonces, en la medida que va reconociendo problemas que debe resolver a lo largo del proceso, descubre -mientras escribe, mientras revisa y reflexiona sobre lo que escribió y sobre todo cuando planifica su texto- lo que realmente quiere decir. Desarrollar capacidad crítica - escribir como lector y leer como

escritor- implica sustituir el automatismo por la indagación. (Klein, 2007, p. 7).

Como podrá advertirse, y como ya hemos afirmado antes, la propuesta de Klein supone objetivar los esforzados procesos cognitivos que demanda la escritura para diseñar estrategias de enseñanza que pueden ser pensadas como un desafío de todo/as en la escuela y no como territorio exclusivo del espacio de Lengua y Literatura. A propósito de esta necesaria transversalidad en la didáctica de la escritura, desarrollaremos a continuación algunos aportes para pensarla.

3. d. Alfabetización académica

El punto de partida para desarrollar la noción de alfabetización académica, y que anticipamos ya en varias oportunidades, es la certeza de que los procesos vinculados tanto con la lectura como con la escritura son imprescindibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que, además, no son procesos generales que puedan aprenderse en una materia y luego ser transferidos al estudio de otra disciplina, porque la lectura y la escritura tienen su propia especificidad en cada área del conocimiento. Para acceder a los saberes y lógicas discursivas de cada disciplina, es necesario enseñar cómo leer y cómo escribir en cada una de ellas.

Tal como lo plantea Carlino (2005), que desarrolla su propuesta en el ámbito universitario, la alfabetización académica se vincula con el conjunto de nociones y estrategias que resultan necesarias para poder participar en la cultura discursiva de cada disciplina, participación que se convierte en vital a la hora de responder a las exigencias demandadas por el ámbito académico. Se cree, se supone, se espera que los/as estudiantes en la universidad se conviertan en sujetos capaces de pertenecer a una comunidad científica o profesional, en tanto serán capaces de dominar las formas de razonamiento y de decir instituidas mediante las convenciones propias de cada género discursivo. Como se ve, cuando hablamos de alfabetización académica no pensamos en una habilidad que pueda aprenderse por fuera de las disciplinas, como un espacio curricular autónomo que compense a los/as estudiantes las “carencias” o la “mala” formación en la escuela secundaria. No es un proceso que permita equilibrar o igualar los recorridos previos. Es una propuesta para pensar el aprendizaje de cada disciplina.

Por esto, como plantea Marta Marín (2006), esta noción no sólo es útil en el ámbito de la universidad sino que también es muy potente para revisar la manera en la que los/as alumnos/as de la escuela secundaria se acercan a y se apropian de los contenidos de cada materia a través de la lectura y la escritura. Es lo que la autora denomina **alfabetización académica temprana** (p. 2), entendiendo que la propuesta de Carlino puede ser trabajada también en este otro nivel.

En este sentido, Marín presenta una serie de recurrencias o rasgos comunes propios de los textos de estudio que circulan en la escuela. Este conjunto de géneros discursivos escolares se

caracteriza, tal y como lo describe la autora, por los siguientes aspectos:

- Generalmente, el contenido de estos textos está referido a procesos, situaciones o entidades abstractas (hipótesis, teorías).
- Cuando los textos describen o tratan acerca de objetos o entidades concretas se refieren a ellos como conceptos teóricos.
- En la mayoría de los casos, y a diferencia de la narración, los textos podrían estar incluidos en lo que Zamudio (2000) nombra como **discursos de razonamiento**. Por ello, predominan los recursos propios de la explicación: definiciones, reformulaciones, ejemplificaciones.
- Son textos marcados por una pretendida objetividad, en donde se evita incluir, al menos de manera explícita, la opinión personal, la subjetividad, razón por la cual no es común encontrar verbos en primera persona o subjetivemas evidentes. En cambio, predominan las formas impersonales, los verbos en tercera persona y los recursos sintácticos y semánticos más propios de la retórica académica (nominalizaciones, sintaxis desligada, períodos sintácticos extensos, etc.).
- Independientemente de la disciplina a la que pertenezca el contenido del tema, es frecuente identificar un campo semántico vinculado al pensamiento científico en términos epistemológicos; motivo por el cual suelen estar presentes palabras tales como teoría, modelo, estructura, sistema, etc. y sustantivos abstractos relacionados con las actividades de la ciencia, como análisis, descubrimiento, profundización, percepción, etc.

Esta breve caracterización de los textos que suelen circular en la escuela como material de estudio nos permite identificar claramente ciertas complejidades y, por lo tanto, posibles dificultades que pueden presentárseles a los/as alumnos/as a la hora de leerlos y comprenderlos. El nivel de abstracción demandado les exigirá siempre realizar operaciones cognitivas complejas, que no se adquieren naturalmente o por contacto. El oficio de ser alumno/a en la escuela secundaria descansa, entre otras prácticas, en el hecho de poder desarrollar la habilidad para comprender este tipo de textos.

Esta afirmación nos invita, entonces, a preguntarnos sobre el tipo de prácticas escolares que ponemos en juego los/as docentes para favorecer la interpretación de estos textos y en qué medida damos por supuestas ciertas destrezas en los/as estudiantes cuando diseñamos una secuencia didáctica que implique la lectura o la escritura de un texto determinado. Como se ha expresado al describir, incluso de manera sucinta, ciertas características que comparten los textos escolares, podemos asumir que las actividades vinculadas exclusivamente a la comprensión del léxico presente en el texto que trabajamos podrían resultar insuficientes. Como hemos dicho ya, las prácticas de lectura y escritura son de naturaleza cognitiva e implican, por lo tanto, aprender y apropiarse de aquello sobre lo que se lee y se escribe.

La lectura y la escritura a través del currículum es un enfoque que hace intervenir la lectura y la escritura en todas las actividades de aprendizaje de las diferentes instancias curriculares. Consiste en utilizarlas de manera consciente y deliberada, de modo que estén integradas al aprendizaje de áreas del conocimiento que no sean específicamente las de Lengua. Se trata de prácticas transversales que utilizan la discursividad de cada disciplina como ocasión de practicar la lectura y la escritura. Y además, a la inversa, utilizan esas actividades para profundizar el conocimiento de la disciplina. (Marín, 2006, p. 35).

En este mismo sentido, Liliana Tolchinsky (2008) propone la idea de enseñar a leer y a escribir en todos los espacios curriculares en la educación secundaria en tanto que es en estos espacios en donde la lectura y la escritura cobra una función fundamental y responde a necesidades reales de los/as estudiantes. Aunque las disciplinas varían entre sí y los formatos de clase tienden cada vez más a superar la clásica clase expositiva, la necesidad de enfrentarse y apropiarse de contenidos y procedimientos a partir de textos y discursos sigue vigente.

La autora plantea la necesidad de que para desarrollar la destreza de leer y escribir, estas prácticas debieran estar inmersas en situaciones auténticas. De esta manera, el grupo no realizaría simulacros aislados de escritura y se podría desarrollar la pericia necesaria en la manera de participar activamente en las prácticas de lectura y escritura de una comunidad. En ese sentido, cabe preguntarnos cuál es la mejor manera de desarrollar en los/as alumnos/as la capacidad de pertenecer y participar activa y genuinamente en estas prácticas letradas. A continuación, desarrollaremos la propuesta del trabajo por proyectos, planteada por Camps (2003), para poder pensar en términos más concretos estas propuestas para la enseñanza de las prácticas de la lectura y la escritura en contextos genuinos de uso.

3. e. El trabajo por proyectos: un modelo de enseñanza de la composición escrita

Pensar la enseñanza de la escritura a partir de un modelo de trabajo por proyectos implica, según el planteo de Anna Camps (2003), diseñar secuencias didácticas que supongan una interrelación entre el proceso de producción textual y las actividades y ejercicios que tienen como finalidad enfocar ese proceso hacia los objetivos que los/as escritores se hayan propuesto.

Las ventajas o virtudes de proponer los trabajos de escritura en términos de proyecto son múltiples. Por un lado, desde una dimensión textual, podemos decir que estamos pensando en textos que se insertarán realmente en algún contexto comunicativo. Los productos de ese proceso de producción no son artificios que quedan archivados en la carpeta, sino que son textos que en efecto tendrán algún tipo de circulación. En efecto, el contexto de circulación puede ser la propia escuela y la situación de acreditación, esto es, el producto del texto que se propone escribir puede ser, por ejemplo, una evaluación. En todos los casos, así se trate de una revista escolar o una respuesta para la prueba,

es necesario considerar que ese texto será leído por otro/a en un contexto determinado, y que eso tiene implicancias directas en el proceso de producción. En efecto, esto necesariamente conlleva la necesidad de producir textos con estructuras lingüísticas de cierta complejidad, en tanto tenemos la exigencia de que seremos efectivamente leídos/as y de que nuestros textos deberán satisfacer las exigencias genéricas, en términos discursivos, propias del espacio en el cual pretenden circular.

De esta manera, se hace patente aquello que desarrollábamos acerca del **escribir como lector/a**. Tal como explicamos previamente, el modelo de transformar el conocimiento demanda que quienes escribimos pongamos en marcha una serie de mecanismos a los fines de garantizar el recorrido que realizarán nuestros/as lectores/as. La definición de un público o un destinatario que tiene ciertas características y no otras (docentes, estudiantes de cursos avanzados o de otras instituciones, vecinos del barrio, familias, etc.) facilita la articulación entre el espacio del contenido (¿qué diremos?) y el espacio de la retórica (¿a quién y para qué?). Conjuntamente con la intención comunicativa que tenemos, el o la lector/a a quien le escribimos determina buena parte de nuestras decisiones a la hora de escribir.

Por otra parte, y desde una perspectiva didáctica, pensar en proyectos implica ubicar a los/as estudiantes no como receptores pasivos/as de un conjunto de saberes sino, por el contrario, como sujetos productores que intentan resolver, a partir de la producción textual, un desafío concreto y, para hacerlo, deberán interactuar con sus pares y con su docente resolviendo una serie de actividades que tienen como objetivo final una tarea global.

Asimismo, el proceso de escritura pensado como proyecto favorece el conocimiento metalingüístico, la objetivación consciente del proceso de escritura y el reconocimiento de la necesidad de segmentar o dividir en subprocesos las actividades que son necesarias para producir una tarea.

El trabajo por proyectos descansa en dos ejes fundamentales: la actividad comunicativa y los objetivos de trabajo secuenciados. La propuesta que presenta Anna Camps en su texto *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela* (2003), consiste en pensar una secuencia didáctica en la cual se articulen tanto las actividades de producción escrita global como las actividades de enseñanza/aprendizaje de contenidos puntuales, ambas en función de conseguir unos objetivos específicos definidos previamente. No necesariamente debemos pensar en extensas secuencias con la intención de elaborar un producto complejo, como por ejemplo una publicación. Nuestro objetivo podría ser tan acotado como comprender un texto que se ha leído y poder escribir sobre él.

En efecto, el contexto escolar y los textos que este demanda ya constituyen una situación real suficiente (no es necesario construir situaciones de lectura o escritura ficticias o forzadas), significativa (en tanto los resultados de leer y escribir de manera eficiente permiten construir estrategias alrededor

del **oficio de estudiante**, y en tal sentido conseguir los objetivos deseados y ganar autonomía) e ilimitada (debido a que siempre habrá demandas que emergen de los diferentes espacios curriculares) para pensar propuestas en las que se articulen, como plantea la autora, actividades de producción escrita global con las actividades alrededor de un contenido específico. Es una propuesta que resulta factible y acorde a los tiempos y dispositivos de clase.

3. f. El rol docente en el proceso de alfabetización académica

En su libro titulado *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (2005), Carlino postula, junto con su propuesta acerca de qué significa y qué está en juego a la hora de leer y escribir, una revisión del rol docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El planteo resulta imprescindible para este trabajo que se ha pensado como una serie de talleres en los cuales se pretende invitar a un colectivo de docentes a revisar sus propias prácticas en relación a la escritura y su didáctica.

La autora se pregunta qué es un/a profesor/a inclusivo/a y qué prácticas o actividades favorecen la inserción de los/as estudiantes en una nueva cultura académica. Si bien su planteo aborda la problemática de la lectura y la escritura en el ingreso universitario, es posible hacer extensivo este interrogante a la enseñanza secundaria y, en ese sentido, podemos preguntarnos qué tipo de actividades, propuestas y prácticas son potentes para que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos, la lógica y los discursos propios de cada espacio curricular.

Carlino considera que los/as docentes inclusivos/as serán aquellos que puedan pensarse a sí mismos/as como lectores/as y ofrecer a sus estudiantes un recorrido y determinadas categorías de análisis que guíen la comprensión.

Muchas son las actividades que, aunque parezcan simples o poco significativas, colaboran en este proceso de apropiación de los textos. Plantea Carlino, por ejemplo, la importancia de reponer el contexto de los textos (llevar el libro y hacerlo circular, presentar a los/as autores/as, tomarse el tiempo para enmarcar a los/as autores/as en un marco teórico, etc.), muchas veces ausente por el uso de la fotocopias o la lectura de capítulos de manera aislada. Por otra parte, una vez repuesto en términos generales el contexto de producción del texto, la autora propone el diseño de cierto recorrido para la aproximación del contenido, a través por ejemplo de guías de preguntas o actividades que luego son retomadas y discutidas en el espacio de la clase. Otra práctica potente es proponer actividades breves de escritura a partir de lo leído. En esta instancia suelen hacerse evidentes una serie de incomprendiones que pueden ser retomadas, revisadas, explicadas. Todas estas actividades habilitan la palabra de los/as estudiantes y nos permiten advertir, antes de las instancias de acreditación, las dificultades o inconvenientes que puedan aparecer en la apropiación de los contenidos trabajados.

Muchas veces, cuando el desarrollo teórico conceptual descansa en la voz de los/as docentes, no es posible advertir cuánto de ese desarrollo está siendo genuinamente comprendido. Las actividades de escritura en ese proceso de leer el material suelen ser muy potentes para favorecer la comprensión.

Inseparable de la tarea docente resulta ser la evaluación que atraviesa, materializada en los modos más diversos, gran parte de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Sin detenernos aquí en una conceptualización teórica acerca de qué significa evaluar y de cuáles pueden ser sus múltiples expresiones, es necesario considerar la diferencia entre evaluar **a través de** la lectura y la escritura o evaluar **con** la lectura y la escritura.

Plantea Carlino que la evaluación **a través de** pareciera ser la forma más generalizada y “natural”; forma que expresa, aunque de manera implícita, la concepción de que la instancia de evaluación es el escalón final de un recorrido, diseñado para que el/la estudiante “demuestre” por medio de un producto (texto, en este caso) qué ha aprendido. Se evidencia aquí que la función de evaluar es certificar saberes para acreditar. En esos casos, el objeto de evaluación es el texto y en muchas ocasiones esto no permite contemplar el recorrido realizado. En la medida en la que, generalmente, se diseña una sola instancia de acreditación (pongamos por caso la entrega de un ensayo, una monografía, una evaluación escrita), la puesta en juego del proceso se reduce a inferencias o impresiones que quien evalúa pueda haber registrado, en el caso de que decida hacerlo.

Si pensamos, en cambio, en evaluar **con** la lectura y la escritura, estos procesos se convierten en la parte fundamental de aquello que se acredita; no son recursos utilizados para demostrar lo que se sabe y la evaluación entonces recupera su potencialidad de retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza, en tanto las actividades que se plantean como evaluativas son, al mismo tiempo, situaciones en las cuales los/as estudiantes aprenden y, en tanto múltiples, recursivas y permanentes, no representan una instancia final.

Finalmente, afirmamos con Carlino que, para favorecer procesos genuinos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación deberá ser válida, explícita y educativa. Deberá ser válida en tanto evalúa lo que se ha enseñado y no supone ni exige contenidos ni destrezas que no se hayan puesto en juego declaradamente en el proceso de una secuencia didáctica (y en este sentido, pensando en la enseñanza de la lectura y la escritura, resultan muy potentes las actividades breves de redacción que están orientadas a la comprensión del contenido trabajado pero que al mismo tiempo permiten ir avanzando en las demandas de escritura que se solicitarán en una instancia de acreditación). Deberá ser explícita porque quien evalúa y quien será evaluado conocen los criterios con los que el/la docente leerán su producción y, en el mejor de los casos, los han construido de manera conjunta. Deberá ser educativa, en tanto promueve el aprendizaje. Se presenta como una etapa de cierre de un proceso que se ha iniciado antes y mediante el cual se han ido objetivando de manera paulatina los desafíos y

objetivos del recorrido.

3. g. La práctica docente y el formato taller

Entendiendo que el presente trabajo pretende ser una propuesta de intervención a partir de diferentes talleres de formación en las prácticas que llevan adelante los/as docentes que no pertenecen al área de Lengua y Literatura, resulta necesario, aunque de manera breve, explicitar qué se entiende por práctica docente.

Proponemos entonces partir, en una primera instancia, de la afirmación de que la práctica docente es una práctica social que se desarrolla y materializa a través de grupos de sujetos sociales con propósitos comunes que parecen compartir creencias, intenciones y objetivos pero que al mismo tiempo están atravesados por valores y decisiones éticas y políticas en las cuales se tensionan y entran en conflicto las condiciones objetivas con las subjetivas.

El/La docente, desde su subjetividad, debe estar en condiciones de poder objetivar su práctica a través de procesos reflexivos permanentes en los que se confronten diferentes perspectivas de análisis. Resulta necesario para estos procesos una revisión crítica acerca de sus propios recorridos escolares (a partir de los cuales, y muchas veces de manera implícita o no deliberada se han ido construyendo ideas sobre cuáles son las buenas maneras de enseñar y de aprender, los buenos/as y malos/as docentes, los contenidos importantes, los procedimientos necesarios) y también de las representaciones sociales que han ido configurando modelos, tan naturalizados a veces que tendemos a pensar que así han sido y así deberán seguir siendo. En este sentido, para deconstruir el habitus y poder interrogarse sobre nuestras condiciones de posibilidad, para evitar repeticiones o reproducciones, es necesario disponer de un espacio en el cual este proceso reflexivo sea posible.

La presente propuesta de intervención pretende ofrecer, en el comienzo del recorrido diseñado, un tiempo específico destinado a la deconstrucción de las representaciones que los/as participantes del taller tienen sobre la escritura o el proceso de escribir: qué prácticas vinculadas a la escritura pueden recuperar a partir de la revisión de su recorrido escolar y qué representaciones sobre el proceso de escribir resultan recurrentes o hegemónicas. El reconocimiento de estas creencias previas o representaciones resulta fundamental para poder pensar nuevas propuestas o prácticas relacionadas con la didáctica de la escritura.

Entendemos que uno de los principales desafíos en nuestro trabajo como docentes es poder revisar, tensionar y discutir nuestra propia profesión y la serie de prácticas que parecieran corresponderse con ella. Puede resultar potente entonces realizar un proceso de extrañamiento, de distanciamiento frente a lo que se asume como natural y posicionarnos en otro lugar que permita resignificar aquello que en el devenir cotidiano de la tarea docente se naturaliza como correcto, como

posible, como esperable y, en consecuencia, innegociable. Este es el punto de partida desde el cual se articulan los talleres propuestos.

Por otra parte, consideramos también que la especificidad de la práctica docente reside justamente en el hecho de que es un trabajo en torno al conocimiento pero también en relación a las interacciones entre docentes, estudiantes y contenidos, interacciones que se materializan, asimismo, en instituciones insertas en la sociedad. Es posible, entonces, identificar que la práctica docente se desarrolla simultáneamente en tres niveles: un nivel micro, el aula; un nivel meso, las instituciones educativas y un nivel macro, la sociedad. En palabras de Edelstein y Coria,

(...) limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales, también constitutivas de esta tarea, aun cuando muchas de ellas impliquen (...) un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento. (1995, p. 65)

Las diferentes interacciones que se generan en los niveles meso y macro son inherentes a las prácticas docentes, les otorgan identidad y las configuran como tales, por lo que resulta necesario asumir su complejidad. Se desarrollan en escenarios heterogéneos en los cuales se articulan múltiples dimensiones que, por otra parte, se expresan de manera simultánea y que, entonces, producen resultados imprevisibles.

Las prácticas docentes están atravesadas por diversas dimensiones simultáneas. Podemos, en este sentido, pensar que nuestro trabajo consiste en enseñar contenidos, en transmitir conocimiento. El desafío pareciera consistir, en primera instancia, en el diseño de un plan de clase o de una secuencia didáctica que se pretende llevar adelante. Cuando queremos que eso que planificamos suceda, aparecen frente a nosotros/as los sujetos que, suponemos, aprenderán. Ocurre que son múltiples, que son diversos y que están sentados en un aula de un colegio en particular, y que todo ese conjunto de particularidades se hace presente cuando desplegamos nuestras propuestas.

Asumir entonces que las prácticas docentes no se reducen exclusivamente a un trabajo en torno al conocimiento (diseñar un plan alrededor de un contenido o unos procedimientos), reconocer en cambio que son multidimensionales, simultáneas e inmediatas y que se desarrollan en y con el tiempo, podría conducirnos a desistir de los intentos de caracterizarla. Es tan compleja entonces que nada podemos decir de ellas, porque parecen ser todo al mismo tiempo.

Sin embargo, y siguiendo a Phillip Jackson (1992), es posible aproximarse a cierta caracterización de las prácticas docentes e intentar analizarlas identificando ciertos aspectos. El autor propone pensarlas a partir de tres marcas distintivas: la multidimensionalidad, la simultaneidad y la inmediatez. Como decíamos, un conjunto de dimensiones, de diferentes órdenes, se ponen en juego al mismo tiempo en las situaciones en las que los/as docentes desplegamos nuestro quehacer, y

generalmente nos exigen respuestas inmediatas.

Asimismo, es posible identificar otra serie de **notas distintivas de la práctica docente** (Edelstein, Salit y otras, 1995), que nos permiten caracterizarla.

Plantean las autoras que una de las notas distintivas es la intencionalidad. Cuando enseñamos, pretendemos mostrar algo; desarrollamos nuestra tarea con la intención de transmitir algo, y desplegamos una serie de acciones que son resultado de una selección anclada en un punto de vista particular. Estas acciones se materializan una vez que hemos elegido una manera de mostrar.

Por otra parte, el proceso de enseñanza es un proceso de intervención entre los/as estudiantes y el conocimiento. Son los/as docentes quienes seleccionan contenidos, modos, estrategias, configuraciones, tipos de interacciones que se pondrán en juego, aspectos o criterios y mecanismos de evaluación. La relación de los/as estudiantes con el saber está mediatizada por los/as docentes, quienes han tomado decisiones antes, durante y después de la situación temporal inmediata de la clase. Es importante destacar aquí que siempre, aun cuando en nuestra práctica cotidiana parezcan imperceptibles, estas estrategias desplegadas resultan de perspectivas teóricas que hemos heredado de una u otra forma o incluso por las que hemos ido optando y que nos ubican, por lo tanto, en un determinado lugar y no en otro.

Además, es posible afirmar que la enseñanza se pone en juego en una condición de asimetría inicial. Como toda práctica social, la práctica docente se desarrolla a partir de sujetos que ocupan posiciones relativas (lugares sociales diferentes según cómo estemos posicionados/as en el campo). La asimetría reside en el hecho de que, en el proceso de enseñanza, los/as docentes ocupamos la posición de mediadores entre el conocimiento (que es nuestro capital) y los/as estudiantes (que no poseen dicho conocimiento). Ahora bien, esta asimetría sólo debiera ser mayor al comienzo, entendiendo que el proceso de aprender supondrá en quien aprende una paulatina recepción y reconstrucción de este capital y, por lo tanto, la brecha entre estos dos sujetos sociales, el que sabe y el que no, disminuirá a medida que avanza el proceso.

La práctica de la enseñanza también se pone en juego y se materializa a través de procesos interactivos múltiples que suponen la puesta en relación de los sujetos que intervienen en ella pero también la relación de éstos con el conocimiento y con las organizaciones; y que, además, se llevan adelante en determinadas instituciones, esto es, en un espacio social especializado. Estos procesos interactivos múltiples suceden, acontecen, en un territorio, desde el cual se delimitan los tiempos y los espacios. Esta territorialidad propia de la enseñanza la caracteriza como una práctica social específica, singular, porque los intercambios que se generan se encuentran reglados por las estructuras que emergen de estos territorios específicos.

Por esto mismo, es que podemos afirmar que la enseñanza es una práctica personal, pero que

trasciende lo individual. Inserta en su territorio específico, caracterizada por desarrollarse en procesos interactivos múltiples, esta tarea evidentemente se encuentra atravesada por condicionantes y estructuras que exceden las intenciones y planificaciones individuales, tanto de los/as docentes como de los/as alumnos/as. No resulta posible entonces entender o pretender explicar la tarea de enseñar, aun cuando su eje central sea el problema del conocimiento (de cómo construir conocimiento en el aula), si no atendemos a su contexto institucional y social. Este contexto es configurante de la práctica misma, que es siempre una práctica situada y no podremos pretender acercarnos a una revisión de nuestras prácticas si las abstraemos de su territorio y sólo observamos los procesos áulicos personales que cada docente, por su cuenta, pone en juego a la hora de transmitir.

Por otra parte, la enseñanza es un proceso caracterizado por permanentes y sucesivas mediaciones que los/as docentes realizan, a través de las cuales el conocimiento “es reinterpretado, seleccionado y secuenciado; parcializado y jerarquizado” (Edelstein, Salit y otras, 1995, p. 22), pero cabe aclarar que todas estas transformaciones producidas sobre el conocimiento no descansan exclusivamente en la tarea concreta del docente. Se conjugan aquí, otra vez, las acciones provenientes de diferentes lugares o roles sociales y, por lo tanto, se articulan las diversas dimensiones que le otorgan a las prácticas su carácter multidimensional. Las dimensiones política, institucional y áulica se conjugan en el proceso de mediación que adoptará, por lo tanto, diferentes maneras de manifestación.

Al mismo tiempo, la enseñanza se caracteriza por “trasponer en símbolos lingüísticos los hechos de una cultura para poder así resolver la transmisión de los mismos” (Edelstein, Salit y otras, 1995, p. 22). Su lenguaje, por lo tanto, es de carácter discursivo, pero, a diferencia quizás de otras prácticas sociales, el de la enseñanza es un lenguaje académico, que deberá ser enunciado por sujetos legitimados. El proceso de subjetivación -propio, por otra parte, de cualquier instancia de apropiación del lenguaje- que los/as docentes realizamos desde nuestra posición en el aula es lo que establece la diferencia entre este discurso, denominado académico y, por una parte, el discurso científico (propio de la disciplina) y, por otra parte, el discurso curricular, en el cual los contenidos aparecen enunciados bajo una pretendida objetividad, en tanto no se explicita el lugar del enunciadore:

Ambas formas, con similitudes y a la vez diferenciaciones del discurso académico, suelen presentarse deconstruidas y reconstruidas como parte del desarrollo curricular, bajo cierto tinte de objetividad. En muchas ocasiones, sus autores, los sujetos que los producen, están ausentes del texto. Como contraste con ello, en el discurso académico el profesor ocupa un lugar ocasional como sujeto parlante intercalando sus propias enunciaciones. El discurso se transforma en un discurso subjetivado. (Edelstein, Salit y otras, 1995, p. 22).

Finalmente, resulta necesario mencionar también que, en la práctica docente, incluso en su dimensión micro, se actualiza y se pone en juego, permanentemente, un proyecto pedagógico que es

de carácter político en tanto no es indiferente a los condicionamientos que emergen desde los múltiples niveles de lo social. Por otra parte, tal y como lo señala Terigi (2004, 199), concebir que la dimensión política atraviesa la realidad cotidiana de las prácticas, permite evitar la distancia que existe entre las políticas educativas propuestas y la esfera de lo didáctico. En muchas oportunidades, los proyectos o propuestas que se generan desde las políticas educativas están exclusivamente preocupados por garantizar previsiones organizativas, del orden de la gestión, pero no surgen o se construyen a partir de preocupaciones didácticas que contemplen cuáles son los escenarios genuinos en los que estas propuestas cobrarán realidad.

Los talleres de formación que hemos diseñado tienen el objetivo de presentarse como un espacio para construir una zona de visibilidad en la que se materialicen y objetiven preconceptos, filiaciones teóricas, recorridos personales, prácticas concretas, todos ellos vinculados a la noción de escritura y sus respectivas prácticas de enseñanza. Se trata, en otras palabras, de generar instancias que inviten a la participación activa, al encuentro de perspectivas mediante la explicitación y puesta en juego de los criterios con los que seleccionamos, organizamos y transmitimos los contenidos para asumir de manera conjunta, como comunidad de docentes, un posicionamiento teórico y práctico respecto de aquello que colectivamente pueda explicitarse como formas de construcción legítimas.

En conclusión, y teniendo en cuentas estas notas distintivas que caracterizan la práctica docente, hemos diseñado los talleres para que los/as docentes que participan puedan: construir o fortalecer la intención de enseñar prácticas de escritura; elaborar o explicitar un posicionamiento teórico específico en relación a la escritura; optimizar la asimetría entre ellos/as como escritores expertos/as y sus estudiantes como escritores/as novatos/as; diseñar propuestas concretas, posibles, realizables en el espacio social-territorio en el que se encuentran insertos/as y también sociabilizar sus propuestas con la comunidad educativa a la que pertenecen para tender puentes y tejer redes de trabajo.

Finalmente, consideramos importante reflexionar acerca de por qué se ha elegido, para llevar adelante una propuesta de formación docente, el formato del taller.

En primera instancia, diremos que se propone la dinámica de taller porque esta propuesta no pretende ofrecer a los/as participantes una exposición teórica acerca de la escritura, sino que está pensada como una serie de encuentros en los que los/as docentes y sus prácticas sean un punto de partida y de llegada. En este sentido, se pretende evitar la reflexión centrada en el sujeto que aprende, en aquellas actitudes, hábitos, costumbres e identidades de los grupos que dificultan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin tensionar ni discutir aquellas estrategias o propuestas que quien enseña realiza pretendiendo obtener algún resultado. Cuando se materializa o se hace visible la decepción por un supuesto “fracaso” en el intento de desarrollar un contenido, es común en el cotidiano escolar que los/as docentes continúen mirando a los/as estudiantes e intenten explicar

desde ellos/as el porqué de la distancia entre lo deseado y lo logrado.

Ahora bien, la promoción del taller como recurso en el diseño de una propuesta de formación resulta interesante por el hecho de que no sólo supone un espacio diferente del cotidiano escolar porque demanda la participación de los/as docentes en una experiencia colectiva, de grupo, sino que también es interesante observar la naturaleza de esa participación. En este sentido, podemos pensar cuál sería la diferencia entre una reunión de personal y un taller docente. Consideramos que esta reside en que la participación en un taller involucra una construcción: en el taller se hacen cosas, se producen cosas, el eje y el peso está puesto en un saber hacer. Por eso pensamos que es el dispositivo metodológico apropiado para la producción-elaboración de una secuencia didáctica.

Los talleres que acompañan esta propuesta no están pensados como un espacio exclusivo de formación teórica, en el cual los/as docentes “reciben” una capacitación. Por el contrario, el objetivo es trabajar sobre un saber hacer que está centrado en la producción de un objeto con sentido social. De esta manera, quien orienta el taller no se configura como quien posee el saber a alcanzar sino que trabaja a partir de la demanda de quienes participan en la experiencia. Según Souto, hablar de taller remite a un trabajo de naturaleza manual en la medida en que aparece vinculada “con el lugar para el hacer, tallar, construir barcos, trabajar sobre la materia prima para lograr un producto o una obra artística” (2000, p. 15). Como señala la autora, en el taller medieval, el artesano transmitía su oficio como conjunto de destrezas y habilidades –hoy diríamos de **saber hacer**– a los aprendices, y había un conjunto de reglas por las cuales, en un momento dado, se pasaba de la categoría de aprendiz a la de artesano. Se trata, en este sentido, de un dispositivo surgido socialmente para la formación y, como tal, supone una producción de tipo material.

El objetivo, en este sentido, es facilitar un espacio para la reflexión sobre la propia práctica docente pero no a partir de principios o conceptualizaciones teóricas que se postulen como marcos de referencia a los cuales un/a docente debiera orientar su tarea de enseñanza, sino a través de la puesta en funcionamiento de los propios esquemas de representaciones y supuestos que orientan, sin estar explicitados, esa tarea cotidianamente. Asimismo, se pretende generar, en la dinámica cotidiana escolar, un espacio para la elaboración y producción de propuestas con la intención de que, al finalizar el recorrido por los talleres, los/as participantes, como artesanos/as, dispongan en sus manos de una propuesta elegida, construida, factible de llevar adelante en sus espacios de trabajo y de ser diseñada y realizada de manera colaborativa, en el marco de una comunidad de colegas.

Los talleres se presentan como el espacio-tiempo posible para esta producción artesanal. En palabras de Alliaud (2021):

Tiene que ver con este posicionamiento que asumimos quienes enseñamos en las escuelas de hoy, que ya no somos meros aplicadores o reproductores de

conocimientos, de técnicas o de aquello que pudimos haber planificado, sino que vamos construyendo artesanalmente nuestras propuestas de enseñanza. Y, en tanto esas enseñanzas se encuentran con otros y con otras en situaciones concretas, el docente genera, crea y recrea según los grupos a quienes esas enseñanzas van destinadas.

Apelando a los conocimientos, las teorías, las técnicas y las experiencias, los docentes tenemos que aprender a crear enseñanzas, a probarlas, a recrearlas en situación, a volver sobre ellas una vez que las hemos desarrollado para enriquecerlas, para embellecerlas, como diría Gabriela Mistral. Esto nos posiciona a los docentes como artífices y productores de nuestro propio trabajo. (Alliaud como se citó en Dillon, 2021)

4. La propuesta: sentido, objetivos y estructura

4. a. La importancia de construir secuencias didácticas centradas en la escritura

Como decíamos, tanto la lectura, análisis y estudio de diferentes autores que reflexionan sobre la problemática de la escritura así como también el propio recorrido como docente en diferentes instituciones educativas, permiten identificar una tensión que hemos denominado **ausencia/exigencia** de las prácticas de escritura en las prácticas escolares del nivel secundario: a pesar de su presencia hegemónica en la escuela, la escritura no pareciera disputar un espacio en los diseños curriculares, aun cuando se la enuncia explícitamente en programas y planificaciones docentes y se la reconoce como objetivo común a muchas de las materias que componen el currículum de la escuela secundaria. Sin embargo, la demanda de textos escritos es permanente y también la consecuente valoración, cuantitativa muchas veces y cualitativa también, que los/as docentes realizan de las producciones escritas de sus estudiantes. En resumidas cuentas: no abundan las propuestas didácticas destinadas a enseñar a escribir pero esta destreza sí se evalúa y, en la mayoría de los casos, constituye el medio o herramienta de acreditación privilegiada en las diferentes disciplinas.

A partir del problema definido, la presente propuesta tiene por objetivo entonces construir un dispositivo de formación y reflexión, compuesto por cinco talleres, destinados a docentes de las distintas disciplinas en los que sea posible comprender, discutir y compartir la especificidad del proceso y las prácticas de escritura, así como distintas alternativas didácticas para el trabajo escolar. Se trata, como ya se dijo, de poner a la escritura en el centro de la reflexión destacando sus posibilidades para optimizar los aprendizajes escolares específicos de cada disciplina.

4. b. Objetivos

- Diseñar un dispositivo didáctico para capacitar a docentes de distintas disciplinas de la educación secundaria en torno a la enseñanza de la escritura.
- Resignificar la noción de escritura y su proceso a partir de los aportes significativos y relevantes

de teorías que tratan su especificidad cognitiva, sociocultural y escolar.

- Contribuir con los/as docentes en el desarrollo de nuevos marcos de reflexión para el diseño de dispositivos de intervención escolar en torno a la escritura.

- Colaborar con el desarrollo reflexivo y autónomo de los/as docentes en relación a sus propias prácticas.

- Resignificar el espacio del taller docente como instancia de trabajo profesional de construcción y de elaboración compartida de dispositivos para el trabajo escolar.

4. c. Los talleres

Taller I ¿Qué significa escribir?

Duración: Cuatro horas reloj

Contenidos:

- Sentidos y representaciones presentes en el imaginario docente acerca de qué es la escritura: cómo se aprende, qué destrezas requiere, qué procedimientos cognitivos involucra.
- Primera aproximación teórica a una definición de escritura.

Objetivos:

- Objetivar y reconocer, como punto de partida, las representaciones que el grupo tiene acerca de qué significa escribir y qué procesos demanda la escritura.
- Analizar y tensionar las representaciones explicitadas a partir de la realización de una práctica breve de escritura.
- Favorecer el análisis crítico colectivo sobre esa experiencia puntual de escritura para identificar las demandas y desafíos que implica.

Estructura del taller:

PRIMER MOMENTO: Iniciación y presentación.

- ★ Tiempo estimado: 30 minutos
- ★ Actividades:
- ☞ Al ingresar al espacio donde se desarrollará el taller, los/as participantes encontrarán las sillas dispuestas en ronda y sobre cada asiento, una tarjeta con una frase breve de Carlos Skliar.

“Sin extrañamiento, sin perplejidad y, en cierto modo, sin el desvanecimiento del yo, no sería posible pensar, ni sentir, ni tocar la escritura (...) Lo ajeno, lo otro es también la distancia necesaria para que algo ocurra: si todo fuera interioridad, si todo tuviera que ver con lo que forma parte de uno y es su reino, si cada escritura procede de una voz íntima, certera y confesional: ¿dónde está la extrañeza de lo diferente, de lo que no se repite, de lo que es contingente? ¿Cómo sería posible escribir sin sentir de verdad que es posible mirar, como decía Pessoa, como si fuera la primera vez?”

Carlos Skliar

“¿Qué puede significar “estar escribiendo” para estudiantes y profesores, escritores, escribientes, copistas y demás figuras que giran en torno de ella, en medio de prácticas de transmisión de saberes, valores, conocimientos, materias, currículo?”

No hay nada claro al respecto. Lo que sabemos es que se pide la escritura, que la escritura proviene por lo general de un pedido. Un pedido ya sea para relatar lo propio como para responder por un texto ajeno; un pedido ya sea para comentar o para definir; ya sea para elaborar como para puntualizar.

No puede dejar de sorprendernos, aún en su aparente habitualidad, esa relación entre escritura y petición”.

Carlos Skliar

“Es un imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, de un “estar disponible” y ser responsables, en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar tanto la idea de un alumno tradicional, como también la de un aprendizaje común, normal. La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno.”

Carlos Skliar

“La diferencia está *entre* sujetos, no en su interior o naturaleza. Y ése es un cambio paradigmático que, a mi juicio, aún no hemos hecho: una transformación ética que desplace la mirada sobre personas apuntadas como diferentes y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa –pedagógicamente– entre nosotros. Deberíamos abandonar de una vez esa suerte de obsesión por el otro y dirigir nuestro pensamiento hacia la idea del estar juntos, como la cuestión educativa esencial. Esto quiere decir quitarse de encima aquella permanente e insistente pregunta acerca de: ¿quién es el otro?, ¿qué tiene?, ¿por qué su aprendizaje no entra en los cánones del “aprendizaje”?, ¿qué tendrá su familia? Esa es la clave de la transformación política y educativa. La inclusión necesita, más que de actos heroicos, de “pequeños gestos”, de una “gestualidad mínima”. ¿A qué estoy haciendo referencia? A mirar sin juzgamiento ni condena previa, a mirar para posibilitar otras existencias diferentes de la nuestra, a saludar, a dar la bienvenida, a preguntar, dar cauce, permitir, posibilitar, dejar hacer, dar a hacer, sugerir, conversar, etc.”

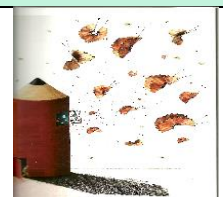
Carlos Skliar

- Se les propondrá que, para dar inicio al recorrido por los cinco talleres, cada participante lea para sí la frase que le tocó y luego escoja una parte o fragmento que por alguna razón le resulte significativo o le haya gustado-interpelado particularmente, y lo lea en voz alta.
- Entendiendo que la serie de talleres propuestos se desarrollará en una institución específica, partimos de la premisa de que los/as docentes se conocen entre sí, por eso se propondrá que, al leer el fragmento elegido, el/la docente se presente brevemente, a los fines de que el/la tallerista tome conocimiento del colectivo con el que trabajará.
- Finalmente, quien coordina el taller explicará brevemente la estructura de la propuesta: cinco encuentros de cuatro horas reloj cada uno con la intención de elaborar, como producción final, una propuesta didáctica concreta alrededor de las prácticas de escritura en el marco de la disciplina en la que cada participante se desempeñe.

SEGUNDO MOMENTO: Reconstrucción de representaciones sobre la escritura

- ★ Tiempo estimado: 40 minutos
- ★ Actividades:
- En este segundo momento, en donde intentaremos reconstruir qué representaciones sobre “la escritura” están presentes en el colectivo, se les entregará a los/as participantes una hoja en donde deberán responder las siguientes preguntas:

¿Qué es “la escritura”?



¿Qué es necesario hacer para escribir?

- En una segunda instancia, quien coordina el taller propondrá una puesta en común en la que se procurará registrar en un espacio visible común (puede ser pizarrón o proyector)

recurrencias y diferencias en los aportes de los/as participantes.

- La intención, hacia el final de la puesta en común, es identificar, a partir de los aportes realizados, los diferentes planos y dimensiones que se conjugan en las prácticas de escritura. De esta manera, se orienta a los/as participantes, como una primera aproximación, al reconocimiento de la complejidad propia de la escritura.

-----PAUSA-RECREO: 15 MINUTOS-----

TERCER MOMENTO: Participación en una experiencia de escritura. Identificación de la complejidad involucrada en las prácticas de escritura.

- ★ Tiempo estimado: 80 minutos
- ★ Actividades:
- En esta instancia, se invitará a que los/as participantes escojan una de las siguientes consignas de escritura. Para acompañar el proceso de elección de la opción, se les solicitará también que completen el cuadro que se encuentra luego de las opciones. (20 minutos).

Opción A

Redactá un **texto** de **no más de 10 renglones** en el que expreses tu **opinión** sobre El acuerdo de Argentina con el FMI y el pago de la deuda externa (puede reemplazarse por cualquier eje polémico del momento).

Opción B

Redactá un **texto** en el que **expliques** los principales fundamentos acerca de la **teoría de la evolución**. Utilizá, por lo menos, **dos conectores causales, tres ordenadores textuales y una reformulación**.

Opción C

Escribí un **soneto sobre cualquier temática**, respetando los **requisitos formales** propios de este tipo de poema (métrica y rima)

Opción D

Redactá un **texto** en el que **te describas a vos mismo/a**. No olvides incluir **características físicas** pero también **rasgos de tu forma de ser**.

Opciones para elegir qué texto escribir.

	¿Por qué sí la elegiría?	¿Por qué no la elegiría?
Opción A		
Opción B		
Opción C		
Opción D		

- Una vez que los/as participantes hayan elegido la opción que prefieran y hayan identificado las razones de por qué escribir esa y no las otras, se propondrá que, de manera individual, redacten el texto solicitado. (30 minutos)
- Transcurridos los 30 minutos destinados a la escritura del texto elegido, el o la coordinador/a propondrá una puesta en común. Es necesario señalar aquí que lo importante no es que los/as participantes hayan terminado de escribir el texto sino que hayan atravesado la experiencia de una demanda concreta de escritura. La puesta en común deberá estar orientada a que reconozcan cuál de las opciones les ha parecido más accesible, que compartan las recurrencias y las diferencias entre ellos/as. (30 minutos)

-----PAUSA-RECREO: 20 MINUTOS-----

CUARTO MOMENTO: Primer abordaje teórico sobre la escritura y su complejidad

- ★ Tiempo estimado: 40 minutos
- ★ Actividades:
 - A partir de lo conversado durante la jornada, el/la tallerista a cargo propondrá un cierre con una breve exposición teórica, con la intención de ordenar u objetivar los principales ejes acerca de las prácticas de escritura que serán trabajadas a lo largo del recorrido propuesto.
 - La intención en esta instancia de cierre es simplemente dejar presentados los aspectos que se trabajarán y sistematizar los aportes que se han producido durante el encuentro. Si bien el desarrollo teórico en profundidad se dispone para el tercer taller, es importante que quien coordina el taller pueda adjudicarle cierto orden a los aportes y discusiones sucedidas, en esta

oportunidad asociando aquello que fue apareciendo con las dimensiones de la escritura que se trabajarán después.

- Los ejes que se presentarán, con el soporte de un documento en Power Point (https://docs.google.com/presentation/d/1yud5ksZdidoKiHTinnV_alyIvpQPjARLp5avx3xlpII/edit?usp=sharing) son los siguientes:

2. **La escritura y la oralidad como fenómenos diferentes:** las demandas cognitivas de la escritura y su condición de práctica que debe ser enseñada.
3. **La escritura como proceso:** la identificación de etapas o momentos, siempre recursivos y espiralados, implicados en el proceso de escribir.
4. **La escritura y su dimensión epistémica:** las prácticas de escritura como estrategias, hacia el interior de una secuencia didáctica, de comprensión y apropiación de los saberes disciplinares.
5. **La escritura y los géneros:** la especificidad discursiva de cada disciplina y sus demandas de enseñanza particulares.

QUINTO MOMENTO: Cierre

- ★ Tiempo estimado: 30 minutos
- ★ Actividades:
- Para finalizar, quien coordina el taller entregará a los/as participantes una tarjeta con espacio para escribir. Se les solicitará que escriban allí una idea que haya aparecido o que se haya trabajado en algún momento del taller y que por alguna razón haya resultado particularmente interesante, novedosa, inquietante.

TALLER DE FORMACIÓN DOCENTE

El desafío de enseñar a escribir: una propuesta de formación docente

Después de esta jornada compartida, me quedo pensando en que...

- Una vez escrita la idea, se colocará la tarjeta en un espacio común.
- Como última actividad, el o la tallerista solicitará a cada participante que saque al azar una tarjeta y la lea en voz alta.

Taller II

¿Cómo escriben nuestros/as estudiantes a partir de qué consignas?

Duración: Cuatro horas

Contenidos:

- Prácticas de escritura propias del ámbito escolar: cuánto se demanda y cómo se enseña.
- El rol de las consignas en la producción de textos escritos.

Objetivos:

- Identificar la presencia transversal de las prácticas de escritura en nuestros diseños curriculares y su rol en los dispositivos de evaluación.
- Orientar el análisis de diferentes consignas que involucran prácticas de escritura para identificar allí los procedimientos que se solicitan y en función de estos, reconstruir el concepto de escritura que subyace.
- Relevar algunas dificultades recurrentes que suelen aparecer en las producciones escritas de nuestros/as estudiantes en función de consignas específicas.
- Analizar algunas consignas y ajustarlas realizando modificaciones específicas de manera que se conviertan en un dispositivo potente para la producción de textos escritos.

Estructura del taller:

PRIMER MOMENTO: Iniciación y presentación.

- ★ Tiempo estimado: 30 minutos
- ★ Actividades:
- ➡ Quien coordina el taller comenzará este segundo encuentro reconstruyendo la estructura del taller anterior, recordando la intención última del curso y recuperando las cuatro dimensiones sobre la escritura que fueron enunciadas en el primer taller. Para ello, se registrarán los siguientes títulos en un espacio común (pizarrón, proyector): La escritura y la oralidad. La escritura como proceso. La escritura y su dimensión epistémica. La escritura y su dimensión discursiva. (10 minutos)
- ➡ Luego, el/la coordinador/a propondrá un juego (20 minutos). En un espacio visible y común (pantalla o pizarrón), escribirá la siguiente frase:

**“En mis clases generalmente destino tiempo a la enseñanza de la escritura,
aunque después no llegue a dar *los contenidos de mi materia.*”**

- Una vez que se haya leído la frase, se les solicitará a los/as participantes que se acerquen al pizarrón o pantalla en función de cuán identificados/as se sientan con ella: Quienes consideren que la frase los/as representa, deberán colocarse lo más cerca posible del pizarrón o pantalla; aquellos que no se sientan representados por la afirmación, deberán ubicarse lo más lejos que puedan.
- Cuando las/os participantes ya estén acomodados/as, el o la coordinador/a propondrá que alguien que no se encuentre cerca del pizarrón o pantalla realice las modificaciones en la frase que le permitirían acercarse a ella. Una vez realizado el cambio, el resto leerá la frase y si entiende que esa modificación lo/la acerca a la idea, deberá adelantarse hacia el pizarrón/pantalla.
- Se propondrá este mecanismo de modificación de la frase (agregar o cambiar palabras, sumar ideas, etc.) una o dos veces más y luego se leerá la idea resultante. Para finalizar, se analizará cómo esas modificaciones acercaron, o no, a los/as participantes hacia la frase elaborada.
- La intención de esta instancia es instalar la inquietud acerca de cuál es la relación de cada uno/a de los/as participantes con la demanda específica de **enseñar a escribir**: ¿Quién tiene que enseñar a escribir en la escuela? ¿Qué tenemos que ver nosotros/as con esto? ¿Cómo se relaciona la enseñanza de la escritura con el desarrollo de los espacios curriculares que no son Lengua y Literatura? ¿Identificamos relaciones entre **eso que hacemos en nuestras clases** y la **enseñanza de la escritura**.

SEGUNDO MOMENTO: Identificación y análisis de la presencia de la escritura en nuestras prácticas de enseñanza.

- ★ Tiempo estimado: 60 minutos
- ★ Actividades:
- En este segundo momento, se propondrá una instancia de trabajo por área (en función de la cantidad de integrantes, se puede subsegmentar por área y por ciclo, de manera tal que no haya más de seis o siete docentes por grupo) con la intención de que se puedan reconstruir aquellas consignas que, en nuestras prácticas de enseñanza cotidianas y en todos los cursos del nivel secundario, involucran la escritura. Para ello, se les solicitará a los/as participantes que cada uno/a identifique y describa, de la manera más completa posible al menos una

situación en la que les soliciten a sus estudiantes la producción de algún texto escrito y que describan con claridad el tipo de consigna que suelen ofrecer y los objetivos o propósitos que se persiguen con esa actividad.

1	Identifiquen una situación en las que, en el aula o como tarea, les solicitan a los/as estudiantes que escriban. Luego de identificar la situación, definan: ¿Qué les solicitan hacer a los/as estudiantes? ¿Con qué consigna lo hacen? Es decir, ¿cuál es la indicación concreta para ellos/as? Reproduzcan la consigna de la manera más literal posible, semejante a como la leen los/as alumnos/as cuando la reciben.
2	¿Por qué se solicita esta actividad? ¿Con qué intención-finalidad-objetivo se produce esa práctica de escritura?
3	Si se realizaron actividades previas a esa consigna, explicar cuáles.
4	Si se prevé realizar actividades posteriores a esa consigna, explicar cuáles.

- Luego de que hayan puesto en común diferentes actividades que involucran la escritura, se les solicitará que seleccionen **UNA sola** por curso y que definan por qué la eligen (porque es la más novedosa, porque es la que se presenta como más completa, etc.). Luego, se les pedirá que completen el cuadro que se les entregará para sistematizar la discusión y poder realizar luego la puesta en común.

Luego de compartir posibles prácticas en las que aparece la escritura, seleccionen, por curso, **UNA sola propuesta didáctica**, y completen, para cada curso, el siguiente cuadro. (Se ofrece uno a modo de ejemplo).

Ciclo:	Año:	Espacio curricular:
Actividades de clase que involucran la escritura. Copiar-reconstruir la consigna que se les da a los/as estudiantes:		
Si se realizaron actividades previas a esta consigna, indicar cuáles:		
Si se prevé realizar actividades posteriores a esta consigna, indicar cuáles:		
Habilidades/ posibilidades que suelen ser recurrentes en las producciones de los/as estudiantes (¿Qué cosas sí pueden resolver con cierta facilidad?):		
Dificultades recurrentes que evidencian los/as estudiantes a la hora de resolver estas consignas (¿Qué cosas no pueden hacer con facilidad o de manera apropiada?):		

Ejemplo que se entrega a los/as docentes para guiar la actividad:

Ciclo: CB	Año: 3ro	Espacio curricular: Física
Actividades de clase que involucran la escritura. Copiar-reconstruir la consigna que se les da a los/as estudiantes:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuestionario para resolver después de leer un texto: <ol style="list-style-type: none"> a) El flogisto: Señalar las características principales del flogisto. // Señalar las debilidades de esta teoría. b) El oxígeno: ¿Qué aportes al flogisto trajo el experimento de Cavendish? // ¿Qué ocurrió con la idea del agua como elemento? // ¿Qué idea presenta Priestley sobre el aire? ¿Cómo modifica esto la idea de combustión? c) El calórico: Señalar las características del calórico. // Señalar las debilidades de esta teoría. 2. Elaborar un texto “defendiendo” una de las teorías, como si fuera uno de los científicos que la presenta. 		
Si se realizaron actividades previas a esta consigna, indicar cuáles:		
Se trabaja con un texto que se lee en conjunto y se explican palabras o expresiones que no se entiendan.		
Si se prevé realizar actividades posteriores a esta consigna, indicar cuáles:		
Se leen las respuestas para poner en común.		

Habilidades/ posibilidades que suelen ser recurrentes en las producciones de los/as estudiantes (¿Qué cosas sí pueden resolver con cierta facilidad?):

Los alumnos son capaces de resolver las preguntas sin inconvenientes, en algunos casos se conforman con respuestas mínimas.

Dificultades recurrentes que evidencian los/as estudiantes a la hora de resolver estas consignas (¿Qué cosas no pueden hacer con facilidad o de manera apropiada?):

Les cuesta mucho la elaboración que exceda el copiar y pegar. No utilizan vocabulario específico. No leen lo que escriben para verificar la coherencia del texto. Les cuesta realizar el punto 2, que implica posicionarse en una teoría y defenderla.

TERCER MOMENTO: Socialización. Puesta en común de lo trabajado previamente.

- ★ Tiempo estimado: 30 minutos
- ★ Actividades:
- ➡ En esta instancia, se propondrá una puesta en común en la cual cada grupo socializará lo que ha producido y reflexionado.
- ➡ Mientras se realiza el plenario, el/la coordinador/a irá registrando, en un lugar común y visible, aquello que los diferentes grupos señalan como dificultades.
- ➡ Se orientará la puesta en común hacia:
 - la identificación de recurrencias y diferencias en las propuestas,
 - el análisis de la relación entre las consignas y las actividades previas y posteriores,
 - el reconocimiento de los vínculos posibles entre las consignas y las dificultades que suelen aparecer (*“En general, cuando solicitamos “x”, a los/as estudiantes les cuesta “y”*).
- ➡ Para finalizar este momento, quien coordina el taller propondrá abordar, en la siguiente instancia (cuarto momento del taller), esta relación entre las consignas que construimos y los tipos de textos que nuestros/as estudiantes producen, con la intención de fortalecer el dispositivo de la consigna como una herramienta que puede optimizar las producciones.
- ➡ Es fundamental que el/la coordinador/a conserve los cuadros elaborados por cada grupo, en tanto que esta actividad será retomada en el comienzo del tercer encuentro.

-----PAUSA-RECREO: 20 MINUTOS-----

CUARTO MOMENTO: Análisis de la función de las consignas

- ★ Tiempo estimado: 80 minutos

★ Actividades:

- En esta oportunidad, se volverá a proponer un trabajo en grupos, pero no por área sino por **año**: Se les propondrá que trabajen juntos/as quienes den clases en Primer año por un lado, quienes sean docentes de Segundo por otro, etc. Aquellos/as que dicten clases en más de un año, pueden elegir en qué grupo ubicarse, siempre cuidando que la cantidad de integrantes sea lo más equilibrada posible.
- Se propondrá, para esta instancia, la lectura de un fragmento del texto Cuando las consignas invitan a escribir, de Ana María Finocchio (específicamente el apartado titulado III. Preguntas para repensar las consignas de escritura). Para guiar la lectura y orientar la posterior puesta en común, se entregará también una guía de preguntas.
- Antes de comenzar, quien coordina el taller realizará una introducción para enmarcar el fragmento propuesto haciendo una breve referencia acerca de la producción académica general de la autora y también la estructura general del artículo. Se invitará a los/as participantes a que realicen la lectura completa del texto de manera individual antes del tercer taller.
- Se ha optado por seleccionar sólo una parte, por considerar que es la más pertinente para el desarrollo de este taller en particular y para favorecer y priorizar el intercambio y la producción de los/as participantes por sobre la lectura teórica, pero también es posible pensar, en función de la particularidad del grupo en cuestión, de los ritmos de trabajo y del tiempo dispuesto, proponer la lectura completa.

Enlace al texto:

https://drive.google.com/file/d/1CpLmv9dvTNK7LW3k_YJNyNhqFI-sec4M/view?usp=sharing

Luego de leer el apartado solicitado (III. Preguntas para repensar las consignas de escritura), realicen las siguientes actividades de manera escrita:

1	Reconstruyan cuáles son las tres preguntas que se formula la autora para “avanzar hacia alguno de los problemas que plantean las consignas de escritura”.
2	¿En qué consiste el problema retórico ? ¿Qué relación podemos establecer entre la consigna y la resolución del problema retórico?

3	<p>¿Por qué es posible afirmar que el ejemplo de consigna extraído de <u>El nuevo escriturón</u> delimita o circunscribe el problema de escritura con mayor precisión?</p> <p>Redacten un párrafo en el que expliquen por qué es posible afirmar que las consignas “tienen algo de valla y algo de trampolín”?</p>
4	<p>¿Qué relación se puede establecer entre las consignas y la corrección-evaluación de las producciones?</p>
5	<p>¿Qué aportes realiza la autora en relación a la siguiente afirmación: “<i>Los alumnos no comprenden las consignas</i>”.</p>

- ➡ Al finalizar el momento de la lectura grupal, el/la coordinador/a propondrá una instancia breve de recuperación de ideas principales, realizada a partir de la puesta en común de las respuestas elaboradas por los diferentes grupos en los que se realizó la lectura.

QUINTO MOMENTO: Cierre. Recuperación de conclusiones

- ★ Tiempo estimado: 20 minutos
- ★ Actividades:
- ➡ Como “tarea” para el próximo taller, se les solicitará a los/as participantes que elijan un año y un espacio curricular en el que se desempeñen como docentes para el cual les gustaría diseñar una secuencia relacionada con la escritura, y que traigan el correspondiente programa y la planificación.
- ➡ Para finalizar el taller, se le entregará a cada participante una tarjeta con las siguientes preguntas para que responda de manera escrita y se entregue de manera anónima a quien coordina el taller.

¿Qué idea/concepto/propuesta de las que hemos trabajado hoy me resulta productiva para pensar mi propia práctica docente?
 Cuando diseño/escribo/armo consignas, lo que más me cuesta es...

Taller III

Las dimensiones de la escritura

Duración: Cuatro horas

Contenidos:

- El rol de las consignas en la producción de textos escritos.
- Conceptualización de la escritura: Diferencias entre oralidad y escritura. Posibles dimensiones para comprender la complejidad de las prácticas de escritura: la dimensión procesual, la dimensión epistémica y la dimensión discursiva.

Objetivos:

- Favorecer la reelaboración de consignas de escritura a partir de los aportes teóricos propuestos por Ana María Finocchio en el texto Cuando las consignas invitan a escribir.
- Recuperar y complejizar el concepto de escritura desarrollado en el primer taller a la luz de una lectura teórica.
- Facilitar la generación de una comunidad de aprendizaje a partir de las lecturas compartidas y comentadas.

Estructura del taller:

PRIMER MOMENTO: Reformulación de consignas

- ★ Tiempo estimado: 80 minutos
- ★ Actividades:
 - ➡ El/la coordinador/a del taller dará inicio a este tercer encuentro compartiendo las respuestas que los/as participantes elaboraron de manera anónima al finalizar el taller anterior. Se propone llevar registradas en algún formato digital para proyectar y compartir las respuestas que hayan sido identificadas como recurrentes en relación con, por un lado, las ideas o propuestas que los/as participantes hayan destacado como novedosas, y por otro, los inconvenientes o dificultades que hayan aparecido en relación a la elaboración de consignas. Sería interesante aquí orientar la conversación hacia la identificación de recurrencias. (10 minutos)
 - ➡ En una segunda instancia, se propondrá la recuperación de las ideas principales planteadas por Finocchio en el texto Cuando las consignas invitan a escribir, que fue trabajado en el taller anterior a partir del soporte de un Power Point. (10 minutos).

<https://docs.google.com/presentation/d/1vPmHp86v3KrOe3PfQAbM0XmuiA269SHtTMmFHu9hjAc/edit?usp=sharing>

- Luego, se invitará a los/as participantes a que repitan la agrupación por área que conformaron en la primera parte del segundo taller y retomen la consigna que eligieron para socializar en la puesta en común. El/la tallerista les entregará el cuadro que había sido elaborado por cada grupo en aquel encuentro.
- A partir de los aportes realizados por todos/as durante las instancias de plenario y también a la luz de las ideas propuestas en el texto leído, se invitará a cada grupo a realizar las modificaciones que consideren necesarias en la consigna elegida. (20 minutos)
- Luego, se invitará a que un/a integrante de cada grupo lea la consigna elaborada. (20 minutos)
- Se propondrá una breve reflexión acerca de estas recurrencias y se recuperará la importancia de la consigna como un dispositivo clave a la hora de proponer actividades que involucren la escritura. En este sentido, se reiterará la importancia de:
 1. Ofrecer la información clara y detallada en las consignas. Explicitar de la manera más clara y completa posibles todas aquellas indicaciones y sugerencias para que la producción se ajuste a lo esperado.
 2. Favorecer la representación de la situación retórica del texto que se escribirá. El/la alumno/a debe poder identificar y reconstruir para quién y para qué escribirá.
 3. Si fuera posible, compartir con los/as estudiantes, en algún momento de la secuencia que puede no ser en el comienzo, un **texto modelo** o una **respuesta de referencia** para que oficie de guía o parámetro de la estructura textual e incluso también de la noción/idea de **texto o respuesta completo**.
 4. Planificar, en el proceso de producción del texto o respuesta solicitado, una instancia de corrección (puede ser individual, personalizada o puede ser una instancia colectiva: corrección en clases, por ejemplo) que habilite la identificación de dificultades y facilite la corrección y reescritura. (20 minutos)

-----PAUSA-RECREO: 10 MINUTOS-----

SEGUNDO MOMENTO: Lectura de material teórico.

★ Tiempo estimado: 60 minutos

★ Actividades:

Como puede observarse, los dos primeros talleres se proponen poner en el centro de escena los

recorridos, representaciones y prácticas de los/as docentes en relación a la escritura. Se ha evitado, en ese sentido, recargar con contenido teórico el espacio, para evitar que los/as participantes experimenten la instancia del taller como el lugar en donde van a decirles qué hacer y que puedan, en cambio, percibirlo como un espacio colectivo de producción de sentidos y saberes.

Esta tercera instancia sí propone presentar o introducir algunas de las producciones teóricas acerca de la noción de escritura y su enseñanza, en tanto entendemos que otorgará cierto marco teórico-epistemológico en el momento de diseñar una propuesta didáctica centrada en las prácticas de escritura.

- En esta oportunidad se propondrá la lectura de un material teórico que fue elaborado especialmente para esta instancia.
- Con la intención de que esta actividad no ocupe la totalidad del tiempo del taller pero también con el objetivo de favorecer una lectura atenta y concentrada es que se propone abordar el texto a partir de los apartados en los que está construido, que son cuatro: La escritura y la oralidad como fenómenos diferentes: las demandas cognitivas de la escritura y su condición de práctica que debe ser enseñada; La escritura como proceso: la identificación de etapas o momentos, siempre recursivos, implicados en el proceso de escribir; La escritura y su dimensión epistémica: las prácticas de escritura como estrategias, hacia el interior de una secuencia didáctica, de comprensión y apropiación de los saberes disciplinares; La escritura y los géneros: la especificidad discursiva de cada disciplina y sus demandas de enseñanza particulares. (Ver Anexo Taller 3).
- De esta forma, se conformarán cuatro grupos y se le entregará a cada uno, un único folio del texto que será el que deberán leer. (En el caso de que la grupalidad sea muy numerosa, se recomienda proponer la conformación de ocho grupos y que entonces haya dos grupos que trabajen con cada uno de los cuatro apartados).
- Para favorecer la lectura, el o la tallerista acompañará la propuesta con una guía de preguntas. (Ver Anexo Taller 3). Si bien el texto fue escrito para esta ocasión y no reviste excesiva extensión ni complejidad, es recomendable que el/la tallerista recorra los grupos para acompañar el momento de la lectura. (50 minutos: Lectura y redacción de respuestas a la guía).
- Una vez que cada grupo haya finalizado el proceso de lectura y la resolución de las preguntas, se les propondrá que organicen una breve explicación-exposición del contenido más relevante del apartado que les tocó. Se les solicitará que preparen la puesta en común de manera tal que los/as otros/as participantes puedan entender el contenido de ese apartado sin haberlo leído. (10 minutos: Preparación y organización de la puesta en común)

-----PAUSA-RECREEO: 20 MINUTOS-----

TERCER MOMENTO: Puesta en común. Reconstrucción de las dimensiones de la escritura presentadas en el texto teórico.

- ★ Tiempo estimado: 60 minutos
- ★ Actividades:
- ☞ Se organizarán las exposiciones de cada uno de los folios. (15 minutos por grupo aproximadamente).
- ☞ Al finalizar cada exposición, el /la tallerista complementará el desarrollo de las ideas principales y realizará aclaraciones si fuera necesario.

CUARTO MOMENTO: Cierre. Preparación para el próximo taller

- ★ Tiempo estimado: 10 minutos
- ★ Actividades:
- ☞ Al finalizar el segundo encuentro, el/la tallerista había solicitado como “tarea” que los/as participantes trajeran la planificación o programa de alguno de los espacios curriculares que tienen a cargo, en donde quisieran construir una secuencia didáctica **a través de la escritura**.
- ☞ Se les solicitará que identifiquen, hacia el interior de ese programa o planificación:
 - a. ¿En qué unidad se llevaría adelante la secuencia y para abordar qué contenido?
 - b. ¿En qué momento del año se desarrolla la unidad?
 - c. ¿Con qué materiales o lecturas se trabaja? (Se les solicitará que los lleven para el próximo encuentro.)

Taller IV
Enseñar a escribir: Construimos propuestas

Duración: Cuatro horas

Contenidos:

- El diseño de una secuencia didáctica **a través de la escritura**.

Objetivos generales:

- Identificar algunas implicancias didácticas que se desprenden del concepto de escritura

trabajado.

- Favorecer la construcción de propuestas o secuencias didácticas que, ancladas en un contenido específico de la disciplina de cada docente, incorporen una serie de actividades vinculadas con el aprendizaje de la escritura.

Estructura del taller:

PRIMER MOMENTO: Reconstrucción del desarrollo teórico desarrollado en el Taller III

★ Tiempo estimado: 40 minutos

★ Actividades:

- ➡ Para comenzar este cuarto encuentro, el/la tallerista realizará una recuperación breve de los cuatro ejes teóricos abordados en el taller anterior y luego, a los fines de favorecer la apropiación de estos aportes, se propondrá un trabajo breve individual. La intención es recuperar lo trabajado pero también proyectar el diseño de la secuencia o proyecto, por esta razón se ha diseñado esta instancia como un momento de trabajo individual.
- ➡ Se les solicitará completar un cuadro con la intención de que:
 - a. recuperen en una o dos frases **el contenido o las ideas** más importantes o que les hayan resultado más significativas en relación a cada apartado del texto que trabajamos;
 - b. identifiquen al menos alguna **consecuencia didáctica** relacionada con esta idea. Por ejemplo: Si entendemos que la escritura es un proceso, es necesario incluir varias instancias de trabajo de redacción dentro de la secuencia: la redacción del texto no puede ser la actividad final. Si entendemos que en cada disciplina se escribe de una manera particular, es importante trabajar con los/as estudiantes en la identificación de las características estructurales y estilísticas del texto que quiero que produzcan, y no darlas por supuestas, etc. (30 minutos)

Consigna para poner en relación los aportes teóricos con las decisiones didácticas

Recuperando los conceptos teóricos trabajados en el Taller III y teniendo nuestra propia práctica como referencia, completamos el siguiente cuadro. Para hacerlo:

- a. repasen brevemente cada apartado teórico y recuperen en una o dos frases **el contenido o las ideas** más importantes o que les hayan resultado más significativas;
- b. identifiquen al menos alguna **consecuencia didáctica** relacionada con esta idea. Por ejemplo: Si entendemos que la escritura es un proceso, es necesario incluir varias instancias de trabajo de redacción dentro de la secuencia: la redacción del texto no puede ser la actividad final. Si entendemos que en cada disciplina se escribe de una manera particular, es importante trabajar con los/as estudiantes en la identificación de las características estructurales y estilísticas del texto que quiero que produzcan.

Ejemplo

EJE	IDEA/S PRINCIPAL/ES	CONSECUENCIAS DIDÁCTICAS
La escritura y los géneros	Cada disciplina tiene sus particularidades genéricas. Cada texto responde a una lógica, una estructura, unas reglas.	Sería necesario, en algún momento, incluir un segmento/actividad orientada específicamente a reconocer/identificar esas características en un texto ajeno. Es importante trabajar con textos modelo.

EJE	IDEA/S ELEGIDA/S	CONSECUENCIAS DIDÁCTICAS
La escritura y la oralidad como fenómenos diferentes		
La escritura como proceso		
La escritura y su dimensión epistémica		
La escritura y los géneros		

- ➡ Se propondrá una puesta en común para compartir las conclusiones. (10 minutos)

SEGUNDO MOMENTO: Diseño de la propuesta específica

- ★ Tiempo estimado: 90 minutos
- ★ Actividades:
 - ➡ En este encuentro se pretende recuperar la idea del taller como espacio de elaboración y construcción, en tanto se ofrecerá un tiempo específico destinado a la planificación y producción de secuencias y materiales, y por esta razón quizás este sea el momento más importante del recorrido: la instancia de construcción didáctica a partir de los aportes trabajados.
 - ➡ Se propondrá entonces a los/as participantes que, con sus programas en mano, recuperen la unidad y el contenido que habían pensado para trabajar al finalizar el tercer taller (y en el caso de que se haya producido un cambio en la elección, se trabajará con esta nueva unidad y contenido seleccionado sin inconveniente) y destinen este segmento del taller a la construcción de una secuencia en la que las prácticas de escritura resulten particularmente

significativas.

El objetivo es que puedan pensar una serie de actividades relacionadas con la escritura pero vinculadas con algún contenido-aprendizaje que deban enseñar y, en la medida de lo posible, también con un género discursivo específico o procedimiento retórico propio de la disciplina en cuestión.

Se trata, entonces, de seleccionar un contenido de su asignatura y elaborar una secuencia didáctica para enseñarlo a partir de ejercicios de escritura de textos, que pueden ser tanto individuales como colectivos, propuestos y acompañados por el/la docente.

En esta instancia, la intención no es la elaboración de grandes proyectos o propuestas de gran escala, sino centrar la producción de consignas que dejen en evidencia que enseñar a escribir no requiere de una experticia especial, ni de tiempos extras; se propone la idea de que enseñar a escribir textos de las disciplinas implica, particularmente, integrar las prácticas de escritura en la práctica de enseñanza habitual. La escritura no resulta un mero mecanismo para comunicar resultados sino que intercede de manera sustancial en los procesos cognitivos que se ponen en juego cuando aprendemos y además, los textos que producimos adquieren características específicas en función de la disciplina en la que se producen.

➡ Para guiar la realización de la propuesta, se ofrecerá a los/as participantes el siguiente cuadro:

Consigna para elaborar la propuesta

Durante las diferentes etapas de este proceso que venimos realizando en los talleres, hemos trabajado alrededor de la complejidad propia de las prácticas de escritura y su didáctica. En una primera instancia, deconstruimos entre todos/as nuestras propias representaciones acerca de la escritura. Luego fuimos construyendo colectivamente, y a partir del estudio de aportes teóricos, nuevas conclusiones sobre las dimensiones o planos implicados en el proceso de escribir y las consecuencias que estas ideas podrían tener en las decisiones didácticas que tomamos al momento de construir consignas orientadas a fortalecer y profundizar las prácticas de escritura de nuestros y nuestras estudiantes.

En este momento entonces, les proponemos que todas estas reflexiones orienten el diseño de una propuesta didáctica concreta que pueda ser llevada al aula por ustedes en alguno de sus espacios curriculares.

A modo de guía, les proponemos completar este cuadro, cuya intención es orientar y organizar la producción, pero de ninguna manera limitarla, razón por la cual podrán ustedes mismos/as agregar aspectos que consideren importantes y no estén contemplados aquí.

Curso/Año
Espacio curricular
Unidad en la que se inscribe la propuesta ¿Con qué eje articula la unidad?
Objetivos de la secuencia ¿Con qué aprendizajes propuestos para la materia se articula/vincula esta secuencia de producción de escritura?
Contenidos y aprendizajes que se abordarán
Tiempo estipulado aproximado
Actividades <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enunciar las actividades que se propondrá a los/as estudiantes en el orden en que se desarrollarían. ▪ Incluir, en el diseño de las actividades, la elaboración de las consignas propuestas, redactadas tal y como se las ofrecerían a los/as estudiantes.
Corpus- materiales con los que se trabajará Mencionar los textos (citar nombre del texto y autor/a), recursos audiovisuales (cortos, películas, documentales, etc. Mencionar nombre y fuente), materiales (instrumentos de laboratorio, instrumentos musicales, elementos deportivos, recursos para actividades artísticas, etc.) que se utilizarán.
Evaluación <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicitar si la evaluación será resultado de una construcción gradual o una instancia única. ▪ Explicitar si será cualitativa o cuantitativa. ▪ Explicitar la/s consigna/s completa/s con la/s que se socializaría la instancia evaluativa, especificando los criterios que serán tenidos en cuenta a la hora de evaluar y las actividades que deberán realizar los/as estudiantes.

-----PAUSA-RECREO: 20 MINUTOS-----

TERCER MOMENTO: Socialización de las propuestas elaboradas

★ Tiempo estimado: 40 minutos

★ Actividades:

- Esta instancia de trabajo está destinada a la socialización de las propuestas elaboradas. La intención no es compartir lo producido por cada docente, sino trabajar sobre algunas propuestas puntuales a modo de referencia y ejemplo. En este momento, la intervención de quien coordina el taller es clave, para generar y favorecer preguntas, intercambios y retroalimentaciones entre el/la docente que comparte su propuesta y el resto de los/as participantes de manera tal que la instancia funcione como brújula para que todos/as revisen las decisiones tomadas en la elaboración de la propuesta propia.
- Es importante garantizar que se compartan trabajos provenientes de diferentes y variados espacios curriculares, para aportar diversidad a la puesta en común y para que el/la coordinador/a pueda realizar intervenciones y orientaciones para las diferentes áreas.

-----PAUSA-RECREO: 10 MINUTOS-----

CUARTO MOMENTO: Lectura teórica para orientar la construcción de una comunidad que enseña a escribir.

★ Tiempo estimado: 30 minutos

★ Actividades:

- En este último segmento del encuentro se propondrá la lectura de un breve texto de Anna Camps titulado Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria.

https://drive.google.com/file/d/1bohVU1NRK2226XNc1_V0zLbGEuKAm3a5/view?usp=sharin

La intención de esta lectura es fortalecer algunos criterios para el diseño final de cada propuesta pero fundamentalmente para proyectar el trabajo que se realizará en el último taller, en donde se propondrá la socialización de las propuestas y la búsqueda de puntos de encuentro y articulación entre los diferentes espacios curriculares para definir posibles proyectos comunes e incluso propuestas institucionales transversales.

- Para realizar la lectura, se aprovechará la estructura del texto propuesto, que está dividido en siete breves apartados, y se invitará a los/as participantes a que conformen siete grupos, de manera tal que cada uno lea un apartado y realice una breve síntesis de las ideas principales,

replicando la modalidad de trabajo que ya hemos utilizado en el Taller 3.

- ➡ Una vez finalizada la lectura de cada apartado, se invitará a que cada grupo desarrolle las ideas principales identificadas. El/la coordinador/a registrará los aportes en un espacio común para realizar una lectura completa cuando la totalidad de los grupos haya terminado de exponer su parte.

QUINTO MOMENTO: Cierre

- ★ Tiempo estimado: 10 minutos
- ★ Actividades:
 - ➡ Para terminar, el/la coordinador/a propondrá a los/as participantes que, a partir de los aportes realizados por los/as colegas que socializaron sus propuestas y también a partir de las ideas planteadas en el texto de Camps, revisen el diseño propio que han producido durante el taller y realicen, si fuera necesario, las modificaciones que consideren pertinentes.
 - ➡ Se propondrá una fecha de entrega de la propuesta definitiva, contemplando lo siguiente:
 - Cada participante deberá disponer de cierto tiempo para producir las modificaciones necesarias.
 - El/la tallerista necesitará suficiente tiempo para leer todas las propuestas, en tanto se prevé que la primera parte del último taller esté destinada a realizar la devolución de las propuestas con posibles sugerencias y correcciones.
 - Es importante considerar que, en función de cuántos sean los/as participantes del taller y cuántos sean los/as talleristas a cargo, probablemente resulte necesario realizar algún tipo de modificación, como proponer la construcción de una secuencia cada dos participantes, por ejemplo. Lo que debe garantizarse necesariamente es la instancia de lectura y revisión, por parte de los/as talleristas, de todas las propuestas presentadas.

Taller V

Socializar para construir: Una comunidad educativa que enseña a escribir

Contenidos:

- La enseñanza de la escritura **a través del currículum.**

Objetivos:

- Facilitar el tiempo y el espacio para la devolución de aportes y sugerencias por parte de quien ha coordinado el taller y proponer la realización de posibles ajustes o correcciones.
- Elaborar el documento final de la propuesta-secuencia diseñada.
- Favorecer instancias de socialización de la secuencia diseñada.
- Promover posibles cruces interdisciplinarios entre las diferentes propuestas diseñadas.

Estructura del taller:

PRIMER MOMENTO: Iniciación

- ★ Tiempo estimado: 10 minutos
- ★ Actividades:
 - Para comenzar este último taller el/la tallerista propondrá la lectura de una frase de Jorge Larrosa, por entender que en esta se expresan de manera sencilla las múltiples dimensiones de la escritura que fueron trabajadas en los diferentes encuentros realizados.

“Desde luego, escribimos, en primer lugar, para nosotros, para aclararnos, para tratar de elaborar el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa. Pero hay que escribir, también, para compartir, para decirle algo a alguien, aunque no lo conozcamos, aunque quizá nunca nos lea”.

Larrosa (2009). Palabras para una educación otra. En Carlos Skliar & Jorge Larrosa: Experiencia y Alteridad en Educación. Rosario: Homo Sapiens)

SEGUNDO MOMENTO: Revisión y reformulación de la propuesta

- ★ Tiempo estimado: 60 minutos
- ★ Actividades:
 - ☞ En este tiempo, el/la tallerista realizará la devolución de las propuestas que los/as participantes del taller le han enviado. Se propone que quien coordina el taller lleve preparada una devolución escrita para cada propuesta, con los respectivos aportes y sugerencias.
 - ☞ Con las sugerencias a disposición, cada participante destinará este tiempo a la realización de modificaciones que considere necesarias y el/la tallerista acompañará el momento de producción para responder posibles dudas y/o ampliar las sugerencias y recomendaciones realizadas en la devolución escrita.

TERCER MOMENTO: Socialización de la propuesta con docentes de un mismo año

- ★ Tiempo estimado: 60 minutos
- ★ Actividades:
- Para este tercer momento del taller, se invitará a los/as participantes a que se agrupen en función del año para el que diseñaron la propuesta. De esta manera, se conformarán tantos grupos como años hayan sido abarcados por las propuestas.
- Se propondrá una ronda para poner en común las distintas producciones realizadas. La intención es favorecer el conocimiento de las propuestas que se llevarían a cabo en el mismo año, y por lo tanto, pensar y visualizar el abanico de desafíos y demandas que recibirán los/as estudiantes de un mismo año. Asimismo, este intercambio pretende motivar una posible construcción de diseños comunes entre áreas diferentes con el fin de visibilizar la potencia que podría adquirir la concreción de proyectos interdisciplinarios, tanto para los/as estudiantes, en tanto permite actualizar la idea de que la escritura solo “sirve” para Lengua y Literatura, como para los/as docentes, que podrán articular el trabajo y los desafíos y de esa manera aliviar la propia tarea y fortalecer la experiencia.
- Cada docente entonces compartirá de manera sintética su propuesta y recibirá, en este intercambio, aportes y posibles sugerencias de sus colegas.
- Antes de finalizar el intercambio se le entregará a cada grupo un cuestionario para que respondan y luego socialicen en la puesta en común. La intención es que puedan objetivar recurrencias y diferencias en las propuestas.

Luego de compartir las propuestas que cada uno/a ha construido para este año, respondan:

1	¿Qué recurrencias o elementos comunes, similares, encuentran en las diferentes propuestas? ¿Podrían identificar y enunciar las demandas más comunes? “En general, les pedimos a los/as estudiantes que... expliquen, justifiquen, comparen, ejemplifiquen, expresen opinión, etc.”
2	¿Qué diferencias advierten entre las propuestas? ¿En dónde residen principalmente esas diferencias: en los objetivos, en los materiales, en el producto (texto) que solicitan a los/as estudiantes, en la manera de evaluar, en las partes o momentos de la secuencia que pensaron?
3	¿Qué tipos de textos son solicitados a los/as estudiantes de este año? (Posibles ejemplos: una respuesta completa, un informe de laboratorio, un texto en el que exprese su opinión sobre un tema trabajado, una entrevista, un relato de una experiencia, una monografía, un ensayo, un cuento, un guion teatral, un texto explicativo sobre un tema específico, una crónica, una noticia, un cuadro-esquema, una descripción, un artículo para una revista científica, etc.) Realicen una lista enumerándolos y entre paréntesis indiquen qué espacio curricular lo solicita.

CUARTO MOMENTO: Socialización de la propuesta con docentes de una misma área

★ Tiempo estimado: 60 minutos

★ Actividades:

☞ En este cuarto momento del taller, se propondrá el trabajo por áreas para la identificación de procedimientos o géneros discursivos específicos de las disciplinas que se estarían trabajando en cada propuesta.

La finalidad de este intercambio, y también de la instancia anterior, es poder ajustar la propia propuesta a la particularidad de cada espacio disciplinar y a los marcos institucionales y pedagógicos comunes.

La intención es construir, con el aporte de todos/as, una publicación común que pueda ser socializada con la comunidad educativa específica de esa institución y que al mismo tiempo pueda compartirse en espacios virtuales que funcionan como repositorios de materiales educativos.

QUINTO MOMENTO: Cierre

★ Tiempo estimado: 10 minutos

★ Actividades:

☞ Para finalizar el recorrido compartido, el/la tallerista propone la lectura de un breve fragmento de Carlos Skliar, mismo autor de las frases que leímos en el inicio del primer taller, cuando empezamos el trayecto.

“¿Cómo poner la escritura en el medio? ¿Qué escrituras? ¿Sólo las aquí y ahora presentes, las breves, las que responden a demandas, las que relacionan la escritura con el trabajo y no con la creación o con la singularidad o con la subjetividad o con la intimidad? ¿Todo escribir es equivalente?

Educar es poner en medio. Entre. Hacer cosas, juntos, entre nosotros y los otros. Poner la escritura en medio es pensar algo distinto al registro, al archivo, a la devolución irrestricta de lo aprendido o a la escritura como un código cerrado para la evaluación.

Pedir la escritura, enfatizar la importancia de lo escrito (...) La escritura compartida. Enseñada. Privilegiada.”

Skliar (2015). Desobedecer el lenguaje (Alteridad, lectura y escritura). Miño y Dávila.

- Luego, se solicitará a cada participante una devolución escrita e individual a modo de evaluación de todo el recorrido realizado, insumo de vital importancia para realizar luego las modificaciones y cambios que se consideren necesarios en la estructura de la propuesta a partir de la evaluación de la experiencia concreta acontecida.

EVALUACIÓN

Para favorecer la revisión de la propuesta, les solicitamos que respondan las siguientes preguntas:

1. Respecto de **los tiempos** destinados a cada momento en cada taller:

a. ¿Hubo segmentos que te hayan resultado muy largos innecesariamente o que, por el contrario, hayan sido muy cortos? En la medida de lo posible, precisá cuáles.

b. ¿Considerás que los tiempos de pausa-recreo fueron suficientes y estuvieron bien distribuidos? ¿Realizarías alguna modificación? ¿Cuál?

2. Respecto de los **materiales-textos** con los que trabajamos:

a. ¿Alguno te resultó particularmente difícil o complejo? ¿Cuál?

b. ¿Considerás que fue pertinente la selección de los textos en relación a los tiempos disponibles?

c. ¿Creés que sería importante, necesario sumar la lectura de algún otro texto-autor/a para el desarrollo de los contenidos de estos talleres? ¿Cuál/es?

3. Respecto de los criterios para la organización del **trabajo grupal**:

a. ¿La propuesta de trabajo con colegas del mismo año y misma área fue productiva? ¿Sugerís algún otro tipo de trabajo con alguna otra estrategia de agrupamiento que pueda resultar interesante y que no hayamos puesto en juego?

4. Intentá expresar en una frase qué creés que ya sabías pero te vino bien reforzar o refrescar este curso.

5. Intentá expresar en una frase qué idea te resultó interesante pero sobre todo novedosa.

6. ¿Algún otro aporte, crítica constructiva, sugerencia?

Bibliografía

- Alvarado, M. (Coordinadora) (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Alvarado, M. (2013). Primera parte. Enseñanza de la escritura. En M. Alvarado, *Escritura e invención en la escuela* (pp. 31-221). Fondo de Cultura Económica.
- Bajtin, M. (1990). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001). Perspectiva teórica sobre el aprendizaje escolar y Las controvertidas relaciones entre aprendizaje y desarrollo. En R. Baquero y M. Limón Luque. *Una introducción en Introducción a la psicología del aprendizaje escolar* (pp. 11-39, 53-70). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos, Vol XXIV, (97-98)*, pp. 57-75.
- Bazeman, C. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicancias sociales de la escritura de Jack Godoy. *Revista Signos, Vol 41 (68)*, pp. 355-380.
- Belinchón Carmona, M., Riviere Gómez, Ángel & Igoa González, J. M. (1992). Procesos psicológicos en el uso del lenguaje y La comprensión del discurso. En M. Belinchón Carmona, M. Riviera Gómez y J. M. Igoa González. *Psicología del lenguaje*. (pp. 291-317, pp. 469-532). Trotta.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Instituto de Estudios en Educación.
- Bernárdez, E. (1996). Texto y oración y Lenguaje y teoría de las catástrofes. En E. Bernárdez. *Teoría y epistemología del texto*. (pp. 73-90 y 103-119). Cátedra.
- Bernárdez, E. (1982). Formas de coherencia textual. En E. Bernárdez. *Introducción a la lingüística del texto*. (pp.101-162). Espasa Calpe.

Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Fundación Paideia.

Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa.

Camps, A. (1994). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expresioescrita/haciaunmodelodeensenanzadela composicionescrita.pdf>

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*. Revista latinoamericana de lectura, pp. 1-11. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf/view?searchterm=Anna+Camps

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

Cassany, D. (1991). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.

Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Anagrama.

Daniels, H. (2003). Aplicaciones educativas de la teoría sociocultural y de la actividad, en H. Daniels, *Vigotsky y la pedagogía*. (pp. 139-183). Paidós.

Dillon, A. (2021). Enseñar hoy es una tarea artesanal. *Agenda educativa*. Recuperado de: <https://agendaeducativa.org/andrea-alliaud-un-docente-profesional-es-un-artesano/>

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Ed. Paidós.

Edelstein, G. y Litwin, E. (1993). Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario. *Revista Argentina de Educación*, Vol XI Núm. 19, A.G.C.E.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). Una propuesta metodológica para las prácticas docentes. En G.

- Edelstein y A. Coria, *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia* (pp. 63-73). Kapelusz.
- Ferreiro, E. (1-3 de mayo de 2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. [Conferencia plenaria]. 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa
- Flower, L. y Hayes, J. Los procesos de lectura y escritura. Asociación internacional de lectura. Lectura y vida, pp. 2-19. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2005). *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial.
- Giménez, G. (2005). Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza. [Tesis de Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura]. FFYH. UNC.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Karmiloff-Smith, A. y Karmiloff, K. (2005). Más allá de la oración en A. Karmiloff-Smith, y K. Karmiloff, *Hacia el lenguaje*. (pp. 224-264). Morata.
- Kaufman, A.M. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura, Vol. 15 (3), 1-18.
- Klein, I. (Comp.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Prometeo Libros.
- Larrosa, J. (2009). Palabras para una educación otra. En Carlos Skliar & Jorge Larrosa. *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosario: Homo Sapiens
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, Vol. 27 (4), pp. 30-39.

Márquez, C. y Prat, À. (2005). Leer en clase de ciencias. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, [en línea], Vol. 23, (3), pp. 431-40.

Recuperado de:

file:///C:/Users/usuario/Downloads/22038-Texto%20del%20art%C3%ADculo-334732-1-10-20120113.pdf

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Infancia y aprendizaje. pp. 65-80.

Morales, O. (2003). Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura. Educare, Vol 6 (020), pp. 421-429.

Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.

Olson, D. y Torrance, N. (1999). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa.

Pinker, S. (2000). Cómo funciona el lenguaje. En S. Pinker *El instinto del lenguaje*. (pp. 87-133). Alianza Editorial.

Raiter, A. y Jaichenco, V. (2002) ¿Qué es la Psicolingüística? Naturaleza y origen del lenguaje y Adquisición del lenguaje. En A. Raiter y V. Jaichencho, *Psicolingüística. Elementos de adquisición, comprensión, producción y alteraciones del lenguaje* (pp. 17-28, pp. 29-36, pp. 39-109). Editorial Docencia.

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

Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje* (Alteridad, lectura y escritura). Ed. Miño y Dávila.

Souto, M. (2000). El taller como dispositivo. *Revista Novedades educativas*, Nº 102.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. (pp. 191-200). Ediciones Novedades Educativas.

Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 046, pp. 37-54.

Van Dijk, T. (1988). *Estructuras y Funciones del Discurso*. Siglo XXI.

Van Dijk, T. (1993). Texto y gramática y Superestructuras en T. Van Dijk, *La Ciencia del texto*. (pp. 31-78, pp. 141-153). Paidós.

Vigotsky, L. (1988). La prehistoria del lenguaje escrito. En L. Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (pp. 159-178). Crítica Grijalbo.

Zamudio Mesa, C. (2000) ¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado? En Pellicer, A. y Vernon, S. (coords.) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. (pp. 163-193). Ediciones SM.

ANEXO

Material para el tercer taller

SEGUNDO MOMENTO: Primer abordaje teórico sobre la escritura y su complejidad

Texto para realizar el primer abordaje teórico acerca de las prácticas de escritura

Como hemos visto en el incipiente desarrollo de este recorrido, comenzar a pensar en las prácticas de escritura nos enfrenta a una multiplicidad de dimensiones (de carácter lingüístico, pero también cognitivo y discursivo) que, en el momento de escribir, parecen conjugarse de manera simultánea. La intención de esta primera aproximación teórica es poder ordenar o despejar, de manera analítica, algunos de estos aspectos, para poder luego abordarlos desde una perspectiva didáctica.

FOLIO 1

La escritura y la oralidad como fenómenos diferentes: las demandas cognitivas de la escritura y su condición de práctica que debe ser enseñada

En muchas ocasiones, cuando pensamos o nos preguntamos acerca de qué es la escritura, es común pensar que escribir consiste en poner en palabras aquello que pensamos, como si se tratase de un proceso de traducción de la subjetividad de quien escribe.

Sin embargo, es posible señalar también que esta concepción de escritura como traducción o reflejo de la oralidad en algún punto simplifica la complejidad que las prácticas de escritura encierran. Si bien el proceso de escribir establece vínculos con el sistema de la oralidad y guarda relaciones significativas con la constitución de la subjetividad de quien escribe, desde esta perspectiva que presentamos, entendemos a la escritura como un sistema de relativa autonomía de la oralidad (Blanch Benveniste, 1998; Ferreiro, 2002) que se vincula con la construcción de la subjetividad de quien escribe (colabora en su construcción, no se reduce a expresarla) en tanto moviliza lenguaje, representaciones y un potente mecanismo cognitivo (Alvarado, 2013; Klein, 2007), siempre en el marco de un código común compartido (Olson, 1998).

A diferencia de la oralidad, la escritura no puede ser desarrollada de manera autónoma o por imitación. No resulta una novedad que un niño/a puede aprender a dominar, por ejemplo, el complejo sistema verbal o pronominal del español y usarlo correctamente aún antes de que un/a maestro/a se lo enseñe como un contenido. Sin embargo, no ocurre lo mismo a la hora de escribir: el solo hecho de estar inmerso en la cultura escrita no garantiza la apropiación de su lógica de funcionamiento y la posibilidad de convertirse en un/a escritor/a competente que pueda participar en ella. Esto sucede

porque las prácticas de escritura articulan la dimensión cognitiva del sujeto al mismo tiempo que demandan conocimientos específicos de la lengua y, además, conocimientos del mundo que deben ser actualizados en el momento de escribir.

A propósito de esta diferencia entre oralidad y escritura, puede resultar interesante retomar lo que Vigotsky (1977) denomina **Procesos Psicológicos Superiores Avanzados (PPSA)**: procesos que tienen su origen en la vida social y, en este sentido, son específicamente humanos. Pero se distinguen de los que él denomina **rudimentarios** (de carácter universal), “en tanto las condiciones de su aparición requieren de desarrollos históricos y prácticas culturales específicas” (Baquero-Limón, 2001). Así, mientras el habla puede ser adquirida por el solo hecho de pertenecer a una cultura, la escritura en cambio exige la mediación de artefactos culturales para desarrollarse. Desde la teoría socio-histórica, no se produce una continuidad entre los procesos del tipo rudimentario y los avanzados, en tanto estos últimos no pueden ser alcanzados por causas naturales sino que requieren, como veíamos, de prácticas educativas específicas que conduzcan a ellos.

Saber escribir, decíamos, no se reduce entonces a un proceso de codificación y transcripción de la oralidad, sino que demanda el dominio consciente y reflexivo de un complejo capital cultural. En este sentido, afirmamos que los procesos de escritura no deberían ser pensados como actos de creación o exclusiva interpretación subjetiva y personal porque están atravesados por factores culturales que exceden al sujeto en su dimensión individual y que le exigen el dominio de códigos socialmente compartidos fundamentales para una completa y genuina alfabetización. Escribir es un proceso cognitivo y social de producción de significado que los/as hablantes no dominan de manera innata y que es, por lo tanto, necesariamente enseñable.

Asimismo, hay una serie de características, contextuales y también textuales, que diferencian las prácticas de oralidad y escritura y que repasaremos a continuación de manera sintética en tanto nos permitirá profundizar esta idea de que se trata de dos prácticas diferentes.

Nos interesa puntualmente advertir cómo el carácter diferido de la escritura, es decir, la distancia y la ausencia de un contexto compartido entre el productor del texto y el destinatario de éste, tiene importantes consecuencias en relación al proceso de construcción y producción de significados a través de ella. Explica Mariana Miras (2000) en su artículo titulado La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe,

(...)a diferencia del oral, en el caso del lenguaje escrito, el productor y el destinatario del texto por lo general llevan a cabo su actividad en contextos físicos distanciados en el espacio y en el tiempo. Este rasgo, que se encuentra en el origen de la propia existencia de la escritura, conlleva la necesidad de que el escritor explicita al máximo las características del contexto en el que tiene sentido su discurso, con el fin de evitar la posible ambigüedad y las consiguientes confusiones en el lector. (Miras, 2000, p.65).

Analicemos entonces algunas de estas diferencias, y sus efectos, sintéticamente expresadas en este cuadro:

DIFERENCIAS	ORALIDAD	ESCRITURA
CONTEXTUALES	Utiliza el canal auditivo.	Utiliza el canal visual.
	La percepción es sucesiva (un sonido después de otro).	La percepción es simultánea (las letras aparecen en conjunto frente a los ojos)
	Permite rectificar (“No quise decir eso”/”Lo que quise decir fue...”).	Permite borrar y que quien lee no se entere de lo que estaba previamente escrito, pero no se puede rectificar en el momento.
	Es, generalmente, inmediata.	Es, generalmente, diferida.
	Es, generalmente, efímera.	Es, generalmente, duradera.
	Se da muchas veces en la interacción cara a cara y se apoya en gestos y otros signos.	No hay interacción cara a cara: quien escribe debe construir el contexto de producción que considere necesario y anticipar el contexto de recepción.
	Tiene mayor dependencia del contexto extralingüístico (tonos de voz, gestos, indicaciones, etc.).	Generalmente, no depende del contexto: se escribe para un contexto futuro o próximo, excepto las “oralidades escritas” (chats).
TEXTUALES	Variación dialectal: Cada hablante varía su dialecto en función de quién es y con qué intención hace el uso del lenguaje.	La variación es muy reducida. Exige un dialecto más estandarizado.
	Permite digresiones, cambios de temas, saltos en lo que se dice.	Es mucho más ordenada y exige una coherencia sostenida.
	Propone una estructura del texto más abierta a la interacción.	Utiliza una estructura más fija, limitada, estandarizada.
	Puede cohesionar partes del texto con pausas, entonaciones, ritmo, gestos, etc.	Sólo cohesiona sus partes gramaticalmente.
	Utiliza frecuentemente estructuras sintácticas simples.	Utiliza frecuentemente estructuras sintácticas complejas.
	Acepta frases inacabadas.	No acepta frases inacabadas.
	Se producen elipsis frecuentes.	Las elipsis son menos frecuentes y tienen que estar muy controladas para no producir ambigüedad.
	Las repeticiones de estructuras o palabras son frecuentes.	Es sensible a las repeticiones y procura evitarlas.
Palabras muletillas (eh...mmm...o sea...) que le permiten al hablante ir pensando lo que dirá luego.	No hay presencia de muletillas.	

Bibliografía

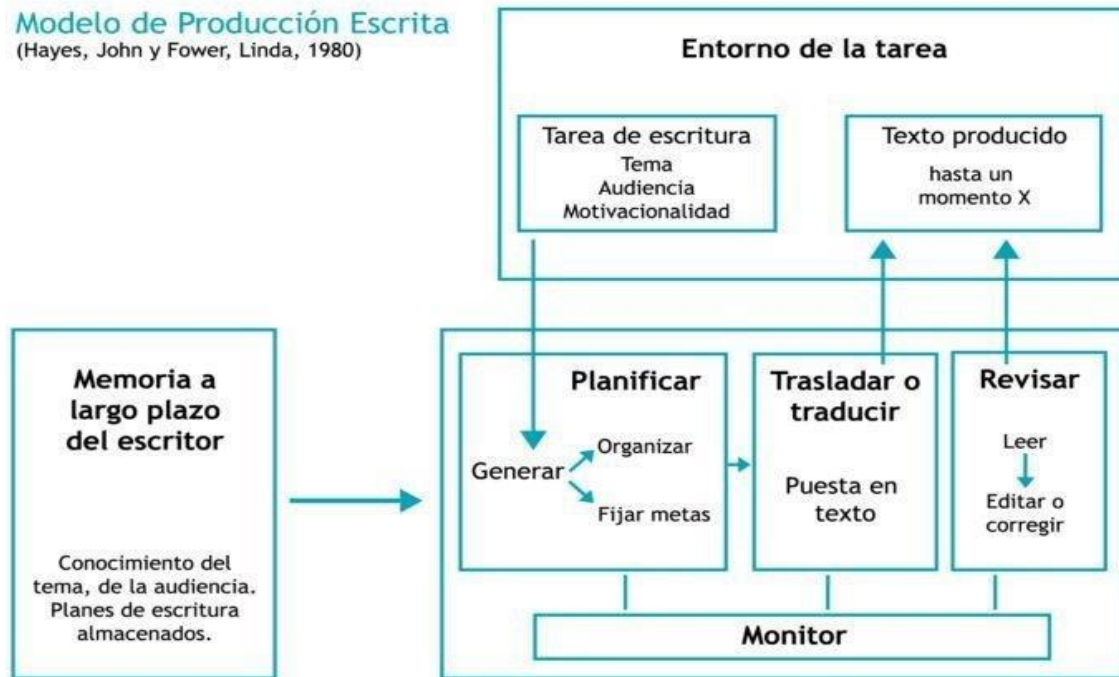
- Alvarado, M. (2013). Primera parte. Enseñanza de la escritura. En M. Alvarado, *Escritura e invención en la escuela* (pp. 31-221). Fondo de Cultura Económica.
- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001). Perspectiva teórica sobre el aprendizaje escolar y Las controvertidas relaciones entre aprendizaje y desarrollo. En R. Baquero y M. Limón Luque. *Una introducción en Introducción a la psicología del aprendizaje escolar* (pp. 11-39, 53-70). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa.
- Ferreiro, E. (1-3 de mayo de 2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. [Conferencia plenaria]. 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Ferreiro, E. (2002). Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Gedisa
- Klein, I. (Compl.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Prometeo Libros.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Infancia y aprendizaje. pp. 65-80.
- Olson, D. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Gedisa.

La escritura como proceso: la identificación de etapas o momentos, siempre recursivos, implicados en el proceso de escribir

En diferentes momentos durante el desarrollo de los talleres hemos ido afirmando la idea de que escribir es un proceso cognitivo y, en tal sentido, resulta interesante reparar en aquellas operaciones mentales que éste demanda. Los aportes realizados por la psicología cognitiva en el campo de la didáctica de la escritura facilitaron el desplazamiento del objeto de interés, que ha ido dejando de ser el texto en sí como resultado o producto y se ha concentrado en el proceso de planificación, elaboración y revisión que los/as escritores ponen en juego a la hora de escribir.

El modelo de composición propuesto por Flower y Hayes (1980) se ha convertido en una referencia obligada a la hora de pensar la didáctica de la escritura, en tanto nos presenta posibles planos o dimensiones involucradas en el proceso de escribir: el plano interno de quien escribe (su memoria a largo plazo, como puede verse en el esquema, que incluye no sólo los conocimientos que el/la escritor/a tiene sobre el tema sino también los saberes que dispone sobre los diferentes tipos de textos que puede producir así como sus representaciones de los/as destinatarios/as de su texto) pero también la dimensión externa configurada por una situación retórica específica, que podemos analizar en el **entorno de la tarea**: tema, audiencia, motivación. Como también podemos advertir en el cuadro, el modelo propone asimismo una serie de momentos o etapas que es posible reconocer en el proceso de escritura (planificar, redactar y examinar) pero que se actualizan siempre de manera recursiva, y no lineal, en tanto que, en general, cuando se escribe se va modificando el plan original a partir de las nuevas ideas que se van desarrollando durante el proceso. Por otra parte, los/as escritores/as revisamos permanentemente lo que vamos escribiendo: la revisión no es una acción que se lleva adelante sólo al final.

Modelo de Producción Escrita (Hayes, John y Fower, Linda, 1980)



Como vemos en el esquema, el proceso mental de la escritura, siempre espiralado y recursivo, puede ser desglosado en tres momentos: la planificación, la redacción y la revisión o corrección.

Cuando hablamos de planificación, decimos que quien escribe construye necesariamente una representación de aquello que escribirá: el contenido, **el qué del texto**, construido en función de los conocimientos previos que se tienen y de los que se indagan a propósito de la escritura en cuestión. Se trabaja en la generación y también en la organización de las ideas en función de ciertos objetivos de contenido y orden, que dependen y muchas veces vienen dados por la situación de comunicación en la que el texto se insertará o circulará. Aquí resulta fundamental considerar el auditorio (¿para quién escribimos?) y también la intención que perseguimos con nuestro texto (¿con qué objetivo puntual estamos escribiendo?).

Cabe aclarar que este subproceso no es solamente inicial sino que se va reformulando permanentemente: se reevalúan los objetivos locales a medida que se resuelven en relación a objetivos globales.

Una vez definida la temática, el o los objetivos y el contexto, el escritor/la escritora da curso al proceso de redacción, instancia en la que se vuelca por escrito aquello que se estipuló durante la planificación. Tal y como lo plantea Cassany (1993), quien escribe expresa, traduce y transforma estas representaciones o ideas abstractas en una sola secuencia consecutiva y lineal a través del lenguaje escrito. En esta instancia se ponen en juego procesos cognitivos vinculados al dominio de la coherencia y la cohesión textual: se estructura el contenido en un proceso de expansión que al mismo tiempo que despliega información debe velar por la continuidad del sentido, razón por la cual los conocimientos

del sistema de la lengua en relación a la semántica, la morfología y la sintaxis son importantes.

Finalmente, una vez que el texto como resultado de este proceso ha cobrado forma, se da lugar a la corrección o revisión final, que consiste en releer tanto lo planificado como lo escrito y realizar las modificaciones y ajustes necesarios. También en esta instancia podemos detenernos en cuestiones más locales y puntuales, como la ortografía, la puntuación, una selección léxica más precisa, etc.

Este recursivo y costoso, en términos de esfuerzo cognitivo, proceso de producción sin duda no se aprende, como mencionábamos antes, por imitación. En este sentido es que nos resulta necesario proponer a los/as estudiantes diferentes situaciones de escritura a partir de las cuales este proceso se pone en marcha, con el horizonte puesto en que, gradualmente, ellos/as puedan desarrollar sus habilidades metacognitivas, identificar sus propias dificultades y desplegar, paulatinamente, las estrategias necesarias para el control y monitoreo de su escritura.

Esto implica entender a la escritura como un proceso siempre recursivo y pasible de ser corregido, revisado, mejorado habilita una serie de propuestas y materiales destinados a fortalecer técnicas específicas para cada uno de los subprocessos implicados en las prácticas de escritura.

Como podemos observar, asumir esta perspectiva supone que lo que es necesario enseñar y ensayar es el proceso de producción y no solo el resultado (un texto que puede ser producido como respuesta a una tarea, por ejemplo) y por ello es importante que estas propuestas se desarrollen en el aula, durante las clases.

Por otra parte, la noción de proceso tiene implicancias didácticas vinculadas con el tiempo destinado al desarrollo de la secuencia, debido a que asumimos que tanto la planificación, como la posterior textualización y la revisión final son instancias que necesitan ser enseñadas-aprendidas, ninguna de ellas debería estar supuesta. Por esa razón, su trabajo y abordaje demandará que dediquemos tiempo para acompañar este trabajo en el aula, de manera tal que como docentes podamos acompañar y monitorear ese proceso.

Bibliografía

Cassany, D. (1991). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.

Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Anagrama.

Flower, L. y Hayes, J. *Textos en contextos. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación internacional de lectura. Lectura y vida, pp. 2-19.

La escritura y su dimensión epistémica: las prácticas de escritura como estrategias, hacia el interior de una secuencia didáctica, de comprensión y apropiación de los saberes disciplinares.

Como hemos mencionado ya en anteriores instancias de los talleres, cuando abordamos el concepto de escritura, afirmamos que ésta implica una serie de complejos procesos mentales que necesariamente suponen comprender la lógica de los contenidos que serán escritos.

En este sentido, afirmamos que las condiciones para producir buenos textos no se reducen únicamente a dominar el sistema de la lengua, también resulta necesaria la comprensión de aquello sobre lo que se escribirá.

Asimismo, la redacción de un texto siempre supone, como veremos, la resolución de un **problema retórico**, esto es, quien escribe debe saber qué va a escribir, para quién, para qué y en qué contexto. La delimitación de esta situación retórica va a guiar la planificación, especialmente la instancia de generación de nuevas ideas, y estará presente durante todo el proceso de producción textual. Son entonces relevantes aquellas operaciones y razonamientos que quien escribe realiza para organizar las ideas y también las estrategias que le permitirán conseguir su objetivo mediante la producción de un texto.

Como podremos ver, el desafío de la escritura demanda la habilidad de dominar muchos saberes de manera simultánea. En efecto, en ciertas oportunidades, hemos podido comprobar que, a pesar de haber trabajado bastante sobre un mismo tema, las producciones de nuestros/as estudiantes, en especial en instancias evaluativas o de integración, son confusas, desordenadas, inconexas. Suele ser común, frente a este tipo de redacciones, pensar que *“estudió pero le cuesta expresarlo”* o que *“entiende pero no sabe cómo decirlo”*, y nosotros/as como docentes reponemos muchas veces la falta de organización o incluso la ausencia de mecanismos lingüísticos y conceptuales que garantizarían la comprensión. Sin embargo, puede resultar interesante preguntarse si en efecto se ha producido la apropiación de las relaciones conceptuales hacia el interior del contenido trabajado o si, en realidad, nuestros/as estudiantes solamente lo están reproduciendo, como pueden y recuerdan pero sin que se haya producido una genuina comprensión de aquello sobre lo que escriben.

En efecto, cuando escribimos, necesariamente debemos planificar el contenido, trabajo que demandará necesariamente su comprensión. Diseñar la macroestructura de un texto supone haber identificado o establecido determinado tipo de relaciones hacia el interior de un contenido. A propósito de este asunto, Irene Klein (2007), en su texto *Escribir como lector*, nos plantea:

¿Cómo lograr que a través de la escritura académica el alumno (...) no se limite a reproducir un saber- el contenido de un texto leído- sino de alcanzarlo? Básicamente conduciéndolo a través de un proceso de escritura en el que, a medida que escribe, relacione y, a medida que establece relaciones, descubra. De ese modo, la escritura no repite el recorrido de un saber; lo traza. (Klein, 2007,p. 2)

En este sentido pensamos que las secuencias destinadas a la producción de un texto escrito pueden incluir, dentro del proceso, micro momentos orientados a la comprensión y organización del contenido y sus lógicas internas. Muchas veces, por ejemplo, trabajamos con la lectura de un material a partir del cual luego nuestros/as estudiantes deben elaborar textos. En algunas ocasiones damos por sentado que ellos/as han comprendido el contenido de estas lecturas y podrán, por tanto, producir textos propios a partir de ese material que han leído, y nos sorprendemos al evaluar los resultados finales porque las producciones no presentan la claridad conceptual que esperábamos.

En relación a este tipo de situaciones, proponemos pensar en las prácticas de escritura como estrategias de apropiación de los saberes de nuestras disciplinas. En términos prácticos, esta idea puede traducirse en la propuesta de incluir, en instancias previas a la redacción de un texto más complejo, breves actividades de escritura con la intención de que, en una primera instancia, los/as estudiantes se aproximen al contenido sobre el cual luego deberán escribir y paulatinamente, mediante estos ejercicios breves sobre un texto leído, vayan ganando claridad respecto de relaciones lógico-semánticas y de jerarquía conceptual. La intención es proponer demandas parciales y focalizadas, orientadas a la identificación de relaciones.

Guiar la comprensión con consignas que impliquen resumir, fundamentar, justificar, confrontar, reformular, expandir, etc. demandará cognitivamente la comprensión de la relación entre las ideas al mismo tiempo que puede contribuir a que los/as estudiantes reconozcan las marcas textuales a partir de las cuales esas relaciones entre los conceptos se hacen evidentes. Para ilustrar esta propuesta, podemos pensar el ejemplo de un ejercicio propio de Lengua y Literatura pero cuya lógica o estructura puede ser utilizada en todas las disciplinas. Pensemos, por ejemplo, que los/as estudiantes han leído un texto en el que se explican los orígenes del relato policial. Una opción posible de actividad podría ser solicitarles lo siguiente:

Escriban un texto en el que justifiquen la siguiente afirmación. Para ello **deberán explicar** qué relación hay entre la **construcción de la intriga** y la **publicación por entregas**: *“La publicación por entregas es clave en la construcción de la intriga y por eso fue fundamental en los inicios del desarrollo del género policial”*.

Reformulen esta afirmación, cuidando que se mantenga el sentido, pero utilizando otras palabras.

“Se establece entonces una lucha entre el criminal, que trata de no dejar huellas, y el detective, que tendrá que descifrarlas (...)”.

Este tipo de actividades implican el desafío de identificar las relaciones lógicas hacia el interior del contenido a partir de una actividad de escritura.

Asimismo, estos ejercicios también habilitan la identificación de los recursos que un/a escritor/a experto/a despliega para conectar ideas evitando la mera sucesión o acumulación, para garantizar el avance temático cohesionado, la informatividad, etc. De esa manera, ubicados/as desde el lugar del lector/a, ya aparece una primera toma de conciencia acerca de esos mecanismos que favorecen la comprensión.

Por otra parte, también es importante reflexionar acerca del tiempo que este tipo de actividades nos demandan. Como sabemos, la planificación curricular implica selección y los/as docentes siempre debemos escoger aquellos contenidos y procedimientos que consideramos prioritarios o fundamentales. En este sentido, es esperable que quienes no sean docentes de Lengua y Literatura descansen en el hecho de que los/as estudiantes aprenden a escribir en ese espacio curricular. Sin embargo, lo que aquí estamos postulando es que el diseño de secuencias que incluyan ejercicios de escritura (orientados o no a una producción textual más compleja como producto final del proceso) no representa una demora o una pérdida de tiempo en relación al desarrollo de los contenidos, porque justamente la intención es que estas actividades sean funcionales o estén orientadas al proceso de enseñar-aprender de nuestras disciplinas.

En definitiva, se trata de escribir para aprender, al mismo tiempo que se aprende a escribir. Es un proceso en el que las dos prácticas se implican mutuamente, y en este sentido pensamos que la escritura tiene una función epistémica o cognoscitiva. Reafirmamos entonces esta idea de que el proceso de escribir mejora y optimiza el proceso de comprender, y viceversa.

Siguiendo a Miras (2000), diremos entonces que:

La función epistémica hace referencia al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y autorregulación intelectual y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento. Se entiende de este modo que las producciones escritas, y en especial los procesos que el escritor utiliza al componer un texto, hacen posible o facilitan el aprendizaje, el desarrollo de conocimiento sobre nosotros mismo y sobre la realidad. (Miras, 2000, p. 67).

Finalmente, retomaremos el concepto de **transformar el conocimiento** propuesto por Bereiter y Scardamalia (1992), quienes plantean que hay una manera de escribir que permite que el/la escritor/a, mientras analiza el problema retórico y define una serie de objetivos, articula dos **espacio-problema**: el espacio problema del contenido (qué decir), por un lado, y el espacio problema retórico: cómo y con qué intención decirlo. Las relaciones dialécticas que se producen entre esos dos espacios hacen posible que, mientras aprende sobre aquello sobre lo que tiene que escribir, aprende también cuál es la mejor manera de decirlo. Como sintetiza Miras (2000): “El escritor que maneja el modelo del “transformar el conocimiento” utiliza su conocimiento del contenido y su conocimiento discursivo para producir el texto, pero, a su vez, la escritura que produce influye en sus conocimientos, tanto conceptuales como discursivos” (p. 74).

Bibliografía

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Instituto de Estudios en Educación.
- Klein, I. (Compil.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Prometeo Libros.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*. pp. 65-80.

La escritura y los géneros: la especificidad discursiva de cada disciplina y sus demandas de enseñanza particulares

Para finalizar, otro de los aspectos que proponemos para abordar la complejidad de la escritura y su didáctica está focalizado en las lógicas discursivas disciplinares: cada disciplina en particular desarrolla sus propias especificidades discursivas, a las que podemos acceder o que podemos identificar y dominar sólo si nos exponemos a leer, interpretar y producir dentro de la lógica de producción de ese campo disciplinar en particular.

Como hemos visto, los procesos vinculados tanto con la lectura como con la escritura son imprescindibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, además, no son procesos generales que puedan aprenderse en una materia y luego ser transferidos al estudio de otra disciplina, porque la lectura y la escritura tienen su propia especificidad en cada área del conocimiento. Para acceder a los saberes y lógicas discursivas de cada disciplina, es necesario enseñar cómo leer y cómo escribir en cada una de ellas.

Para desarrollar esta idea, puede resultar potente la noción de **alfabetización académica**, presentada por Carlino (2005) para el entorno universitario pero que también puede aplicarse a la escuela secundaria. La autora propone que la alfabetización académica se vincula con el conjunto de nociones y estrategias que resultan necesarias para poder participar en la cultura discursiva de cada disciplina, participación que se convierte en vital a la hora de responder a las exigencias demandadas por el ámbito académico. Se cree, se supone, se espera que los/as estudiantes en la universidad se conviertan en sujetos capaces de pertenecer a una comunidad científica o profesional, en tanto serán capaces de dominar las formas de razonamiento y de decir instituidas mediante las convenciones propias de cada género discursivo. Cuando decimos **género discursivo** (Bajtín, 1990), nos referimos a esta idea de que se producen enunciados más o menos estables en función de las esferas de la actividad humana en la que estos enunciados tienen lugar. Entendidos de esta manera, los géneros discursivos constituyen instituciones sociales en la que los individuos participamos.

Federico Navarro (2014) en la *Introducción al Manual de escritura para carreras de humanidades*, explica con claridad este concepto de género discursivo:

En las últimas tres décadas, la noción de género discursivo ha ocupado de forma creciente un rol fundamental en las investigaciones y las propuestas didácticas vinculadas al discurso académico (cfr. e.g. Hyon, 1996). Según la definición fundacional de Bajtín, luego reformulada de distinta manera en las diferentes tradiciones, “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a

los que denominamos géneros discursivos”; estos enunciados “reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración” (Bajtín, 2005: 248-249). Esta definición tiene una serie de aciertos. Primero, permite entender que los textos no aparecen aisladamente sino que pertenecen a clases con elementos más o menos estables y comunes (...). Segundo, complejiza la “lengua común” en un conjunto de clases de textos vinculados a usos del lenguaje, que se jerarquizan como aspectos perfectamente válidos de investigación e, incluso, de enseñanza. Tercero, enfatiza la relación entre el contexto social y los objetivos de uso y las características discursivas de los textos; este aspecto es fundamental, porque permite dar sentido a las prácticas de escritura como objetos de enseñanza: los géneros son como son porque obedecen a las exigencias, objetivos, expectativas y pugnas que se producen en los entornos de uso. (Navarro, 2014, p. 31)

Estos aportes nos permiten pensar entonces que toda actividad de enseñanza y aprendizaje es una actividad social en la que participamos construyendo permanentemente un espacio comunicativo donde utilizamos el lenguaje escrito como medio de exploración y de conocimiento tanto de nosotros/as mismos/as como de la realidad que nos rodea, espacio que, al mismo tiempo, es construido a partir de nuestras propias producciones. Así, conocemos al mismo tiempo que conformamos la realidad social y cultural en la que estamos inmersos y de la que somos parte.

De esta manera, podemos pensar las prácticas de escritura no como destrezas exclusivamente cognitivas, aisladas del contexto social y cultural en el que vivimos, sino, precisamente, maneras de participar en la comunicación verbal humana.

En este sentido, es interesante pensar de qué manera las actividades que proponemos a los/as estudiantes en relación con la escritura les permiten construir y fortalecer su conocimiento lingüístico comunicativo de manera significativa y relevante mientras que, al mismo tiempo, los/as habilitan para entender cómo estas actividades comunicativas le dan sentido a los conocimientos explícitos que son necesarios para progresar en su dominio.

Por esto mismo es que postulamos la necesidad de enseñar a leer y escribir en todos los espacios curriculares. Siguiendo lo propuesto por Marta Marín (2006) en su texto Alfabetización académica temprana, diremos que:

La lectura y la escritura a través del currículum es un enfoque que hace intervenir la lectura y la escritura en todas las actividades de aprendizaje de las diferentes instancias curriculares. Consiste en utilizarlas de manera consciente y deliberada, de modo que estén integradas al aprendizaje de áreas del conocimiento que no sean específicamente las de Lengua. Se trata de prácticas transversales que utilizan la discursividad de cada disciplina como ocasión de practicar la lectura y la escritura. Y además, a la inversa, utilizan esas actividades para profundizar el conocimiento de la disciplina. (Marín, 2006, p. 2).

Bibliografía

Bajtín, M. (1990). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

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

Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 27 (4), pp. 30-39.

Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Preguntas para acompañar la lectura

Preguntas para acompañar la lectura del primer folio: La escritura y la oralidad como fenómenos diferentes: las demandas cognitivas de la escritura y su condición de práctica que debe ser enseñada.

Después de realizar una primera lectura del texto, elaboren por escrito las respuestas a las siguientes preguntas:

1	¿Por qué el texto afirma que escribir es algo más que “poner en palabras aquello que pensamos”? Según lo planteado, ¿qué diferencias existen entre el desarrollo y aprendizaje de la oralidad y el de la escritura?
2	¿Qué saberes-conocimientos-destrezas debemos manejar y articular para escribir?
3	¿Por qué la escritura puede considerarse, en términos de Vigotsky, un Proceso Psicológico Superior Avanzado? ¿Cuál es el rol o la función de la escuela en su desarrollo?
4	Después de analizar el cuadro de las diferencias entre oralidad y escritura, expliquen: a. ¿Cuáles son las consecuencias de que la escritura sea diferida y que el intercambio entre quien escribe y quien lee, en la mayoría de los casos, no se produzca cara a cara? Piensen y analicen qué consecuencias tiene esto en un contexto de evaluación escrita, por ejemplo. Compáren con la situación de una exposición oral. b. ¿Qué otras situaciones del cotidiano escolar podrían servir para ejemplificar estas características diferenciadas que existen entre la oralidad y la escritura?

Preguntas para acompañar la lectura del segundo folio: La escritura como proceso: la identificación de etapas o momentos, siempre recursivos, implicados en el proceso de escribir.

Después de realizar una primera lectura del texto, elaboren por escrito las respuestas a las siguientes preguntas:

1	Según el texto, ¿cuál es el aporte que ofrecen los estudios del campo de la psicología cognitiva al campo de la didáctica de la escritura?
2	¿Cuáles son los dos planos o dimensiones que podemos identificar en el proceso de escritura, según el modelo de Flower y Hayes?
3	En la etapa de planificación , ¿cuáles son las variables que los/as escritores/as debemos considerar? ¿Cuáles de esas variables podrían corresponderse con ese plano interno y cuáles con el plano externo ?
4	Expliquen brevemente en qué consisten los procesos denominados como redacción y como revisión-corrección .
5	Mencionen cuáles serían, según el texto, los efectos o consecuencias didácticas de entender a la escritura como un proceso.
	Piensen en alguna propuesta o consigna de escritura (puede ser alguna de las que ya hemos compartido) en la que se haga evidente esta concepción de escritura como proceso. Luego, piensen y describan otra en la que se pueda inferir que el/la docente no está contemplando esta dimensión procesual de la escritura. (También puede ser alguna de las que ya trabajamos). Expliquen en cada caso el porqué de su elección.

Preguntas para acompañar la lectura del tercer folio: La escritura y su dimensión epistémica: las prácticas de escritura como estrategias, hacia el interior de una secuencia didáctica, de comprensión y apropiación de los saberes disciplinares.

Después de realizar una primera lectura del texto, elaboren por escrito las respuestas a las siguientes preguntas:	
1	¿Por qué podemos afirmar que tener conocimientos acerca del sistema de la lengua y su funcionamiento no resulta condición suficiente para escribir buenos textos?
2	El texto afirma que en muchas ocasiones los/as docentes terminan reponiendo o traduciendo lo que creemos que nuestros/as estudiantes han querido expresar en sus textos. ¿Han tenido ustedes esa experiencia? Comenten y compartan.
3	¿Cuál es la propuesta que, en términos didácticos, nos ofrece este apartado?
4	¿En qué consiste el modelo de decir el conocimiento y en qué se diferencia del modelo de transformar el conocimiento ?
5	¿Por qué es posible afirmar que la inclusión de actividades destinadas a la escritura en nuestras secuencias didácticas no constituye necesariamente una "pérdida de tiempo" en el desarrollo de nuestros programas-planificaciones?
6	Reconstruyan entre ustedes si han tenido la experiencia de trabajar con este tipo de ejercicios de escritura breves como instancia previa a una producción más compleja. Elijan entre todos/as alguna de las experiencias para compartir como ejemplo en la puesta en común.

Preguntas para acompañar la lectura del cuarto folio: La escritura y los géneros: la especificidad discursiva de cada disciplina y sus demandas de enseñanza particulares.

Después de realizar una primera lectura del texto, elaboren por escrito las respuestas a las siguientes preguntas:

1	Según el texto, ¿de qué manera es posible acceder y dominar las lógicas discursivas disciplinares?
2	¿En qué consiste el concepto de alfabetización académica que se presenta en el texto?
3	Recuperen experiencias de lectura y escritura en sus trayectos de formación académica. Cuando ustedes estudiaban, ¿qué tipo de textos leían? ¿Qué características tenían? ¿Qué tipo de textos tenían que producir para estudiar o acreditar? ¿Recuerdan alguna experiencia de escritura que, por alguna razón, les haya resultado más costosa que otras? ¿Cómo aprendieron a responder correctamente a las propuestas o instancias de acreditación que sus docentes les solicitaban? Compartan entre todos/as.
4	<p>Piensen ahora en sus espacios curriculares:</p> <p>a. ¿Cuáles son los tipos de textos que más leen con sus estudiantes para aprender los contenidos de su disciplina: ¿Textos expositivos de un manual escolar, de un libro o escrito por ustedes? ¿Artículos de revistas? ¿Ponencias? ¿Entrevistas? ¿Informes de laboratorio? ¿Artículos de revistas científicas? ¿Todos? ¿Con qué criterio los seleccionan?</p> <p>b. ¿Qué tipos de textos les piden ustedes a ellos/as que produzcan en las instancias evaluativas? (En las instancias evaluativas, ellos/as tienen que escribir un texto en el que...) ¿Por qué? Comenten y compartan.</p> <p>c. ¿Qué actividades suelen diseñar para que sus estudiantes puedan elaborar ese tipo de textos?</p>
5	Elijan entre todos/as algunas de las experiencias recuperadas en los puntos 3 y 4 para compartir en la puesta en común general.