

Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



2 / Lectura y escritura en el nivel medio

Cecilia Muse (editora)

Darío Daniel Delicia Martínez (prologuista)



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones

2 / Lectura y escritura en el nivel medio

Cecilia Muse (editora)

Darío Daniel Delicia Martínez (prologuista)

Equipo de publicación
Julieta Amaya Gugliucci
Virginia Ossana
Eliana Gigena

Maquetación
Julieta Amaya Gugliucci

Diseño de colección y portada
Lorena Díaz

Ilustración de portada
“Mercadillo y su oratorio”
Luis Guillermo Santillán

Lectura y escritura en el nivel medio 2 / Mónica Beatriz Saucedo... [et al.]; editado por Cecilia Muse; prólogo de Darío Delicia Martínez. - 1a ed. - Córdoba: Editorial de la UNC, 2015.
Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 2)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-707-039-2

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Enseñanza. I. Saucedo, Mónica Beatriz II. Muse, Cecilia, ed. III. Delicia Martínez, Darío, prolog.
CDD 370.7



Este documento se encuentra depositado en el Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.
<http://rdu.unc.edu.ar>



Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

REFERATOS

Andreína Adelstein	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
Hilda Albano	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Bibiana Amado	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Liliana Anglada	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvia Barei	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Virginia Bertolotti	Universidad de la República	Uruguay
Cecilia Chiappero	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Gustavo Constantino	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Liliana Cubo de Severino	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Gerardo del Rosal	Universidad Autónoma de Puebla	México
Darío Daniel Delicia Martínez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Ángela Di Tullio	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Andrea Estrada	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Sandra Fadda	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Fernanda Freytes	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol García	Universidad de Los Andes	Venezuela
Mabel Giammatteo	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Neide González	Universidad de San Pablo	Brasil
Norma González de Zambrano	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Clide Gremiger	Universidad de Río Cuarto	Argentina
María Noel Guidali	CODICEN	Uruguay
Yolanda Hipperdinger	Universidad Nacional del Sur	Argentina
Miguel Koleff	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Susana Liruso	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvana Marchiaro	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Patricia Meehan	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Nora Muñoz	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Mónica Musci	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Elvira Narvaja de Arnoux	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Susana Nothstein	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Juan Antonio Núñez Cortés	Universidad Autónoma de Madrid	España
Soraya Ochoviet	Consejo de Educación Primaria	Uruguay
Susana Ortega de Hocevar	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Constanza Padilla	Universidad Nacional de Tucumán	Argentina
Giovanni Parodi	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Cecilia Pérez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Juan José Rodríguez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Olga Santiago	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Sergio Serrón	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Liliana Tozzi	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol Velázquez	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Magdalena Viramonte de Ávalos	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Berta Zamudio	Universidad de Buenos Aires	Argentina

ÍNDICE

Palabras preliminares	8
<i>Cecilia Muse</i>	
Prólogo	9
<i>Darío Daniel Delicia Martínez</i>	
Parte I. Leer y escribir en contexto: investigaciones y proyecciones educativas	18
Letramento e desenvolvimento da competência leitora de jovens e adultos escolarizados: investigação e intervenção	19
<i>Marcia Lisbôa Costa de Oliveira</i>	
Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Niterói - BRASIL	
Lectura y escritura ¿destrezas vedadas en la escuela de adultos?	28
<i>Mónica Beatriz Saucedo</i>	
Centros Educativos de Nivel Secundario N° 35 y N° 55. Ciudad Autónoma de Buenos Aires - ARGENTINA	
Programa de Escritura en la Escuela. Aportes para instalar la escritura en las disciplinas	36
<i>Federico Navarro, Andrea Revel Chion</i>	
Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional de General Sarmiento/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) ->Navarro. Instituto CeFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires ->Revel Chion. Buenos Aires - ARGENTINA	
Alfabetización académica: un reto para desarrollar la competencia comprensión lectora en el bachillerato	47
<i>Lilia Mercedes Alarcón Pérez, Jorge Alejandro Fernández Pérez</i>	
Maestría en Educación Superior. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla - MÉXICO	
La lectura de textos académicos en el nivel medio: una asignatura pendiente	59
<i>Liliana Suetta Alinovi</i>	
AANA - Asociación Argentina Nuevas Alfabetizaciones. AAL - Asociación Argentina de Lectura. Ciudad de Buenos Aires - ARGENTINA	
Fortalezas y debilidades en lectura- escritura argumentativa. La participación en Olimpíadas intercolegiales de Lengua de alumnos que finalizan el secundario	66
<i>María del Carmen Bottazzo, Camila Beatriz Berardo</i>	
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto - ARGENTINA	
Para viajar lejos: la lectura y el Proyecto Educativo Institucional como vehículos para un mejor desempeño académico	76
<i>Anahí Barboza, Amparo Fernández Guerra, Susana Travieso</i>	
Colegio Santa María (Hermanos Maristas). Montevideo.- URUGUAY	

Lectura en las clases de Ciencias Naturales: las preguntas de los estudiantes como recurso didáctico 84

Carla Inés Maturano

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. San Juan - ARGENTINA

La comprensión del texto expositivo en una escuela rural: el caso del Colegio Secundario N° 31 94

Gloria Carmen Quispe

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Jujuy - ARGENTINA

Relaciones de significado y estrategias de desarrollo del patrón temático en contextos de interacción en la escuela secundaria 100

Ligia Quse

Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. COMMUNICARE Grupo de Investigación. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

Parte II. Particularidades de la lectura y la escritura 109

Riqueza léxica: estudio comparativo en cuatro sintopías 110

Carlos Jones, Soraya Ochoviet

Fundación Comillas. Montevideo - URUGUAY

Léxico, sintaxis y discurso en la alfabetización avanzada: el caso de los verbos en el campo de la Historia 122

Viviana Cárdenas

Escuela de Letras. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta. Salta - ARGENTINA

Especificidad discursiva en reformulaciones escritas: uso de verbos 130

Miryam Mercedes Pagano Conesa

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta. Salta - ARGENTINA

Lectura, escritura y repetición. Fenómenos léxicos y sintácticos en la escritura escolar de textos disciplinares 139

Lucía Romanini

Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario - ARGENTINA

Los procedimientos de sustitución y de retroacción en la escritura de reformulaciones 147

Vanesa Canavesio

Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario- ARGENTINA

Reflexiones acerca de las dificultades en los procesos de lectura y escritura de los alumnos ingresantes a primer año del ciclo medio 156

Ana María Bocca, Patricia Compagnoni

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

PROGRAMA DE ESCRITURA EN LA ESCUELA. APORTES PARA INSTALAR LA ESCRITURA EN LAS DISCIPLINAS

Federico Navarro

navarro@filo.uba.ar

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Andrea Revel Chion

andrearevelchion@yahoo.com.ar

Instituto CeFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires - ARGENTINA

Resumen

Presentamos los resultados preliminares del Programa de Escritura en la Escuela, un proyecto colaborativo que busca contribuir a la mejora de las prácticas escolares de escritura en las diferentes asignaturas y que acaba de publicarse en forma de libro. Siguiendo el movimiento escribir a través del currículum, consideramos que la enseñanza de la escritura debe hacerse en sus contextos de uso: las asignaturas escolares. Reconocemos así su función epistémica (el impacto positivo de la producción de ciertas clases de textos en el aprendizaje de los contenidos escolares), pero también su especificidad retórica (la necesidad del trabajo explícito con las particularidades de la escritura en las disciplinas). El Programa es un curso obligatorio no curricular que se lleva a cabo desde el año 2011 en 1º, 2º y 4º año de una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Está a cargo de un docente experto en didáctica de la escritura que colabora con docentes de diferentes asignaturas en un proceso de formación bidireccional que conserva los estilos y espacios propios, pero consensúa los aspectos por trabajar. A partir de la reescritura creativa y regulada de textos se abordan cinco dimensiones: competencias letradas básicas, metacompetencias, géneros discursivos escolares, TIC y normativa. Los resultados preliminares muestran un impacto positivo que puede ser replicable en otras instituciones: las producciones escritas de los estudiantes exhiben un desarrollo de sus prácticas de escritura en todas las dimensiones trabajadas; en las encuestas se atribuye a la escritura un rol fundamental en el desempeño escolar; los docentes de las asignaturas han podido explicitar y modificar el rol que cumplen las prácticas letradas dentro de sus materias; y el docente de escritura ha otorgado sentido a su trabajo con el lenguaje escolar escrito a partir de la incorporación de materiales y conocimientos de las distintas áreas.

Palabras clave: escuela secundaria - escribir a través del currículum - didáctica de la escritura

Introducción

Los autores de este artículo trabajamos en la universidad, en la escuela secundaria y en la formación docente en disciplinas diferentes (lingüística aplicada y didáctica de la biología). Coincidimos en el interés por la singularidad discursiva y epistémica de la escritura escolar en el marco de las asignaturas y, en ese sentido, nuestro punto de encuentro fue el reconocimiento –y la preocupación– por las escasas instancias

específicas de formación en esas particularidades. Algunas de las preguntas que impulsaron esta iniciativa fueron las siguientes:

- ¿Cómo integrar la escritura escolar a los programas de las materias?
- ¿Cómo aprovechar su potencia para acceder a los marcos epistemológicos de las disciplinas?
- ¿Cómo enseñar explícitamente los textos escolares y los recursos lingüísticos que se necesitan en el aula?
- ¿Cómo brindar herramientas a los profesores para que incorporen la escritura escolar en su práctica docente?
- ¿Cómo contribuir a que los estudiantes comprendan el impacto que tiene o puede tener la escritura en sus aprendizajes?
- ¿De qué manera instalar las prácticas de escritura como una herramienta natural y cotidiana en las clases de biología?

En términos generales, nos motiva generar la reflexión de profesores y estudiantes acerca del hecho de que la escritura fortalece el pensamiento, genera y potencia el aprendizaje, y tiene rasgos propios que debe dominar quien quiera participar en la discusión y formación en el aula.

En este marco común nació el Programa de Escritura en la Escuela¹. Se trata de una materia obligatoria pero no curricular de la escuela secundaria² que está a cargo de un docente especialista en escritura y que se articula de forma rotativa con diferentes materias curriculares de cada año escolar. Los estudiantes leen y escriben a partir de marcos epistemológicos, temáticas, corpus de lectura, consignas de escritura y dimensiones lingüísticas relevantes que se acuerdan entre el docente de escritura y el docente disciplinar. Esta propuesta resulta inédita en la organización curricular de la escuela secundaria argentina, caracterizada por la compartimentación de las áreas, y solo pueden rastrearse algunas experiencias piloto o de corta duración. Por otro lado, algunas interesantes propuestas recientes ponen el foco alternativamente en la especificidad lingüística de las prácticas escritas escolares (Desinano, 2007; Di Stefano, Rizzi y Axeruld, 2006) o en la especificidad epistemológica de esas prácticas (Carlino y Martínez, 2009), pero no parecen desarrollar la articulación de ambos aspectos. Es más sencillo hallar experiencias de enseñanza de escritura en las disciplinas y de colaboración entre docentes en la educación superior, tales como el Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera (Natale, 2012). Sin embargo, esta iniciativa está destinada a estudiantes universitarios en los últimos años de sus carreras de grado.

La propuesta de generar un espacio definido de escritura en las disciplinas fue recibida con entusiasmo por directivos y colegas cuando se creó en 2011 y gradualmente fue ampliándose al plan de estudios escolar hasta llegar a establecerse en un curso obligatorio para los estudiantes de 1° (estudiantes de 12-13 años), 2° (estudiantes de 13-14 años) y 4° (estudiantes de 15-16 años) en 2013. De la misma manera, la percepción en principio suspicaz de algunos estudiantes frente a una asignatura orientada a las prácticas escritas escolares y articuladora de áreas diferentes se fue naturalizando y aceptando con el correr del tiempo. En particular, la resistencia inicial de los alumnos estuvo vinculada al incremento del número de asignaturas con el agregado del espacio de escritura, al hecho de que no existía hasta ese momento tradición institucional ni curricular respecto de una asignatura en la que se trabajara la escritura, y a la incidencia del desempeño en la calificación final de las asignaturas participantes.

Se suele aducir que este tipo de experiencias exige y consume mucho tiempo de clase, lo que hace peligrar la finalización de los programas. Esto es cierto, pero no es menos cierto que un cúmulo desordenado e inconexo de conocimientos y la finalización de los programas de estudios no garantizan su comprensión, su aplicabilidad y su transferibilidad. ¿Programas completos pero conocimientos inertes? No nos parece una ecuación aceptable.

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

¹ El dispositivo fue explorado en algunas publicaciones preliminares (Navarro, 2013; Navarro y Revel Chion, 2013).

² La experiencia que describimos fue realizada en el Colegio de la Ciudad, una institución de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

La enseñanza de la escritura en la escuela

Existen acuerdos acerca de la necesidad de que los estudiantes conozcan e identifiquen los significados de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades. De esta manera, podrán dominar sus propios “lenguajes” y, por lo tanto, se acortará la brecha entre ellos y sus profesores, al tiempo que la comunicación entre ellos se hará más fluida.

En este punto, es preciso señalar que, en la mayoría de los casos, los docentes de las disciplinas necesitan herramientas lingüísticas y didácticas apropiadas y específicas para poder llevar a cabo un trabajo explícito y fructífero con las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes. Es decir, es preciso un entrenamiento y una formación en didáctica de la escritura en las disciplinas para poder identificar las dimensiones del lenguaje involucradas en la producción escrita, utilizar un metalenguaje para orientar el trabajo, y andamiar los procesos de desarrollo de las prácticas escritas más complejas. En el mismo sentido, el docente de lengua necesita un entrenamiento y especialización en los diferentes marcos conceptuales y estilos retóricos de las culturas disciplinares específicas. Así, el intercambio y la colaboración simétrica y bidireccional entre docentes de escritura y docentes de las disciplinas constituyen el punto de partida necesario para un enfoque integral sobre la lectura y la escritura.

Las prácticas de lectura y escritura escolar y académica en los diferentes niveles y en las diferentes asignaturas constituyen prácticas nuevas que deben ser enseñadas, exploradas y ejercitadas (Carlino, 2004; Kelly y Bazerman, 2003; Rivard y Straw, 2000). Es decir, no son habilidades naturales o adquiridas solo en la educación inicial.

En este punto, creemos que enseñar la especificidad de la escritura escolar y enseñar la especificidad del discurso de las disciplinas son dos aspectos que están íntimamente emparentados. Es decir, algunos aspectos relevantes de la escritura escolar están indisolublemente asociados a especificidades retóricas y epistémicas de ciertos territorios disciplinares, mientras que otros pueden generalizarse, en mayor o menor medida, a la escritura en la escuela. Los contenidos y competencias trabajadas dentro del Programa de Escritura en la Escuela transitan estas dos dimensiones, como se expone más adelante.

Además, la enseñanza de contenidos *a través* de la lengua y la enseñanza *sobre* la lengua son dos caras de una misma moneda. Si bien la lectura y la escritura permiten el acceso a los conocimientos disciplinares, no puede pasarse por alto que esos conocimientos disciplinares se escriben y negocian en el aula a partir de ciertas prácticas y dimensiones lingüísticas específicas, que hay que enseñar y aprender (Rose y Martín, 2012). De esta manera, consideramos que la potencia de la escritura como práctica epistémica se asocia a la potencia de la escritura como práctica retórica.

Esta jerarquización del trabajo sobre la lectura y la escritura en todas las asignaturas escolares se inscribe en la necesidad de abordar el *currículum oculto* (Jackson, 1968). En concreto, los estudiantes cuentan con cierto capital cultural (Bourdieu, 1997; Ezcurra 2011) que integra habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información), hábitos académicos críticos (utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, hacer una ficha, tomar apuntes, leer gráficos y cuadros, usar herramientas informáticas), habilidades metacognitivas y autorregulatorias (monitorear el aprendizaje, identificar debilidades y fortalezas del propio aprendizaje, identificar errores y su reconducción, organizar el tiempo) e informaciones, conceptos y marcos de pensamiento. Dentro de estos componentes del capital cultural, las prácticas de escritura disciplinar asumen un rol clave. Si el desarrollo de las prácticas letradas de los estudiantes no incluye la reflexión y ejercitación explícita y pautada de la articulación entre dimensiones lingüísticas y epistémicas, entonces se estará confiando demasiado en las competencias que los chicos traen de sus entornos culturales y familiares, es decir, en su capital cultural.

Un programa de escritura para el currículum escolar

El Programa de Escritura en la Escuela puede pensarse como un espacio especial de biología, educación cívica o matemática -o cualquier otra asignatura- en la que se ejercitan competencias comunicativas escritas, o como una materia dedicada a la lectura y la escritura que toma prestados los contenidos, las prácticas epistémicas y los materiales de otras asignaturas del mismo año. Se trata, en realidad, de una combinación de ambas cosas.

Aunque el Programa ocupa un espacio áulico propio, se articula bidireccionalmente con otras materias según dinámicas negociadas que dependen de los docentes participantes. Es una materia que no se focaliza en ejercicios de lectura y escritura aislados de las necesidades y las especificidades curriculares que

enfrentan los estudiantes, pero tampoco se restringe a remediar las dificultades de lectura y escritura que las materias tradicionales decidan no asumir.

El Programa también tiene como uno de sus objetivos consensuar intervenciones didácticas de forma colaborativa con docentes de las diferentes áreas y asignaturas. Este aspecto pone el foco en la articulación de las prácticas de lectura y escritura con la especificidad retórica y epistémica de las diferentes áreas que integran el plan de estudios escolar. Además, esta articulación supone un verdadero proceso de formación docente interdisciplinario. De esta forma, el trabajo colaborativo entre docentes expertos en escritura y docentes de las asignaturas instaura un proceso bidireccional de formación novedoso para la dinámica escolar, acostumbrada a la fragmentación de la formación docente, de las asignaturas y de la práctica docente.

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

Desde el punto de vista de los docentes de las materias, el Programa es una oportunidad para reflexionar, modificar y explicitar qué rol cumplen las prácticas letradas dentro de sus materias a partir del desarrollo de herramientas y objetivos específicos junto con el docente especialista en escritura. Asimismo, el docente de escritura puede dar sentido a su trabajo con el lenguaje escolar escrito a partir de la incorporación de materiales y conocimientos de las distintas áreas.

El diseño específico del dispositivo consiste en un espacio áulico propio y en un encuentro semanal de 80 minutos, dentro del horario curricular regular, es decir, como las demás asignaturas obligatorias, a cargo de un docente de escritura que trabaja colaborativamente con docentes de distintas asignaturas. Cada trimestre, el curso de escritura se articula con una asignatura y docente específicos. En su primer año de implementación (2011), el Programa se dictó en los cursos de 4º año (15 y 16 años) y colaboró con los docentes de historia, biología y física. En su segundo año de implementación (2012), el Programa se amplió también a los cursos de 1º año (estudiantes de 12 y 13 años) y sumó la colaboración con los docentes de matemática, cívica y geografía. En su tercer año de implementación (2013), se sumaron los cursos de 2º año (estudiantes de 13 y 14 años) y se apostó por dar continuidad a algunos cursos y docentes (matemática y geografía) mientras que se sumaron otros (biología). Es decir, un estudiante que ingresa al primer año del colegio atravesará necesariamente tres años de trabajo dentro del Programa de Escritura. Así, el Programa busca recorrer todos los años del currículum escolar, porque en cada etapa hay necesidades y objetivos vinculados con las prácticas letradas que la escuela debe reconocer e institucionalizar.

Los estudiantes trabajan durante cada trimestre con lecturas, géneros discursivos, autores fuente, contenidos y marcos teóricos, y necesidades comunicativas de una materia que están efectivamente cursando en ese mismo momento. Si la propuesta sorprende a docentes y directivos, también sorprende a los estudiantes: ¿qué es esta materia que es historia pero no es historia? ¿Por qué me evalúan cómo escribo en biología si no me enseñan biología? ¿Cómo es esto de que docentes de materias distintas estén dando el mismo tema? Parte del desafío del docente a cargo del curso es transformar las representaciones de los estudiantes sobre la organización, enseñanza, aprendizaje y evaluación del plan de estudios, de las áreas y de las materias, a través de mostrar el valor epistémico de la escritura.

La colaboración con cada docente de las asignaturas no puede acotarse solamente a un trimestre de un año específico, ni tampoco extenderse a lo largo de varios años. El diseño del dispositivo estipula que la colaboración se extienda durante alrededor de dos años y que luego se rote a nuevos docentes. De esta manera, se busca lograr un impacto en una porción amplia de la comunidad docente. Además, se asume que el trabajo colaborativo es un proceso de formación que necesita un plazo mínimo de maduración y asentamiento, pero que también requiere la independencia de los participantes al mediano plazo, ya que el trabajo con las prácticas retóricas disciplinares debe pasar necesariamente del aula de escritura a la escritura en el aula. El carácter rotativo de la colaboración entre docentes es uno de los mayores hallazgos de la propuesta: permite que participen los docentes realmente interesados, que otros comiencen a sentir curiosidad, que los docentes que no estén satisfechos con el trabajo tengan la opción de retirarse de forma

ordenada, y que los menos convencidos de participar esperen a que llegue el momento indicado para sumarse a la propuesta.

Colaborar para enseñar, evaluar e innovar

La dinámica de colaboración negociada constituye un rasgo clave del Programa. Esta colaboración no es aislada ni está centralizada al comienzo del período escolar. Por el contrario, los docentes de escritura y los docentes de las asignaturas deben negociar en mayor o menor medida a lo largo del período de colaboración. De esta manera, se habilita un espacio de experimentación e innovación educativa que, pese al esfuerzo extra que implica, resulta muy movilizador para los participantes. Antes del inicio de la colaboración, los docentes participantes definen aspectos tales como qué textos disciplinares se utilizarán, qué criterios de evaluación se seguirán y, fundamentalmente, qué prácticas y dimensiones de lectura y escritura resultará relevante trabajar. Esto último se relaciona directamente con qué aspectos caracterizan a las prácticas de lectura y escritura de la asignatura, de la disciplina y de la escuela. Durante el trimestre, los docentes mantienen intercambios por teléfono, correo electrónico y en persona sobre el desarrollo e implementación de la planificación de actividades, además de nuevas iniciativas que puedan surgir. Luego de finalizado el trimestre, los docentes se reúnen para evaluar la implementación de la colaboración, para acordar las notas finales de los estudiantes y para planificar modificaciones para la colaboración del año siguiente.

El cálculo de la nota común también es analizado y negociado entre el docente de escritura y el docente de cada asignatura: al final del trimestre, se comparan las notas de evaluaciones, tareas domiciliarias y trabajo en clase de cada estudiante en ambas asignaturas, y se acuerda una nota final común. Este rasgo innovador surge de la necesidad de que los estudiantes asuman el compromiso de participar en una materia demandante y compleja, pero no curricular en sentido estricto. Pero tiene un efecto menos esperado: colabora con la consolidación de la propuesta frente a los estudiantes, ya que codifica en un aspecto tan relevante como la nota trimestral, los lazos entre marcos epistémicos y prácticas de escritura, una de las premisas del Programa.

Otro aspecto que se encuentra sujeto a profunda negociación es el método para evaluar a los estudiantes. La más convencional es un examen integrador de habilidades de lectura y escritura que evalúa de forma práctica lo que ha sido ejercitado durante el trimestre. Este examen, si bien integra temáticas y textos fuente de la asignatura con la que se realiza la articulación a lo largo de ese trimestre, es corregido por el docente de escritura y se concibe como propio del espacio curricular del aula de escritura. Además, se evalúan las producciones domiciliarias y la participación en las discusiones y actividades áulicas a lo largo del trimestre. Otra modalidad implementada consiste en la incorporación explícita de dimensiones de lectura y escritura en los exámenes y en los trabajos domiciliarios de la asignatura curricular con la que se articula el Programa. En este caso, el docente especialista de la materia o ambos docentes corrigen los textos estudiantiles y se llega a una nota final que considera las prácticas letradas de los estudiantes.

La asignatura no forma parte de los contenidos obligatorios del plan de estudios de la escuela, al menos por ahora. El diseño del dispositivo en un espacio curricular propio -aunque no aislado-, con asistencia obligatoria y en el mismo horario que las demás asignaturas permite imaginar que, en el futuro y después de los ajustes que la experiencia nos sugiera, podría pasar a formar parte de las materias obligatorias en educación media.

¿Qué escribir en la escuela?

Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura tiene que definir ante todo qué aspectos específicos de escritura son relevantes para trabajar en el aula y cómo se los abordará. Se hace necesario definir qué teoría sobre la lengua y la escritura se sigue, qué aspectos se recortan para su enseñanza y cómo se los enseña, lo que se constituye en uno de los mayores desafíos del Programa de Escritura en la Escuela porque la lengua nos atraviesa profundamente como sujetos sociales al jugar un rol fundamental en la construcción de nuestras identidades.

La lengua en general, y la escritura en particular, suele pensarse como una habilidad única que se resiste a ser segmentada en prácticas, dimensiones y recursos específicos y diferenciados. Más aún, es común asociar la escritura exclusivamente a aspectos importantes pero insuficientes como la normativa ortográfica o criterios de corrección descontextualizados del uso y sus diferentes grados de adecuación. De

la misma manera, la lengua frecuentemente se considera un objeto natural al que resulta indiferente abordar desde una u otra teoría lingüística.

Pero nada de esto es así. Existen teorías lingüísticas cognitivas, formalistas, funcionalistas, pragmáticas, entre otras distinciones posibles, y cada una de ellas deriva en configuraciones de la lengua y la escritura muy diferentes entre sí. No es posible enseñar escritura escolar y académica con una concepción lingüística que provenga del sentido común o con gramáticas y diccionarios desactualizados que prescindan de los avances científicos alcanzados en las últimas décadas. Esto no significa que los docentes de las materias deban ser expertos en lingüística antes de poder incorporar la lectura y la escritura de forma explícita, pero sí que es necesaria la capacitación docente en el tema o los proyectos colaborativos y, al igual que sucede con otros aspectos del Programa de Escritura en la Escuela, los docentes pueden aprovechar las concepciones sobre la lengua y la escritura que tengan los estudiantes para potenciar el trabajo en el aula. Es más productivo explicar la vinculación de la escritura con los marcos retóricos y epistémicos de las disciplinas cuando un estudiante pregunta, por ejemplo, por qué el trabajo sobre la escritura en física es relevante para aprender física, que hacerlo por propia iniciativa del docente.

Los aspectos trabajados en el aula del Programa de Escritura en la Escuela pueden organizarse en cinco grandes dimensiones: competencias letradas básicas; metacompetencias cognitivas y lingüísticas; géneros discursivos escolares; tecnologías de la información y la comunicación (TIC); y normativa. Estas dimensiones se exploran a continuación, especificando algunas cuestiones concretas trabajadas con estudiantes de 15 y 16 años.

La metodología general que relaciona los aspectos trabajados en clase se basa especialmente en la *transformación* de textos según instrucciones detalladas y pautadas que distinguen las dimensiones de interés. De esta manera, los estudiantes deben cambiar la organización sintáctica de un fragmento sin modificar el significado o el léxico, adecuar el léxico a distintos lectores, modificar la puntuación de un párrafo para hacerlo más claro, reorganizar la posición y articulación de una cita de autoridad dentro de un informe de lectura, o ampliar el espacio entre párrafos sin modificar el espacio entre líneas, entre otras muchas transformaciones posibles. A su vez, esta metodología explora aspectos lúdicos, como la generación de efectos paródicos, y apela a prácticas comunicativas no académicas conocidas por los estudiantes, como el análisis detallado de géneros discursivos no escolares ni escritos. Se sigue una secuencia básica de trabajo que parte de la lectura y deconstrucción (individual, en pares o entre todos) de textos de terceros (materiales del área, textos de otros estudiantes), prosigue con la escritura (individual y de a pares) de textos propios basados en aspectos trabajados previamente, y finaliza con la lectura y reescritura de esos textos, que reinicia el ciclo. Habilitar instancias de reescritura de textos es sumamente enriquecedor, ya que se logra reforzar la representación de la escritura como un proceso retórico complejo en etapas y con dimensiones múltiples. A su vez, se brinda así la oportunidad de desarrollar estrategias de deconstrucción, reformulación y adaptación de la producción propia y ajena. En suma, los textos no solo se escriben sino que también se resumen, evalúan, refuerzan, parodian, citan, etc., ya que la escritura madura es, en realidad, permanente reescritura en la que los textos y los contenidos se ajustan y modifican:

Los escritores inmaduros, por lo general, no releen ni corrigen sus textos por propia decisión, y si lo hacen, se limitan a aspectos de la superficie: reparar errores ortográficos o de normativa gramatical. En cambio, para los escritores expertos, el proceso de revisión, que involucra operaciones de sustitución, ampliación o expansión, reducción y movimiento de elementos en el texto (recolocación), es la clave de la escritura: escribir es reescribir (Alvarado, 2000: 46).

Competencias letradas básicas

En el Programa se busca que los estudiantes desarrollen competencias letradas básicas y transversales a las prácticas de escritura escolar, pero que pueden ganar especificidad en cada asignatura. Estas competencias lingüísticas generales incluyen explicar, describir, narrar, organizar párrafos, sintetizar, citar, adecuar, explicitar, despersonalizar, nominalizar, reformular, mitigar, reforzar, etc. Se trata de aspectos que prácticamente todo curso de escritura escolar y académica debería incluir en mayor o menor medida, si bien el anclaje disciplinar puede especificar ciertas prácticas escritas por sobre otras. Por ejemplo, aunque toda disciplina científica debe citar fuentes que han hecho afirmaciones y aportes al conocimiento sobre cierto tema, las estrategias y normas de cita y utilización de fuentes bibliográficas varían disciplinariamente.

A modo de ilustración, se presenta el trabajo con mitigación y refuerzo en articulación con la asignatura historia. A partir de un artículo de investigación publicado en una revista de la disciplina que es utilizado como material de lectura obligatorio en la materia, se identifican recursos de mitigación y refuerzo en la introducción y en la conclusión. Los mitigadores y reforzadores son fundamentales en el

discurso científico-académico, en particular en disciplinas humanísticas como la historia (Hyland, 2005: 57-58), ya que los nuevos aportes deben ser negociados con respecto al cuerpo de conocimiento avalado por la comunidad sin llegar a constituir una amenaza para esta (mitigación), pero al mismo tiempo deben ser presentados con el suficiente compromiso y convicción como para ser tomados en cuenta (refuerzo). Es decir, el grado de certeza y precisión de lo dicho no depende (solamente) de qué tan seguros estemos de lo que decimos, sino más bien de una correlación de fuerzas en la producción socialmente situada de discursos (Myers, 1989). Esta doble articulación que envuelve las afirmaciones clave en el discurso científico-académico también es relevante cuando el estudiante presenta y defiende sus posiciones frente al docente experto. De esta manera, el trabajo con los recursos de mitigación y refuerzo habilita la discusión sobre las formas sociohistóricamente específicas de negociación y validación de los saberes científicos entre escritores y lectores. Además, se vinculan las distintas secciones del género con la predominancia de los mitigadores (en la introducción) o los reforzadores (en la conclusión). Los fragmentos así analizados son posteriormente reformulados a partir de la incorporación exagerada de recursos de mitigación o de refuerzo que vuelvan al texto paródico. Estos juegos permiten reflexionar sobre los rasgos que hacen que un texto escolar sea adecuado o inadecuado, a la vez que incentivan la creatividad y el interés de los estudiantes.

Metacompetencias cognitivas y lingüísticas

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

Respecto de este último aspecto, en articulación con la asignatura física, se somete a discusión el carácter de objetividad e impersonalidad atribuido al discurso científico-académico y se analizan algunas de las estrategias de despersonalización que sustentan esa construcción (García Negroni, 2008), incluyendo la nominalización (que borra los roles de los participantes y es trabajada en las colaboraciones previas), la metonimia (que muestra como agente a un elemento inanimado, como “el libro” o “la teoría”), la voz pasiva (que puede borrar el agente y que es denunciada por los epistemólogos como la causa de una ciencia sin actores, deshumanizada), las formas no finitas (que carecen de información morfológica de persona y número) y la primera persona plural (que, en los casos de un emisor singular, disimulan su singularidad). Los estudiantes trabajan con textos biográficos de un autor clave que leen en física (Stephen Hawking) y juegan a despersonalizarlos, poniendo en evidencia la artificialidad del mecanismo.

En la articulación con la asignatura biología, se introducen las variedades funcionales del lenguaje ligadas a factores contextuales: lenguas nacionales (variaciones geográficas y políticas: la lengua de Argentina o la lengua de España); sociolectos (variaciones sociales por edad, etnia, profesión, sexo, etc.: la lengua de los adolescentes, la lengua de los abogados); géneros y registros (variaciones culturales y situacionales); e idiolectos (variaciones individuales). Se utilizan videos extraídos de series, películas y programas de televisión para reconocer las variedades y se discuten dicotomías que pueden generar un gran interés entre los estudiantes como corrección/adecuación y homogeneidad/heterogeneidad. A partir de esta reflexión, se ahonda en la secuencia explicativa en biología (Revel Chion, 2010), caracterizada como rasgo clave del discurso disciplinar en la propia materia. Las ejercitaciones consisten en la transformación de una explicación de biología a una lengua social (y contexto situacional) específicas.

Géneros discursivos escolares

Dentro del Programa se abordan géneros discursivos escolares, de fuerte anclaje disciplinar, relevantes para las prácticas escritas específicas de los estudiantes: examen integrador de historia; explicación de un tema de biología; editorial de periódico; e informe de lectura de física. Los géneros seleccionados son efectivamente ejercitados y solicitados en tareas de lectura y escritura en las materias con las que el

Programa se articula. Esto refuerza la dinámica colaborativa y da sentido a las actividades realizadas en clase.

El trabajo con los géneros discursivos se lleva a cabo a partir de tres conjuntos de rasgos que permiten caracterizarlos (Bajtín, 1982). Primero, su circulación: cuál es el o los emisores, cuál es el o los receptores, y cuál es el contexto situacional y social típicos. Segundo, los objetivos sociodiscursivos: para qué se usa el género, qué rol social cumple, qué finalidad persigue. Tercero, su textualización: qué temas aborda, qué recursos léxicos y gramaticales típicos presenta y qué estructura lo organiza. Se intenta dar cuenta de la especificidad de los géneros escolares y académicos de formación, es decir, aquellos que tienen como objetivo (Nesi y Gardner, 2012; Navarro, 2014). Algunas investigaciones recientes en la Argentina pueden servir de guía e inspiración en este sentido (e.g., Cubo de Severino, 2005), junto con materiales didácticos disponibles (Klein, 2007).

En articulación con la asignatura historia, se ahonda en la deconstrucción del género examen integrador, que los estudiantes escriben por primera vez durante este período, a partir de muestras reales de años previos. Los estudiantes identifican las expectativas del lector, sus objetivos y algunos rasgos típicos de su textualización. Se exploran en detalle las tareas demandadas en las consignas: qué aspectos deben obligatoriamente incluirse en la respuesta, qué aspectos están sobreentendidos pero deben explicitarse, qué palabras clave de la consigna deben retomarse en la respuesta y qué cantidad de tiempo se destina a cada respuesta. Dado que el docente suele solicitar secuencias narrativas, explicativas y descriptivas, se las distingue y caracteriza. Como actividad de escritura, se ejercita la elaboración de un examen integrador de historia a partir de un texto fuente en la que los estudiantes deben asumir el rol del docente, ajustando el nivel de demanda y de explicitud de la consigna para que sea apropiado.

Tecnologías de la información y la comunicación

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) atraviesan las prácticas escritas escolares contemporáneas y, por este motivo, se busca incluirlas en el Programa. El objetivo es ahondar en el uso escolar y académico, diferente del uso social o recreativo, de prácticas que los estudiantes conocen y utilizan. Se discuten estrategias para la evaluación de la adecuación, relevancia y utilidad escolar de fuentes de internet halladas mediante Google; se especifican las características que debe tener un correo electrónico para el envío de tareas escolares; y se explora el uso del procesador de texto para la elaboración de textos escolares.

Respecto de este último aspecto, se dedica una clase a discutir las dimensiones de formato deseables. Se persiguen al menos tres objetivos: explorar herramientas informáticas poco conocidas por los estudiantes (como el salto de párrafo), enfatizar dimensiones relevantes (por ejemplo, el justificado de texto) y proponer rasgos formales (tales como el tipo y tamaño de fuente) para ejercitar la adecuación de los textos a estos. Se trata de un enfoque práctico mediante utilización de netbooks en clase: los estudiantes deben transformar un texto sin formato dado hasta conseguir los rasgos de formato solicitados.

Normativa

Si bien resulta reduccionista considerarlas el aspecto fundamental que enseña la escuela respecto de la escritura, las normativas diversas son transversales a la formación escolar y, por eso, se enfatizan y sistematizan dentro del Programa. Se trabaja sobre puntuación y acentuación. En lugar de revisar innumerables reglas, se sigue un enfoque eminentemente práctico que consiste en la exploración y ejercitación de principios generales útiles y la reescritura de textos con errores. El objetivo es, sobre todo, revalidar la relevancia del monitoreo de la acentuación y la puntuación propias. Además, se exploran las normas de cita, una normativa nueva para la mayoría de los estudiantes que es específica del discurso académico y escolar. En clase se abordan tanto los datos relevantes generalizables -tales como el autor, el título y la fecha- y luego las normas específicas de algunas disciplinas.

Evaluar para mejorar

Con tres años de implementación y de ajuste de la propuesta, con su desarrollo en tres niveles del plan de estudios (1º, 2º y 4º año), con la aparición de los primeros materiales didácticos en forma de cuadernillos, con el permanente apoyo de la dirección, y con la participación de más docentes de las asignaturas, el Programa de Escritura en la Escuela ya se encuentra consolidado.

En el aula, las percepciones de los estudiantes pasaron a centrarse en la (in)validez e (in)viabilidad del curso, en su primer año de implementación, a cuestiones puntuales y útiles tales como qué aspectos ejercitar o con qué materias articularse. De hecho, en una encuesta anónima a los estudiantes, realizada al final del ciclo lectivo 2012, el 80% señaló que el Programa le sirvió en diferente medida (y un 42% que le sirvió bastante o mucho); este dato es relevante ya que se trata de la percepción subjetiva anónima de los estudiantes respecto de un curso sin tradición previa y con una elevada demanda de trabajo. La encuesta también mostró una fuerte heterogeneidad respecto de qué creían los estudiantes que les había servido más y qué menos de los temas trabajados. Es decir, los estudiantes mostraron a través de sus opiniones que sus percepciones sobre sus fortalezas y debilidades de escritura son totalmente dispares.

Respecto de las calificaciones, aproximadamente la mitad de los estudiantes obtuvieron notas similares en la materia que participaba en el Programa y en el curso de escritura. Esta tendencia general es interesante porque muestra que, en términos generales, la articulación curricular entre el Programa de Escritura y las materias se corresponde con un grado relativamente alto de consistencia en los desempeños de los estudiantes en los ámbitos articulados. La mitad restante de los estudiantes se distribuyó de manera más o menos equitativa entre estudiantes que consiguieron subir el promedio de la materia por su buen desempeño en el curso de escritura y estudiantes que, a la inversa, redujeron el promedio de la materia por su bajo desempeño en el curso de escritura.

El Programa logró un fuerte impacto en las prácticas letradas de los estudiantes, recuperando y asentando competencias retóricas previas y, sobre todo, incorporando, desarrollando y explicitando competencias retóricas nuevas.

Por otro lado, el Programa tuvo una excelente percepción por parte de los docentes participantes que se volcó en las autoevaluaciones a fin de año y en las jornadas docentes, y que derivó en la decisión generalizada de continuar participando en el Programa. Además, el Programa tuvo un importante impacto en las prácticas didácticas vinculadas a la lectura y la escritura de los docentes participantes. En el caso de física, el docente modificó y complejizó parte de las consignas del informe de lectura y solicitó explícitamente que las resoluciones incluyeran las estrategias para citar, despersonalizar y argumentar ejercitadas en el Programa de Escritura, que luego fueron evaluadas. En el caso de historia, el docente incorporó devoluciones de exámenes basadas en ejercicios de reformulación colectiva.

Para el docente de escritura, la colaboración permanente con los docentes de las otras materias sirvió para comprender algunas de las especificidades del discurso disciplinar. Por ejemplo, la importancia de distinguir grupos sociales y sus intereses divergentes en las explicaciones de historia.

Creemos que otras escuelas podrían poner en marcha sus propios programas de escritura por cinco razones. Primero, las instituciones de educación media de la Argentina, en general cuentan con docentes preocupados por innovar en su práctica docente, directivos ansiosos de implementar políticas que sistematicen los vínculos curriculares y antecedentes esporádicos o aislados que abordan la escritura escolar. Segundo, este dispositivo responde a demandas de los organismos de gestión educativa, tanto porque asume el trabajo con la lectura y escritura de textos y contenidos disciplinarmente específicos como porque ataca problemáticas diagnosticadas de forma repetida por las evaluaciones transversales en competencias letradas en la escuela. Tercero, el dispositivo tiene una sólida fundamentación teórica y empírica a partir de bibliografía actualizada sobre el tema que da cuenta de su posibilidad de ser transferida y adaptada a diferentes contextos educativos. El Programa es una adaptación crítica de la propuesta del movimiento escribir a través del currículum: combina competencias y espacios áulicos específicamente disciplinares con competencias y espacios áulicos transversales a las necesidades de lectura y escritura escolar. Cuarto, el propio diseño logístico del dispositivo brinda cierta elasticidad intrínseca que le permite ajustarse a distintos marcos institucionales y docentes. Quinto, el dispositivo conserva un espacio importante para la experimentación y el descubrimiento de las necesidades que deben abordarse.

Conclusiones

El trabajo diferenciado, pautado y lúdico con dimensiones y aspectos específicos de la escritura permite colaborar con la formación de escritores que planifican y monitorean sus producciones, que reescriben y modifican sus borradores, y que utilizan recursos y géneros discursivos adecuados a sus fines y audiencias. El Programa de Escritura en la Escuela parece mostrar un importante impacto en las prácticas letradas de los estudiantes, en su percepción y aceptación de la iniciativa, y en las prácticas didácticas de los docentes participantes. Así, el Programa incorpora explícitamente al currículum escolar un conjunto de

competencias comunicativas fundamentales pero en general invisibles o asistemáticas, al tiempo que comparte la responsabilidad por su enseñanza con asignaturas y áreas diversas.

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

En relación con los estudiantes, aprender las prácticas letradas escolares no es un “deber” moral o lo que nosotros ansiamos para nuestra representación de una escuela ideal. Se trata más bien de lo que los docentes, las instituciones y los currículums efectivamente esperan y evalúan de los estudiantes. Es decir, los estudiantes que no lo logren, que no se comuniquen mediante las prácticas letradas esperadas, seguramente tampoco lograrán concluir sus estudios o no lo lograrán de forma satisfactoria. Esto se explica porque el manejo irregular o incompleto de las prácticas de lectura y escritura de la escuela y de las disciplinas dificulta a los estudiantes acceder a las formas de razonamiento de las materias e impide que ingresen a una comunidad de aprendizaje donde se exigen competencias comunicativas reconocibles.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En Alvarado, M. (Ed.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. (13-51). Buenos Aires: Manantial.
- Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. (248-293). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En Carlino, P. (Ed.) *Leer y escribir en la universidad*. (5-21). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida.
- Carlino, P. y Martínez, S. (Eds.) (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Cubo de Severino, L. (Ed.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Desinano, N. B. (Ed.) (2007). *Crónica de una experiencia en la Escuela Media. Proyecto integral de lectura y escritura*. Laborde Editor: Rosario.
- Di Stefano, M., Rizzi, L. y Axelrud, B. (2006). *Didáctica de la lectura y la escritura desde disciplinas diversas de la escuela media. Una experiencia en escuelas con población vulnerable de la Ciudad de Buenos Aires*. Presentado en las II Jornadas de Lectura y Escritura, Universidad Nacional de Catamarca – Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, San Fernando del Valle de Catamarca, del 28 al 30 de junio de 2006.
- Ezcurrea, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Gluz, N. (Ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. (23-62). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41(66), 5-31.
- Jackson, P. (2001 [1968]). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. Sexta edición
- Kelly, G. y Bazerman, C. (2003). How Students Argue Scientific Claims. A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics*, 24 (1), 28-55.
- Klein, I. (Ed.). (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
- Myers, G. (1989). The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles. *Applied Linguistics*, 10(1), 1-35.
- Natale, L. (2012). Prólogo. En L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 9-13). Los Polvorines: UNGS.
- Navarro, F. (2013). ¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature (Universitat Autònoma de Barcelona)*, 6(1), 18-34.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de*

- humanidades* (pp. 29-52). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Nesi, H., y Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Revel Chion, A. (2010). Hablar y escribir ciencias. En Meinardi, E., González Galli, L., Revel Chion, A. y Plaza, M. V. (Eds.) *Educación en ciencias*. (163-190). Buenos Aires: Paidós.
- Rivard, I. y Straw, S. (2000). The Effect of Talk and Writing on Learning Science: An Exploratory Study. *Science Education*, 84 (5), 566-593.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
-

Federico Navarro es doctor en Lingüística (Universidad de Valladolid) e investigador-docente regular de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Dirige un proyecto de investigación UBACyT sobre escritura de formación en humanidades, coordina el Programa de Escritura en la Escuela y fue coordinador de los talleres de lectura y escritura de géneros académicos (UBA). Es autor de *Escribir para aprender* (Paidós, 2013) y editor de *Manual de escritura para carreras de humanidades* (UBA, 2014).

Andrea Revel Chion es doctora en Didáctica de las Ciencias Naturales (Universidad Nacional de Catamarca). Docente e investigadora del Instituto CeFIEC de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA). Docente de Didáctica de la Biología del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González. Es autora de *Escribir para aprender* (Paidós, 2013), co-autora de *Educación en Ciencias* (Paidós, 2010). Su área de investigación es la argumentación vinculada a la salud y la enfermedad.
