

Cuartas Jornadas Internacionales Investigación y prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas

Tomo 2



RÍO NEGRO
UNIVERSIDAD NACIONAL



Cuartas Jornadas Internacionales
de Investigación y Prácticas en Didáctica
de las lenguas y las literaturas

Tomo II

Congresos y Jornadas

Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas

Dora Riestra
Stella Maris Tapia
María Victoria Goicoechea

Tomo II



Universidad Nacional de Río Negro

Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas ; compilado por Dora Riestra ; María Victoria Goicoechea Gaona ; Stella Maris Tapia. - 1a ed. - Viedma : Universidad Nacional de Río Negro ; Bariloche : Grupo de estudios en Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación-GEISE, 2015.

Libro digital, PDF - (Congresos y Jornadas)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3667-20-6

1. Didáctica. 2. Lenguas. 3. Literatura. I. Riestra, Dora, comp. II. Goicoechea Gaona, María Victoria, comp. III. Tapia, Stella Maris, comp.

CDD 410

© 2015, Universidad Nacional de Río Negro

<http://www.unrn.edu.ar>

© 2015, las compiladoras y los autores

Foto de tapa: Scrabble, de Bruce Emmerling. (<http://pixabay.com>)

Diseño y maquetación: Editorial UNRN



Usted es libre de: Compartir - copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*

Bajo las condiciones siguientes:

- **Atribución** — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).
- **No Comercial** — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- **Sin Obras Derivadas** — No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas 2.5 Argentina License.

Índice

Tomo II

Propuestas didácticas para la enseñanza de lengua y/o literatura

Gattaneo , María Carolina. <i>Repensar el concepto de cultura escolar a partir de la enseñanza de la lengua y la literatura</i>	3
Corbera , María Teresa. <i>Mostrar la palabra</i>	19
Díaz , Lucinda; Checa , Luisa. <i>El abordaje didáctico del género borrador en las consignas de invención</i>	35
Di Matteo , Delia C. <i>La función epistémica de la escritura de invención</i>	53
Gacé , Karina. <i>El género policial como una propuesta de lectura y escritura en la escuela secundaria</i>	67
Guerreiro , Marcela; Melián , Yanina. <i>Pensar la lengua como transversal a todos los espacios curriculares</i>	81
Lago , María Cristina. <i>Uso, contexto y apropiación de la tecnología en una experiencia didáctica de aprendizaje de la lengua en estudiantes de periodismo</i>	91
Navarro , Federico. <i>Análisis de concepciones estudiantiles sobre la escritura y su enseñanza: aportes a la didáctica de la escritura en la escuela</i>	110
Nicola , Eda María. <i>Abordaje de la Literatura en el secundario</i>	126
Pirsch , Miryam; Vilarinho , Andrea. <i>Diseño curricular y prácticas cotidianas: los encuentros de capacitación como un ámbito donde pensar la incertidumbre</i>	132
Rodríguez , Fito. <i>Didáctica literaria e interaccionismo sociodiscursivo (Reflexiones desde un contexto plurilingüe)</i>	143
Ronconi , María Fernanda. <i>Pasar el cepillo a contrapelo: ensayos para la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género</i>	161
Segabinazi , Daniela Maria. <i>Projetos didáticos de língua e literatura no ensino médio: planejamento e avaliação dos projetos de trabalho na sala de aula</i>	177
Simões , Darcilia M. P. (Universidade Estadual de Rio de Janeiro); Reis de Oliveira , Rosane; Ferraz de Assis , Eleone. <i>Vocabulario y competencia para la lectura. Una propuesta de enseñanza</i>	196

Didáctica de la enseñanza de lenguas segundas

- Acuña**, Teresa; **Lestani**, Susana. *El discurso científico-académico oral: la conferencia en idioma francés. Análisis macro-estructural.* 235
- Aguilar**, María Elena; **Lapegna**, Mónica Estela. *Una aproximación al análisis de la prosodia semántica de verbos causativos en el texto especializado en LE – inglés* 253
- Arce**, María Beatriz; **Cassan**, Valéria; **Acuña**, Teresa. *El discurso científico-académico en la conferencia, idioma portugués. Análisis de las secciones y movimientos y sus variaciones* 272
- Arriaga**, María Isabel. *Poesía y vida: del texto literario a la reflexión personal en niveles avanzados de Inglés* 291
- Basabe**, Enrique Alejandro; **Germani**, Miriam Patricia. *Growing critical: Hacia la lectura crítica a partir de la literatura en el Profesorado en Inglés* 309
- Carullo**, Ana María; **Marchiaro**, Silvana; **Pérez**, Ana Cecilia. *Propuestas didácticas para la comprensión y producción de textos en perspectiva plurilingüe en la escuela secundaria* 326
- de-Matteis**, Lorena; **Bravo**, Norma. *Valoración de libros de texto para la enseñanza de inglés aeronáutico orientada a controladores aéreos en argentina* 342
- Denham**, Patricia; **Martinez**, María Belén. *Una propuesta alternativa para la enseñanza de vocabulario.* 361
- Espíndola Rodrigues Figueirêdo**, Lena Lúcia. *Análise do papel dos protagonistas em poemas: uma contribuição ao ensino de língua e de literatura estrangeira* 372
- Falchi**, Analía; **Luchetti**, Fabiana; **Rosenfeld**, Diana; **Sánchez**, Rosa. *Didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera: análisis de registros de clases* 392
- Fontanella**, Paula; **Sandmann**, Fabiana. *Análisis de prosodia semántica en textos en Lengua extranjera: Italiano* 404
- Garbi**, Julia; **Crespi**, Fernanda; **Fernández**, Inés. *La enseñanza del inglés en la escuela primaria: una experiencia en el aula* 418
- Grisolía**, María Belén. *Modo, modalidad y multimodalidad: aportes al diseño de materiales para la enseñanza de ELSE* 430

Grundnig , María Inés; Himelfarb , Reina. <i>Recursos léxicos en textos científico-académicos: el caso del abstract</i>	449
Herczeg , Claudia; Kuguel , Inés. <i>Propiedades semánticas de los nombres y su incidencia en la resolución de secuencias nominales en inglés</i>	469
Labella-Sánchez , Natalia; Cristovão Lopes , Vera Lúcia; (Universidade Estadual de Londrina, Brasil). <i>Gêneros de texto, capacidades de linguagem e sistema de atividades</i>	493
Luchetti , Fabiana; Ninet , Silvina Claudia. <i>Lectura en lengua extranjera y escritura en lengua materna: el error como herramienta didáctica</i>	514
Massa , Agustín Abel; Schander , Claudia Elizabeth; Negrelli , Fabián Humberto. <i>Resultados de un proyecto de investigación intercátedra: Su incidencia en Lengua Inglesa I</i>	526
Morandi , Liliana; Montelar , María del Carmen; Palou de Carranza, Elsa. <i>El tratamiento de los recursos enunciativos en textos académicos intermedios en LE y LM</i>	539
Pacagnini , Ana M. J. <i>¿Para, por o a? Acerca de la enseñanza de las estructuras de valor 'final' a los estudiantes de español como lengua extranjera</i>	558
Páez , Ana; Siderac , Silvia. <i>Nuevas tecnologías y género en la enseñanza de inglés</i>	580
Pasero , Carlos Alberto. <i>Género y discurso en dos textos académicos en lengua portuguesa: propuesta de tareas para lectocomprensión</i>	596
Regueira , Ana; Williams , Jenifer; Caielli , Elisabet. <i>Diseño de pruebas para la evaluación criterial de aprendizajes en el área de Inglés</i>	620
Schander , Claudia Elizabeth; Massa , Agustín Abel; Chiappero , María Cecilia. <i>La revalorización de las estrategias de aprendizaje</i>	638
Segati Rios Registro , Eliane. <i>A utilização da sequência didática como um instrumento facilitador da aprendizagem da língua inglesa em sua relação com o texto literário</i>	649
Sorbellini , Andrea Cecilia; Torres , María Bernarda. <i>De la investigación a la práctica: las TIC en la enseñanza del léxico en un curso de inglés con propósitos académicos</i>	665
Souza , Márcia; Rosa , Ricardo da. <i>Educação profissional e técnica: novas perspectivas didáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira</i>	683
Vartalitis , Andrea. <i>La Alfabetización Académica en la Era Post-método</i>	701
Vera de Tamagnini , Nora. <i>La pedagogía diferenciada en clase de F.L.E.</i>	718

- Zinkgraf**, Magdalena; **Fernández**, Gabriela; **Valcarce**, Ma. del Mar. *¿Qué lugar merecen las canciones en el aula de ILE? Un estudio de caso sobre las opiniones de alumnos universitarios avanzados acerca de la enseñanza de secuencias formulaicas* 732
- Zinkgraf**, Magdalena; **Rodeghiero**, Andrea; **Pérez**, Julieta. *Más allá de la palabra: un estudio de corpus de secuencias formulaicas en ensayos de estudiantes universitarios de ILE* 752

Tecnologías de la información y la comunicación y enseñanza de Lengua y Literatura

- Agnello**, Daniela; **Puntel**, Margarita. *Leer y escribir en el aula virtual: otras prácticas, nuevas intervenciones* 779
- Ávila Reyes**, Natalia; **González-Álvarez**, Paula. *Web 2.0 y escritura universitaria: oportunidades para la escritura situada y el aprendizaje colaborativo en un curso online* 798
- Braun**, Estela Nélide; **Montserrat**, Liliana. *De la incorporación de las TIC a las TEP como componentes clave en la formación de futuros docentes.* 818
- Carrión**, Jorge Carlos. *Viñetas y pantallas: historietas y nuevas tecnologías como medios para desarrollar la lectura en la escuela.* 838
- Kín**, María Aurelia; **Montserrat**, Liliana Inés; **Rossi**, María Natalia. *Enseñando sobre Pueblos Originarios pampeanos en inglés a través de las Webquests* 854
- Torres**, María Bernarda. *Las maneras de leer en la universidad de la era digital y su relación con los procesos del enseñar* 870

La lectura y la escritura en la universidad

- Callegaro**, Adriana; **Saucedo**, Mónica. *Ethos e imagen en la comunicación administrativa y protocolar* 887
- Cavallini**, Ayelén Victoria. *Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y escritura en el ingreso a la universidad* 902

Fernández Rucci , Juliana. <i>El ISD como propuesta epistemológica y didáctica para trabajar la lectura y la escritura en el ingreso a la UNRN. Síntesis de una experiencia de trabajo sobre el resumen y el tríptico como géneros</i>	921
Ferreira Santos , Thiago Jorge. <i>Análise da linguagem em mediações formativas no processo da Iniciação Científica</i>	943
Frischknecht , Alicia. <i>Tradiciones escolares, soluciones 'facilistas': repensar las prácticas argumentativas en la clase de Lengua Española en la universidad. De las soluciones retóricas al compromiso del argumentante</i>	964
Hall , Beatriz; Ursino , Aldana. <i>Lugares de enunciación en el discurso académico-pedagógico: el caso de los manuales universitarios</i>	982
Inσία , María del Carmen; Ursino , Aldana. <i>Reformulaciones de las propuestas didácticas docentes a partir de las producciones escritas de los/las estudiantes</i>	1001
Melana , Marcela; Gacé , Karina. <i>El discurso del ensayo. Algunos problemas de enunciación en las producciones de los estudiantes universitarios</i>	1018
Pereira , María Cecilia; Valente , Elena. <i>Desarrollo de modos de lectura propios del nivel superior. Del análisis de encuestas a la lectura de teorías</i>	1031
Wiefling , Fernanda. <i>La metáfora gramatical en artículos científicos de Física y Antropología: problemas para su reconocimiento y comprensión</i>	1050

Presentaciones de estudiantes universitarios avanzados

Campanaro , Gisela. <i>Una aproximación a los materiales de trabajo de los espacios de ingreso Universidad Nacional Arturo Jauretche: problemas en torno a la enseñanza de la lengua</i>	1071
Cippitelli , María Alejandra. <i>El conocimiento compartido, protagonista en las interacciones áulicas</i>	1110
López Corral , Manuela. <i>Los best-seller de consumo juvenil: modos de leer que entran y salen de la escuela</i>	1128
Massarella , Matías. <i>La enseñanza de la poesía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires</i>	1140
Verdugo , Virginia Ester. <i>Intervenciones docentes en situaciones de lectura literaria: distancias entre la planificación y la práctica</i>	1158

Zerda Méndez, Gloria Mercedes. *Conceptos pragmáticos y matrices situacionales: análisis de las prácticas de enseñanza literaria en un primer ciclo del distrito de Pilar 1174*

Análisis de concepciones estudiantiles sobre la escritura y su enseñanza: aportes a la didáctica de la escritura en la escuela

Federico Navarro
navarro@filo.uba.ar

Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional de General Sarmiento; CONICET
Buenos Aires, Argentina

Resumen

En el marco del desarrollo de la didáctica de la escritura en la escuela (Alvarado, 2001; Bombini, 2012; Lerner, 2001; Navarro, 2013), resulta relevante saber más sobre las concepciones explícitas e implícitas de los estudiantes. Sus perspectivas no deben ser silenciadas o ignoradas sino consultadas, integradas y transformadas mediante la enseñanza (Pozo et al, 2006), tanto para incentivar la reflexión y el automonitoreo de su producción escrita, como para enseñar su carácter práctico, retórico y disciplinarmente situado. En esta investigación me propongo reconstruir qué concepción de las prácticas letradas propias y de su enseñanza muestran estudiantes de escuela secundaria. Se analizarán cualitativamente 52 encuestas abiertas de seis preguntas realizadas a estudiantes de 4° año del Programa de Escritura en la Escuela (Navarro & Revel Chion, 2013). Las preguntas consultan sobre fortalezas y debilidades, clases de textos para aprender, actividades para realizar y expectativas sobre el curso. Los resultados muestran que los aspectos retóricos y situados de la escritura no suelen ser contemplados y que el foco se ubica en aspectos normativos y léxicos. Muchas de las concepciones asocian la escritura en la escuela con la producción literaria, junto con la valoración de la creatividad y la expresión. La mayoría de los estudiantes evalúan negativamente sus competencias letradas y coinciden en la necesidad del objeto de aprendizaje, en ocasiones desde una perspectiva propedéutica, si bien no coinciden en los aspectos a trabajar en clase. Estos resultados revelan una cultura del aprendizaje de la escritura que relega su lugar al aula de lengua y a aspectos superficiales, descontextualizados o acotados a la expresión personal. Estas creencias subyacentes deben ser asumidas y deconstruidas en cualquier iniciativa de alfabetización en la escuela.

Palabras claves: concepciones implícitas - escuela secundaria - encuestas - Programa de Escritura en la Escuela - didáctica de la escritura

Introducción

La didáctica de la escritura en la escuela media se ha visto parcialmente relegada frente a los importantes avances de las últimas décadas en alfabetización inicial (e.g., Lerner, 2001) y superior (e.g., Carlino, 2005), provenientes especialmente de investigaciones vinculadas a la pedagogía y a las didácticas disciplinares. El desarrollo de una didáctica de la escritura en la escuela secundaria, como instancia de alfabetización media con sus propios parámetros y necesidades, y la puesta en práctica de iniciativas específicas, es menos frecuente que en otros niveles del sistema educativo.

Sin embargo, el tránsito formativo por la escuela secundaria es una preocupación central de las instituciones y los organismos educativos argentinos, ya que muestra una situación paradójica: es una instancia que se ha incorporado recientemente al período de escolaridad obligatoria, pero aún muestra altas tasas de deserción. Por ejemplo, si la tasa de escolarización de la población argentina entre 6 y 11 años es del 99%, este porcentaje desciende al 96,5% entre los 12 y 14 años, y al 81,6% entre los 15 y 17 años (INDEC, 2012: 119). Respecto de la tasa de egreso, para el año 2010, solo el 55,4% de la población de entre 20 y 29 años había finalizado el nivel secundario (INDEC, 2012: 127).

Sin dudas, la didáctica de la escritura puede cumplir un rol importante en este panorama en tanto medio privilegiado de enculturación de los estudiantes en el discurso escolar y científico-académico y de democratización del capital cultural socialmente (mal) distribuido. Como plantean Rose y Martin a partir de sus intervenciones en escuelas con poblaciones indígenas en Australia, “la reproducción en la escuela de las inequidades y jerarquías sociales y culturales se debe al fracaso para enseñar a los estudiantes competencias para leer y escribir de forma independiente” (2012: 305; mi traducción). De hecho, las sucesivas políticas curriculares en educación media presentan posiciones específicas respecto de qué lectura y escritura enseñar y cómo hacerlo (Bombini, 2012), así como las prácticas didácticas escolares reconocen tradiciones predominantes respecto de la misma cuestión (para una historización, cf. Alvarado, 2013 [2001]).

Una iniciativa reciente en este sentido es el Programa de Escritura en la Escuela (Navarro, 2013; Navarro & Revel Chion 2013, en prensa), que funciona desde el año 2011, bajo mi coordinación, en el Colegio de la Ciudad, una escuela bachiller de gestión privada ubicada en la Ciudad de Buenos Aires, fundada en el año 2001 y a la que asisten alrededor de 300 alumnos. El Programa de Escritura en la Escuela es una experiencia de enseñanza de la lectura y la escritura a través del currículum y (potencialmente) en todos los años de

escolarización secundaria. Los estudiantes asisten semanalmente y en horario escolar a un curso obligatorio no curricular de 80 minutos. Cada trimestre, el docente a cargo, experto en didáctica de la lengua, trabaja articuladamente con un docente de las asignaturas curriculares del mismo año que se suma de forma voluntaria; así, durante un trimestre completo los estudiantes participan en un curso cuyo objetivo específico es aprender a leer y escribir en matemática, historia, biología o física, entre otras. Cada materia conserva su espacio de enseñanza, pero ambos docentes consensuan los temas, los contenidos, las competencias y las calificaciones finales. El resultado es una iniciativa que impacta en las competencias letradas de los estudiantes, en la formación en didáctica de la escritura disciplinar de los docentes participantes y en la concepción curricular general de la institución, ya que pone en primer plano la importancia de la alfabetización media.

En el contexto de este tipo de iniciativas, resulta relevante saber más sobre las posiciones de los estudiantes. Sus perspectivas, explícitas o implícitas, impactan en sus formas de aprender las competencias letradas objeto de enseñanza del Programa de Escritura en la Escuela o de otras iniciativas y asignaturas. Las concepciones de los estudiantes no deben ser silenciadas o ignoradas sino que, por el contrario, deben ser consultadas, integradas y transformadas mediante la enseñanza (Pozo et al, 2006). No son meras opiniones, sino un insumo que impacta en sus aprendizajes. De esta manera, se logra tanto incentivar la reflexión y el automonitoreo de su producción escrita, como enseñar su carácter práctico, retórico y disciplinariamente situado.

En los últimos años se han presentado diversas investigaciones, con metodologías y marcos teóricos variados, que intentan dar cuenta de la percepción de los estudiantes sobre la escritura, en particular en educación superior (e.g., di Stefano & Pereira, 2004; Vázquez, Pelizza, Jakob & Rosales, 2012). En este trabajo me propongo reconstruir, a partir de encuestas, qué concepción de las prácticas letradas propias y de su enseñanza muestran algunos estudiantes de escuela secundaria. Primero, describiré cualitativa y cuantitativamente las representaciones estudiantiles explícitas respecto de seis dimensiones diferentes. Segundo, intentaré reconstruir algunas de las teorías implícitas (Pozo et al, 2006) que subyacen a sus respuestas. De esta manera, busco colaborar con el desarrollo de una didáctica de la escritura que tome en cuenta las concepciones previas de los estudiantes sobre el objeto de enseñanza y sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Es relevante destacar que las representaciones implícitas se aprenden “de forma implícita, no consciente, sin pretenderlo, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos

patrones” (Pozo et al, 2006: 101). En este sentido, las concepciones implícitas de los estudiantes están alimentadas por las prácticas alfabetizadoras más frecuentes en los ámbitos escolares en los que transitan, o “culturas del aprendizaje” que constituyen un currículum oculto aprendido informalmente (p. 103). Su análisis puede brindar perspectivas sobre las formas en que las escuelas abordan efectivamente la enseñanza de la lectura y la escritura.

Metodología

A comienzos de 2014 se llevó a cabo una encuesta de seis preguntas abiertas a estudiantes de 4º año (en su mayoría de 16-17 años) del Colegio de la Ciudad en la primera clase en que participaron en el Programa de Escritura en la Escuela. Por este motivo, sus perspectivas no se hallan influenciadas explícitamente por el trabajo pedagógico dentro del curso ni por algún conjunto de opciones prefijadas. Esta metodología de recolección de las respuestas es importante para reconstruir las representaciones implícitas de los estudiantes.

Las encuestas se resolvieron de manera individual, presencial y manuscrita durante la clase; no fueron anónimas. En total se completaron 52 encuestas. Las preguntas consultan sobre fortalezas y debilidades, sobre clases de textos para aprender, actividades para realizar y expectativas sobre el curso, tal como se detalla a continuación:

1. ¿Qué aspectos de tu escritura considerás satisfactorios?
2. ¿Qué aspectos de tu escritura necesitás mejorar?
3. ¿Qué clases de textos querés aprender o mejorar?
4. ¿Qué aspectos de la escritura querés trabajar en el curso?
5. ¿Qué actividades no te gustaría que incluyera el curso?
6. ¿Qué expectativas tenés respecto de esta materia?

Las respuestas individuales se transcribieron en una tabla. Se llevó a cabo un análisis cuantitativo de las tendencias generales en las respuestas y se determinó así un conjunto de categorías repetidas para cada pregunta. Luego, se cuantificaron las respuestas que correspondían a cada una de las categorías propuestas. Aunque se respondieron 52 encuestas, en la mayoría de las dimensiones se menciona más de un valor, por lo que se

aclara en cada caso el número total de valores (n) y se calcula la distribución de los porcentajes sobre ese número. Los resultados se desarrollan en la siguiente sección.

Resultados y discusión

A pesar de que las encuestas ofrecen preguntas abiertas, puede hallarse cierta homogeneidad en las dimensiones que los estudiantes identifican al evaluar la escritura propia. Respecto de las valoraciones positivas, los estudiantes señalan aspectos normativos, aspectos léxicos, aspectos creativos y expresivos, y aspectos de estilo y organización textual, los cuales cubren más del 70% de las respuestas (sobre un n=65).

La mayoría de los estudiantes (21,2%) valora positivamente su ortografía y tildación, junto con su puntuación (7,6%), es decir, aspectos normativos, integrados en esta respuesta ilustrativa:

Los aspectos satisfactorios que encuentro en mi escritura son que no suelo tener falta de ortografía, puntuación o tildación (Nº 29).

En segundo lugar, valoran su imaginación y creatividad, en un 12,1% de los casos. Luego se ubica la capacidad de expresarse y comunicarse (10,6%), el vocabulario (9,1%), la redacción y el estilo (6,1%), la organización y desarrollo textual (4,5%) y la caligrafía (3%). Un 7,6% de los estudiantes afirman que su escritura no tiene ningún aspecto destacado, mientras que un 4,5% destaca entre sus fortalezas que le gusta escribir. El resto de las respuestas se distribuyen en aspectos diversos.

Como puede preverse, los aspectos que los estudiantes consideran que deben mejorar también están centrados en las dimensiones mencionadas previamente (n=71). Se puede hallar en muchos estudiantes una llamativa autoestigmatización, ya que la mayoría evalúa muy negativamente su competencia letrada o restringe los aspectos en que esta se destaca, como se ve a continuación:

No tengo ningún aspecto satisfactorio ni positivo de mi escritura (Nº 4).

En concreto, uno de cada diez estudiantes (9,9%) señala que debería mejorar todo o

mucho en su escritura. Al distinguir entre los aspectos evaluados negativamente en la propia escritura, se ubica en primer lugar la ortografía y tildación (22,5%). Sin embargo, en segundo lugar se ubica un aspecto poco significativo en los aspectos valorados positivamente: la incapacidad de organizar, conectar y desarrollar textos; el 15,5% de los estudiantes lo destaca como uno de sus puntos débiles. Siguen otros aspectos ya mencionados: escaso vocabulario o incapacidad de usar sinónimos (11,3%), errores de puntuación (7%), carencia de imaginación (7%), problemas de redacción y estilo (5,6%) y mala caligrafía (5,6%). La siguiente respuesta sintetiza varios de los aspectos marcados por los estudiantes:

Necesito mejorar la ortografía. Todo lo que es la tildación. Y más que nada la redacción. Y creatividad. En realidad todo (N° 28).

También vale la pena destacar que la mayoría de los aspectos que los estudiantes mencionan al evaluar los puntos sólidos y débiles de su escritura (n=137) se vinculan a la normativa del español (tildación, ortografía, puntuación: total de 29,2%), a la mecánica de la letra manuscrita (caligrafía: 4,4%), a dimensiones lingüísticas aisladas (vocabulario: 10,2%) y a competencias importantes pero asociadas sobre todo a la producción de escritura ficcional (creatividad, expresión: total de 15,3%). Estos factores cubren un total del 59,1% de las respuestas. Una típica respuesta de la encuesta pone el foco, por tanto, en aspectos más bien superficiales de la escritura escolar de los últimos años de la escuela secundaria:

Considero satisfactorio de mi escritura mi pequeña letra y mi ortografía (N° 6).

Por el contrario, otros aspectos más amplios, como lo que los estudiantes denominan “redacción” o la organización textual, solo alcanzan un total del 16,1% de las respuestas respecto de la evaluación (positiva o negativa) de la escritura propia.

Este foco en aspectos normativos y superficiales, y en la escritura creativa y expresiva, pueden ser concepciones que dificulten la aceptación de un trabajo a nivel textual con géneros escolares y académicos de formación. El siguiente testimonio ejemplifica este reparo:

[Quiero trabajar en el curso] la ortografía y el vocabulario, porque lo demás está más en uno (N° 23).

En esta respuesta, el estudiante manifiesta una concepción implícita de la escritura como un talento que no se puede enseñar, más allá de la ampliación del vocabulario y el trabajo de la normativa; los aspectos sociales, estratégicos y discursivos dependen de la individualidad del escritor, es decir, no son objeto de enseñanza escolarizable.

Sin embargo, posiblemente por la fuerte autoestigmatización marcada más arriba, las respuestas de los estudiantes (n=46) muestran expectativas elevadas para el curso: solo el 4,3% dice no tener expectativas, mientras que el resto de las respuestas afirma tener expectativas buenas o muy buenas (15,2%) o se refieren a mejorar la escritura en general (28,3%) o en aspectos particulares (23,9%), aprender (8,7%), u otros aspectos más puntuales. Es decir, la mayoría de las respuestas coincide en la necesidad de que la escuela aborde ese objeto de aprendizaje. Si bien es cierto que, al ser una encuesta con nombre, los estudiantes pueden haber expresado expectativas positivas de forma más bien especulativa, las respuestas parecen expresar una sincera buena predisposición hacia la alfabetización media:

Me gustaría aprender a escribir bien y llevarme algo que me dure para toda la vida (N° 34).

Dentro de los aspectos particulares de la escritura que se espera mejorar, los estudiantes mencionan la redacción, la claridad, la adecuación a distintos tipos de textos, la ampliación del vocabulario y la capacidad de “explayarse”, entre otras cuestiones, como se ve a continuación:

Aprender a tener una buena, redacción, organización, acentuación y que se entienda (N° 33).

La pregunta respecto de qué aspectos de la escritura se desea trabajar en clase (n=68) arroja una dispersión mucho mayor que los demás aspectos consultados. Si bien se tomaron en cuenta diez dimensiones posibles, la mayoría de las respuestas (20,6%) no logra encuadrarse en ninguna de esas opciones. Aparecen aspectos como “los efectos que genera el texto”, “escribir desde diferentes puntos de vista”, “hacer analogías”, “ahondar un texto”, o la siguiente afirmación:

Me gustaría poder mejorar el texto de narración, como de cuentos o poder contar lo que pienso (N° 51).

En esta respuesta completa, el estudiante maneja una concepción implícita de la escritura como representación (Bronckart, 2006): al escribir, no transforma el pensamiento sino que lo transcribe. Incluso el estudiante se refiere a la secuencia narrativa y utiliza el verbo “contar”: la escritura en la escuela sirve para contar lo que se encuentra ya elaborado y estructurado en el pensamiento.

En las respuestas también hay varias menciones a la producción de textos académicos y escolares en sentido amplio: textos informativos, textos académicos, explicación en ejercicios de matemática, desarrollo de algún tema, textos formales o informe de laboratorio. De hecho, los estudiantes señalan como temas para trabajar en clase aquellos que antes identificaron como sus debilidades, pero en un porcentaje mucho menor. Las opciones más elegidas en dimensiones comunes son escritura de textos académicos (16,2%), escritura de textos literarios y desarrollo de la creatividad y la expresión (total de 13,2%), organización textual y redacción (total de 13,2%), ortografía (10,3%), puntuación (8,8%) y vocabulario (7,4%). También aparecen temas literarios (4,4%), lectura (2,9%) y caligrafía (2,9%).

La mayoría de las respuestas (n=64) específicas sobre qué clases de textos se quiere aprender o mejorar asocian la escritura en la escuela con la ficción y los géneros literarios (43,8%), y, en menor medida, con los textos periodísticos (4,4%) y profesionales (3,1%). En directa relación con esta cuestión, como se mencionó antes, muchos estudiantes destacan como una fortaleza de su escritura un rasgo valorado en la creación ficcional: la imaginación y la creatividad.

La escritura escolar o científico-académica -se mencionan “exámenes”, “ejercicios”, “informes”, “resúmenes”, “monografías”- tiene una presencia relativamente baja: aparece en solo el 34,4% de las respuestas. Es decir, alrededor de una de cada tres respuestas menciona textos escolares entre aquellos que se quiere como objeto de aprendizaje en un taller de escritura a través del currículum. Es posible que esto se deba a la novedad del enfoque, frente a una institucionalización de los cursos o actividades específicamente de escritura asociados a la escritura creativa de ficción literaria.

En sentido similar, muchos estudiantes asocian la utilidad del curso a las exigencias de escritura de textos académicos y profesionales futuros, pero no a sus necesidades escolares actuales. Es decir, adoptan una mirada propedéutica. Nuevamente, la escritura escolar del aquí y ahora aparece más o menos invisibilizada. Afirman dos estudiantes:

Creo que [el curso] va a ser bastante positivo porque necesitamos mucho aumentar la formalidad en los textos. Sobre todo para estar en la universidad después, donde no te ayudan a mejorarlo (probablemente) (N° 36).

Me gustaría poder trabajar lo académico y laboral sabiendo que me podría servir para el futuro (N° 51).

Ante la pregunta por los temas que *no* se quiere trabajar en clase (n=40), la mayoría de las respuestas de los estudiantes expresa que no quieren escribir textos literarios o ficcionales (25%). Curiosamente, en segundo lugar se suman el rechazo a leer (12,5%) y escribir (10%) mucho. Tampoco están interesados en temáticas asociadas al análisis sintáctico y gramatical (15%) ni al análisis literario (10%). Un 12,5% de las respuestas señala que no hay temas que los estudiantes quieran excluir. Dentro de los aspectos diversos que no se quieren trabajar en clase (10%), los estudiantes mencionan jugar, estudiar de memoria y escribir autobiografías y textos no literarios.

Conclusiones

A partir de los resultados empíricos desarrollados más arriba pueden identificarse algunas tendencias en las representaciones estudiantiles explícitas sobre la escritura y su enseñanza en la escuela secundaria. Los estudiantes tienden a evaluar negativamente sus competencias escritas; sus fortalezas se asocian a aspectos normativos, léxicos y creativos; muestran cierto consenso respecto de los aspectos que conforman la escritura: ortografía, puntuación, vocabulario, creatividad, redacción, expresión, organización textual y caligrafía; consideran que necesitan aprender escritura escolar, sobre todo para su desempeño futuro, si bien no muestran acuerdo respecto de qué aspectos deberían enseñarse en clase y algunos no quieren leer ni escribir demasiado para conseguir ese objetivo; creen que la escritura se aprende en contacto con textos literarios y ficcionales.

Estos resultados permiten reconstruir algunas de sus concepciones implícitas. En muchas de las respuestas, las necesidades de producción escrita escolar a través del currículum aparecen invisibilizadas: los estudiantes asocian la escritura a dimensiones que son foco de la enseñanza en instancias educativas previas (vocabulario, ortografía, puntuación, caligrafía) o a necesidades futuras (la escritura en la universidad o en el

desempeño profesional), pero no tanto a la escritura escolar situada que requiere su desempeño en la escuela. Además, se puede reconstruir una concepción descontextualizada, asociada a niveles lingüísticos básicos (normativos, léxicos), de la escritura. A su vez, las clases de textos (literarios) y algunos de los aspectos destacados como relevantes (creatividad, expresividad) se asocian fácilmente al aula de literatura, pero no a las prácticas letradas en la totalidad de las asignaturas curriculares. En algunas respuestas, analizadas más en detalle, se revela una concepción de la escritura o bien como talento que no puede constituirse en objeto de enseñanza o bien como mero instrumento de transcripción del pensamiento.

Es evidente que estas concepciones implícitas son nutridas por el rol tradicionalmente destinado a la escritura en el sistema educativo: objeto privilegiado de enseñanza en la alfabetización inicial, la escritura en la escuela secundaria ha sido tradicionalmente relegada al aula de lengua como instrumento de expresión individual descontextualizada.

En suma, los resultados configuran un estudiante autoestigmatizado, que no percibe el impacto transformador de la escritura a través del currículum y que asocia la escritura a la ortografía, la caligrafía y la creación ficcional, pero que, aun así, se muestra dispuesto a aprender.

El foco de las respuestas estudiantiles en aspectos normativos y superficiales, muchas veces orientados a necesidades futuras o desescolarizadas, junto con la priorización de la escritura creativa y expresiva, pueden encarnar concepciones implícitas que dificulten la aceptación de un trabajo a nivel textual con géneros escolares y académicos de formación. Por tanto, estas creencias subyacentes deben ser asumidas y deconstruidas en cualquier iniciativa de alfabetización en la escuela.

Esta investigación colabora con el desarrollo de una didáctica de la escritura que integre y transforme las concepciones previas de los estudiantes sobre el objeto de enseñanza y sobre sus propios procesos de aprendizaje. Estudios futuros deberían ampliar la muestra a otros perfiles estudiantiles en términos sociales, regionales, institucionales y curriculares para contrastar y ampliar los resultados.

Agradecimientos

Agradezco los comentarios y sugerencias de Natalia Ávila a los borradores de este trabajo.

Bibliografía

Alvarado, Maite. (2013 [2001]). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En *Escritura e invención en la escuela* (pp. 31-80). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bombini, Gustavo. (2012). Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente. En Gustavo Bombini (Ed.), *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 9-22). Buenos Aires, Biblos.

Bronckart, Jean Paul (2006). La enseñanza de las lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 133-146). Buenos Aires, Miño y Dávila.

Di Stefano, Mariana, & Pereira, Cecilia (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Paula Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 23-39). Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida

INDEC. (2012). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Buenos Aires, Ministerio de Economía.

Lerner, Delia (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 25-37). México, Fondo de Cultura Económica.

Navarro, Federico (2013). ¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), 18-34. Febrero-marzo. Disponible en <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/471/557>.

Navarro, Federico & Revel Chion, Andrea (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Paidós.

Navarro, Federico & Revel Chion, Andrea (en prensa). Shaping disciplinary discourses at high school. A two-way collaborative writing program. En Pamela Childers & Jacob Blumner (Eds.), *WAC Partnerships Among Secondary and Post-Secondary Institutions: An Introduction to WAC and Partnerships That Cross Academic Levels and Disciplines*. Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse & ParlorPress

Pozo, Juan Ignacio, Scheuer, Nora, del Puy Pérez Echeverría, María, Mateos, Mar, Martín, Elena, & de la Cruz, Montserrat. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Graó.

Vázquez, Alicia, Pelizza, Luisa, Jakob, Ivone, & Rosales, Pablo (2012). Tareas de escritura y aprendizaje: valoración de estudiantes universitarios. En Alicia Vázquez, María del Carmen Novo, Ivone Jakob & Luisa Pelizza (Eds.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 635-648). Río Cuarto, UniRío Editora, Universidad Nacional de Río Cuarto.

