

**Aprender escribiendo. Análisis de aplicación de dispositivos de enseñanza basados en la escritura de textos formales.**

**Autor/es:** BRAILOVSKY, Daniel; [dbrailovsky@gmail.com](mailto:dbrailovsky@gmail.com)

MENCHÓN, Ángela;

STILMAN, Paula;

MORET, Eloisa

TOSSO, Julieta;

OSELLA, Bernarda;

**Institución de procedencia:** Departamento de Investigación de UCES

**Eje temático:** Diseños metodológicos de la investigación educativa con predominio de enfoques hermenéuticos.

**Palabras clave:** escritura - alfabetización académica - formación docente - enfoques etnográficos

**Abstract**

Las investigaciones sobre formación docente coinciden en reconocer a la escritura como un aspecto clave del nivel superior. Los estudios sobre alfabetización académica, micropolítica de la clase y sobre las relaciones entre escritura, evaluación formal y aprendizaje, además, dan cuenta de la necesaria reflexión sobre los aspectos subjetivos y experienciales de las prácticas de escritura formal en el marco de las carreras.

La investigación en la que se basa esta ponencia se propone analizar los distintos sentidos que adquieren las prácticas de escritura en la formación docente, desde la perspectiva de profesores y alumnos, en el contexto de las asignaturas. Se parte de concebir a la escritura como una práctica política y culturalmente atravesada y teñida por los rituales y valores de la gramática en este nivel de enseñanza.

Metodológicamente, se implementaron y analizaron en acción una serie de dispositivos de trabajo en el aula donde la escritura está siempre implicada de distintas maneras (distintos destinatarios, motivaciones, formatos, fines, diferentes modos de conectarse con la evaluación del curso). El seguimiento de estas actividades desde la doble óptica del profesor y el estudiante (el equipo de investigación está integrado por docentes y alumnos) y el análisis de episodios y textos identificados como significativos permite reconstruir los entretelones y estrategias suscitadas por “la experiencia de escribir” en las aulas de la formación.

## **Introducción**

Las prácticas de enseñanza en el nivel superior ostentan tradiciones centradas en la clase magistral expositiva del docente, y reservan a la escritura un lugar preponderantemente asociado a la evaluación formal del curso, con consecuencias en la promoción del mismo. Esta asociación unívoca entre escritura y evaluación tiene efectos comprobadamente contrarios a los objetivos y fundamentos de las asignaturas. A través de las habituales situaciones de evaluación escrita, como afirma Carlino, “se transmite a los alumnos una serie de ideas cuestionadas por las investigaciones (...) y cuestionables de acuerdo con los objetivos que solemos enunciar los docentes para nuestras asignaturas (...)” (2004: 9). La implementación y análisis de dispositivos de escritura no necesariamente asociada de este modo a la evaluación sumativa apunta entonces a poner de relieve estrategias de mejora de la “clase” como sistema instaurado de transmisión. Una “clase”, desde esta perspectiva, no es un molde estanco sino uno variable - y propenso a variar - hasta el punto de producir efectos muy diferentes de acuerdo al modo en que sea diseñada. Nos enfocaremos en una de las variables que hacen que la clase pueda funcionar mejor o peor: las estrategias vinculadas a la escritura. Esta investigación se propone implementar (y realizar un seguimiento de) dispositivos de trabajo en el aula basados en la escritura formal no necesariamente vinculada a la evaluación para la promoción sobre contenidos de las asignaturas, en la carrera Profesorado de Educación Inicial. Del análisis descriptivo de dicha implementación a nivel de la experiencia de aprendizaje de los alumnos, se espera sistematizar criterios para aplicar estos dispositivos como propuestas para enriquecer las clases que se desarrollan en la universidad, en esa y otras carreras afines, luego del seguimiento de la experiencia.

Los dispositivos consisten en propuestas de escritura insertas en el marco de las asignaturas, sencillas en su diseño y basadas en los aspectos que contemplan nuestros objetivos específicos, esencialmente: distintos grados de planificación de la estructura textual, diferentes extensiones y formatos, diversos modos de articulación con discusiones previas sobre los contenidos y la implementación de propuestas donde aparecen ciertos grados de ludicidad en el formato de la actividad.

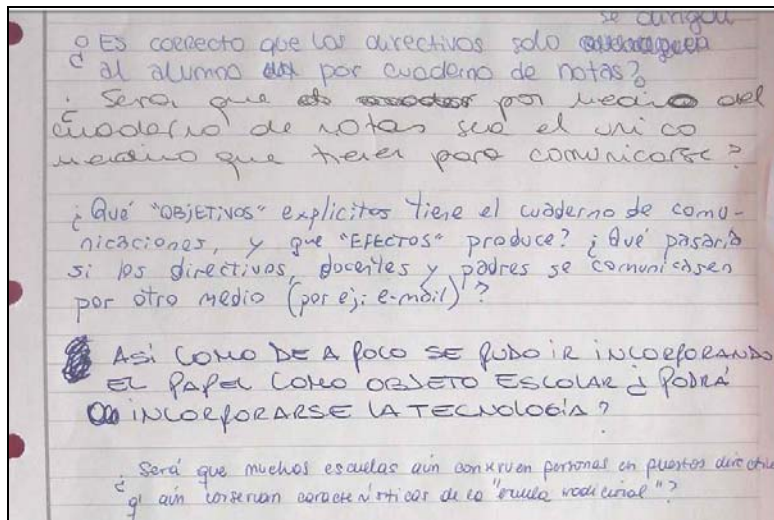
Los dispositivos implementados fueron principalmente cinco, con el agregado de algunas experiencias adicionales. Se ofrece a continuación una descripción de cada uno de ellos.

### *1. Reseñas de clase*

Una vez en el cuatrimestre, en una fecha elegida con antelación, cada estudiante deberá escribir una reseña pública de una clase, que incluya 1) un relato de lo que sucedió en esa clase, 2) mención de la bibliografía de referencia de la clase (la imprescindible y la ampliatoria), 3) una impresión personal y 4) una crítica constructiva o sugerencia. El profesor hace una devolución escrita de cada reseña en el mismo espacio en que escriben los estudiantes. A su vez, este dispositivo se implementó bajo dos modalidades diferentes. En un caso, las reseñas se escribieron sobre un cuaderno que circuló de mano en mano, semana a semana, entre los estudiantes. La devolución del profesor, en este caso, se constituyó en rutina de inicio de cada clase, que se iniciaba leyendo la reseña de la clase anterior. La otra modalidad de reseñas fue el escenario escritural de un foro online donde los estudiante publican sus relatos de clase y el profesor, cada semana, responde por escrito a las reseñas, con comentarios y observaciones.

## *2. Juego de escritura: cadáver exquisito de preguntas*

Situados en una ronda, los estudiantes redactan una pregunta sobre el tema que se ha estado tratando. La pregunta debe ser reflexiva y apuntar a la profundización antes que a la respuesta unívoca. Una pregunta que puede responderse con sí o con no, por ejemplo, es desalentada y es en cambio promovida la redacción de preguntas que buscan describir, explicar, señalar paradojas, tensiones, etc. a las que se suele denominar “preguntas de indagación”. Cada un minuto o dos, se pasa la hoja al compañero de al lado para que éste repregunte, agregando profundidad, detalles, complejidad, a la pregunta. El profesor se incluye en la ronda y aporta preguntas y repreguntas a las hojas que pasan por sus manos. Al final, se leen todas las preguntas y se establece un debate enriquecido por las mismas.



Ejemplo de cadáver exquisito de preguntas. Materia: Pedagogía.

### 3. Texto planificado

Se concluye la clase con un resumen de un tema central de la misma. Se planifica en el pizarrón un texto muy nítidamente organizado en una presentación, tres párrafos que enumeran marcadores textuales y un cierre. Cada estudiante elabora su versión. Esta consigna tiende a generar textos ordenados y altamente conscientes de la estructura.

### 4. Guía de léxico

Se encarga a los estudiantes un texto sobre un tema, a ser elaborado de una clase para la siguiente, o bien en el tiempo de la clase. Se ofrece una “guía de léxico”. Esta guía consiste en un listado de expresiones como disparadores textuales que se proponen apoyar el entrenamiento de los estudiantes en la práctica de la escritura formal. Este es, posiblemente, el dispositivo que demandó mayor elaboración y el que más discusiones y repercusiones ha generado hasta el momento. Algunos ejemplos de expresiones ofrecidas en la Guía de Léxico:

- Este informe constará de X partes. En primer lugar... En segundo lugar... etc.
- En la perspectiva de Pérez (2007) la cuestión aparece formulada como...
- Referirnos a [...] demanda especificar el sentido de dicho término: entenderemos por [...] todo aquello que...
- Podría objetarse acerca de esta idea que... Desde nuestra perspectiva, esta objeción es...
- El principal obstáculo que presenta esta perspectiva es que... Tiene, sin embargo, la ventaja de...
- Esta coyuntura se vio reforzada por varios factores... Por un lado... Una segunda cuestión... Adicionalmente... Por último...
- Aunque más adelante se ahondará en esta cuestión, diremos por ahora que...
- El conjunto de argumentos que hemos expuesto pueden fundar, finalmente, la afirmación de...

### 5. Parcial “de dos vueltas”

Se toma un parcial a libro abierto. A los textos de los estudiantes se responde con algunas preguntas específicas, a cada uno, sobre aspectos débiles y demandantes de reformulación. Los estudiantes se llevan esas preguntas y las reelaboran en forma domiciliaria. Esta nueva entrega es, finalmente, calificada.

### **Contextualización**

La cuestión de la escritura y la lectura en la universidad, definidas en conjunto como aspectos de un proceso amplio de “alfabetización académica” (Carlino, 2006), es reconocida por numerosas investigaciones como uno de los epicentros problemáticos en lo que se refiere a la calidad educativa de las universidades. Desde esta perspectiva, los problemas que vinculan aprendizaje, lectura y escritura no son ni tienen exclusivo origen en falencias de los alumnos, sino que los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales forman parte constitutiva de los mismos (Ibíd.). Una clase expositiva del profesor, por ejemplo, no es un medio ideal para que el estudiante universitario aprenda, dirá Carlino en su repaso de la cuestión, sino que es preciso que “los alumnos recuperen protagonismo y tengan que desplegar mayor actividad intelectual que la implicada en escuchar al docente y leer la bibliografía una semana antes del examen parcial” (Carlino, ob.cit.:5). Por añadidura, este modelo didáctico donde enseñar es “decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema”, continúa siguiendo a Gottschalk y Hjortshoj, “omite enseñarles uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos” (Ibíd.). El llamado de atención de esta perspectiva, comprometida con la búsqueda de un abordaje más holístico y menos instrumental de la escritura académica, surge de advertir que “la producción escrita es un instrumento clave para aprender, reconsiderar, desarrollar y reorganizar el conocimiento sobre una materia –y no sólo un medio de registro o transmisión del saber” (Carlino, 2005:159).

Para otros autores, los problemas vinculados a la escritura se reconocen asociados al lugar otorgado a la creatividad (Cooley, 2003), a la falta de instancias que la consideren como un proceso (Lavelle, 2003), al grado en que se conciba como una práctica de aprendizaje y se potencie con el uso de tecnologías (Ellis, 2004), a las distintas competencias desagregadas que la escritura involucra (Edstrom, 2006), a las propias percepciones de los estudiantes acerca de sus prácticas de escritura (Mateos, 2007) o a la construcción de una identidad y la asunción de una estética asociada a la escritura (Brailovsky, 2008), entre otros varios asuntos.

En muchos de estos estudios, además, se destaca la necesidad de ver en la escritura académica y sus procesos asociados algo más que un mero instrumento comunicativo, y avanzar de alguna manera en sus componentes culturales. Se señala en ese sentido la necesidad de profundizar en la perspectiva de los alumnos y profesores para poder pensar en una “guía intencionada por parte de los profesores, que ofrezcan la posibilidad de participar en la construcción de estos conocimientos” (Estienne y Carlino, 2004:11).

Puede decirse bastante acerca del funcionamiento del espectro de relaciones pedagógicas dentro de la tríada “escritura – evaluación – aprendizaje” en el contexto más tradicional, sin la intervención a través de dispositivos no convencionales. La investigación sobre el tema es amplia y nuestra experiencia como docentes nos enfrenta cotidianamente a ciertos problemas recurrentes que este estudio se propone sistematizar. Lo que ya sabemos sobre esas relaciones y el grado en que las conjeturamos mejorables es de hecho parte del fundamento de la relevancia de esta propuesta. Por otro lado, entendemos que aunque no se pueda “medir” el aprendizaje durante o al término de una materia más que a los fines sumativos de la evaluación sí puede describirse el mismo como experiencia, en el sentido que le da a la experiencia de aprendizaje la didáctica inspirada en la psicología vigotskiana y las reformulaciones al dispositivo tradicional de clase que referenciaremos enseguida en el apartado de marco teórico.

## **Objetivos**

### *Objetivos generales*

1. Implementar (y realizar un seguimiento de) dispositivos de trabajo en el aula basados en la escritura formal no vinculada exclusivamente a la evaluación para la promoción sobre contenidos de las asignaturas, en la carrera Profesorado de Educación Inicial.
2. Realizar un análisis descriptivo de dicha implementación a nivel de la experiencia de aprendizaje de los alumnos, reconociendo como punto de partida de dicho análisis la complejidad tanto del par escritura – cognición, como del dispositivo de clase.
3. Sistematizar los dispositivos luego del seguimiento de la experiencia

### *Objetivos específicos*

1. Implementar (y realizar un seguimiento de) dispositivos basados en la escritura de textos:
  - con distintos grados de planificación de su estructura;

- con distintas extensiones y formatos;
- con distintos modos de articulación con discusiones previas sobre los contenidos;
- con distintos grados de ludicidad en el formato de la actividad;
- con distintos grados y modos de conexión con la evaluación formal del curso; entre otros rasgos que se vayan perfilando como analizadores pertinentes a partir de la experiencia y la profundización de los fundamentos teóricos.

2. Analizar la experiencia de aprendizaje de los alumnos a partir de las dimensiones de la estructura de la clase y el lugar de la escritura en ella, del ambiente de la clase y las valoraciones sobre la escritura que allí se generan, y otras que se siguen de las variaciones que incorporan los dispositivos.

3. Sistematizar los dispositivos luego del seguimiento de la experiencia mediante estrategias de a) difusión de los mismos a docentes de la carrera y de otras unidades académicas, mediante publicaciones académicas, pero también guías prácticas para el docente que incluyan una instancia de evaluación de la experiencia; b) propuesta de inclusión estructural de los dispositivos en los lineamientos didácticos que desde la dirección de la carrera se ofrecen a los docentes.

La implementación y análisis de dispositivos de escritura apuntan a la elaboración de criterios de intervención, replicables y transferibles. Comprender cómo un sistema de transmisión que podría funcionar mejor o peor (el dispositivo de clase, con sus soportes y procedimientos habituales), llega efectivamente a funcionar mejor o peor mediante la implementación de ciertas estrategias vinculadas a la escritura es un modo de constatar y operacionalizar supuestos que usualmente los docentes comparten, pero sobre los que pocas veces se operan cambios sustanciales.

### **Referentes teórico conceptuales**

Este estudio, al proponerse una indagación centrada en el funcionamiento – presumiblemente complejo y dinámico – de una serie de dispositivos de intervención, define un marco teórico como un conjunto amplio y abierto de herramientas para pensar antes que como un marco de restricción para definir. No estamos “constatando” la presencia de elementos preconcebidos en el escenario de estudio sino preguntándonos por sus cualidades y posibilidades. En otras palabras, nos dirigimos al campo con la intención de permitir a la realidad que nos sorprenda

(Guber, 2001). Asumimos entonces, algunas premisas de partida para entender la relación escritura-aprendizaje y para encuadrarnos en las reflexiones teóricas dentro del campo de la alfabetización académica.

Para Vigotsky, el aprendizaje tiene lugar en dos instancias más o menos secuenciales, denominadas “intersubjetiva” e “intrasubjetiva”. En conjunto, se conoce esta categorización como Ley de la Doble Formación de los conceptos (Vigotsky, 1989; Martins, 1999). La idea general de esta propuesta teórica consiste en reconocer un primer momento social, en que las personas dialogan, escuchan, muestran, preguntan y se instalan en el uso de los conceptos en el marco de un sistema de relaciones sociales que involucran siempre a otro, y un segundo momento, individual e interior, en que el sujeto vivencia el concepto de un modo más íntimo. Este insight - y en este punto es que estas categorías enmarcan nuestro problema - se asocia muy frecuentemente a la escritura. Sólo en el marco de la tarea de escribir a los adultos se nos ofrece la posibilidad de vincularnos a ese universo conceptual en forma intensa, individual y reflexiva. Sólo de ese modo los demás – como lectores futuros – constituyen también una abstracción reflexiva. En ese sentido, escribir es parte integral del proceso de aprendizaje, ya que al alternarse con situaciones de intercambios sociales (en la clase) forma parte de la estructura y dispositivo que la universidad prevé para las prácticas de enseñanza destinadas a promoverlo.

Otro punto de referencia teórico fuerte que vale la pena mencionar es la concepción de la escritura como un conjunto de competencias que se adquieren en la educación superior. La idea de que la escritura soberana, la que produce alguien que se siente “autor” con todas las letras, es un atributo o un don que sólo tienen algunas personas, se refuta fuertemente al analizar la gran cantidad de procesos concientes, recursos y estrategias que conducen a un texto. El autor, dice Cassany en ese sentido, “es el único responsable de los textos que produce y no hace falta que espere ningún tipo de inspiración, ni divina ni pagana, para encontrar las ideas o las palabras para escribir un texto” (2008:177). Podemos inspirar y motivar a nuestros estudiantes, claro, pero nuestra responsabilidad nos exige también brindarles herramientas concretas para escribir desde una voz propia.

### **Aspectos metodológicos**

Este estudio, en tanto se enfoca en la perspectiva de los actores y busca establecer relaciones significativas entre eventos – antes que relaciones estadísticas entre variables - asume una perspectiva de análisis cualitativa. Esto significa además que se propone una descripción



reflexiva y analítica del problema antes que una medición o constatación de la presencia de valores específicos para variables preconcebidas.

Tomamos como punto de partida de esta investigación aspectos referentes a los vínculos con la escritura que poseen tanto los estudiantes como los docentes en el nivel universitario. Dichos vínculos se manifiestan en las diversas actitudes en torno a la práctica de la escritura en el aula, revelando gran variedad de imaginarios y significaciones ligadas al acto de escribir. Desde un abordaje hermenéutico, nos proponemos indagar en las diversas interpretaciones y sentidos que los actores le dan a la escritura: valoraciones, miedos, expectativas, intenciones, obstáculos, prejuicios, estereotipos, entre otros aspectos. No nos abocamos tanto a los productos de las actividades de escritura sino a los enunciados en torno a dichas actividades provenientes de todos los sujetos involucrados. Por eso, un aspecto a destacar en nuestra investigación radica en que entre los investigadores se encuentran estudiantes que participan de los mismos ámbitos en los que estamos desarrollando la indagación. Consideramos que su propia percepción de los procesos académicos de escritura y de los dispositivos que desde este espacio de investigación proponemos es fundamental a la hora de extraer conclusiones sobre el lugar de la escritura en la enseñanza universitaria. Sin esa mirada, nuestras hipótesis podrían caer en una posición excesivamente teórica y distante del modo en que se vivencia la escritura por parte de los estudiantes.

Esta dinámica de trabajo desdibuja la barrera que muchas veces se postula (de manera efectiva o simbólica) entre docentes y estudiantes. Permite que los estudiantes puedan comprender la postura del docente, sus decisiones, intervenciones, propuestas; que los docentes puedan tener un registro directo de la experiencia de los estudiantes; asimismo, habilita a que los estudiantes adquieran una mirada más atenta frente a las prácticas de otros estudiantes, pudiendo detectar y resolver situaciones problemáticas que se dan en el aula, aportando a potenciar el aprendizaje de todos. Por lo tanto, docentes y estudiantes del presente grupo de investigación somos investigadores situados que tomamos como material textual también nuestras propias producciones ligadas al trabajo con la escritura. Esto nos obliga a una vuelta sobre nuestra propia praxis la cual se va enriqueciendo al ser sometida a un análisis crítico, cualitativo y colectivo.

A la hora de analizar y de procesar todo el material obtenido, éste es tomado en función al contexto de producción, ya que consideramos un aspecto inseparable de la escritura las condiciones materiales, áulicas, situacionales, en las que se propone y enmarca.

Adicionalmente, se procurará preservar la comparabilidad longitudinal de los datos que se construyan, previendo la pertinencia de sucesivas intervenciones y análisis sobre los mismos grupos, en próximas etapas del estudio.

### **Resultados preliminares**

La investigación ha conducido, a lo largo de su primer año de desarrollo, a una serie de reflexiones y certezas provisorias, de las que intentaremos dar cuenta a partir de un ejemplo destacado: el uso de disparadores textuales. Optamos por este dispositivo ya que articula dos asuntos cuya relevancia se puso en evidencia prácticamente desde el comienzo; por una parte la compleja (y poco estudiada) cuestión de la extensión de los textos como variable relevante, por otra, las prácticas de “copipasteo”.

En relación a la extensión, aunque puede parecer banal, desde la perspectiva de los estudiantes se evidencia como un asunto de gran peso. Las extensiones tienen al parecer un “efecto psicológico”: la cantidad de páginas forma parte de la dificultad percibida del texto, y a la vez un texto largo transmite una idea de hazaña, de épica heroica de quien debe leerlo o lo ha leído. Obviamente, la extensión es uno de los primeros datos que se perciben del texto, antes que su dificultad, y con frecuencia es una de las primeras exigencias respecto de los textos escritos. La consigna de escritura suele estar acompañada de “mínimos” y “máximos”, expectativas sobre la extensión en las que reconocemos algunas connotaciones, como las exigencias de calidad para el alumno, expresión de expectativas del docente, la cuestión de la economía de esfuerzos y tiempos del docente (por los tiempos que se dedican a la corrección). En las prácticas de escritura de los estudiantes aparecen prácticas que se vinculan directamente con estas consideraciones acerca de la extensión, no sólo la especulación con los tipos y tamaños de fuentes y los interlineados para lograr mayores o menores extensiones, sino también (y aquí es donde los dos problemas anticipados se articulan), el copipasteo, que además de una búsqueda de darle “seriedad” al texto puede funcionar como una búsqueda de darle extensión.

Una de las cuestiones que pudieron profundizarse a partir de los primeros resultados es la de las prácticas de “copipasteo”, término con el que se designa, en el lenguaje común, la copia de textos de Internet por parte de los estudiantes. A primera vista, el copipasteo trasluce un problema ético: el plagio. Un abordaje más profundo, sin embargo, da cuenta de una serie de aristas adicionales sobre las que vale la pena ahondar. Por “copipasteo” entendemos a aquellas prácticas de escritura cuyo procedimiento central – el que más compone el texto, y a

partir del cuál el mismo se estructura - consiste en “recortar” y luego reproducir en forma más o menos literal fragmentos tomados de otros textos de distintas fuentes, desde Internet hasta textos o fotocopias “sueltas” apuntes de clases, fichas de cátedra entregadas por profesores, etc., y sin incluir una adecuada referencia o cita. Las actitudes de los docentes traslucen una preocupación por “descubrir la trampa” que comporta la copia de textos, que es vista como un problema más de orden ético-moral que pedagógico, y la actitud de indiferencia o inmovilización ante el miedo a ser considerados “profesores vigilantes” de sus alumnos. En ese sentido, hemos constatado que en muy pocos casos la copia es íntegra y “malintencionada”: antes bien, el copipasteo se expresa como un “amasado” de textos disponibles en Internet que los estudiantes reducen y modifican hasta apropiarse del sentido. No creen estar cometiendo plagio, sino que, muchas veces, operan de este modo sobre los textos sobre el objetivo de otorgar a sus propias producciones una “seriedad” que suponen exigida por el docente. Este conjunto de prácticas sutiles y que guardan relación con los modos de escribir aceptados y requeridos en el marco de la carrera, se ejemplifica en el siguiente esquema, que muestra el modo en que un estudiante “amasó” un pasaje de Adriana Puiggrós para incluir en su monografía.

La versión del estudiante	El texto de origen
En los 80,	Entretanto en los años 80, dentro del proceso educativo ya ocurrían otras cosas que es indispensable destacar.
el proceso educativo sufrió un deterioro significativos, sobre todo respecto a los lazos entre adultos y chicos, entre profesores y alumnos.	La principal de ellas fue el deterioro de los lazos tradicionales de la relación entre adultos y chicos y entre profesores y alumnos.
Todo aquello que durante años fue la forma, pasaba a ser innecesario. Los saberes carecían de interés, tanto para docentes como para alumnos.	Los rituales y las normas reproducidas durante más de cien años perdían rápidamente su carácter imaginariamente necesario y de cumplimiento automático. Los saberes programados para su enseñanza carecían ya de interés para docentes y alumnos; los currícula se desprestigiaban.
La crítica a los procesos de enseñanza cobraban fuerza.	La crítica a la enseñanza tradicional había cobrado fuerza entre los pedagogos, pero sin llegar a desarmar las categorías didácticas en cuestión ni construir otras nuevas.

Como puede verse, la versión del estudiante toma las ideas del texto original y las transforma en otro texto, similar en estructura pero empobrecido por la ruptura de los lazos de contexto que daban sentido a aquél. El resto de la monografía consiste esencialmente en una sucesión de pasajes así contruidos que se articulan en forma más o menos fragmentada. Incluso cuando la fuente sea citada, el hecho de que el texto consista sólo o principalmente en una suma de estos pasajes, le resta autoría y lo convierte en “copipasteo”: elude la posibilidad de “pensar escribiendo”.

Uno de los modos en los que hemos reconocido la eficacia de los disparadores textuales es en la cualidad que poseen de captar este interés de los estudiantes por dar “seriedad” y extensión a sus producciones, sin conducirlos a alienar su escritura. Disponer de una batería de intervenciones textuales típicas desvinculadas de contenidos específicos habilita una escritura formal informada de las técnicas a partir de su uso. La presentación de una selección adecuada de expresiones para apoyar el entrenamiento de los estudiantes universitarios en la práctica de la escritura formal se funda menos en una convicción acerca de las virtudes de un enfoque instrumentalista o aplicacionista, que en un afán experimental, pero no se propone más que ser un recurso entre muchos para abrir el juego a modos diversos de favorecer experiencias de escritura. No pretende constituir en sí mismo un método ni avalar concepciones únicas acerca de los procesos de apropiación de la lengua escrita, sino dar lugar a una forma - entre tantas posibles – de abordar la escritura de un texto académico.

Las estructuras que pueden hallarse en estas fórmulas de escritura no suplen al contenido. En el mejor de los casos, lo ayudan a tomar forma. En el peor, podrían encorsetarlo o torcer su sentido, pues una parte importante del acto de expresar una idea consiste también en la elección de un terreno lógico, fonético, además de sintáctico. En cualquier caso, y con las prevenciones ofrecidas, los ejes organizadores de los disparadores textuales utilizados son algunos de los procedimientos usuales en un texto académico (anticipar el contenido, enumerar rasgos de un objeto, etc.), y han mostrado ser eficaces para facilitar en algún sentido la familiarización del escritor en formación con los mismos.

Para finalizar, las prácticas de escritura aparecen en el centro de debates pedagógicos entre posturas “progresistas” y “conservadoras”, y entre valoraciones más optimistas o más pesimistas sobre las capacidades y las actitudes de los estudiantes. En ese sentido, los avances de este estudio sugieren que es falsa la idea de que los profesores experimenten una tendencia a las prácticas conservadoras en contra de los deseos o preferencias de sus alumnos: todos, docentes y estudiantes, son actores protagónicos del dilema que se forma entre prácticas que generan confianza aunque cierto tedio y otras que generan la sensación de abrir un juego diferente pero que a la vez quitan el seguro virtual al encuentro pedagógico. Ofrecer a los alumnos una propuesta de evaluación comprensiva, no memorística y orientada al análisis comprensivo no genera sólo ni principalmente lo que se supone que debería generar, también deja a los alumnos bajo una sensación de cierta incertidumbre y desamparo. Las formas tradicionales de la clase expositiva y el examen, incluso cuando son objeto de críticas y se formula la conveniencia de reformularlas, brindan coordenadas conocidas que de algún modo

contienen (y a veces suprimen) la incomodidad intelectual propia de toda experiencia formativa genuina.

La idea de escribir para pensar, profundizar, complejizar, para “extender el territorio”, desde la posición epistémica de una escritura que conquista, una escritura “soberana”, con riesgos, todo ello se opone y procura dejar atrás a la posición de escribir para mostrar y demostrar, para “circunscribir el territorio”, desde una actitud alienada (lo que otro quiere leer) o de falsa escritura (plagio o copipasteo). Este estudio se ha estado dedicando a analizar los mecanismos que mejor ayudan a lograr este tránsito necesario.

### **Un dispositivo para escribir preguntando**

En el marco de este estudio – y como se anticipó páginas atrás - se implementó un dispositivo destinado a ejercitar la corrección cooperativa de preguntas escritas. El mecanismo de esta tarea de escritura demanda la disposición de los participantes en una ronda cerrada. Cada uno, en una hoja en blanco, escribe una pregunta de indagación acerca de la temática que se ha estado discutiendo en la clase. Hecho esto, las hojas giran en el mismo sentido de modo tal que cada uno recibe la pregunta de un compañero para reformularla y/o complejizarla: no para responderla. Esta rotación se repite varias veces para, finalmente, leerse en voz alta todas las preguntas.

Del análisis de las preguntas producidas, se reconocen diferentes estrategias de construcción y reconstrucción de preguntas a partir de otras preguntas. Tres son las grandes categorías que pueden emplearse para agrupar estas estrategias: la complejización, la reformulación y el desvío.

La complejización tiene que ver con abrir y profundizar diversos matices sugeridos por la pregunta, ya sea desmenuzándola en sus supuestos, potenciando aspectos latentes aunque no desplegados de la misma, agregando elementos que le dan nuevo sentido. Asimismo, complejizar- en el caso de una pregunta ordinaria o de tono evaluativo- puede ser convertirla de algún modo en una pregunta de indagación. Las preguntas de indagación son aquellas que por su estructura no apuntan a resolverse con una respuesta única y lineal que cerraría la cuestión, sino que que abren a nuevos problemas, motorizando la reflexión y la construcción de conocimiento.

Reformular, por otro lado, implica plantear la pregunta variando sólo su forma o su estructura; significa de alguna manera decir lo mismo de otro modo. A menudo es un ejercicio que sirve para clarificar o eliminar ambigüedades u oscuridades, pero que no aporta información o

matices nuevos. Así, generalmente las reformulaciones se constituyen en un terreno lógico superpuesto al de la complejización, aunque no necesariamente: es posible (y frecuente) una reformulación de la escritura sin agregado de nuevos elementos que mejora, empeora o no altera la claridad de la pregunta anterior<sup>1</sup>.

Otras intervenciones menos frecuentes pero reconocibles como constantes fueron la pregunta que busca “despejar” un juego de palabras o un razonamiento latente en una afirmación y la formulación de una pregunta que “da vuelta” la anterior, apuntando a lo contrario o a lo recíproco. Hay preguntas cuyos comienzos anticipan afirmaciones encubiertas (“¿Será que...?”, “¿Y si...?”, “¿Acaso...?”, etc.) y otras que parecen imponer limitaciones a la posibilidad de la pregunta de teorizar (“¿Está bien o está mal...?”, “¿Es importante que...?”), y también aparecen otras cuyos términos iniciales anticipan un carácter indagatorio más profundo: “¿Cómo se explica tal aparente paradoja?”, “¿En que sentido...?”, “¿Por qué se cree que...?”, “¿Por qué se afirma que...?”. Estas observaciones sugieren que las estructuras de inicio de las preguntas constituyen, además, una pista sobre el modo de enseñarlas y ejercitarlas, si son utilizadas en consignas como disparadores textuales.

Una tercera posibilidad es la del desvío. Si bien en estos casos no hay ni reformulación ni complejización, resultan interesantes a la hora de analizar las diversas actitudes de los estudiantes frente a las consignas. Hay muchas preguntas cuya respuesta es obvia, preguntas absurdas o incoherentes, otras claramente retóricas, o las que se dirigen puntualmente a hechos o referencias específicas. Dentro de estos desvíos del carácter indagatorio de las preguntas, nos interesa analizar el efecto que produce la situación “escolar” en la disposición de los estudiantes a preguntar. Un ejemplo de ello es la pregunta que formuló una alumna de la carrera de formación docente a partir de una discusión sobre las relaciones entre *juego* y *conocimiento*. El dispositivo de escritura que se empleó en esa experiencia consistía también en la reformulación sucesiva de una misma pregunta, a manos de distintos estudiantes, y la pregunta que la alumna escribió fue la siguiente: “¿Puede servir el juego para enseñar los saberes previos a los alumnos?”.

La pregunta es obviamente absurda, ya que los saberes son definidos como “previos” cuando ya forman parte del bagaje cognitivo del alumno, y por consiguiente no tiene sentido formular su enseñanza, por el medio que sea. Al observarse esto en la puesta en común, la alumna entre

---

<sup>1</sup> Como ya se ha dicho, la “traducción” de una pregunta de evaluación a pregunta de indagación es un modo habitual de complejizar. Esto sucede a menudo ya que un modo frecuente de asumir la consigna por parte de los estudiantes es el de escribir preguntas de tono evaluador, preguntas “de parcial”, en lugar de preguntas destinadas a desentrañar el asunto. Otros modos eficaces de reformulación/complejización han sido la ampliación de una pregunta en dos preguntas separadas o en una secuencia de argumentos, las repreguntas sobre hipótesis o supuestos de respuesta (“y si así fuera.../ y en tal caso...”) o la reformulación de una pregunta agregándole una afirmación previa que le da un contexto. En estos casos, el carácter indagatorio de la pregunta se mantuvo y, además de reformularse, se complejizó.

risas se extraña de haber escrito eso. Pero ¿qué mecanismo hizo que la formalidad de la consigna - que necesariamente abre un espacio de escritura en algún sentido “impostado” porque exige asumir un lugar que para un estudiante que acaba de ingresar a la carrera está aún en construcción - produjera el efecto de suspender el sentido común? La respuesta, creemos, puede hallarse en el interjuego de sentidos que surge de la curiosidad que guía y el ambiente formal de la clase que exige el ejercicio de una gestualidad académica cuya interpretación (en el sentido más teatral del término) demanda un largo proceso de aprendizaje.

## **Bibliografía**

Brailovsky, D.: “Estética, identidad y enseñanza de la escritura académica”, Revista científica de UCES, vol. XXII, Nro. 2, primavera de 2008.

Brailovsky, D.: “Saberes, disciplina e identidades en la cultura material de la escuela. Un estudio de la cultura escolar a través de sus objetos”, Tesis de Doctorado (se adeuda la defensa), 2010.

Carlino, P.: “La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable”, Acción Pedagógica, Vol. 13, No. 1, 2004.

Carlino, P.: “Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte”, Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 143-168.

Carlino, P.: Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006

Cassany, Daniel: Describir el escribir: cómo se aprende a escribir, Buenos Aires: Paidós, 2008

Cooley, N.: “Literary Legacies and Critical Transformations: Teaching Creative Writing in the Public Urban University”, Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture, Volume 3, Number 1, 2003

Dussel, I.: “Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela”, en Gvirtz, S. (comp.): Textos para repensar el día a día escolar : sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela, Buenos Aires: Santillana, 2000.

Edstrom, A.: “Research Note Students as Evaluators of Writing: Learning from What They Notice”, Language Awareness Vol. 15, No. 1, 2006

Ellis, R.: “University student approaches to learning science through writing”, INT. J. SCI. EDUC., VOL. 26, NO. 15, DECEMBER 2004

- Estienne, V. y P. Carlino: "Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva", *Uni-pluri/versidad*, Vol. 4, No. 3, 2004
- Guber, R.: *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001.
- Lavelle, E.: "The Quality of University Writing: a preliminary analysis of undergraduate portfolios", *Quality in Higher Education*, Vol. 9, No. 1, 2003
- Lawn, M. y Grosvenor, I.: *Materialities of Schooling*, United Kingdom: Cambridge University Press, 2005
- Martins, J.: *Na Perspectiva de Vigotsky*, Sao Pablo: Cefil, 1999
- Mateos, M., Ruth Villalón, Maria Jose de Dios and Elena Martín: "Reading and writing tasks on different university degree courses: what do the students say they do?", *Studies in Higher Education*, Vol. 32, No. 4, August 2007
- Rockwell, E.: "Walls, Fences and Keys: the enclosure of rural indigenous schools"; en *LAWN, M. y GROSVENOR, I.: Materialities of Schooling*, United Kingdom: Cambridge University Press, 2005
- Vigotsky, L.: *Pensamiento y Lenguaje*, Bs. As.: Paidós, 1989.