

2018
Artículos

**Prácticas de enseñanza que entraman escritura con contenidos:
perspectivas de alumnos universitarios de dos disciplinas,
por María Elena Molina.**

Propuesta Educativa Número 49 – Año 27 – Jun. 2018 – Vol.1 – Págs. 61 a 72

Prácticas de enseñanza que entraman escritura con contenidos: perspectivas de alumnos universitarios de dos disciplinas

MARÍA ELENA MOLINA*

Introducción

¿Cómo trabajar con escritura en el nivel superior? ¿Cómo perciben los alumnos universitarios de dos disciplinas el trabajo con el *escribir para aprender* propuesto por sus docentes? ¿Qué rol juegan las consignas de escritura en esas clases? El presente artículo indaga las perspectivas de alumnos universitarios de Letras y de Biología en relación con las consignas de escritura solicitadas por sus profesores. Tales consignas constituyen una de las condiciones didácticas que, en los casos analizados, permitieron que las prácticas de enseñanza entramasen escritura y contenidos disciplinares y resultasen potencialmente epistémicas. Un breve recorrido por los antecedentes vinculados con el tema y un bosquejo de qué entendemos por condiciones didácticas preceden la presentación de nuestros resultados.

Los países anglosajones han sido los pioneros en indagar la lectura y la escritura en el nivel superior. En dicho ámbito, estas prácticas fueron enfocadas, sobre todo, en términos de los obstáculos que presenta la transición entre la educación media y universitaria, enfatizando el vínculo entre escritura, lectura y aprendizaje (Marland, 2003). A principios de los años '80, algunos de los aportes

que comienzan a difundirse sobre esta problemática provienen de corrientes de investigación tales como "escribir a través del currículum" (Bazerman *et al.*, 2005), "escribir y leer para aprender" (Nelson, 2001) y "escribir en las disciplinas" (Ochsner y Fowler, 2004). Los resultados de los diversos estudios concretados dentro de estas corrientes evidencian una cuestión fundamental y novedosa para la época, a saber, que el discurso escrito en el nivel superior no puede concebirse tan sólo como un canal para comunicar un saber ya acabado. De esta manera, las corrientes mencionadas se oponen en forma enérgica a los paradigmas de enseñanza que conciben la escritura como una habilidad de comunicación básica y generalizable, puesto que sostienen que las dificultades de los estudiantes al leer y escribir no pueden adjudicarse meramente a falencias en la educación primaria o a déficits individuales, propios de cada alumno. Lejos de ello, los estudios realizados en el marco de "escribir a través del currículum", "escribir y leer para aprender" y "escribir en las disciplinas" ponen de manifiesto que la lectura y la escritura son potentes herramientas involucradas en la elaboración del conocimiento social (Bazerman, 1988), en el aprendizaje de los contenidos (Langer y



* Licenciada en Letras y Doctora en Humanidades, Universidad Nacional de Tucumán; Especialista en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata; Becaria postdoctoral de CONICET. Auxiliar docente de Didáctica de la Lengua y la Literatura I e Investigación Educativa II, Universidad Nacional del Sur. E-mail: elena.molina@uns.edu.ar

Artículos

61

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Applebee, 1987) y en la apropiación de los modos de hacer y pensar en las disciplinas (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007). Estas corrientes de investigación continúan hasta la actualidad indagando los desafíos que supone leer y escribir en dicho nivel (Camps Mundó y Castelló Badía, 2013; Russell, 2013; Thaïss y Porter, 2010).

Dentro del ámbito argentino son varias las líneas de indagación que se ocupan de los desafíos que enfrentan los estudiantes al leer y escribir en la universidad. Entre ellas, son precursores los trabajos conducidos por Elvira Arnoux y colegas a partir de la década de 1990. Estos, desde una mirada lingüística, focalizan la lectura y la escritura académicas al ingreso de la universidad pública. Dentro de esta línea, predominan los estudios diagnósticos que detallan las dificultades de los alumnos para interpretar y escribir distintos tipos textuales de corte académico (Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux *et al.*, 2002; Pereira y Di Stefano, 2003; Piacente y Tittarelli, 2003).

Con el objetivo de superar los problemas diagnosticados, una segunda serie de investigaciones se centra en los cursos y/o talleres de lectura y escritura académica, progresivamente incorporados a partir de mediados de los '90 por distintas universidades (Fernández *et al.*, 2004; Natale, 2004; Valente, 2005). En particular, algunos de estos trabajos analizan las producciones escritas de los alumnos, basándose en dicho material para detectar progresos y dificultades (Arnoux *et al.*, 1998; Di Stefano y Pereira, 2004).

Un enfoque diferente caracteriza un tercer conjunto de indagaciones que toman como objeto de estudio y de intervención las situaciones didácticas que se instauran en las clases de sus cátedras. Conforman iniciativas de investigación-acción que han logrado producir claros resultados acerca de las condiciones de enseñanza que potencian el aprendizaje de distintos contenidos disciplinares a través de leer y escribir

para aprender (Iglesia y De Micheli, 2009; Padilla, 2012; Vázquez, Jakob, Pelliza y Rosales, 2003).

Por otra parte, un cuarto grupo de trabajos presta especial atención a las representaciones sobre la escritura de alumnos y docentes. Sus resultados evidencian los desencuentros que suelen existir entre los puntos de vista de estudiantes y profesores universitarios con respecto a la distribución de responsabilidades referentes a quién debería ya saber escribir "el alumno universitario", y a quién tendría que ayudar a que los estudiantes aprendan cómo hacerlo "el docente de la materia" (Alvarado y Cortés, 2000; Vázquez y Miras, 2004; Carlino, 2011).

En algún punto afín a las dos últimas perspectivas expuestas, se distingue una quinta línea de trabajos llevada adelante por el grupo GICEOLEM (Cartolari y Carlino, 2011; Carlino, 2013). Desde este enfoque, se asume que los estudios diagnósticos no proveen por sí solos un abordaje adecuado a la complejidad de las prácticas sociales de lectura y escritura en el nivel superior. Por esta razón, se conducen diversas indagaciones que abordan no sólo los textos producidos por los estudiantes, sino también qué piensan los propios alumnos con respecto a sus producciones y a los desafíos que enfrentan al leer la bibliografía y escribir en las asignaturas que cursan. Asimismo, se considera imprescindible incluir como objeto de estudio qué sucede con los diversos ámbitos institucionales, con los docentes y con la enseñanza que estos brindan en la universidad "como también en otros ámbitos de la educación superior y secundaria". El presente artículo forma parte de dicha línea de estudios.

Finalmente, una sexta línea de trabajo corresponde a la desarrollada específicamente desde el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura (Botto y Cuesta, 2008). En esta perspectiva, Bombini y Labeur (2017) sostienen que el ingreso a

los estudios superiores constituye un complejo desafío para la pedagogía del nivel que debe asumir este trayecto de formación de los estudiantes como una problemática específica y que esto implica revisar las expectativas sobre lo que deben poseer como capital cultural quienes ingresan a los estudios superiores, qué prácticas de lectura y escritura deberían manejar con idoneidad, cuáles son los textos que asegurarían el éxito en los nuevos contextos, entre otras cuestiones. Esta revisión de expectativas requiere reconocer que los estudiantes llegan a los estudios superiores con una experiencia cultural diversa y que, desde ella, construyen sus recorridos hacia las propuestas que el nivel les ofrece. Por eso, las prácticas de lectura y escritura en estos espacios de transición precisan un abordaje amplio que vaya más allá de las cuestiones textuales y que aliente a los alumnos a transitar la apropiación de la cultura escrita en diversidad de géneros más flexibles que los géneros académicos más o menos estandarizados, lo que facilitarían que estos se adecuen a las convenciones epistemológicas del nivel.

En relación con el entramado conceptual que otorga sentido a los datos presentados en este trabajo, un concepto central es *condiciones didácticas*. La noción de "condición didáctica" resulta difícil de definir de forma unívoca. Presente tanto en la Teoría Antropológica en Didáctica (Chevallard, 2011, 2013), como en las teorías de las Situaciones Didácticas (Brousseau y Centeno, 1991; Brousseau y Warfield, 1999; Brousseau, 2007) y de la Acción Conjunta en Didáctica (Sensevy, 2011), ninguno de los autores que la utiliza se ocupa de definir a qué se refiere dicha idea de *condición*. En el ámbito argentino, el concepto de condición didáctica ha sido ampliamente utilizado (Castedo, 2007; Lerner, 2001), pero no explicitado con precisión. Castedo (2014) acusa esta falta de sistematicidad en la aproximación a la noción de condición didáctica. De

este modo, para ella, una condición didáctica constituye una disposición del “medio” (Sensevy, 2007) que se presenta cuando los alumnos enfrentan obstáculos para cumplir con los propósitos de la enseñanza. Entendemos *medio* de acuerdo con la doble caracterización propuesta por Sensevy (2007): (1) como contexto cognitivo de la acción “un horizonte de significados compartidos entre docentes y alumnos-; y (2) como sistema antagonista “un sistema que ofrece retracción al accionar de los alumnos-. Una de tales disposiciones del medio que jugó un rol central en el entramado de escritura con contenidos disciplinares fue proponer consignas de escritura argumentativa. Sobre esta condición, el presente artículo sistematiza las perspectivas de los alumnos.

Metodología

Esta investigación se proyectó como un *estudio de casos múltiples* (Creswell, 2007; Maxwell, 2005; Stake, 1998) configurado a modo de *investigación didáctica* de corte *naturalista*. La investigación didáctica *naturalista* se distingue, aunque dialoga íntimamente, con la *ingeniería didáctica* (Artigue, 1990; Rickenmann, 2006). La *investigación didáctica naturalista*, no obstante, “saltea” el proceso de *concepción*: obvia la planificación para concentrarse en la realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza. Así, focaliza la caracterización de la *enseñanza usual*, de “aquello que ocurre en el aula”. Nuestro estudio, a diferencia de otras indagaciones naturalistas, no se basó en aulas “comunes” u “ordinarias”, sino que, sin intervenir, se caracterizó en profundidad dos casos que presentan iniciativas didácticas interesantes para pensar el entramado entre prácticas de escritura y contenidos disciplinares. En líneas generales, estos cursos se seleccionaron ya que sus docentes, por política y decisión de cátedra, integran la escritura y la argumentación a sus prácticas cotidianas de enseñanza a través de un

trabajo sostenido y sistemático con el escribir como eje vertebrador del desarrollo de las clases. Todas las clases se estructuran alrededor del leer, el escribir y el discutir lo escrito. Asimismo, otros dos criterios pesaron en la selección de la muestra, que fue eminentemente intencional (Patton, 1991): (1) conocíamos el trabajo efectuado en estas asignaturas puesto que algunos de sus docentes formaban parte del equipo de investigación en el que trabajamos; y (2) estos espacios pertenecen a dos áreas disciplinares distintas (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y Humanas) por lo que representan las *dos culturas* esbozadas por Snow (2012) y Toulmin (2001), esto es, las dos grandes esferas en las que podrían agruparse todo el pensamiento y el razonamiento humanos. Como puede observarse, los criterios de selección de la muestra fueron didácticos, teóricos y de viabilidad de la investigación.

Caso Letras

El caso Letras se refiere al trabajo que se realiza en el *Taller de comprensión y producción textual*, asignatura perteneciente al primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de una universidad pública argentina. Esta materia anual cuenta con cuatro horas semanales de dictado: dos para clases plenarias y dos para clases prácticas. En las clases plenarias hay un promedio de 200 estudiantes, mientras que, en las clases prácticas, ese total se redistribuye en comisiones de 30 a 50 alumnos.

En relación con los saberes trabajados en clase, la materia constituye una introducción general a los estudios del discurso a la vez que provee herramientas de reflexión y acercamiento a la escritura académica. Los alumnos trabajan durante el primer cuatrimestre con contenidos teóricos sobre discurso académico, modelos de comprensión y producción textual, géneros discursivos y teo-

rias de la argumentación. Durante el segundo cuatrimestre del año, los estudiantes deben investigar y producir una ponencia para presentar a fin de año en unas jornadas estudiantiles de Letras. Con el objetivo de desarrollar esta tarea, los alumnos trabajan en pequeños grupos (máximo 4 integrantes) y cuentan con la ayuda de un tutor que, semanalmente y durante todo el segundo cuatrimestre, se reúne con ellos para discutir avances, ideas, dudas. Las ponencias que redactan los alumnos siempre versan sobre algún aspecto (formal o de contenido) inherente a un género discursivo (grafiti, cuento, historietta, novela, microrrelato, poesía, etc.) y son los propios alumnos quienes deciden sobre qué género discursivo investigarán y escribirán. Para acreditar la asignatura, los alumnos deben sortear con éxito no solo el proceso de aprender a escribir una ponencia e investigar un género discursivo particular, sino también la necesidad de exponer sus hallazgos frente a pares y expertos en las jornadas abiertas que la cátedra organiza anualmente.

En lo que respecta a los participantes, los docentes de esta asignatura conforman un equipo de cátedra con formación teórica tanto en lingüística como en didáctica. Tres de los cuatro miembros de la cátedra son doctores, dos de ellos investigadores de CONICET. Así, estos profesores sostienen su labor en el aula y el trabajo con escritura para aprender no solo porque perciben sus iniciativas eficaces, sino también porque a partir de su propia práctica, en el marco de ciclos de investigación-acción, desempeñan sus labores investigativas. Los estudiantes que año tras año se inscriben en las carreras de Letras de esta institución son difíciles de agrupar en una sola categoría. Por lo general, los alumnos de dicha universidad (una de las cinco universidades con mayor alumnado del país y la más importante del norte argentino) constituyen un grupo heterogéneo proveniente de diversas ciudades

de la provincia y de otras provincias cercanas (región NOA). Asimismo, según datos provistos por Sección Alumnos de dicha institución, la procedencia socioeconómica del estudiantado es diversa: en las aulas se mezclan alumnos egresados de establecimientos públicos y privados, estudiantes cuyos padres cuentan con estudios universitarios completos y alumnos que, en sus familias, son primera generación de estudiantes universitarios. El estudiante de Letras, sin embargo, tiene un rasgo común, claro, compartido con sus pares: todos declaran disfrutar el escribir y tienen de la escritura una concepción sobremanera romántica y literaria, alejada de aquella a la que se enfrentan cuando deben redactar una ponencia al final de su primer año de cursado (López, 2012a, 2012b).

Caso Biología

El caso Biología corresponde al trabajo que se efectúa en la cátedra *Biología 08* perteneciente al Ciclo Básico de Iniciación de una universidad pública argentina. Siendo una introducción a los estudios biológicos, los temas abarcados son: clasificación de los seres vivos y niveles de organización, virus, tipos de células, biomoléculas, enzimas, ciclo celular, síntesis de proteínas, respiración celular, etc.

En esta asignatura cuatrimestral (6 horas semanales), los docentes trabajan en parejas pedagógicas por política y decisión de cátedra. En comisiones de 80 a 100 alumnos, por lo tanto, dos docentes asumen el dictado de la materia. Mientras uno de estos docentes expone los temas y revisa con los estudiantes las tareas hechas en casa, el otro profesor lee y comenta los textos que los alumnos entregan clase a clase. Este trabajo compartido permite incorporar y sostener la escritura como herramienta para aprender. En un curso numeroso, dividir las tareas docentes posibilita que los

profesores devuelvan a los alumnos sus textos a tiempo, que puedan interactuar por escrito con ellos y utilizar esos escritos como insumos para las discusiones que tienen lugar durante la clase. En cuanto a la organización de la clase, un encuentro típico de Biología comienza con una contextualización por parte del docente de lo visto y trabajado en la clase anterior, una redefinición de la consigna de escritura dada para realizar en casa y luego una discusión en pequeños grupos a partir de esos escritos. La discusión en pequeños grupos dura alrededor de 30 a 40 minutos, seguida de una puesta en común con el resto de los pares y docentes de una duración similar. Como cada clase de Biología dura tres horas, hay un recreo de 15 minutos en el medio. La segunda parte de la clase, por lo general, se dedica al dictado de temas nuevos con exposición del docente e intervenciones libres y no pautadas de los alumnos.

En relación con los participantes, todos los docentes, liderados por el jefe de cátedra, son biólogos que se han formado y preparado en escritura académica ya sea mediante la realización de estudios de posgrado (maestrías, especializaciones y doctorados) o bien a través de cursos de capacitación en el tema. El estudiante, por su parte, si bien estuvo constituido por un grupo heterogéneo de alumnos, por el horario del cursado -turno mañana- contaba con una mayoría de estudiantes recién egresados del nivel secundario tanto de instituciones públicas como privadas del primer cordón de la zona norte del conurbado bonaerense (partidos de San Isidro y Vicente López, principalmente).

Estrategias de registro y análisis de los datos

Desde un enfoque cualitativo y con el objetivo de generar datos ricos en detalles y situados en contexto, se seleccionaron técnicas

múltiples de recolección de datos (Creswell, 2007): observación de clases, recolección de documentos áulicos y entrevistas a alumnos. En este artículo focalizamos particularmente los resultados obtenidos de las entrevistas a los alumnos en relación con cómo percibieron las consignas de escritura demandadas por sus docentes. En cada caso, se efectuaron, durante todo el cuatrimestre de observaciones, varias entrevistas hasta alcanzar el criterio de saturación. Estas entrevistas se grabaron y transcribieron. Antes de cada entrevista (efectuadas en aulas vacías), notificamos a los alumnos los propósitos de la investigación y el carácter anónimo de su participación. De este modo, los puntos de vista de los estudiantes fueron relevados mediante 25 entrevistas semiestructuradas realizadas de forma individual, con una duración promedio de 15 a 20 minutos cada una. Se entrevistaron 15 alumnos de *Biología* y 10 alumnos de *Letras*. Para el análisis de los datos descritos se utilizaron estrategias cualitativas de contextualización y categorización (Maxwell y Miller, 2008). En particular, para trabajar las entrevistas, las leímos en forma transversal a fin de identificar qué destacaban los alumnos sobre las propuestas de escritura que recibieron y sobre qué usos de los textos se promovieron.

Resultados

En las entrevistas, los alumnos de los cursos indagados reconocen las consignas que los desafían intelectualmente, que les permiten desplegar su autoría y repensar los contenidos estudiados. Valoran positivamente que los docentes les pidan escritos en los que no deben meramente parafrasear lo que leen y declaran que aprender a pensar en los distintos campos de conocimiento exige ingresar en nuevas lógicas y modos de razonar disciplinares y que esto solo puede hacerse razonando los contenidos en estudio. A continuación, ofrecemos una sistematización de las perspectivas de los alumnos de Letras y de

Biología en relación con las tareas de escritura argumentativa.

La Tabla 1 sintetiza los aspectos positivos que los estudiantes de Letras relacionan con las consignas de es-

critura argumentativa. La primera columna de la Tabla 1 detalla la frecuencia con la que cada uno de estos aspectos ha sido mencionado en las diez entrevistas realizadas a los estudiantes de este caso. Así, por

ejemplo, nueve alumnos de Letras valoran positivamente la reflexión teórica que promueven las consignas de escritura argumentativa que se les proponen.

Tabla N° 1. Perspectivas de alumnos de Letras sobre consignas de escritura argumentativa (aspectos positivos)

Comentario positivo sobre consignas de escritura argumentativa	Frecuencia de mención por parte de los entrevistados	Ejemplo
Reflexión teórica sobre la escritura	9/10	Lucio: Yo antes no pensaba mucho qué o para quién estaba escribiendo. (...) Con la ponencia, me he dado cuenta de que uno tiene que conocer teóricamente el género en el que escribe. Blanca: El Taller me ha hecho reflexionar mucho sobre la escritura, sobre quién me va a leer y por qué tengo que ser clara y relevante para que se entienda. (...) Sirve mucho conocer la teoría sobre los géneros.
Posibilidad de participar en la comunidad disciplinar	10/10	Soledad: Lo más positivo de la materia es poder escribir y exponer una ponencia. Uno siente que nuestras ideas importan. Ana: Está bueno que valoren el hecho de que tenemos mucho para decir y que podamos presentar nuestras ideas frente a nuestros compañeros (...).
Tutorías y acompañamiento docente	10/10	Soledad: Las tutoras son excelentes, te ayudan para poder establecer bien qué aspecto de un tema vas a investigar y te guían con las cuestiones formales de escribir la ponencia. Ramiro: Las tutoras te guían pero te dejan ser también. (...) Calculo que debe ser difícil leer nuestros textos y no querer cambiar todo, pero no te lo cambian todo, te lo respetan siempre que estés cumpliendo con las pautas formales del trabajo.
Devoluciones a tiempo (antes de las instancias de evaluación) y frecuentes	7/10	Carolina: (...) Es un alivio tener las correcciones con tiempo y que las tutoras puedan revisar todas las versiones de la ponencia que hemos hecho. Ana: Las tutoras siempre están atentas a lo que les mandamos, lo leen, comentan y devuelven rápido.
Libertad de opinión y elección de los temas sobre los que se escribe	8/10	Blanca: (...) No es como en otras materias en las que uno tiene que escribir monografías sobre los temas del programa, acá uno puede elegir sobre qué género discursivo quiere trabajar. Ramiro: A mí me interesa la Literatura y está bueno que uno pueda trabajar no solo aspectos formales sino también los contenidos de los géneros que elige.

Como puede observarse en la Tabla 1, entonces, los alumnos valoran positivamente cinco aspectos relacionados con las consignas de escritura. Así, cuando escriben, destacan la oportunidad que brindan las consignas de reflexionar teóricamente sobre la escritura y de participar en la comunidad disciplinar. Además, remarcan que estas consignas estén acompañadas por las tutoras, quienes revisan los trabajos a tiempo (antes de las instancias de evaluación) y de forma

frecuente. Finalmente, también enfatizan tener la posibilidad de elegir libremente los temas sobre los cuales van a investigar, escribir y opinar. Todos estos aspectos positivos se desprenden de la consigna de escritura argumentativa propuesta, esto es, de la tarea de investigar y escribir una ponencia. Los alumnos hacen hincapié en características destacadas de la propuesta didáctica que efectúan los docentes de este caso: otorgar la oportunidad a los estudiantes de

transformarse en autores de sus ponencias y guiarlos en ese proceso.

En la Tabla 2, por su parte, los alumnos también señalan cuestiones negativas relacionadas con esta tarea de escritura disciplinar. Estos aspectos negativos se vinculan, más que nada, con la dinámica de trabajo y con las dificultades particulares que cada uno de los grupos ha enfrentado.

Tabla N° 2. Perspectivas de alumnos de Letras sobre consignas de escritura argumentativa (aspectos negativos)

Comentario negativo sobre consignas de escritura argumentativa	Frecuencia de mención por parte de los entrevistados	Ejemplo
Demasiadas pautas y correcciones	5/10	Ana: A veces te hacen demasiadas correcciones y no se entiende bien qué quieren que uno haga. Diego: (...) Te marcan mucho la cancha, por ahí tendrían que dejarnos un poco más de libertad y no insistir tanto con las pautas formales del trabajo.
Poco tiempo de exposición	7/10	Blanca: Veinte minutos para exponer el trabajo de un cuatrimestre es poco, más si se hizo en grupo y somos varios oradores.
Dificultad en el trabajo en grupo	6/10	Ramiro: Yo he preferido trabajar solo, para evitar conflictos y poder cumplir con la materia. Carolina: Uno de los principales problemas fue que todos teníamos ideas para aportar y ponernos de acuerdo ha sido complicado (...). A veces uno no se logra hacer entender y los compañeros insisten con algo que nada que ver y hay que negociar.
Falta de instancias de exposición oral previas a las jornadas	4/10	Manuel: Hubiese sido más fácil exponer, si antes practicábamos esa parte (...). El Power Point estaba muy revisado pero no la parte de la oralidad de la exposición.

Como puede notarse en la Tabla 2, los alumnos encontraron dificultades puntuales en relación con el proceso de investigación y elaboración de las ponencias. Estas dificultades conciernen a las numerosas pautas y correcciones que recibieron de las tutoras, al poco tiempo de exposición que tuvieron el día de las jornadas. Además, atribuyen dificultades al trabajo en grupo y a la necesidad de alcanzar acuerdos con los compañeros, cuestión que se agrava con la falta de instancias

de exposición oral previas a las jornadas. Estos aspectos negativos tuvieron menor frecuencia de mención en las entrevistas. Al sopesar su primera experiencia de autoría, los alumnos de Letras se concentran en las cuestiones positivas por sobre las negativas y estas últimas se relacionan más con las circunstancias de producción atravesadas por cada uno de los grupos que con la tarea de escritura en sí misma.

¿Qué ocurrió en el caso Biología?

La Tabla 3 sistematiza los aspectos positivos que los estudiantes de Biología asignan a las consignas de escritura argumentativa que les proponen sus profesores. De este modo, valoran positivamente el hecho de que los docentes les den la oportunidad de integrar los temas mediante la escritura, de comenzar a pensar desde una lógica multicausal los procesos biológicos, de estudiar para el parcial y de apropiarse y usar los conceptos.

Tabla N° 3. Perspectivas de alumnos de Biología sobre consignas de escritura argumentativa (aspectos positivos)

Comentario positivo sobre las consignas de escritura argumentativa	Frecuencia de mención por parte de los entrevistados	Ejemplo
Integrar los temas (conectarlos y comprenderlos)	14/15	Facundo: En Biología escribir te sirve para ver qué entendés de los temas y, si te devuelven bien las profesoras [si los comentarios son positivos], sabés que vas siguiendo bien la materia. (...) La escritura de los textos también sirve para conectar un tema con otro y no olvidarte de lo que ya viste. Ezequiel: Las tareas para la casa [las consignas de escritura] te muestran cómo los temas se relacionan unos con otros, (...) van sumando cosas y vas entendiendo más cuando seguís las tareas y las correcciones que se hacen en clase.
Desarrollar procesos y pensar desde una multicausalidad	13/15	Mariana: Lo más difícil de las tareas de Biología es poner en un texto cosas que pasan en simultáneo. (...) Los procesos y las muchas causas que juegan un papel ahí (...). Pero si podés explicar eso, entonces ya está comprendido el tema. Sofía: Hay que pensar muy bien para escribir, porque si uno no tiene en cuenta lo que viene antes o después [los procesos que se dan] no se entiende nada y no tiene sentido lo que se escribe.
Estudiar para el parcial	15/15	Matías: Básicamente, hacer los textos me sirvió para estudiar para el parcial, para seguir la materia. Carla: Si uno entrega los textos regularmente, estudiar para el parcial es mucho más fácil porque ya sabés qué tenés bien entendido y qué no (...) [Además] los exámenes son muy parecidos, casi iguales que las tareas que te van dando y se revisan en clase.
Apropiarse y usar los conceptos	12/15	Mariana: Hay mucha insistencia de las profesoras en esto de escribir para usar los conceptos. (...) Lo dicen tanto e insisten tanto con los textos que uno los hace para ver qué pasa [y pasa que] tienen razón, uno los comprende mejor [a los conceptos] si los aplica en casos concretos. Ezequiel: Está bueno que no te digan, ponele, "qué es la síntesis de proteínas" o "qué es una enzima", sino que te lo ponen en ejemplos y eso te ayuda a pensarlo mejor, menos abstracto. Si no, todo parece como muy alejado de lo que uno ve todos los días.

Los cuatro aspectos positivos que los alumnos de Biología asocian con las consignas de escritura argumentativa propuestas por sus docentes dan cuenta de la centralidad de las prácticas de escritura en el trabajo en clase. Escribir tiene sentido porque ayuda a estudiar, porque permite comprender más y mejor

los contenidos biológicos en juego, porque es una forma de acción que está íntimamente ligada a las prácticas de enseñanza.

En la Tabla 4, finalmente, pueden observarse los aspectos negativos que los estudiantes de Biología vinculan con las consignas de escritura

argumentativa. Estos aspectos negativos conciernen a las consignas de escritura *per se* (son demasiadas y difíciles, por ejemplo), pero también al modo en el que estas se trabajan en las clases (ocupan demasiado tiempo en el dictado de la asignatura).

Tabla N° 4. Perspectivas de alumnos de Biología sobre consignas de escritura argumentativa (comentarios negativos)

Comentario negativo sobre las consignas de escritura argumentativa	Frecuencia de mención por parte de los entrevistados	Ejemplo
Son difíciles	7/15	Fernando: Las tareas de escritura se complican mucho a veces (...) te piden demasiadas cosas todas a la vez. Si te dan una lista de palabras teóricas [conceptos] y no tenés idea, decís cómo se supone que yo relacione todo esto.
Clases muy centradas en tareas de escritura	9/15	Estela: Yo por tiempo, porque trabajo, no puedo hacer mucho las tareas y a veces me quedo sin saber qué está pasando en la clase (...). [Quizás] podrían revisarse las tareas en la segunda mitad de las clases y no en la primera. Gabriel: La primera parte de las clases se hace muy pesada si uno no pudo hacer las tareas antes de venir. (...) Tenemos varias materias más y a veces es difícil llegar con todas, más si hay que escribir.
Demasiadas tareas de escritura y exámenes muy largos	11/15	Estefanía: Los parciales son interminables (...). Las tareas por ahí son más cortas pero son tantas que uno no termina nunca y no puede hacer todas. Julián: Me ha pasado varias veces de no poder hacer las tareas en mi casa y de hacerla cuando trabajamos en grupos chicos (...) Y ahí ni pensás, le copias lo que hizo otro [risas].
Las docentes, cuando corrigen, no brindan respuestas.	5/15	Mariana: Es frustrante que a veces uno necesite una corrección y te preguntan a la par [en los márgenes] de tu texto. Si yo supiese cómo hacer bien la tarea, la haría (sic). Carlos: Por ahí dan muchas vueltas con lo mismo, esperan que alguien lo sepa y en realidad es más fácil que nos lo digan y lo anotamos.

Los aspectos negativos detallados en la Tabla 4 nuevamente cuentan con menor frecuencia de mención en las entrevistas que los aspectos positivos. Los alumnos de Biología, al igual que los de Letras, destacan más las características positivas que las negativas de las consignas de escritura argumentativa que proponen los docentes.

En lo que atañe a las perspectivas de los alumnos de ambas disciplinas, cabe mencionar el énfasis que estos ponen en la mediación didáctica, dimensión central para pensar las prácticas de la escritura en la universidad. Pese a que excede los límites de este artículo, este hincapié se vincula íntimamente con otra de las condiciones didácticas relevadas en nuestra investigación: las intervenciones docentes dialógicas. Al respecto, Dysthe (1996, 2012), retomando el enfoque bajtiniano (Bajtín, 2004), propone la noción de enseñanza dialógica. Esta idea requiere concebir la sala de clases como un espacio que involucra múltiples voces que necesitan ponerse en diálogo a fin de generar

nuevos significados. Enseñar dialógicamente implica integrar discurso y escritura, requiere que los docentes formulen preguntas auténticas y ejercicios que permitan a los estudiantes conectar sus tareas de escritura con sus experiencias personales. La escritura se transforma así en una herramienta clave de aprendizaje. Los alumnos, cuyas voces se aprecian en el aula, logran pensarse como interlocutores válidos, como sujetos de ideas dentro de la comunidad a la que están ingresando. Para enseñar dialógicamente, sostiene Dysthe (1996), los profesores necesitan (a) formular preguntas auténticas, (b) retomar las respuestas de sus alumnos e integrarlas en sus devoluciones orales y escritas y (c) poner las respuestas de los alumnos a consideración de sus compañeros. Formular preguntas auténticas significa hacer preguntas abiertas sin respuestas específicas. Esencialmente, una pregunta auténtica transforma la respuesta de un alumno en un mecanismo de pensamiento más que en un mecanismo de transmisión (de ahí que algunos alumnos de Biología sientan que sus

docentes, cuando corrigen, no dan respuestas sino que generan preguntas, por ejemplo). Retomar las respuestas de los alumnos y ponerlas a consideración de sus pares, de igual modo, marca los momentos en los que se produce más que una mera transmisión de información en la sala de clase. El hecho de que el docente retome las respuestas de sus alumnos y las integre a sus devoluciones implica dar relevancia a lo que dijo el alumno. El poner las respuestas de un estudiante a consideración de los otros, sus pares, promueve la interacción, la confrontación del saber propio con el ajeno y la construcción conjunta de saberes (Leitão, 2000). En Letras y Biología, los docentes proponen tareas de escritura argumentativa que plantean desafíos a los alumnos y tratan de sostener dicho desafío mediante intervenciones dialógicas que devuelvan, sostengan y no resuelvan el problema. Este dialogismo es el que, en definitiva, valoran positivamente los estudiantes cuando abordan la tarea de *escribir para aprender*.

Conclusiones

En esta sistematización de perspectivas, se observa que los estudiantes de Letras y de Biología reconocen que las *consignas de escritura argumentativa* los ayudan a aprender y a pensar disciplinariamente puesto que les permiten participar en sus comunidades disciplinares, reflexionar sobre los temas en estudio e interactuar con sus docentes y sus pares (cf. Tabla 1 y Tabla 3). Asimismo, como aspectos negativos, los alumnos cuestionan la exhaustividad de los comentarios que reciben, las dificultades teóricas y de trabajo que las consignas les plantean y la escasez de instancias de socialización de lo escrito (cf. Tabla 2 y Tabla 4). Sin embargo, los comentarios positivos sobrepasan a los negativos y se pondera, especialmente, que en ambos casos estas tareas de escritura con consignas de autoría, de justificación, relación y construcción de un punto de vista personal sobre un tema estén modeladas por preocupaciones retóricas acerca de para

qué, por qué y para quién se escribe lo que se escribe. Los estudiantes reflexionan sobre la organización de su actividad y sus metas comunicativas, mientras aprenden los contenidos disciplinares. Así, de acuerdo con sus propias perspectivas, estas tareas permiten a los alumnos sacar provecho de las potencialidades epistémicas de la escritura y la argumentación (Carlino, 2005; Leitaó, 2000).

Adicionalmente, en Letras y en Biología, estas consignas de escritura argumentativa posibilitan la *participación y el uso de los conceptos*. Esto aparece como una cuestión clave cuando se trata de aprender los contenidos de la asignatura, al tiempo que se aprende a argumentar y a escribir disciplinariamente. Entender, como asegura Toulmin (2001), cuáles son las metas y los modos de resolución propios de un campo de conocimiento se torna en un imperativo para estos estudiantes que, precisamente, están buscando ser partícipes e interlocutores de pleno derecho en dichas áreas. De allí

la necesidad de participar y utilizar los conceptos. En esta participación y uso de los conceptos, adquiere sentido la noción de enseñanza dialógica (Dysthe, 1996, 2012): los alumnos escriben para participar de los debates en clase, esto es, hablan sobre lo leído y lo escrito para aportar a esa polifonía de voces, a esa construcción conjunta de conocimientos.

En suma, los estudiantes de los casos estudiados reconocen el hecho de que escribir argumentativamente en sus disciplinas, y -lo más importante - aprender a hacerlo, conlleva particularidades propias de sus campos de conocimiento y que estas especificidades solo se aprenden si se les proponen actividades en las que puedan desplegar su razonamiento propio, reconstruir y problematizar los conocimientos que están siendo enseñados y aprendidos.

Recibido en Febrero de 2018
Aceptado en Junio de 2018

Bibliografía

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000), "La escritura en la Universidad: repetir o transformar", en *Ciencias Sociales, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires*, 43, pp. 1-3.
- Arnoux, E. y Alvarado, M. (1997), "La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos", en Martínez, M.C. (Coord.), *Los procesos de la lectura y la escritura*, Santiago de Cali, Editorial Universidad del Valle.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (1998), *Talleres de lectura y escritura*, Buenos Aires, Eudeba.
- Arnoux, E., Silvestri, A. y Nogueira, R. (2002), "La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos", en *Revista Signos*, 35(51-52), pp. 129-148.
- Artigue, M. (1990), "Ingénierie didactique", en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), pp. 283-307.
- Bajtín, M. (2004), "Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar. Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School", en *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(6), 12-49.
- Bazerman, C. (1988), *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*, Madison, WI, University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005), *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*, West Lafayette, Indiana, Parlor Press.

- Bombini, G. y Labeur, P. (2017), *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Botto, M. y Cuesta, C. (2008), "En torno a algunas prácticas de lectura literaria de los alumnos en el pasaje del nivel medio a los estudios superiores", en *Actas I Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares* (pp. 13-26), San Martín, UNSAM, Colección Unsam.
- Brousseau, G. (2007), *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Brousseau, G. y Centeno, J. (1991), "Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. Recherches en didactique des mathématiques", en *La Pensée sauvage*, 11(2.3), pp.167-210.
- Brousseau, G. y Warfield, V. (1999), "El caso Gaël: El estudio de un niño con dificultades matemáticas", en *The Journal of Mathematical Behavior*. Vol. 18, nro.1.
- Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. (2013), "La escritura académica en la universidad", en *Revista De Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 17-36.
- Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2011). "Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas", en *Textura*, 6(9), pp. 11-33.
- Carlino, P. (2013), "Alfabetización académica diez años después", en *Revista mexicana de investigación educativa*, 57(abril-junio), pp. 355-381.
- Carter, M., Ferzli, M. y Wiebe, E. N. (2007), "Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines", en *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), pp. 278-302.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). "Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio", en *MAGIS - Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(7), pp. 67-86.
- Castedo, M. (2007), "Revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares", en *Archivos de Ciencia de la Educación*, Nro. 1, pp. 255-256.
- Castedo, M. (2014), "Secuencias constructivistas latinoamericanas", Presentación de Power Point. Seminario *Didáctica de la producción de textos. Criterios para la construcción de secuencias didácticas*, Maestría y Especialización en Escritura y Alfabetización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Febrero de 2013.
- Chevallard, Y. (2011), *Les problématiques de la recherche en didactique a la lumière de la TAD*. Texto de una exposición desarrollada el 28 de enero de 2011 en el seminario de ACADIS (Marseille).
- Chevallard, Y. (2013[1985]), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- Creswell, J. W. (2007), *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (Segunda edición), Thousand Oaks, CA, SAGE Publications.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004), "La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales", en Carlino, P. (Coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto N° 6* (pp. 23-39), Buenos Aires, Lectura y Vida / International Reading Association.
- Dysthe, O. (1996), "The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse", en *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2012), "Multivoiced Classrooms in Higher Education Academic Writing", en Castelló, M. y Donahue, C. (eds.), *University Writing: selves and Texts in Academic Societies*, Estados Unidos, Emerald.
- Fernández, G., Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004), "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer", en Carlino, P. (Coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto N° 6*, Buenos Aires, Lectura y Vida / International Reading Association.
- Iglesia, P. y De Micheli, A. (2009), "Leer textos de biología en el primer año de la universidad: ¿es un saber construido o una práctica a enseñar?", en *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, Barcelona, pp. 817-820.
- Langer, J. y Applebee, A. (1987), *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*, Urbana (Illinois), National Council of Teachers of English.
- Leitão, S. (2000), The Potential of Argument in Knowledge Building, en *Human Development*, 6, pp. 332-360.

- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Lopez, E. (2012a). "El papel de los estereotipos en la construcción de escritos argumentativos de estudiantes universitarios", en *RILL*, Nro. 17 (1/2), pp. 1-15.
- Lopez, E. (2012b), *Prácticas argumentativas en estudiantes universitarios*, Tesis doctoral inédita, San Miguel de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.
- Marland, M. (2003), "The Transition from School to University: Who prepares whom, when, and how?" en *Arts and Humanities in Higher Education* 2(2), pp. 201-21.
- Maxwell, J. A. (2005), *Qualitative Research Design: An interactive approach*, London, Sage.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008), "Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis", en Leavy, P. y Hesse-Biber, S. (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 85-106), New York, Guilford Press.
- Natale, L. (2004), "La construcción del resumen. Una propuesta didáctica basada en la Lingüística Sistemico Funcional", ponencia presentada en el *Congreso Internacional "Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística"*, Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 18 al 20 de octubre, Buenos Aires.
- Nelson, N. (2001), "Writing to learn: One Theory, Two Rationales", en Tynjälä, P., Mason, L. y Lonka, K. (Eds.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*, Dordrecht, Boston & London, Kluwer Academic Publishers.
- Ochsner, R. y Fowler, J. (2004), "Playing Devil's Advocate: Evaluating the Literature of the WAC/WID Movement", en *Review of Educational Research*, 74(2), pp. 117-140.
- Padilla, C. (2012), "Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales", en *Magis*, 5(10), pp. 31-57.
- Patton, M. (1991), *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186), Beverly Hills, CA, Sage.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2003), "La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y de posgrado", en García Negroni, M.M. (Coord.), *Actas del Congreso Internacional de Argumentación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires. [CD-Rom].
- Piacente, T. y Tittarelli, L. (2003), "¿Alfabetización universitaria?", ponencia presentada y publicada en las Memorias de las *X Jornadas de Investigación en Psicología*, Tomo I, pp. 290-292. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto, Buenos Aires.
- Rickenmann, R. (2006), "Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia", en *Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente*, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 30 de agosto al 2 de septiembre 2006.
- Russell, D. (2013), "Contradictions regarding teaching and writing (or writing o learn) in the disciplines: What we have learned in the USA", en *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 161-181.
- Sensevy, G. (2007), "Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique", en Sensevy, G. y Mercier, A [eds] (2007) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011), *Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, Éditions de Boeck.
- Snow, Ch. P. (2012[1959]), *The Two Cultures*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Stake, R. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Ediciones Morata.
- Thaiss, C. y Porter, T. (2010), "The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project", en *College Composition and Communication*, 61(3), pp. 534-570.
- Toulmin, S. E. (2001), *Return to reason*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Valente. (2005), "La corrección grupal y la reescritura individual de textos: dos instancias complementarias en el desarrollo de las habilidades de escritura", ponencia presentada en las *II Jornadas Internacionales de Educación Lingüística, "Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción"*, Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia, Universidad Nacional de Entre Ríos, 18 al 20 de agosto, Concordia, Entre Ríos.
- Vázquez, A. y Miras, M. (2004), "Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura", en *Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje"*, organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11-13 de febrero, Bariloche.

- Vázquez, A., Jakob, I., Pelliza, L. y Rosales, P. (2003), "Enseñar a escribir en la universidad. Análisis de los cambios en las estrategias de producción de textos", en *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología*, Tomo I, pp. 322-325. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto, Buenos Aires.

Resumen

El presente artículo se centra en las prácticas de enseñanza que entran en escritura con contenidos disciplinares. Particularmente, sistematizamos perspectivas de alumnos universitarios de Letras y de Biología en relación con una de las condiciones didácticas que posibilitaron tal entramado: las consignas de escritura propuestas por sus docentes. En el marco de una investigación didáctica naturalista configurada como un estudio de casos múltiples, analizamos 25 entrevistas a alumnos siguiendo estrategias contextualizadoras y categorizadoras hasta alcanzar el criterio de saturación. Con matices en cada caso, el análisis de estas entrevistas muestra que los alumnos valoran positivamente las consignas de escritura que les permitan participar en sus comunidades disciplinares, que les sirvan para reflexionar sobre los temas en estudio e interactuar con sus docentes y sus pares. Asimismo, cuestionan la exhaustividad de los comentarios que reciben, las dificultades teóricas y de trabajo que las consignas les plantean y la escasez de instancias de socialización de lo escrito.

Palabras clave

Condiciones didácticas - Consignas de escritura argumentativa - Letras - Biología - Experiencias estudiantiles.

Abstract

This article focuses on teaching practices that intertwine writing and disciplinary contents. Particularly, we systematize points of views from university students of Linguistics and Biology regarding the teaching conditions that allowed such interrelation: writing assignments proposed by their teachers. In the framework of a naturalist teaching research configured as a multiple case study, we analyzed 25 interviews with students following connecting and contextualizing strategies until reaching a saturation criterion. With nuances in each case, the analysis of these interviews shows that students positively value writing assignments that enable them to participate in their disciplinary communities that serve them to reflect on the topics in study and to interact with their teachers and peers. They also questioned the exhaustiveness of the comments received, the theoretical and organizational difficulties faced and the shortage of opportunities to share their writings.

Keywords

Teaching conditions - Writing assignments - Linguistics - Biology - Students' experiences.