



## **REESCRITURA TEXTO PARCIAL EN CLASES DE NIVEL SUPERIOR.**

**Lucía I. Muñoz**

### **Resumen:**

Se pretende examinar la práctica universitaria de evaluación escrita -examen parcial y los significados que los alumnos le otorgan. Se intenta determinar cuáles son las razones por las cuales los alumnos a la hora de producir textos escritos académicos no logran hacerlo adecuadamente. Los alumnos señalan que la práctica de reescritura de parciales es poco usada en la facultad y que le ha servido mucho para afianzar sus conocimientos. Se determinó que el trabajo de escritura, como proceso, afianza tanto aspectos vinculados al aprendizaje cooperativo como a los aspectos metacognitivos y de autorregulación de los aprendizajes individuales. Para arribar a esto es preciso construir saberes entre todos: docentes y alumnos.

**Palabras claves:** universidad- escritura- experiencia de cátedra-evaluación

### **Introducción**

El presente trabajo surgió de algunos planteamientos que considero aun no resueltos en mi práctica diaria como profesora de nivel superior y que he ido adquiriendo a lo largo de mi desempeño en las cátedras universitarias. Es preciso considerar que la construcción de este objeto –problema se vio fortalecida por reflexiones, antecedentes y lecturas de material bibliográfico propios del campo en que se inserta el trabajo integrador final.<sup>1</sup>

El caso sobre el cual haré el análisis versa sobre la reescritura de un texto parcial en la cátedra de portugués<sup>2</sup> de la Facultad de Humanidades de la UNNE. El mismo fue implementado en el primer cuatrimestre del año 2009 y devino, en primer lugar, de una preocupación central que se presentó al momento de evaluar los parciales escritos de los alumnos de la cátedra mencionada de la cual soy profesora adjunta: ¿por qué los alumnos, a la hora de plasmar sus saberes en un examen parcial, no logran realizar una síntesis adecuada de los contenidos estudiados? y ¿qué dificultades se les presenta a la hora de producir determinados textos escritos académicos de circulación masiva?

Analizando los exámenes escritos del primer parcial se ha podido constatar, que los alumnos pueden apropiarse de determinados saberes conceptuales de la comprensión lectora, desarrollar diferentes actividades. Resumir, generalizar, elaborar procesos de resolución de problemas, entre otros. Sin embargo, es la “transferencia” de estos “saberes” a la práctica de un examen parcial escrito, lo que mayor dificultad plantea para lograr un óptimo resultado. Básicamente, y con respecto a la escritura se identifica falencias en los siguientes aspectos:

- Pobreza en el vocabulario, cuestión que se evidencia en repetición de palabras, ideas pobres, etc.



- Errores de ortografía (en alto grado), lo que demuestra la falta del manejo del código escrito en lengua materna: español
- Falta de construcción adecuada de párrafos marcada por incorrecciones morfológicas, sintácticas y semánticas.  
Entonces, la escritura del parcial se vuelve compleja:
- ¿cómo lograr un desempeño favorable en los alumnos logrando que su producción escrita demuestre la comprensión de sus estudios? y además,
- ¿cómo “saltar” este obstáculo para que el alumno supere adecuadamente la instancia evaluativa requerida?

Paula Carlino (2004) en uno de sus trabajos sobre dificultades en el proceso de escritura académica explica cuatro tendencias que los universitarios reiteran al momento de su composición escrita:

- 1- No tener en cuenta al lector:** cuestión ya descrita en 1979 por Linda Flowers y Nancy Sommers quienes en sus investigaciones llegaron a la conclusión de que los universitarios, a diferencia de escritores experimentados, no toman en cuenta a quienes leerán sus producciones. Esto condujo a Flowers diferenciar dos tipos de prosas; prosa basada en el autor (caso escrituras de estudiantes universitarios) y prosa basada en lector (caso de escrituras de profesionales). La primera se muestra “*el camino asociativo de la confrontación del sujeto con su tema*” (Carlino, 2004: 323), se refleja el proceso de pensamiento; mientras que en la segunda “*hay un intento deliberado para comunicar algo al lector*”, necesariamente esto lleva a “*crear un lenguaje y un contexto compartidos*” (Carlino, 2004: 323) y se refleja su propósito.
- 2- Desaprovechar la potencialidad epistémica del escribir:** tendencia relacionada con la anterior. Cuando esta investigadora se refiere al *potencial epistémico de la escritura*, hace hincapié en el modelo de redacción de quien redacta considera la situación retórica de su producción; es decir, considera su destinatario y analiza qué quiere lograr con su texto. “*Pone en interacción dos tipos de problemas: retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector) y semántico (relativo al contenido)*” (Carlino, 2004: 323). Los escritores experimentados consideran a su lector y tiene en cuenta lo que quieren lograr con él con sus textos. “*Prestan atención al tema sobre el que están trabajando y además lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia*” (Carlino, 2004: 323). La mayoría de los universitarios escriben centrados en sus propios puntos de vista sin considerar su destinatario; esto sería, dice Carlino, “*desaprovechar la oportunidad de transformar el conocimiento de partida*”(Carlino, 2004: 323)
- 3- Revisar sólo la superficie del texto:** los estudiantes universitarios cuando revisan sus trabajos, tienden a conservar las ideas volcadas en ellos y sólo modifican aspectos superficiales. Carlino explica que el estudiante no concibe la escritura como un instrumento para volver a pensar un tema, descubrir lo que posible decir sobre él y desarrollar su conocimiento. La ven como un simple proceso para corregir errores, corrigen linealmente, no globalmente.
- 4- Postergar el momento de empezar a escribir:** esta tendencia, está relacionada con la dilación en el tiempo de iniciar el proceso de escritura. Carlino sostiene que el



universitario recopila bibliografía y lee hasta casi último momento de iniciar su escrito. Sus ideas, sus comentarios, observaciones que hacen de sus lecturas, no la escriben, la dejan para último momento y muchas veces estas ideas se olvidan. El enfoque propio se pierde y cuando llega el límite de presentación sólo se ciñen al punto de vista de las fuentes consultadas. No queda tiempo para repensar lo escrito.

Considerando las cuestiones señaladas anteriormente, y a fin de que el alumno pueda fortalecer el papel que tiene la escritura en la construcción de sus propios saberes, se trabajó con una práctica, (poco habitual por cierto) en las clases de lenguas extranjeras y que está relacionada con la reescritura de un examen; este caso el texto parcial.

## **Desarrollo:**

### **1-Aspectos generales que guiaron la puesta en práctica**

Teniendo como base sustancial este antecedente se distinguió por un lado, las expectativas de los alumnos con la nueva propuesta didáctica<sup>3</sup> y por otro, la del propio docente; ya que al escribir un texto de esta naturaleza, no sólo se enseña a escribir determinados contenidos relacionados con la lengua extranjera; sino que aparecen como intermediarios “otros mundos culturales” propios de la actividad académica y “*que les lleva a hacer elecciones, porque la escritura es usada en forma diferente según cada contexto, cada disciplina y cada práctica discursiva*”. (Di Benedetto, Carlino, 2007:2)

Esta experiencia educativa en la cátedra mencionada intenta articular la innovación curricular vinculada, por un lado a la enseñanza, especialmente desde la propuesta didáctica y por otro desde el aprendizaje y la evaluación del mismo. Se pretende exponer los alcances y los límites de la experiencia tanto desde la mirada del profesor, como también desde la óptica de los alumnos.

El interés por tratar este problema se originó en la necesidad de sondear una estrategia de escritura de texto parcial diferente a la escritura clásica de parciales utilizadas en nuestra Facultad. Otro motivo que gestó este trabajo está en consonancia con el resultado que los alumnos cursantes tienen en sus parciales escritos. Abordar esta problemática permite que el alumno construya su propio saber, sin disminuir la calidad en la enseñanza. Como se mencionó anteriormente, se articuló también con una inquietud personal y profesional de desarrollar una práctica educativa y evaluativa más crítica y democrática.

Hemos escuchado, en charlas con los alumnos, la “queja” de que no hay una devolución por escrito deseable de sus errores o aciertos en las producciones escritas; sólo la nota numérica. Cuando hay devolución con comentarios, son insuficientes, de manera oral y muy en general, cuestión que tampoco permite entender en qué se han equivocado o cómo se podría mejorar en el futuro.

Pensar, diseñar y programar la enseñanza –considerando lo expuesto anteriormente- se vuelve un reto pedagógico ya que el proceso cobra otro matiz. Al respecto, son varios antecedentes que en esta área manifiestan su interés en trabajar la situación de la reescritura del texto parcial. Una de las investigadoras más conocidas en el campo académico sobre la temática, es la Dra. Paula Carlino.



Trabajos recientes confluyen en conceptualizar al profesor como profesional crítico y en cierta medida “autónomo” que ejerce su tarea como un “investigador en el aula”. De esta forma, se redefine el concepto mismo de competencia docente y se plantea la necesidad de un marco de formación coherente. Esta nueva mirada al rol del profesor genera el espíritu de renovación permanente dentro del sistema educativo, adjudicando a los profesores el papel de “activos definidores” de la calidad de la enseñanza y no el de simples “ejecutores” y “consumidores” de las políticas educativas vigentes.

En este contexto cabría preguntarse ¿qué sucede cuando un profesor bien preparado con una serie de destrezas, se enfrenta con la situación real, con una realidad compleja, cambiante, dónde la configuración puntual de sus acciones, hace que cada clase sea única? Se desprende de esto, dos perspectivas; por un lado, el proceso de toma de decisiones y por otro, el análisis del pensamiento antes y durante la enseñanza.

Esto implica que la enseñanza de la escritura académica se realice desde una propuesta didáctica que coloque a los sujetos de aprendizaje en la propia experiencia de reflexionar sobre su propia escritura. Es decir, es necesario proveer situaciones donde se vivencien y produzcan diferentes momentos del proceso de la escritura y que considero debe darse en el marco de cada disciplina o campo de conocimiento propios del mundo universitario. Además se debe brindar un encuadre conceptual para comprender y analizar la propia producción. Un lugar donde “dialoguen” la formación teórica y su propia práctica.

Así, es necesario considerar qué objetivos de aprendizaje, forma de enseñanza y exámenes deben constituir un todo ya que según Biggs<sup>4</sup> es la evaluación hacia donde el estudiante dirige su esfuerzo en el estudio. Estas circunstancias están en estrecha relación con la producción de los alumnos y debe ser “respondida” por los docentes. Es decir, los alumnos deben recibir comentarios adecuados, útiles en el progreso de su aprendizaje que promueva a un estudiante autónomo.

## **2-Indagación empírica de la situación:**

La puesta en práctica se realizó en la cátedra de portugués, dependiente del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Los alumnos cursantes pertenecen al 4º nivel de la carrera de Ciencias de la Información y alumnos que cursan la materia como optativa y pertenecen –en general– al 3º nivel de las carreras del Profesorado en Letras, Licenciatura en Letras, Profesorado en Filosofía. El cursado de la cátedra es anual y se realiza bajo la modalidad de taller. Se asiste dos veces a la semana y es de carácter promocional. Tienen tres parciales durante el cursado, con opción a un solo recuperatorio.

El caso que se está describiendo, es el resultante del primer examen parcial. Para el desarrollo de la experiencia, se tuvieron en cuenta ciertas condiciones del contexto de enseñanza a fin de optimizar el proceso de escritura. Se intentó organizar determinados contenidos que serían evaluados en este examen parcial: *el resumen y la explicación*, características particulares de este tipo de discurso: la estructura de este tipo de textos, finalidad, particularidades lingüísticas (verbos predominantes, conectores, etc.), intenciones del autor.



### **2.a- Condiciones previas a la puesta en práctica del parcial:**

- lectura e interpretación de textos académicos ya mencionados,
- elaboración de resúmenes y de ciertas explicaciones respecto de esos textos (tarea extra-clase. La lectura debían hacerla con antelación),
- aclaración que alguno de esos textos sería objeto de trabajo en el primer examen parcial,
- se dieron a conocer los criterios evaluativos de antemano; situación no habitual en muchas cátedras de nuestra Facultad. Se estima que conocer los criterios de corrección contribuyen a una realización del trabajo, brindan pautas para que los alumnos comprendan y discriminen lo principal y lo secundario, lo fundamental de lo accesorio, sobre todo en la producción de tipos de textos como el que se está detallando.

### **2.b- Condiciones durante la experiencia (escritura del texto parcial):**

- Lectura conjunta de las consignas dadas, destacando cuáles eran situaciones de escritura desde la perspectiva que se está desarrollando en este trabajo.

### **2.c- Condiciones pos-experiencia:** pasada una semana, devolución de los exámenes parciales. En esta etapa, se realizó:

- aclaración y explicación de los errores,
- propuesta de reescritura del mismo. A esta tarea la realizaron todos los cursantes; hayan aprobado o no su parcial,
- Los cursantes desarrollaron la encuesta sobre la experiencia llevada a cabo. La muestra era intencional y las preguntas tenían un carácter abierto. Apuntaban a la percepción que el alumno tuvo de la actividad realizada y cuál era la evaluación que él hacía de su propia escritura.

### **3- Respecto de las producciones escritas:**

Como se mencionó, las situaciones de escritura básicas comprendían el resumen y la explicación. Se identificó, en la corrección, en la primera instancia, producciones con estas particularidades:

a- *Respecto del resumen:* alumnos<sup>5</sup> que no desarrollaron la consigna mencionada, los restantes<sup>6</sup> desarrollaron la consigna y su nivel de producción fue correcto.

b- *Respecto de la explicación* (consigna 3.2): Un 30% de alumnos no desarrollaron la consigna, un 10% desarrolla la consigna; pero la producción es insuficiente y el resto desarrolla la propuesta correctamente.

Realizada la reescritura, se pasó a la encuesta. Esta fue de carácter anónima y previamente se explicó cual era la intención de tomar la muestra. Los alumnos colaboraron sin inconvenientes y durante la misma he observado el interés con que la respondían.

Al describir los datos, aparecen las siguientes categorías:

#### **✘ Respecto de la utilidad de la reescritura del texto parcial**

La totalidad de los encuestados consideraron que reescribir les permitió rever errores, afirmar conocimientos, se puede transferir a otros parciales. Así:

- el alumno 1 manifestó: “... nos permite reformular, reafirmar los conocimientos que en la primera escritura fueron erróneos o incompletos y focalizar la atención en estos temas o contenidos”;



- el alumno 2: “...permite al alumno corregir los errores y completar...”
- alumno3: “...nos brinda la posibilidad de enseñarnos a realizar de mejor manera los otros parciales” ;
- alumno 5: “...me sirvió para aprender y comprender mejor los temas presentados en el examen”.
- Alumno 7: “...nos permite rever nuestros errores, reflexionar sobre ellos y corregirlos de manera consciente; es un doble aprendizaje<sup>7</sup> que nos deja integrar de mejor manera nuevos conocimientos”.
- Alumno 8: “...corregir errores, aprender de los mismos y lograr una buena escritura de textos”.

✘ **Respecto al cómo se sintió al realizar la escritura:**

La totalidad respondió satisfactoriamente y estuvieron muy conformes con la puesta en práctica de esta experiencia. Destacaron la particularidad de realizar esta experiencia, sobre todo el proceso de autorreflexión sobre el proceso de escritura. Así:

- Alumno 1: “...me sentí muy bien...al realizar la reescritura estuve más tranquila”.
- Alumno 2: “Cabe aclarar que al no haber realizado esta experiencia de escritura, no puedo compararla con otro momento...me sentí satisfecha ya que puede completar las consignas...”
- Alumno 3: “... pude explayarme más de manera más extensa en las consignas...”
- Alumno 5<sup>8</sup>: “...me sentí muy bien; es la primera vez que me sucede”
- Alumno 6: “... me sentí comprendida y satisfecha con mi producción”.
- Alumno7: “... Me permitió observar desde el error, repensar acerca de los motivos de tal o cual error y corregirlo eficientemente...”
- Alumno 8: “Me sentí realizada... tiene que ser algo permanente... es algo básico e ir mejorando día a día, pues es básico manejar la lectura y la escritura...”

✘ **Respecto a las dificultades presentadas a la hora de realizar la experiencia:**

Con este ítem se intentaba detectar que el alumno marcara dificultades que hubiere tenido durante el proceso de escritura ya sea del resumen o del texto explicativo. La mayoría señaló “ninguna” dificultad. Toman como impedimento en la escritura del primer texto el tiempo. Así:

- Alumno 8: “No se presentó dificultad alguna; anteriormente fue el tiempo destinado a la producción escrita lo que me detuvo en la escritura”<sup>9</sup>

✘ **Respecto a los beneficios que le aportó realizar la experiencia:**

Se pretende con esta pregunta que quede de manifiesto la relevancia que para el escritor tuvo esta experiencia en un determinado contexto. Varios consideraron que fue valioso “aprender de los errores cometidos” y consideraron un “método novedoso que lo aplicarían en algún momento” Alumnos: 1, 2, 3

- Alumno 5: “aprehensión y comprensión de los temas tratados”
- Alumno 7: “pude realizar una mejor lectura de mis errores, reflexionando sobre ellos y los pude corregir conscientemente”



- Alumno 8: *“aportó nuevos conocimientos, mecanismos... pautas a la hora de escribir. En otras materias, muy pocas veces se ve este tema desarrollado y puesto en práctica”*.

Como último ítem está la/s **sugerencia/s** que el alumno puede volcar. En este ítem sólo tres alumnos realizaron sugerencias:

- Alumno 4: *“es una nueva oportunidad y creo que deberían hacerlo en todas las cátedras”*.
- Alumno 5: *“Sería bueno realizar este tipo de actividades no sólo en esta cátedra; sino en todas las demás”*.
- Alumno 7: *“Me parece que deberían implementar este mecanismo, sería muy útil en cualquier nivel y aprenderíamos a saber corregirnos y al incorporar conocimientos más sólidos”*.

En síntesis, en esta situación didáctica –implementada por primera vez- se intentó trabajar conjuntamente, en una instancia inicial de experiencia, la enseñanza de los conocimientos propios de la disciplina portugués (abordada desde la lecto-comprensión) con la práctica de escritura en el nivel superior que es propia. Si están bien diseñadas y hay voluntad de trabajar en ellas, son facilitadoras de nuevos aprendizajes.

Menciono que en el parcial hubo otras actividades de escritura, pero estas consistieron básicamente en relevamiento de cuestiones de lectura e interpretación del texto académico a trabajar y en general todas las relacionadas con la gramática de la lengua portuguesa en contraste con la lengua española. Aparecen también otras estrategias de relevamiento de lectura. Redacción de textos breves, subrayados, etc.

#### 4-Análisis:

Castedo (2004) sostiene que quien revisa un texto escrito, está aprendiendo sobre el escribir y lo escrito, más allá del producto. La revisión de un texto escrito, muestra el proceso que ha hecho el autor- prosa de autor, en la denominación de Flowers. Esta situación queda manifiesta en la tarea de reescritura realizada por los alumnos. Uno de ellos manifiesta: *“...nos permite reformular, reafirmar los conocimientos...que en la primera escritura quedaron incompletos...”*

Las diferentes instancias de escritura (el parcial en sí) y la reescritura *“afectan a diversos niveles de producción desde los superficiales a los globales”* (Camps, 2003)<sup>10</sup> Una de las potencialidades de este tipo de experiencia es la posibilidad de que los alumnos escriban y sepan cada vez más de la escritura participando de la textualización y de la revisión de sus propios trabajos. *“Cuando se lee y escribe comprometidamente se logra transformar el conocimiento de partida, ambos procesos son instrumentos para acrecentar, revisar y transformar el propio saber”* (Carlino, 2005: ).

Otra cuestión destacable es la valoración que efectúan los estudiantes de los comentarios recibidos ya que estos le permiten entender la calificación numérica y también aprender de sus errores: *“...permite al alumno corregir los errores y completar...”*. Los comentarios sirven también para sentirse considerados por el docente, lo escrito es parte del diálogo entre alumno-profesor: *“ el profesor puede entender que a veces el alumno no puede desarrollar todo lo solicitado debido a*



*nervios o dudas... y mi reacción fue de agrado y me sentí comprendida y satisfecha”<sup>11</sup>*  
Otro alumno sostiene: “... sentí asombro ante la posibilidad de que podría llegar a *explayarme...*”. También, otra función que a mi entender cumple el comentario, está en relación a que el alumno entienda el enfoque de la cátedra, qué contenidos se jerarquizan y qué operaciones discursivas son las predominantes. Es también esta una forma de guiar al alumno en la cultura académica universitaria: “... los conceptos me quedaron más claros en mi aprendizaje”, “...Me permitió observar el error, repensar sobre él y corregirlo en función del tema que desarrollaba”<sup>12</sup>.

En líneas generales, es posible observar que las sugerencias y comentarios planteados en las revisiones fueron tenidas en cuenta por todos los alumnos. Cabe mencionar que en la reescritura consideraron los aspectos formulados en el texto parcial. Por una parte, modificaron aspectos formales de los textos como por ejemplo: ortografía y sintaxis, reestructuraron la propuesta escrita con una mayor claridad y consideraron a su lector. Por otra parte, en cuanto a los aspectos vinculados al contenido en sí, caso del resumen, es posible observar una nueva formulación en consideración de la relectura, quizá con más tranquilidad y más tiempo respecto de la temática misma del texto brindado.

Para analizar estas situaciones de corrección por escrito del examen parcial, muy sintéticamente he seguido la concepción constructivista del aprendizaje y en la corriente australiana e inglesa de “escribir a través del currículum”

Dentro del paradigma constructivista de la evaluación educativa, se sostiene la necesidad de alinear objetivos de aprendizaje, formas de enseñanza y exámenes porque se ha observado que es hacia la evaluación a donde los estudiantes dirigen sus esfuerzos en el estudio (Biggs, 1996). Para que la evaluación se transforme en un instrumento que materialice este alineamiento y que favorezca el aprendizaje del alumno, deben darse determinadas condiciones y características (Álvarez Méndez, 2003, Gibbs y Simpson, 2003; Gibbs *et al.*, 2003). Algunas de estas condiciones se refieren a que la producción de los alumnos sea “respondida” por los docentes, es decir, que los textos escritos por los alumnos reciban comentarios que les sirvan para seguir aprendiendo (Haswell, 2006; Sommers, 1982; White, 1994), en este sentido, la escritura es vista como una herramienta a través de la cual la identidad, la autoridad y las relaciones de poder son negociadas y renegociadas por los individuos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así cuando se hace uso de la misma, no sólo se enseña a escribir contenidos específicos; sino que la escritura es mediadora de otro mundo cultural.

Es claro que los alumnos han construido su propio aprendizaje, es así que una alumna manifiesta en la encuesta: “...nos permite rever nuestros errores, reflexionar sobre ellos y corregirlos de manera consciente; es un doble aprendizaje que nos deja integrar de mejor manera nuevos conocimientos”. Podría mencionar la distinción de participación guiada en el sentido de Rogoff mencionada en el texto de Baquero y Luque<sup>13</sup>. Esto es así, ya que existe una tarea real, en este caso la reescritura de resumen y elaboración de una explicación, la actividad desarrollada se la hizo en la clase, tanto el parcial como su reescritura.

## **Conclusión:**





La construcción de nuevos saberes por parte de los alumnos es la confluencia de tres factores: el actuar propio de cada alumno, el tipo de actividades propuestas y las estrategias docentes que se utilizan, y la relación que se entabla entre alumno-profesor durante el proceso de aprendizaje; léase, contexto situado.

La escritura: actividad de “edificación” de conocimiento sobre el proceso que ella implica y sobre los contenidos del escrito. Se podría decir, quizá, que más importante que el producto, en este caso, es el resultado de cómo los alumnos produjeron sus resúmenes y sus explicaciones. Así tomaron cuenta de la construcción de sus propios conocimientos. De este modo, la situación de escritura se constituye en una actividad dinámica que pasa por diversas fases de manera recursiva, con avances y retrocesos constantes, y que requiere de tiempo y espacio para su realización. Las actividades de reescritura, requieren compromiso por parte de los profesores y cooperación de los alumnos

Los alumnos universitarios requieren de ayudas durante sus actividades de escritura: reflexionar sobre los procedimientos de ayuda facilitados se convierte en una tarea estratégica que permite su interiorización y reutilización. Es necesario entonces un clima de colaboración y construcción compartida entre docentes y alumnos, entre los alumnos, y entre los mismos docentes, para dar sentido a la tarea de escribir (de la Barrera, 2002; Bono y de la Barrera; 1998b).

El alumno puede y debe ser capaz de planificar, textualizar y revisar sus propias producciones, considerando al destinatario (lector) y las circunstancias de comunicación en que se desarrolla su escrito. Destacar que hay una gran relación entre escritura y pensamiento ya que promueve el pensamiento reflexivo.

Es necesario propiciar el desarrollo de propuestas didácticas de escritura en la universidad para que mejoren el aprendizaje de los alumnos no sólo sobre escritura y lenguaje escrito; sino a partir del valor epistémico de la escritura.

El desafío es de todos: crear condiciones para escribir y para aprender se relaciona directamente con la decisión del profesor de concebir como contenidos de enseñanza los usos de la escritura, en tanto instrumento de adquisición de nuevos conocimientos.

### **Bibliografía:**

- Arnoux, E, Di Stefano, M.y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Baquero Ricardo y Luque Margarita (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.
- Biddle, B ; Good, T y Goodson, Ivor (2000). *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Buenos Aires. Paidós
- Bono, A. y De la Barrera, S. (1998). *La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos*. Revista Contextos de Educación. 130-137.
- Bono, A., y De la Barrera, S. (1998). *Los estudiantes universitarios como productores de textos*. Revista Lectura y Vida. Asociación Internacional de lectura. XIX.13-20.



- Carlino, P. (2002). *Evaluación y corrección de escritos académicos: para qué y cómo*. Actas del 9º Congreso Nacional de Lingüística, Soc. Argentina de Lingüística. Universidad Nacional de Córdoba.
- Carlino, P. (2003). *Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. *Educere*, Revista venezolana de Educación, Año 6, N° 20, enero-febrero- marzo: 209-220
- Carlino, P. (2003). *Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas*. *Revista Propuesta Educativa*. 12(26), 26-31.
- Carlino, Paula\_ (2004). *Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones*. *Textos en contexto* N° 6: 5-21
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Castedo, Mirta (2004) *Situaciones de revisión de textos y disciplinas de referencia Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina*. Santa Rosa, La Pampa, julio 2004. Disponible en Internet [www.fchst.unlpam.edu.ar](http://www.fchst.unlpam.edu.ar)
- Flower, L y Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. En: *Textos en Contextos*. 1.
- Krotsch, P. (2001). *Unidad III: Modelos analíticos para la comprensión de la Educación Superior*. En: Krotsch, P. *Educación Superior y Reformas comparadas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Cuadernos Universitarios N° 6. Pp. 55 – 91.
- Krotsch, P. (2005). *La evaluación de la calidad en la Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de La Plata. 11 p.
- Vázquez, A., Pelliza, L., Jacob, I. y Rosales, P. (2002). *Enseñanza de estrategias de autorregulación para la escritura de textos académicos en el nivel universitario*. Ponencia invitada en el panel sobre enseñanza de la escritura. *Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos*, Mendoza, 4-6 de abril. Universidad Nacional de Cuyo.
- Zabalza, M. A. (2002) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid.

---

<sup>1</sup> - Se aclara que este artículo para la publicación electrónica, es resultado del trabajo integrador final de la Carrera de Posgrado Cooperativo 'Especialización en Docencia Universitaria'

<sup>2</sup> - Algunas particularidades de la cátedra conformarán cuestiones presentes en el apartado 2.2- del presente texto

<sup>3</sup> -Para la descripción de la propuesta remitirse al apartado 2.2 .

<sup>4</sup> -“Si la tarea acreditativa resulta una situación de la cual es posible aprender lo que la asignatura pretende, se dice que está alineada con la enseñanza. Pero, para que la evaluación se transforme en un instrumento que materialice este alineamiento y que favorezca el aprendizaje del alumno, deben darse determinadas condiciones y características” (Di Benedetto-Carlino, 2007: 274) citado por Di Benedetto, S y Carlino, P. (2007). *Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos*. Publicado en Memorias de las XIV Jornadas de Investigación. Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. UBA-Fac. de Psicología.

<sup>5</sup> - Un 20% de los alumnos corresponde a esta situación.



---

<sup>6</sup> - El porcentaje restante, desarrolló correctamente la consigna.

<sup>7</sup> - El subrayado a esta expresión es mía.

<sup>8</sup> - Destaco que este alumno está cursando 4º nivel de la carrera de Ciencias de la Información. El subrayado es mío

<sup>9</sup> - Se aclara que el tiempo dado para la escritura es de 90 minutos, que corresponde a la hora cátedra.

<sup>10</sup>- Camps, Anna (2003). *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 24, N° 4, dic.2003. Buenos Aires. Citada por Fernández, G e Izuzquiza, M. *La escritura de textos en la universidad: una responsabilidad compartida*.

<sup>11</sup> - Respuesta de una alumna encuestada.

<sup>12</sup> - Comentarios realizados por alumnos encuestados, luego de la experiencia.

<sup>13</sup> - “... *procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa [...] El término guía se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por los otros miembros del grupo social; el término participación se refiere tanto a la observación como a la implicación efectiva en una actividad*” (Baquero-Luque, 2001: 169).