

3. AULA DE ESCRITURA

Me pareció bueno que la materia esté articulada con otra del colegio, para poder ver cómo podemos aplicar lo que aprendemos. Y además, que ayude a la nota de la materia me pareció bien, porque, en mi caso, pude salvar varias materias.

RESPUESTA DE UN ESTUDIANTE DE 4º AÑO A UNA ENCUESTA ANÓNIMA (2012)

Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura tiene que definir ante todo qué aspectos específicos de escritura son relevantes para trabajar en el aula y cómo se los trabajará. No alcanza con seguir una concepción epistémica y retórica de la comunicación académica (nuestro marco general, tal como intentamos justificar en el capítulo 1) ni con diseñar un dispositivo institucional transversal y colaborativo (como el que exploramos en detalle en el capítulo 2). En concreto, es necesario también definir qué teoría sobre la lengua y la escritura se sigue, qué aspectos se recortan para su enseñanza y cómo se los enseña.

En realidad, esta cuestión es uno de los mayores desafíos del Programa de Escritura en la Escuela, porque toda la comunidad de aprendizaje tiene posiciones bastante claras sobre el tema: qué es correcto o incorrecto, qué se quiere decir, qué lengua se debería aprender o a qué grupo social pertenece tal o cual hablante. La lengua nos atraviesa profundamente como sujetos

sociales porque juega un rol fundamental en la construcción de nuestras identidades.

La lengua en general, y la escritura en particular, suele pensarse como una habilidad única que se resiste a ser segmentada en prácticas, dimensiones y recursos específicos y diferenciados. Más aún, es común asociar la escritura exclusivamente a aspectos importantes pero insuficientes, como la normativa ortográfica o criterios de corrección descontextualizados del uso y sus diferentes grados de adecuación. De la misma manera, la lengua frecuentemente se considera un objeto natural al que resulta indiferente abordar desde una u otra teoría lingüística.

Pero nada de esto es así. Existen teorías lingüísticas cognitivas, formalistas, funcionalistas, pragmáticas, entre otras distinciones posibles, y cada una de ellas deriva en configuraciones de la lengua y la escritura muy diferentes entre sí.¹ No es posible enseñar escritura escolar y académica con una concepción lingüística que provenga del sentido común o con gramáticas y diccionarios desactualizados que prescindan de los avances científicos alcanzados en las últimas décadas. Esto no significa que los docentes de las materias deban ser expertos en lingüística antes de poder incorporar la lectura y la escritura de forma explícita, pero sí que es necesaria la capacitación docente en el tema o los proyectos colaborativos, como el que presentamos en este libro. Y, al igual que sucede con otros aspectos del Programa de Escritura en la Escuela, los docentes pueden aprovechar las concepciones sobre la lengua y la escritura que tengan los estudiantes para potenciar el trabajo en el aula.

¹ En el texto fundacional de la lingüística moderna, su autor Ferdinand de Saussure ([1916] 1945: 36) afirma respecto del objeto de la disciplina: "Lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea el objeto, y, además, nada nos dice de antemano que una de esas maneras de considerar el hecho en cuestión sea anterior o superior a las otras".

Más importante aún, la pregunta sobre las dimensiones relevantes de la lengua (y el metalenguaje necesario para nombrarlas) tiene que organizar cualquier programa de escritura desde el comienzo, y no responderse a posteriori como una cuestión menor o arbitraria. Justamente, como la lengua no es un objeto dado ni su uso una competencia simple, los programas de escritura siempre contienen, de forma más o menos explícita, una concepción sobre la lengua y sobre los aspectos que hay que enseñar y aprender. Esta concepción varía, a su vez, en función de factores como el perfil social y académico de los estudiantes, el nivel educativo que se aborda, las disciplinas con las que se vincula el curso o el marco institucional en el que se inserta. En el apartado que sigue, veremos de qué manera se responde esta pregunta en el aula del Programa de Escritura en la Escuela destinada a alumnos de 4º año (15 y 16 años), si bien algunas conclusiones son extrapolables a otros niveles.

¿QUÉ ESCRIBIR EN LA ESCUELA?

Los aspectos trabajados en el aula de Escritura pueden organizarse en cinco grandes dimensiones. Primero, se busca que los estudiantes desarrollen competencias letradas básicas y transversales a las prácticas de escritura escolar, pero que pueden ganar especificidad en cada asignatura. Estas competencias lingüísticas generales incluyen explicar, describir, narrar, organizar párrafos, sintetizar, citar, adecuar, explicitar, despersonalizar, nominalizar, reformular, mitigar y reforzar. Se trata de aspectos que prácticamente todo curso de escritura escolar y académica debería incluir en mayor o menor medida, si bien el anclaje disciplinar puede privilegiar ciertas prácticas escritas en detrimento de otras. Por ejemplo, aunque toda disciplina científica debe citar fuentes previas, las estrategias y normas de cita y utilización de fuentes bibliográficas varían disciplinariamente.

Segundo, se intenta desarrollar y afianzar metacompetencias cognitivas y lingüísticas que permitan a los estudiantes asumir una postura crítica sobre las prácticas escritas y lectoras propias y ajenas y desarrollar un metalenguaje de análisis. Esta dimensión otorga un balance teórico y reflexivo a un enfoque didáctico eminentemente práctico sobre la escritura. Las metacompetencias permiten que las ejercitaciones cobren mayor sentido, que los preconceptos sobre qué significa desarrollar las competencias escritas se discutan y reacomoden, y que el manejo de la propia escritura gane en autonomía y perspectiva crítica. Además, pueden servir para potenciar el involucramiento en la materia e incrementar el interés de los estudiantes. Con los alumnos de 15 y 16 años, se reflexiona sobre sus historias como lectores y escritores; se identifican y corrigen errores en producciones estudiantiles propias y ajenas; se analizan las variedades funcionales del lenguaje según dimensiones políticas, geográficas, sociales y situacionales; se deconstruye el discurso de los medios masivos de comunicación (diarios nacionales); se ejercita la lectura anotada de párrafos; y se discute sobre las dimensiones subjetivas y objetivas en el discurso científico-académico.

Tercero, se abordan géneros discursivos escolares, de fuerte anclaje disciplinar, relevantes para las prácticas escritas específicas de los estudiantes: examen integrador de Historia; explicación de un tema de Biología; editorial de periódico; e informe de lectura de Física. Los géneros seleccionados son efectivamente ejercitados y solicitados en tareas de lectura y escritura en las materias con las que el programa se articula. Esto refuerza la dinámica colaborativa y da sentido a las actividades realizadas en clase.

Cuarto, se incluyen tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que atraviesen las prácticas escritas escolares contemporáneas. El objetivo es ahondar en el uso escolar y académico, diferente del uso social o recreativo, de

prácticas que los estudiantes conocen y utilizan. Se discuten estrategias para la evaluación de la adecuación, relevancia y utilidad escolar de fuentes de Internet halladas mediante Google; se especifican las características que debe tener un correo electrónico para el envío de tareas escolares; y se explora el uso del procesador de texto para la elaboración de textos escolares.

Quinto, se enfatizan y sistematizan cuestiones de normativa, también transversales a la formación escolar. Se trabaja sobre puntuación y acentuación. En lugar de revisar innumerables reglas, se sigue un enfoque eminentemente práctico que consiste en la exploración y ejercitación de principios generales útiles y la reescritura de textos con errores. El objetivo es, sobre todo, revalidar la relevancia del monitoreo de la acentuación y la puntuación propias. Además, se exploran las pautas de cita, una normativa nueva para la mayoría de los estudiantes que es específica del discurso académico y escolar.

La metodología general que relaciona los aspectos trabajados en clase se basa especialmente en la *transformación* de textos según instrucciones detalladas y pautadas que distingan las dimensiones de interés. De esta manera, los estudiantes deben cambiar la organización sintáctica de un fragmento sin modificar el significado o el léxico, adecuar el léxico a distintos lectores, modificar la puntuación de un párrafo para hacerlo más claro, reorganizar la posición y articulación de una cita de autoridad dentro de un informe de lectura, o ampliar el espacio entre párrafos sin modificar el espacio entre líneas, entre otras muchas transformaciones posibles. A su vez, esta metodología explora aspectos lúdicos, como la generación de efectos paródicos,² y apela a prácticas comunicativas no aca-

² Un material útil para trabajar la parodia en el aula es la revista de parodia política y periodística *Barcelona*. Allí se utilizan géneros discursivos reconocibles, vinculados al periodismo y a la divulgación científica, pero modificados en alguno de sus rasgos.

démicas conocidas por los estudiantes, como el análisis detallado de géneros discursivos no escolares ni escritos. Se sigue una secuencia básica de trabajo que parte de la lectura y deconstrucción (individual, en pares o entre todos) de textos de terceros (materiales del área, textos de otros estudiantes), prosigue con la escritura (individual y de a pares) de textos propios basados en aspectos trabajados previamente, y finaliza con la lectura y reescritura de esos textos, que reinicia el ciclo. Con esta base metodológica, resulta evidente que el trabajo con las prácticas de lectura forma parte fundamental del Programa de Escritura.

Habilitar instancias de reescritura de textos es sumamente enriquecedor, ya que se logra reforzar la representación de la escritura como un proceso retórico complejo, en etapas y con dimensiones múltiples. A su vez, se brinda así la oportunidad de desarrollar estrategias de deconstrucción, reformulación y adaptación de la producción propia y ajena. En suma, los textos no solo se escriben, sino que también se resumen, evalúan, refuerzan, parodian, citan, etc., ya que la escritura madura es, en realidad, permanente reescritura en la que los textos y los contenidos se ajustan y modifican (Alvarado, 2001: 47).

Los aspectos y dimensiones incluidos en el Programa de Escritura en la Escuela se organizan en una secuencia didáctica que los distribuye en las materias curriculares con las que el programa se articula. En los siguientes apartados se explora en detalle de qué manera se pueden abordar los aspectos y dimensiones relevantes de la escritura escolar en cada materia, brindando referencias bibliográficas especializadas para los lectores que quieran revisar las fuentes técnicas y científicas que sustentan el trabajo. Se trata de un relevamiento de las actividades efectivamente llevadas a cabo con los cursos de 4º año durante 2011 y 2012, aunque los rasgos y dinámicas de cada curso determinaron que se profundizaran algunas actividades en detrimento de otras en cada caso. Constituye, de alguna

manera, un manual de escritura escolar organizado en una secuencia didáctica detallada.

ESCRITURA EN HISTORIA

El Programa de Escritura en la Escuela colabora con la materia Historia a partir de las cinco dimensiones de trabajo mencionadas y los temas, contenidos y materiales de la asignatura. La tabla que sigue detalla los aspectos abordados en el aula de Escritura:

Tabla 1
Dimensiones de lectura y escritura para Historia de 4º año

Dimensiones	Aula de Escritura de Historia
Competencias básicas	(In)adecuación; mitigación y refuerzo; narración, descripción y explicación; reformulación (sintáctica, gramatical y léxica).
Metacompetencias	Biografía como escritores y lectores; identificación y corrección de errores; deconstrucción de géneros discursivos (circulación, objetivos, textualización).
Géneros discursivos escolares	Examen trimestral (integrador) de Historia.
TIC	Evaluación de fuentes de Internet.
Normativa	Puntuación.

Al comienzo de la colaboración, se discute qué aspectos de la escritura son específicos de cada disciplina, materia, docente o escuela, y qué aspectos son transversales, intentando justificar la existencia misma del curso. Como primera actividad compleja, los estudiantes elaboran un trabajo individual domiciliario en el que dan cuenta de su biografía como lectores y escritores, narrando momentos significativos e incluyendo fotos y fragmentos de escritura. Este texto colabora con la desnaturali-

zación de la escritura y permite poner en evidencia los desafíos que presenta a los estudiantes la escritura escolar. A continuación se brindan algunos fragmentos ilustrativos:³

Escribir cosas "informativas" o no sé cómo llamarlo me resulta difícil porque no me expreso como lo haría verbalmente y en las pruebas lo confirmo que me va mucho mejor en los orales que en los escritos. Recuerdo que de más chica tenía tantas ganas de aprender a escribir que siempre agarraba los cuadernos del colegio de mi hermana y copiaba sus letras [MGL, 2012].

Básicamente cuando escribo estoy haciendo un asado, pongo la información más relevante y ya. Es por eso que me cuesta hacer trabajos prácticos o pruebas donde debo explicar mucho, porque llega un momento en el que las oraciones no tienen sentido ni concordancia [FM, 2012].

No soy un chico que escriba mucho, no me pongo a escribir de repente cuando estoy aburrido, no suelo escribir excepto para trabajos escolares o información académica o contraseñas y mails, además de Facebook. No tengo mucha habilidad para la redacción, mi cabeza va más rápido que mi escritura generalmente, y me salteo palabras tanto como letras [LD, 2012].

En estos fragmentos, los estudiantes distinguen entre la comunicación escolar oral y la escrita (primer texto), identifican las dificultades para elaborar textos extensos y articulados (segundo texto) e insinúan la falta de planificación y automonitoreo de su escritura (tercer texto). De esta manera, con una actividad de producción escrita flexible y convocante, muchos estudiantes consiguieron reflexionar sobre su relación histórica y actual con la escritura.

Luego, a partir de un artículo de investigación publicado en una revista de la disciplina (por ejemplo, Arcondo, 1980) y utilizado como material de lectura obligatorio en la materia, se identifican recursos de mitigación y refuerzo (Hyland, 1998;

³ Todos los fragmentos textuales se reproducen tal cual fueron escritos y por ese motivo conservan eventuales errores ortográficos o de otros tipos. Los comentarios se centran en las dimensiones y aspectos trabajados en cada caso, aunque, como dijimos, la escritura es una competencia compleja y multidimensional.

2005) en la introducción y en la conclusión. Los mitigadores y reforzadores son fundamentales en el discurso científico-académico, ya que los nuevos aportes deben ser negociados con respecto al cuerpo de conocimiento avalado por la comunidad sin llegar a constituir una amenaza para esta (mitigación), pero al mismo tiempo deben ser presentados con el suficiente compromiso y convicción como para ser tomados en cuenta (refuerzo). Es decir, el grado de certeza y precisión de lo dicho no depende (solamente) de cuán seguros estemos de lo que decimos, sino más bien de una correlación de fuerzas en la producción socialmente situada de discursos (Myers, 1989). Esta doble articulación que envuelve las afirmaciones clave en el discurso científico-académico también es relevante cuando el estudiante presenta y defiende sus posiciones frente al docente experto. De esta manera, el trabajo con los recursos de mitigación y refuerzo habilita la discusión sobre las formas sociohistóricamente específicas de negociación y validación de los saberes científicos entre escritores y lectores, una cuestión que se retoma en la articulación con Física y que se explora en detalle en el capítulo 4.

Concretamente, en clase se hace foco en los recursos para mitigar que muestran duda y opciones diversas respecto de lo dicho (“tal vez”; “posiblemente”; “podría”) o brindan cuantificaciones muy generales y vagas (“algunos”; “en parte”; “por ahora”). En cuanto a los recursos para reforzar que se ejercitaron, expresan certeza (“sin duda”; “evidentemente”) y obligación (“debe”; “obliga”; “necesita”) respecto de lo dicho, además de presentar cuantificaciones excluyentes (“todos”; “nunca”; “por completo”).

Los fragmentos así analizados son posteriormente reformulados a partir de la incorporación exagerada de recursos de mitigación o de refuerzo que vuelvan al texto paródico. Estos juegos permiten reflexionar sobre los rasgos que hacen que un texto escolar sea adecuado o inadecuado, a la vez que incen-

tivan la creatividad y el interés de los estudiantes. El siguiente ejemplo da cuenta de esta actividad:

Consigna: Identificar en el siguiente fragmento recursos de refuerzo y mitigación. Señalar si refuerzan o mitigan. 10 min/10 puntos.

A nadie escapa la importancia política del conflicto, que afecta principalmente a la provincia de Santa Fe, a pocos días de la asunción del primer gobierno radical, que accede al poder con la aplicación de la llamada Ley Sáenz Peña. El hecho es a nuestro juicio doblemente importante: primero, por la movilización que crea en las campañas el enfrentamiento, que sirvió sin duda de modelo a los agricultores movilizados; y en segundo lugar, por el cambio político que, diríamos en un lenguaje moderno, “salvó” a los agricultores.

Adaptado de Arcondo, A. (1980). El conflicto agrario argentino en 1912. Ensayo de interpretación. *Desarrollo Económico*, 79 (20).

Transformar el fragmento hasta que sea todo mitigación o todo refuerzo y resulte paródico. 15 min/15 puntos.

Resolución: A algunos se les escaparía lo más o menos importante política del caos, que jode no se si exactamente a la posición de Santa Fe, a días, meses, que se yo de la asunción del supuesto primer gobierno radical, que llega al poder mediante la ley o regulación de Saénz Pena o Peña, tengo que confirmarlo. Dicen que nuestra arbitrariedad y tal vez juicio sea importante, en primer lugar creo, la movilización dice que crea campañas o juntas ya fue de combate, que dicen por ahí rumores que sirvió, eso creo yo, de modelo a los agricultores manifestados, y en otro lugar, el cambio o alteración política que se podría decir no se si en un lenguaje o modismo moderno, que rescató o ayudó a los agricultores [AA, 2012, examen].

En esta resolución, el estudiante logra utilizar recursos variados asociados a la mitigación en el discurso científico-académico escrito: cuantificadores muy poco precisos (“algunos”; “más o menos”), condicional simple (“escaparía”), verbos modales (“podría”), recursos que relativizan la certeza de lo dicho (“supuesto”; “tal vez”), alternativas sin resolver (“días, meses”; “ley o regulación”; “Pena o Peña”; “campañas o juntas”). También se incluyen recursos de mitigación propios del modo oral (“no se si exactamente”; “tengo que confirmarlo”; “dice(n)”; “creo”) e incluso expresiones informales que colaboran con el efecto humorístico (“jode”; “que se yo”; “ya fue”; “por ahí”). De esta manera, el estudiante consigue reformular el texto fuente

en un texto paródico que revela el mecanismo retórico de mitigación y falta de compromiso con la verdad y la precisión de lo dicho.

Los recursos de mitigación y refuerzo se ponen en relación con la metacompetencia de reconocimiento, deconstrucción y descripción de géneros discursivos.⁴ El trabajo con los géneros discursivos se lleva a cabo a partir de tres conjuntos de rasgos que permiten caracterizarlos. Primero, su circulación: cuál es el o los emisores, cuál es el o los receptores, y cuál es el contexto situacional y social típicos. Segundo, los objetivos sociodiscursivos: para qué se usa el género, qué rol social cumple, qué finalidad persigue. Tercero, su textualización: qué recursos léxicos y gramaticales típicos presenta y qué estructura lo organiza. En relación con este rasgo, la mitigación y el refuerzo se plantean como recursos típicos de los artículos de investigación y del discurso científico-académico en general, pero también del discurso escolar que comienzan a leer y escribir en este período. Las actividades de análisis de los géneros discursivos mediante estas herramientas buscan que los estudiantes puedan dar cuenta de los elementos comunes y característicos de cualquier clase estable de texto, oral o escrito.

En particular, se ahonda en la deconstrucción del género examen integrador de Historia, que los estudiantes escriben por primera vez durante este período, a partir de muestras reales de años previos. Los estudiantes identifican las expectativas del lector, sus objetivos y algunos rasgos típicos de su textualización. Se exploran en detalle las tareas demandadas en las consignas: qué aspectos deben obligatoriamente incluirse en la respuesta, qué aspectos están sobreentendidos pero deben explicitarse, qué palabras clave de la consigna deben retomarse

⁴ En el capítulo 1 brindamos una definición y explicación de géneros discursivos.

en la respuesta y qué cantidad de tiempo se destina a cada respuesta. Dado que el docente suele solicitar secuencias narrativas, explicativas y descriptivas, se las distingue y caracteriza. Como actividad de escritura, se ejercita la elaboración de un examen integrador de Historia a partir de un texto fuente, tal como muestra el siguiente ejemplo:

Consigna: A partir del fragmento original [en el ejemplo previo], elaborar un examen trimestral de Historia siguiendo el modelo visto en clase (describir, narrar, explicar). 10 min/15 puntos (5 c/u).

Resolución: 1) Describí aspectos de la vida cotidiana de un agricultor de la época previa a la aplicación de la ley de la que habla el texto. Incluí un listado que demuestre las implicaciones de esta ley. 2) Elaborá un relato en 1ª persona que ponga en evidencia las repercusiones de la aplicación de la Ley Sáenz Peña para un determinado sector social entre los estudiados de la época. Tu perspectiva puede ser la de los agricultores movilizados o bien la del gobierno radical. Enlazá tu redacción con los contenidos leídos en el texto x. 3) Explicá la importancia de las medidas adoptadas por el gobierno al que hace referencia el texto para los distintos sectores sociales del contexto [CD, 2012, examen].

En este ejemplo, la estudiante asume el rol del docente y, a partir de un texto fuente real brindado en el examen, elabora un examen integrador adecuado a los rasgos explorados en clase y típicos de la materia con la que el programa se articula.

En el programa, se ejercita la reformulación como herramienta específica y fundamental, una competencia que se retoma también en el trabajo con Biología y Física (véanse los apartados que siguen). Se proponen tres dimensiones sobre las cuales reformular. Primero, la dimensión sintáctica, a partir del uso de conectores o marcadores del discurso (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999) distintos a los del texto fuente; por ejemplo, usar “sin embargo” en la reformulación de un fragmento en el que aparece “aunque”, lo cual requiere modificaciones posicionales y de puntuación. Segundo, la dimensión léxica, a partir de la utilización de sinónimos y antónimos

negados; esta última dimensión es muy productiva, porque los estudiantes comienzan a discutir sobre la equivalencia de los sinónimos en su contexto de uso en tanto algo distinto a su equivalencia abstracta en un diccionario o en una lista de palabras aisladas. Tercero, la dimensión gramatical, modificando el tipo de palabra (sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo) en la reformulación. En el ejemplo siguiente, la estudiante consigue transformar el tipo de palabra y hacer las modificaciones pertinentes (i. e., inclusión del verbo “tener” y de la preposición “para”) para resolver la consigna y conservar el significado posposicional y modal del texto original:

Consigna: Reformular los siguientes fragmentos según las instrucciones brindadas. 10 min/21 puntos (7 c/u). Usar un sustantivo a partir del verbo señalado y reformular la siguiente oración.

La actitud del gobierno debía limitarse a procurar que se cumplieran las leyes vigentes y los contratos libremente pactados.

Resolución: La actitud del gobierno debía tener limitaciones para procurar que se cumplieran las leyes vigentes y los contratos libremente pactados [DO, 2012, examen].

También en relación con la asignatura Historia se exploran los criterios para evaluar la utilidad de fuentes en Internet utilizadas para la elaboración de un trabajo domiciliario vinculado al área de sociales. El siguiente ejercicio sirve de ilustración:

Consigna: A continuación aparecen resultados de Google para la búsqueda “historia guerra de Malvinas”. Evaluar la utilidad de cada uno de ellos para un trabajo práctico de Historia en la escuela según los ocho criterios vistos en clase. 10 min/15 puntos (5 c/u).

A)

LA VERDADERA HISTORIA DE LA GUERRA DE LAS MALVINAS

www.hugosies.blogspot.com/

8 Abr 2012 – Al encabezar en la sureña ciudad de Ushuaia el acto central en conmemoración de los 30 años de la **guerra de Malvinas**, la jefa de Estado ...

B)

[PDF] **Untitled - UNLaM**

www.unlam.edu.ar/.../123_GuerradeMalvinas...

Formato de archivo: PDF/Adobe Acrobat - Vista rápida
humano, sólo se puede concebir en la **historia** del siglo XX de nuestro país, en el ...
Veteranos de **Guerra de Malvinas** de La Matanza (CEVEGMA). Es nuestro ...

C)

[PDF] **GUERRA DE MALVINAS***

AM Gómez, MLV Muñoz - economicasunp.edu.ar

Resumen Hace dos décadas, el 2 de abril de 1982, cerca de cinco mil soldados argentinos desembarcaban en las Islas **Malvinas** dando inicio a un conflicto armado con Gran Bretaña, en el que murieron cerca de mil soldados argentinos y británicos.

[View as HTML](#) - [All 2 versions](#)

Resolución: El A cumple con fecha y es reciente 8 de abril de 2012, pero la fuente no es institucional ni prestigiosa, es un blog y no hay autor. El segundo caso cumple con el formato (PDF), lo institucional (edu.ar) pero no tiene título alguno de donde identificarlo y no hay autor o prestigio alguno. El tercer caso cumple con el formato (PDF), tiene autor (AMGómez y MLVMuñoz) pero carece de una fecha reciente pero la página que muestra es institucional y tiene cierto prestigio. Así que eligo opciones B y C [AA, 2012, examen].

En esta respuesta, el estudiante consigue identificar, a partir de información acotada (una lista real de resultados de Google), ciertos rasgos a favor y otros en contra de considerar que los enlaces provistos son fuentes relevantes para la elaboración de un trabajo escolar. Se trata de criterios evidentemente aprendidos durante el curso, ya que ponen en juego una lógica de adecuación propia del discurso científico-académico y escolar.

Posteriormente a las actividades de escritura de este período, se trabaja con fragmentos seleccionados de los textos de los estudiantes para discutir en grupos qué tipo de errores o inadecuaciones presentan y de qué manera podrían ser reescritos. Además, se pone especial foco en revisar la puntuación de las

producciones escritas y brindar estrategias prácticas para su utilización. Por ejemplo, se ejercita la distinción entre pausas débiles manifestadas en comas y usadas para aclaraciones y listas dentro de oraciones, y las pausas fuertes manifestadas en puntos y usadas para distinguir tópicos y subtópicos y delimitar oraciones dentro de párrafos.

ESCRITURA EN BIOLOGÍA

El aula de Escritura en colaboración con la materia Biología aborda los aspectos que muestra la siguiente tabla:

Tabla 2
Dimensiones de lectura y escritura para Biología de 4º año

Dimensiones	Aula de Escritura de Biología
Competencias básicas	Explicación; organización de párrafos; síntesis; nominalización.
Metacompetencias	Análisis de variedades funcionales del lenguaje (lenguas nacionales, sociolectos, registros y géneros, idiolectos); análisis crítico del discurso de los medios de comunicación; lectura anotada de párrafos (operación, tema, resumen, palabras clave, conectores, opinión).
Géneros discursivos escolares	Explicación de un tema de Biología; editorial de periódico.
TIC	Uso de correo electrónico escolar.
Normativa	Acentuación.

Se ahonda en la secuencia explicativa (Revel Chion, 2010) –ya abordada en la colaboración con Historia–, que es caracterizada como rasgo clave del discurso disciplinar en la propia materia Biología. Se hace foco en la reformulación de explicaciones a partir de dimensiones textuales y contextuales (tipo de situación, tiempo o espacio disponible, perfil del destinatario,

registro y género discursivo apropiados) para transformar una explicación fuente (por ejemplo, Alzogaray, 2006). En relación con esta cuestión, se introducen las variedades funcionales del lenguaje ligadas a factores contextuales: lenguas nacionales (variaciones geográficas y políticas: la lengua de Argentina o la lengua de España), sociolectos (variaciones sociales por edad, etnia, profesión, sexo, etc.: la lengua de los adolescentes o la lengua de los abogados), géneros y registros (variaciones culturales y situacionales: la lengua en el recreo o la lengua de un trabajo práctico) e idiolectos (variaciones individuales: la lengua de Felipe o de Agustina) (Halliday, [1978] 1982: 50; Moreno Fernández, [1998] 2005: 39 y ss.). Se utilizan videos extraídos de series, películas y programas de televisión (una gran fuente de materiales es *Peter Capusotto y sus videos*)⁵ para reconocer las variedades y se discuten dicotomías que pueden generar un gran interés entre los estudiantes, como corrección/adequación y homogeneidad/heterogeneidad. En el siguiente trabajo domiciliario, una estudiante transforma una explicación de Biología a una lengua social (y contexto situacional) específica con gran creatividad:

Consigna: Elegir un concepto de Biología y transformar la explicación a lenguas sociales distintas a las del aula escolar.

Resolución: Tema elegido: capítulo 3 del libro "Una tumba para los Romanov". Como un profesor en un colegio religioso:
Queridos alumnos, hoy gracias a dios nos encontramos de nuevo, en esta clase, para ver de qué se trata el interior de nuestro cuerpo, específicamente el ADN, fruto de la creación de dios, primero con Adán, luego con Eva, y más tarde con cada uno de nosotros.
Podemos apreciar que todo hijo de dios, al nacer poseerá cromosomas XX si es una niña, y XY, si se trata de un niño. Para entender mejor esto, agarren sus biblias en la página que había que leer para el día de hoy.

⁵ *Peter Capusotto y sus videos* es un programa humorístico y de música emitido por la televisión argentina y conducido por el actor y humorista Diego Capusotto.

¿Recuerdan lo que dice el tercer párrafo acerca de Aarón, el hermano de Moisés? Los invito a leerlo juntos: "Moisés siguió detalladamente las instrucciones que Dios le había dado. Llevó a su hermano Aarón y a los hijos de éste a la entrada de la Tienda de la Reunión y los lavó con agua. Visitó a Aarón con las vestiduras sagradas, ungió y lo consagró como Su Sacerdote. Luego visitó, ungió y consagró a los hijos de Aarón. Dios fue muy claro al respecto: a partir de ese momento, el sacerdoticio se heredaría de padre a hijo a través de las generaciones" Basada en nuestra sagrada biblia, mis niños, las ciencias tomaron este fragmento del antiguo testamento, para comprobar si era real (aunque para nosotros es obvio) lo que cuenta la biblia y si se cumple al día de hoy. Que pasó entonces? Bueno, pensaron mucho tiempo hasta que se vieron iluminados por dios y se dieron cuenta que si el sacerdoticio se heredaba de padre a hijos, también se heredaría el cromosoma Y del mismísimo Aarón. Por lo tanto, estos, hicieron una gran convocatoria de religiosos de Israel, América del Norte e Inglaterra los investigadores se centraron en la secuencia YAP que se encuentra en el cromosoma Y humano, como resultado los YAP+ llevaría en gen de Aarón, y los YAP- no lo llevarían en su cromosoma Y. Luego de mucha investigación se llevó a la conclusión que los sacerdotes llevaban YAP+, y por lo tanto llevaría la tradición en sus cromosomas Y, dándole la razón la el antiguo testamento [CM, 2012, trabajo domiciliario].

Este texto es adecuado para un contexto particular difícilmente posible: una explicación escolar de un tema de Biología en una clase de catecismo. El uso de marcas del discurso religioso ("fruto de la creación de dios"; "agarren sus biblias"; "iluminados por dios") y de oralidad ("bueno"; vocativos; imperativos), junto con citas de autoridad religiosas, es notable y produce un efecto cómico al buscar argumentos científicos sobre biología en la Biblia. El texto, aunque ficcional, está basado en la bibliografía de la materia (Alzogaray, 2006: 37-41), que vincula un mecanismo de herencia religioso (el sacerdoticio) a mecanismos genéticos de herencia.

También en relación con la reformulación, se profundiza el trabajo de reformulación gramatical realizado con Historia. En concreto, se elaboran metáforas gramaticales o nominalizaciones⁶ para titular secciones o párrafos. Una ejercitación de lectu-

⁶ En el capítulo 1 explicamos qué es una nominalización en tanto rasgo clave del discurso científico-académico.

ra vinculada es analizar nominalizaciones que funcionan como titulares en periódicos y desnominalizarlas en la aseveración que contienen.

Por otro lado, en el Programa de Escritura se discuten organizaciones posibles de párrafos (Serafini, [1992] 2005) en función de las necesidades estratégicas de escritura. En concreto, se distinguen y ejercitan los párrafos de enumeración (lista de propiedades que describen un mismo objeto, hecho o idea), de comparación (semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, situaciones, ideas o personas según ciertas categorías o criterios) y de introducción (contextualización y presentación del problema, hipótesis y estilo del autor). Para cada tipo, se ejercitan sus rasgos léxicos y gramaticales típicos: por ejemplo, el párrafo de introducción usa verbos en tiempo futuro, organizadores (“primero”, “luego”, “por último”) que ordenan la secuencia de contenidos y pasiva con “se”. Estos recursos pueden apreciarse en el siguiente ejemplo:

Consigna: Escribir un párrafo de introducción a partir del índice de Alzogaray (2006).

Resolución: En el primer capítulo, denominado Viaje al ADN, se examinará la naturaleza de la Biología Molecular. Así mismo, se describirá el proceso de investigación que llevo a descubrir la enzima y las moléculas que constituyen el ADN. Además se describirán los filamentos del núcleo celular y la molécula del ADN. De igual manera se hará una revisión de la formación de las proteínas. En este capítulo tendrá una importancia prioritaria el dar a conocer los sucesivos descubrimientos realizados como la enzima ADN y las tijeras para cortar el ADN que serán básicos para que el lector entienda el posterior desarrollo del libro [EC, 2012, tarea domiciliaria].

La estudiante consigue en este fragmento escribir una sólida introducción a un texto mayor, un desafío para muchos estudiantes de escuela secundaria. Utiliza los recursos trabajados en clase: verbos en tiempo futuro y pasiva con “se” (“se examinará”; “se describirá”; “se hará”) y organizadores (“en el primer capítulo”; “así mismo”; “además”; “de igual manera”), junto con

evaluaciones de la importancia o utilidad de los temas abordados en el capítulo. El párrafo introductorio es tan bueno que, al corregirlo, resultó inevitable revisar que no hubiera sido copiado del libro fuente. Pero no había sido así: la estudiante había efectivamente conseguido escribir un texto impecable.

Los párrafos no solo se abordan como base para realizar planificaciones posibles de la organización de la escritura, sino también como unidad útil para ordenar estrategias de lectura. En concreto, se ejercita la metacompetencia de lectura anotada de párrafos a partir de un conjunto de dimensiones propuestas: operación discursiva (¿qué hace el párrafo?), tema (escribir una nominalización que sirva como título), resumen (oración compleja que resuma el párrafo), palabras clave, conectores y postura del estudiante (“coincido”, “no entiendo”, “importante”, etc.). Este trabajo es muy útil para complejizar la concepción de lectura de los estudiantes y darles herramientas a aquellos que hallan difícil determinar qué es relevante leer de un texto y cómo apropiarse y monitorear su propio aprendizaje a partir de la lectura. La siguiente actividad solicita que el estudiante lleve a cabo una lectura anotada de un párrafo extraído de la fuente obligatoria leída en Biología:

Consigna: Hacé una lectura anotada del siguiente texto [Alzogaray, 2006: 75-77]. 10 min/18 puntos (3 c/u).

Resolución: 1) Operación: el texto describe las características del Neandertal y compara las mismas con ciertos aspectos humanos.

2) Tema: “Prueba de la cultura y características en los neandertales”.

3) Resumen: Se han hallado pruebas de que los Neandertales poseían una cultura, y de que su postura y movimientos eran como los nuestros. Se organizaban para cazar. Su dieta tenía una gran base en la carne, eran canibales, conocían el fuego y lo implementaban para su beneficio, construían adornos y herramientas, llevaban una vida agitada. Practicaban medicinas y enterraban a sus muertos. Se puede especular de su capacidad del habla.

4) Palabras clave: pruebas - Neandertales - cultura - como las nuestras - adaptaciones - organizado - caza - se ha probado [...].

5) Conectores: y, por otro lado, en otro sentido, además, así, de esta forma, sin embargo.

6) Opinión: El texto profundiza en un aspecto científico de lo que fue el Neandertal expresando información con un fuerte respaldo científico. El texto puede convencer al lector de que el Neandertal es un antepasado del homosapiens de forma verosímil con acreditación [BEG, 2011, examen].

En esta resolución, el estudiante brinda una lectura en profundidad de un texto fuente, distinguiendo con claridad las dimensiones vistas en clase. La voluntad de exhaustividad, sin embargo, hace que identifique palabras clave que no son frases sustantivas (“como las nuestras” y “se ha probado”, entre otras) o resultan demasiado generales (“organizado”), además de un resumen y una opinión algo extensos para el tipo de consigna.

En términos de metacompetencias, se busca ayudar a que los estudiantes asuman una posición crítica sobre las prácticas escritas consensuadas, tomando conciencia tanto de su justificación estratégica en los textos concretos como de su encuadre sociohistórico particular. Con esta finalidad, se dedica parte del curso a realizar un trabajo práctico grupal de análisis crítico del discurso de los medios (véase, por ejemplo, Fairclough, 2003). En concreto, se analizan noticias y editoriales publicados en periódicos argentinos que aborden alguna temática de actualidad vinculada a la Biología, como la discusión en 2012 respecto de la ley que regula la muerte digna/eutanasia. Se busca que los estudiantes puedan rastrear, a partir de recursos lingüísticos concretos, las posiciones ideológicas de los autores. Las dimensiones posibles de análisis que se ejercitan en clase son lo no dicho en los textos (como en el caso que sigue), las metáforas y analogías, el uso de elementos gráficos, las denominaciones usadas para etiquetar elementos del mundo (por ejemplo, la propia elección léxica entre “muerte digna” y “eutanasia” revela un posicionamiento ideológico sobre la problemática), la identificación y agrupación de sectores sociales, y los tipos de procesos y roles asignados a los distintos participantes (¿quién tiene el rol de agente de la acción?; ¿quién asume el rol de receptor

de la acción?). Los trabajos prácticos se realizan en grupos de tres personas y se monitorean en clase, y ponen en común las instancias parciales de realización del texto. A continuación se muestra un fragmento extraído del análisis de una nota del diario *El Siglo* (27/04/2012) sobre las críticas de un sacerdote a la ley de identidad de género:

Observamos que se mantiene, sin decirse, en todo el artículo, la perspectiva de la Iglesia Católica respecto de la asignación divina del sexo, que debe ser respetada desde el nacimiento.

“Cuando uno nace se nos asigna un sexo”

Por esta razón se habla de la “naturaleza humana”, entendiéndola como lo normal, lo natural, como algo establecido y que no puede cambiarse por la cultura, es decir, por decisión de los seres humanos que deben aceptarla.

En el Artículo no se hace referencia tampoco a la discriminación, a la falta de igualdad en derechos y oportunidades. Se emite la opinión de un miembro de la iglesia acerca del tema, pero se omite la opinión de las personas que reclamaron la ley, la opinión más importante.

No se mencionan las dificultades que lesbianas, gays, bisexuales y transexuales enfrentan en su vida cotidiana y al interior de la sociedad [EC, SO y LJ, 2012, trabajo práctico grupal].

Las estudiantes abordan aquí los aspectos no mencionados explícitamente por la nota: la posible concepción cultural e individual de la identidad de género, las opiniones de los propulsores de la ley y las dificultades que implica la carencia de esta ley para transexuales y otras minorías. Así, buscan demostrar cómo la elección de lo dicho y lo no dicho es una marca de la postura ideológica de la publicación.

De forma complementaria, se ejercita la utilización del correo electrónico para envíos formales. Se indican algunos rasgos propios de este uso del *e-mail*: pedido de acuse de recibo, titulación de archivo adjunto, escritura de asunto e inclusión de mensaje destinado al docente en el que se anuncia el envío. Esta ejercitación puede parecer innecesaria como objeto de enseñanza y aprendizaje para supuestos “nativos digitales”. Sin embargo, la experiencia muestra que los estudiantes cada vez

utilizan menos el correo electrónico convencional y, sobre todo, los usos que sí dominan están poco vinculados a los contextos y objetivos escolares y académicos. Es decir, ser “nativo digital”, al igual que ser hablante nativo de una lengua, no garantiza de ninguna manera el dominio de las diferentes esferas de uso comunicativo, sino que, por el contrario, muchos usos de las TIC deben formar parte del currículum escolar. A continuación se comparan correos electrónicos enviados por los mismos estudiantes antes y después de esa clase:

Correo 1 (6/04/2012)
De: LRG
Asunto: Tarea de Escritura
Para: Programa de Escritura en la Escuela
Mail: <http://www.me.gov.ar/efeme/24demarzo/dictadura.html>
La dictadura militar en argentina
LRG - 4° B

Correo 2 (6/04/2012)
De: Cami
Asunto: http://www.abuelas.org.ar/institucional.php?institucional=historia.htm&der1=der1_hist.php&der2=der2_inst.php (Tema: Golpe de estado 1976 y desaparecidos) CM 4°B
Para: Programa de Escritura en la Escuela
Mail:

Correo 3 (10/07/2012)
De: LRG
Asunto: LRG y CM. TP Muerte digna 10.07.12
Para: Programa de Escritura en la Escuela
Archivo adjunto: LRG y CM. TP Muerte digna 10.07.12
Mail: Hola Fede, te mandamos el trabajo práctico de escritura. Si puede ser, te pedimos que nos confirmes que te llegó, y si lo puedes abrir.
Muchas gracias, saludos.
L y C

Los correos 1 y 2 fueron escritos por las mismas estudiantes que, luego, escribieron el correo colectivo 3. En el caso de LRG, se brindan datos suficientes (se sabe quién lo envió, el tema del

enlace que se envió y el carácter de tarea del envío), pero no se pide confirmación de recepción ni se establece ningún intercambio explícito con el destinatario. En el caso de CM aparece la misma información, pero insertada de forma forzada en el asunto, es decir, el correo no tiene cuerpo textual. En cambio, el tercer correo, escrito luego de la clase sobre correo electrónico, suma un intercambio explícito con el docente en el que se anuncia el envío y se pide confirmación de recepción, además de aspectos de cortesía como saludo, agradecimiento y despedida. Por su parte, el archivo adjunto está correctamente etiquetado. Se trata, en suma, de una breve actividad que demuestra cómo se pueden mejorar algunas de las competencias de comunicación escolar y académica (e, incluso, laboral) por *e-mail* de los estudiantes.

En la dimensión normativa, se revisan y sistematizan criterios de acentuación ortográfica en español y se proponen ejercicios prácticos de tildación a partir de textos de lectura obligatoria de Biología a los que se les quitaron las tildes.

ESCRITURA EN FÍSICA

La tabla que sigue resume los aspectos que se trabajan en colaboración con la materia Física:

Tabla 3
Dimensiones de lectura y escritura para Física de 4º año

Dimensiones	Aula de Escritura de Física
Competencias básicas	Cita; evaluación; explicitación; despersonalización; justificación.
Metacompetencias	Objetividad y subjetividad en el discurso científico-académico.
Géneros discursivos escolares	Informe de lectura de Física.

TIC	Uso de procesador de texto.
Normativa	Normas de cita.

En el aula de Escritura en articulación con Física, se brindan herramientas útiles para la escritura de un informe de lectura sobre los primeros capítulos de un libro disciplinar de elevada complejidad leído en la asignatura (Hawking, [1988] 1996). Este género discursivo escolar y el texto fuente seleccionado sirven como punto de partida para profundizar la comprensión y el desarrollo de un conjunto de rasgos propios del discurso escolar y científico-académico experto.

Primero, se somete a discusión el carácter de objetividad e impersonalidad atribuido al discurso científico-académico y se analizan algunas de las estrategias de despersonalización que sustentan esa construcción (García Negroni, 2008), incluyendo la nominalización (que borra los roles de los participantes y fue trabajada en las colaboraciones previas), la metonimia (que muestra como agente a un elemento inanimado, como “el libro” o “la teoría”), la voz pasiva (que puede borrar el agente), las formas no finitas (que carecen de información morfológica de persona y número) y la primera persona plural (que, en los casos de un emisor singular, disimulan su singularidad). Los estudiantes trabajan con textos biográficos del mismo autor del libro (Hawking) y juegan a despersonalizarlos, poniendo en evidencia la artificialidad del mecanismo. A continuación se explora un ejemplo de transformación extraído de una ejercitación domiciliar individual:

Consigna: Reescribir este texto en hoja aparte y despersonalizarlo completamente. Incluir marcas de despersonalización de todos los tipos. Aclarar dónde se incorporaron marcas de despersonalización y qué tipo de marca es.

"Aquel fue mi periodo oscuro, sufrí una depresión, me preguntaba por qué me tenía que suceder aquello a mí, pero finalmente decidí seguir viviendo y luchar. Conocí a mi primera esposa, tuve hijos y acabé mi doctorado, con un trabajo que sentó las bases matemáticas del big bang. Pasé de sentirme lo más bajo a ser un héroe. No me rendí, y tuve la suerte de poder trabajar en física teórica, una de las pocas áreas en las que la discapacidad no es una seria desventaja. Mi principal descubrimiento fue que los agujeros negros no eran totalmente negros" –Ayén, X. (2009). Entrevista a Stephen Hawking. *Magazine de La vanguardia*–.

Resolución: "Fue un período oscuro y depresivo pero se luchó y se siguió viviendo: esposa, hijos y un doctorado sobre las bases matemáticas del Big Bang. Además, estuvo presente la suerte de trabajar en física-teórica, una de las pocas áreas donde *no se está en desventaja por ser discapacitado*. **El principal descubrimiento dice que los agujeros negros no son totalmente negros**. *Se siguió investigando, publicando y dirigiendo trabajos de posgrado*".

RECURSOS: Nominalización; **metonimia**; pasiva [MB, 2011, actividad domiciliaria].

En esta despersonalización lúdica de un relato biográfico en primera persona, el estudiante utiliza e identifica de forma explícita recursos trabajados en clase, como la metonimia, la pasiva y la nominalización, si bien no marca algunos recursos correctamente utilizados (pasiva: "se luchó y se siguió viviendo"; metonimia: "estuvo presente la suerte") y no logra una versión completamente satisfactoria de otros (por ejemplo, no incluye la nominalización de los verbos "conocer", "tener" y "acabar" del original).

Segundo, se explora cómo la referencia a redes de fuentes bibliográficas permite negociar el aporte propio en relación con el saber científico consensuado, temática que continúa la discusión planteada a partir del uso de mitigadores y reforzadores en clases previas. Concretamente, se ejercitan mecanismos de inclusión de citas (Navarro, 2012a), como la reformulación y apropiación de la cita en un comentario, el uso de subrayado y destacado, la incorporación de distintos verbos de decir ("afirma", "sostiene", "demuestra"), la evaluación del reporte citado,

la utilización de discurso directo e indirecto, y la adición o extracción de fragmentos de la cita. Además, se exploran normas de cita concretas para referenciar distintos géneros discursivos (libros, capítulos de libros, páginas Web, artículos de revistas, películas) según distintas disciplinas. El siguiente ejemplo muestra algunos rasgos de esa ejercitación:

Consigna: Usando las fuentes textuales brindadas, hacer cuatro de las siguientes actividades. No usar "dice", "habla" o "cuenta" en ningún caso. 20 min/32 puntos (8 c/u). Seleccionar una cita de autoridad de Hawking de las páginas 34-35 (al final del examen) para validar esta afirmación:

La fuerza de gravedad es mayor si los objetos están próximos, y mientras se van alejando dicha fuerza pierde intensidad.

Resolución: Como plantea la ley de gravedad de Newton: "Cuanto más separados estén los cuerpos, menor será la fuerza gravitatoria entre ellos" (Hawking, 1990 [1998], p. 35) [EF, 2011, examen].

En este ejemplo, el estudiante logra tanto la inclusión relevante de una cita de autoridad como la corrección normativa de los datos de la referencia.

Tercero, se ejercitan herramientas para justificar una hipótesis en el discurso escolar y científico-académico (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002: 175 y ss.). Se hace foco en la contraargumentación, la ejemplificación, el uso de datos cuantitativos, la inclusión de premisas indiscutidas, la cita de autoridad y la cita refutativa, el uso de argumentos, la reformulación, la refutación, la analogía, la definición, la narración, la ilustración y la paradoja. Estas estrategias para justificar hipótesis en ocasiones se superponen entre sí: una ejemplificación puede incluir datos, una narración puede estar dentro de una analogía o unos datos pueden servir como argumento. En el siguiente ejemplo, el estudiante consigue utilizar estrategias de justificación adecuadas:

Consigna: Justificar la hipótesis propuesta usando cuatro de los siguientes elementos. Usar la imaginación pero escribir fragmentos razonables y defendibles. Está permitido usar *Historia del tiempo*. 20 min/32 puntos (8 c/u).

Hipótesis: El tiempo está totalmente separado del espacio.				
3a) contraargumento	3b) ejemplificación	3c) datos	3d) premisa	3e) cita de autoridad
3f) argumento	3g) reformulación	3h) refutación	3i) analogía	3j) cita refutativa
3k) definición	3l) narración	3m) ilustración	3n) paradoja	

Resolución: b) [ejemplificación] Una hora transcurrida mide lo mismo para dos observadores, independientemente de si uno se encuentra en Ushuaia y el otro en los Alpes Suizos.

i) [analogía] El tiempo es como una ruta, en la que pueden recorrerse distancias. Tanto si esa distancia se recorre si la ruta está ubicada en Londres como si está ubicada en Buenos Aires, va a ser la misma distancia la recorrida.

g) [reformulación] La variable "espacio" no depende en ningún caso de la variable "tiempo".

c) [datos] Al realizar una medición de 1 minuto transcurrido aquí en este cuarto, se observará un valor de 60 segundos. Ese valor será igual si la medición vuelve a realizarse a 10 km del lugar donde se realizó la primera [TL, 2011, examen].

Todas las actividades previas fueron seleccionadas dada su relevancia y utilidad para la elaboración de un informe de lectura de Física. Este informe se organiza en una secuencia de preguntas de lectocomprensión y debe responderse a partir del texto fuente, una película sobre la vida de Einstein y un documental sobre la teoría de la gravedad. Para hacer explícita esta vinculación, en el programa se exploran resoluciones posibles de una de esas preguntas a partir de citas extraídas del libro fuente, narraciones de escenas de la película y explicaciones del documental. Además, se ejercitan mecanismos de despersonalización en las respuestas elaboradas. Posteriormente, los informes de lectura elaborados por grupos reducidos de estudiantes son corregidos y evaluados tanto por el docente de Física como por el docente de Escritura.

Respecto de las TIC, se dedica una clase a discutir las dimensiones de formato deseables a partir del uso del procesador de texto. En este sentido, se persiguen al menos tres objetivos: explorar herramientas informáticas poco conocidas por los estudiantes (como el salto de párrafo), enfatizar dimensiones relevantes (por ejemplo, el justificado de texto) y proponer rasgos formales (tales como el tipo y tamaño de fuente) para ejercitar la adecuación de los textos a los mismos. Se trata de un enfoque práctico mediante utilización de *netbooks* en clase: los estudiantes deben transformar un texto sin formato dado hasta conseguir los rasgos de formato solicitados. Estas herramientas deben ser posteriormente utilizadas en tareas domiciliarias para darle formato al trabajo práctico.

VISIBILIZACIÓN DE LA ESCRITURA

En este capítulo vimos, a partir de ejercitaciones y ejemplos concretos, qué dimensiones de la escritura pueden trabajarse en articulación con materias del currículum escolar. Para alumnos de 4^o año (de 15 y 16 años), estas dimensiones abarcan competencias básicas, metacompetencias, géneros discursivos escolares, TIC y normativa, con diferentes grados de dependencia respecto de la especificidad disciplinar de las materias pero, en todos los casos, utilizando sus fuentes, materiales y conceptos.

El trabajo diferenciado, pautado y lúdico con dimensiones y aspectos específicos de la escritura permite colaborar con la formación de escritores que planifican y monitorean sus producciones, que reescriben y modifican sus borradores, y que utilizan recursos y géneros discursivos adecuados a sus fines y audiencias. Como se detalla en el capítulo 2, el Programa de Escritura en la Escuela parece mostrar un importante impacto en las prácticas letradas de los estudiantes, en su percepción y aceptación de la iniciativa, y en las prácticas didácticas

de los docentes participantes. Así, el programa incorpora explícitamente al currículum escolar un conjunto de competencias comunicativas fundamentales pero en general invisibles o asistemáticas, al tiempo que comparte la responsabilidad por su enseñanza con asignaturas y áreas diversas.

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

En el siguiente capítulo veremos de qué manera puede llevarse a cabo el trabajo con las competencias comunicativas en el aula de Biología.