

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Trabajo Final de Integración
Especialización en Escritura y Alfabetización
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

**Las funciones que asume la escritura
en profesoras de los CBO.**

Entrevista a docentes de disciplinas integradas

Alumna: María Florencia Fant

Directora: Eugenia Heredia

CABA, julio de 2022

Agradecimientos

A Eugenia Heredia, por su paciencia inagotable, su acompañamiento lúcido y su mirada clara.

A Gloria Sale, por abrirme la puerta de la investigación en los CBO.

A María José, Denise y Jimena, por prestarse generosamente a las entrevistas.

A mis queridas amigas Guadalupe Tavella y Carolina Bovio, con quienes emprendimos este camino.

A mis hijos Patricio y Rocío y a mi esposo, Diego, por estar siempre.

A mis padres, Pablo y Amalia, quienes no están para ver este trabajo terminado, pero me acompañan todos los días.

Índice

Resumen	4
1. Justificación	4
2. Referentes conceptuales	8
2.1 Relación oralidad escritura, oralidad cognición.....	9
2.2 Enfoques sobre la composición escrita.....	12
2.3 Escribir para aprender.....	15
2.3.1 Las funciones de la escritura.....	15
2.3.2 Las condiciones didácticas que posibilitan escribir para aprender.....	17
2.4 Sobre la lectura y la escritura en el Nivel Medio.....	21
3. Resoluciones metodológicas: muestra y estrategias	24
3.1 Contextualización.....	24
3.2 Decisiones metodológicas.....	26
3.3 Perfiles de las docentes.....	27
4. Entrevista	28
4.1 Análisis de las entrevistas.....	29
4.1.1 Sobre las prácticas de enseñanza.....	29
4.1.1.a Relación oralidad – escritura.....	29
4.1.1.b Antes de escribir... ¿planificamos?.....	32
4.1.1.c Sobre la revisión.....	33
4.1.2 Sobre las dificultades en la escritura.....	39
4.1.2.a Escritura como proceso – Escritos transitorios.....	40
4.1.3 Sobre las consignas.....	43
5. Conclusiones	46

Resumen

La Ciudad de Buenos Aires cuenta con cuatro escuelas medias de modalidad diferente a las tradicionales: los CBO. Nacidos para dar respuesta a estudiantes que quedaban excluidos de la educación media común, ofrecen una propuesta diferente en la que cada docente de disciplinas curriculares integradas es además tutora del grupo de no más de 20 estudiantes. Así, se favorece un trabajo artesanal que permite hacer un seguimiento de los logros y de la evolución de los estados de conocimiento que no siempre es posible relevar en escuelas secundarias tradicionales.

Una preocupación bastante generalizada en docentes de escuela media y en adultos en general es la dificultad para la escritura que se observa en los jóvenes. Este trabajo se propone indagar las concepciones de escritura que tienen los docentes del CBO, así como las percepciones acerca de las dificultades de los estudiantes y sus posibles causas. En función de estos dos ejes, nos interesa relevar cuáles son las propuestas de escritura que realizan, así como las posibilidades y los modos que ven para enriquecer el proceso de producción escrita.

Para esto, realizamos un estudio de caso a través de la toma de entrevistas. Los resultados muestran concepciones de escritura como transcripción de la oralidad, por lo menos en situaciones cotidianas de aula. Esto cambia en instancias de producción de textos destinados a la circulación social, cuando aparecen las particularidades que plantea la escritura a diferencia de la oralidad. Solamente en una de las docentes, la única con formación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, podemos identificar acciones tendientes a explotar el carácter epistémico de la escritura y a proponer revisiones tanto en el plano retórico como de contenido. Con respecto a las dificultades que encuentran, solo una menciona ciertas consignas que obstaculizan en lugar de facilitar la producción. Y todas refieren cierta incompetencia para promover escritura en el área que no dominan.

1. Justificación

Las razones que justifican la indagación acerca de las concepciones e ideas de los docentes acerca de la escritura y su enseñanza responden a la noción de que existe una vinculación entre esas concepciones y las acciones pedagógicas que se llevan adelante en el aula:

A partir de las respuestas sobre lo que manifiestan los docentes acerca de lo que hacen en sus materias respecto del leer y escribir de sus alumnos, es posible inferir ciertas concepciones que estarían implícitas en esas prácticas declaradas.

Entendemos las concepciones como ideas que “lleva[n] a formas particulares de acción social, [...] decisiones, [...] elecciones y omisiones” (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2016:126).

A continuación, veremos las particularidades del proyecto educativo de los CBO que imponen también ciertas características únicas al trabajo áulico. En ese contexto, la enseñanza de la escritura queda en manos de docentes de diversas disciplinas cuya formación no la ha incluido necesariamente, pero deben resolver para llevarla a cabo igualmente. En este trabajo indagaremos sobre las ideas acerca de la escritura y las decisiones que se toman en consecuencia.

Resulta imprescindible, antes de seguir desarrollando la justificación del tema seleccionado, detenernos en una descripción pormenorizada de los CBO, dado que entendemos que la mayoría de los actores de la comunidad educativa desconocen su existencia y funcionamiento. Es por eso que recurriremos al trabajo de Gloria Sale (2000), quien se desempeña como asesora pedagógica en el CBO II y ha elaborado su tesis para obtener la maestría en problemáticas sociales e infante juveniles por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Cabe aclarar que es, según nuestro conocimiento, se trata del único trabajo de análisis de alguno de los aspectos de los CBO que existe como bibliografía. En dicho trabajo, la autora se propone investigar acerca del origen, implementación y desarrollo del proyecto CBO. Para esto, se pregunta entre otras cosas, sobre las necesidades y demandas que dieron origen al proyecto, los sentidos que los estudiantes del CBO y sus familias le otorgan a la experiencia educativa y cuáles son las estrategias de inclusión que la comunidad educativa pone en marcha para cumplimentar el mandato de inclusión.

Los CBO nacen en la Ciudad de Buenos Aires para dar respuesta a chicos y chicas que por distintas razones no pueden transitar (momentánea o definitivamente) una escolaridad secundaria tradicional. Se trata en algunos casos de situaciones sociales y familiares de gran vulnerabilidad, de trayectorias altamente fragmentadas, accidentadas y expulsivas. También asisten estudiantes con diagnósticos de retraso madurativo o algunos otros que dificultan en mayor o menor medida su inserción en una escuela secundaria tradicional. Se trata, en definitiva, de un enfoque inclusivo que se hace cargo de aquellos estudiantes que están en riesgo de quedar por fuera del sistema educativo. En su trabajo sobre la génesis y enfoque de los CBO, Gloria Sale (2020) explica:

Incorporar al sistema a los y las chicos/as que no estaban dentro de la escuela secundaria ya sea por no acceder, o ser expulsados/as de las propuestas estatales

de educación para adolescentes, hace referencia a incluir a un sector de la población juvenil que no estaba siendo visibilizada. En los discursos de los y las entrevistados en relación a la génesis de CBO, subyace el par conceptual inclusión-exclusión como uno de los fundamentos que dio origen a dicha política educativa. (Sale, 2020:91)

Luego de superar tensiones y disputas acerca de si debían estar bajo la órbita de Educación Especial o de Educación Media, los Ciclos Básicos Ocupacionales (C.B.O.) pertenecen al Nivel Medio del Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires y están situados en cuatro puntos de la misma:

- C.B.O. I “*Evita*”, en Parque Patricios
- C.B.O. “*Salvador Mazza*”, en Villa Real
- C.B.O. “*Olga Cossettin*”, en Belgrano
- C.B.O. “*Paulo Freire*”, en Recoleta

En el año 1991, a través del Decreto de creación N° 2126/91 del MCBA se crean el C.B.O. I, el C. B.O. II y el C.B.O III.

En la resolución 1606/96, anexo I, se explicitan los fundamentos de la creación de esta oferta educativa. El fracaso y la deserción escolar de un determinado sector de la población escolar se tornan objeto de preocupación, por tanto, se persigue “*el objetivo de revertir la falta de asistencia educativa en un sector de la población egresada de Escuelas Primarias Comunes y de Recuperación*”. Pero no solamente se dirige a los egresados del nivel primario, sino que se añade a un sector de la población juvenil que “*A pesar de no manifestar trastornos de aprendizajes específicos, han transitado experiencias frustrantes en el Nivel Primario y en los primeros años del Nivel Medio*” (Sale, 2020:70. El subrayado es original)

Desde la propia empiria, se observan ciertas particularidades del trabajo docente que merecen ser puestas en foco. Una de ellas remite a la enseñanza de lo que se denomina disciplinas curriculares integradas (DCI) y que en la práctica toma la siguiente forma: cada profesor/a de DCI tiene una carga horaria de 38 horas cátedra y su rol no es sólo dar la clase, sino que acompaña en pareja pedagógica en el espacio de taller ocupacional y dispone de 4 horas de reunión institucional junto con sus colegas y el equipo de conducción para reflexionar sobre aspectos vinculados al aprendizaje de los estudiantes así como a la organización pedagógico - didáctica. Además, acompaña a los estudiantes y asesora a las familias teniendo en cuenta sus necesidades y particularidades. Otro aspecto a destacar es el vinculado a la interdisciplinariedad, que logra disminuir el número de espacios curriculares

por medio de una reorganización horaria y agrupamiento por materias afines. Así, un profesor DCI dicta una de las siguientes secciones disciplinarias: Ciencias Exactas y Naturales o Lengua y Ciencias Sociales. Además, se considera al preceptor o preceptora de cada curso como auxiliar pedagógico, formando así la tríada del equipo tutorial, junto con el profesor DCI y el de taller ocupacional¹.

También se ofrecen horas de Educación Física, Inglés, Tecnología y Música. Es decir, la organización es muy similar a la de los últimos años de las escuelas primarias en lo referente al trabajo interdisciplinario.

Siguiendo a Sale, sabemos que la escuela media tradicional no logra incorporar a jóvenes cuyos marcos de referencia social y cultural son diversos y no se corresponden con los propuestos por dicha institución. En este contexto, el Ciclo Básico Ocupacional se construye como un formato alternativo pero dentro del Nivel Medio del Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires, destinado a dar lugar a una población que normalmente no formaba parte de la Educación Secundaria: egresados de escuelas de recuperación ahora llamadas Escuelas Integrales Interdisciplinarias, (dirigidas a niños y niñas con edades comprendidas entre los 6 y los 14 años que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje y requieren de una flexibilidad en la enseñanza), repitentes de escuelas media y técnica, egresados de CENTES (Hasta el 2014 dichas instituciones se conocían como Centro educativo para la Atención de Alumnos con Trastornos Emocionales severos. Actualmente se denominan Centros Educativos para niños en tiempos y espacios singulares). También se recibe a jóvenes que han egresado de escuelas primarias comunes y a quienes han tenido experiencias educativas frustrantes durante el Nivel Primario y los primeros años del Nivel Medio, aunque no presenten trastornos específicos en el aprendizaje.

Las prácticas docentes están inscriptas en un contexto inclusivo, en donde se mira las potencialidades, los distintos modos de aprendizaje, y se valora a los jóvenes integralmente sin hacer tanto foco en lo que no pueden hacer, como quizás sí ocurre en escuelas tradicionales.

Adaptar el trabajo docente a este contexto supone arbitrar los medios para que cada uno aprenda, lea, escriba y evolucione en sus posibilidades. Sin embargo, esto no es algo que se presente de manera heterogénea, sino que supone atender a diferentes estados de conocimiento y diseñar distintas propuestas en un aula con aproximadamente 18 estudiantes. La organización curricular favorece una reducción significativa en la cantidad de profesores que tiene cada grupo a la vez que aumenta la carga horaria para cada docente con respecto

¹ Es posible consultar el plan de estudios de los CBO en [https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/secundario/nuestras-escuelas#Ciclo%20B%C3%A1sico%20de%20Formaci%C3%B3n%20Ocupacional%20-%20CBO%20\(Resol%20N%C2%BA%201606/96\)](https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/secundario/nuestras-escuelas#Ciclo%20B%C3%A1sico%20de%20Formaci%C3%B3n%20Ocupacional%20-%20CBO%20(Resol%20N%C2%BA%201606/96))

a las escuelas secundarias tradicionales. Es por eso que la mirada sobre los estudiantes es tan personalizada y abarcativa. Sin embargo, esta metodología no está exenta de dificultades para quienes llevan adelante la tarea de enseñar en este contexto. Una de ellas parece ser la necesidad de enseñar contenidos que no se dominan cabalmente, como las prácticas de escritura. Creemos que aquí radica una de las tensiones del proyecto: el trabajo de enseñanza es más cercano al de una maestra de primaria, formada para abarcar varias disciplinas, pero los docentes DCI son profesores con formación de Nivel Medio ya que se libraron muchas batallas para que los CBO formen parte de Educación Media y no de Educación Especial. Y dado que, en pos de ofrecer un formato más inclusivo se decide reducir el número de asignaturas y agruparlas, la profesora de Historia debe enseñar, también, Lengua (y viceversa) y la docente de Matemática también debe planificar y dar Biología. Este tópico estará muy presente en el análisis de las entrevistas.

Por todo lo expuesto, creemos pertinente traer algunos conceptos de Rosli (2015) acerca de las distintas acciones que los docentes de una institución que recibe a estudiantes de sectores vulnerados llevan adelante con el fin de asegurar la permanencia en la escuela de los jóvenes, desplegando estrategias que contrarresten el carácter expulsivo que perciben en instituciones secundarias tradicionales: construir un vínculo afectivo con los alumnos y manifestar confianza en sus capacidades de aprendizaje. Este vínculo aparece como prerequisite para posibilitar el aprendizaje: “en las entrevistas a profesores y alumnos se observa una toma de conciencia por parte de los primeros de que cierto tipo de vínculo afectivo con los segundos es una condición necesaria para llegar a ellos con su enseñanza” (Rosli, 2015:13). La autora también ilustra, con fragmentos de entrevistas a docentes y alumnos, la necesidad de manifestar confianza en las posibilidades académicas de estos últimos; casi como una profecía autocumplida, si creemos que van a poder aprender, ese deseo se volverá realidad. Luego nos preguntaremos si esta creencia y las acciones que los docentes llevan a cabo en consecuencia tienen efectos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Rosli afirma que las representaciones que los profesores tienen acerca de sus alumnos y sus posibilidades impactan en su desempeño escolar: si los creen capaces de aprender, aprenderán.

2. Referentes conceptuales:

En este apartado se desarrollan los conceptos en los que se apoya el presente trabajo para llevar a cabo el análisis de las entrevistas. En primer lugar, se hará foco en la relación entre oralidad y escritura y entre oralidad y cognición atendiendo a la especificidad que cada uno de estos tres elementos ha ido desarrollando históricamente y tiene en la actualidad. Luego, se explicarán algunos de los enfoques acerca de la composición escrita para terminar

revisando una de las funciones de la escritura: la de ser una potente herramienta para el aprendizaje.

Finalmente, se revisarán conceptos asociados a la tarea de la enseñanza de la lectura y la escritura en el Nivel Medio

2.1 Relación oralidad escritura, oralidad cognición

Los estudios acerca de la lectura y la escritura y su enseñanza han tenido un gran desarrollo en los últimos años. Dentro de los cambios que se han producido, según Miras (2000):

Podemos convenir en que algunos de los cambios más destacados en nuestra concepción de la escritura tienen que ver con el carácter de la relación entre la lengua oral y la lengua escrita, el énfasis en la naturaleza procesual de la escritura y la necesidad de considerar los diversos contextos en que se producen los procesos de escritura y los distintos tipos de textos a los que dan lugar estos procesos. (Miras, 2000:66).

La idea de la escritura como mera transcripción del lenguaje oral ha sido cuestionada por diversos autores que han planteado su especificidad y han mostrado las relaciones que se establecen entre escritura y oralidad. En este sentido consideraremos por supuesto los aportes de Emilia Ferreiro (2002) quien ha explicado las razones que impiden considerar a la escritura como un código de transcripción de la oralidad:

No hay correspondencia unívoca entre letras y fonemas (en las diferentes escrituras alfabéticas hay poligrafías para un mismo fonema y polifonía para un mismo grafema). No hay correspondencia unívoca entre las segmentaciones de lo escrito -las palabras gráficas- y los morfemas. La mayúscula y el punto segmentan oraciones, una entidad que sólo tiene realidad en la escritura, según varios lingüistas contemporáneos. (Ferreiro, 2002:152)

En la actualidad la escritura parece oscilar entre dos descripciones bastante contradictorias: o es una transcripción imperfecta de la oralidad, en cuyo caso debería poder explicarse cada una de esas imperfecciones; o se trata de una entidad totalmente desgajada de la oralidad, cosa que a todas luces no se adecúa a la realidad ya que no podría explicar cómo una lengua escrita se corresponde con una lengua particular. Si no es posible entender a la escritura como una transcripción de la oralidad, ¿será posible lo opuesto, considerar a la escritura como modelo de análisis del habla? Ferreiro no acuerda con ninguna de estas dos

posiciones extremas. Es claro que, en el desarrollo, el niño debe pasar de un “saber hacer” con el lenguaje a un “pensar sobre” el lenguaje, convirtiendo ciertas emisiones en objeto observable para el análisis. Pero este análisis sólo es posible a partir de la escritura, ya que la oralidad es efímera y desaparece rápidamente. Y en esa transcripción a la escritura el objeto alcanza nuevas propiedades y posibilita un nuevo nivel de análisis y nuevas observaciones: “escuchamos el habla en términos de palabras definidas por la escritura; suponemos que articulamos los fonemas definidos por las letras que escribimos. Más aún; suponemos que “hablamos bien” porque sabemos escribir.” (Ferreiro, 2002:167).

También Blanche Benveniste (2002) destaca el empobrecimiento que significaba considerar a la escritura como mero instrumento de transcripción de la oralidad, del que se suponía era dependiente. Se trataba de un “artificio didáctico” que nada tenía que ver con un análisis profundo de la lengua escrita ni con la consideración del peso de la historia y la cultura en la escritura. Algunas de las vinculaciones entre escritura y oralidad son enumeradas por Blanche Benveniste:

la organización diferente de la información en lo oral y en lo escrito (Halliday, 1985); las relaciones complejas entre lo pensado, lo hablado y lo escrito en diferentes formas de culturas (Cardona, 1990); (...) la influencia de lo escrito sobre la percepción de nuestro propio lenguaje (Olson, 1994). (Blanche Benveniste, 1998:29)

Así, surgen los debates acerca de si es posible elaborar una representación de la lengua o una noción de lo que es una palabra sin escritura y, más allá, si las personas letradas podemos representarnos adecuadamente este problema. Un dato relevante sobre este tópico lo aportan las personas multilingües que pueden leer y escribir en varias lenguas, pero no en su lengua materna. A la hora de aprender a leer y escribir en dicha lengua materna, se encuentran con muchas dificultades que los obligan a reparar en aspectos como la segmentación de palabras, a los que nunca antes habían prestado atención. Además, los matices de significado en frases muy similares sólo pueden ser percibidos por personas letradas y no por niños o personas con bajos niveles de alfabetización, lo que indicaría una atención a la literalidad del texto, ligada a la escritura. Benveniste habla del rol fundador que la escritura tiene en la representación de la lengua y sus consecuencias: una de ellas es que lo que se escribe no sea una transcripción de la oralidad excepto en niños o personas iletradas: “Así, el modelo que ofrece la escritura sirve para pensar la lengua, y seguimos nuestra escritura para hacer la introspección de nuestro lenguaje”. (p. 33).

La escritura y la oralidad difieren también en lo referido a su acceso. En nuestras sociedades actuales consideramos que prácticamente todas las personas saben hablar.

Saber escribir, sin embargo, no es una habilidad tan generalizada, por lo menos en términos absolutos, y depende de variables como el contexto de producción, la adecuación al destinatario, la ortografía, la coherencia textual, etc.

Otro de los argumentos que menciona Blanche Benveniste para derribar la idea de que la escritura es una transcripción de la oralidad lo proveen los estudios lingüísticos que los especialistas hacen sobre la oralidad. En principio diremos que para el análisis se transcriben los fragmentos orales a la escritura. De la necesidad de la transcripción surgen algunas dificultades: es muy difícil reflejar en la escritura algunas características de la oralidad, como la entonación, la velocidad, la melodía, etc. También hay una dificultad para representar en forma realista los titubeos, las correcciones y las superposiciones propias de la oralidad. Tampoco los signos de puntuación están en una relación de equivalencia con la lengua hablada.

Al sentar las bases de su investigación dentro del enfoque psicogenético, Ferreiro y Teberosky explican los principios básicos que la guiaron. Entre ellos:

No identificar lectura con descifrado. Hasta el presente, tanto la psicología como la pedagogía han encarado el aprendizaje de la lectura como un inevitable mecanismo de puesta en correspondencia entre lo oral y lo escrito. Sólo recientemente algunos autores comienzan a defender otras posiciones, poniendo de manifiesto que leer no equivale a decodificar las grafías en sonidos (J. Foucambert, F. Smith) y que, por lo tanto, la lectura no puede reducirse al puro descifrado” (Ferreiro y Teberosky, 1991:40).

Si bien la cita se refiere a la lectura, podemos desprender de allí una concepción del lenguaje escrito que claramente no lo conceptualiza como descifrado del lenguaje oral. Se trata, entonces, de un enfoque que enseña la lengua escrita como lengua materna, y no como lengua extranjera. Es decir, el niño es considerado un emisor además de un receptor y la lengua se entiende como un medio de actuar y de expresarse en el mundo y no como un modo de desciframiento. Se enseña el habla más que la lengua, aunque la autora extiende esta explicación también a la escritura.

Teberosky explicita el carácter de representación y reelaboración de la lengua escrita con respecto a la lengua oral: “al igual que el lenguaje oral, el lenguaje escrito cumple las funciones de representación y comunicación. Pero a diferencia del lenguaje oral, el escrito permite la objetivación del lenguaje (de la memoria, el tiempo, el espacio)”. (p. 320). La escritura opera como mediatizadora entre el individuo y el espacio, el tiempo, la memoria y el

lenguaje. Es decir, se entiende como una representación externa del lenguaje y como tal, no es simplemente una prolongación, sino que supone una reelaboración como objeto externo. La construcción del sistema de escritura por parte de los niños resulta posible solamente en un contexto de interacción con materiales escritos y a partir de la relación entre las representaciones internas y las externas. La autora explica los dos movimientos necesarios para el aprendizaje de la lengua escrita: “tendremos que considerar no sólo el sistema de escritura, sino también dos tipos de interacciones: los procesos de interpretación y producción que implican el uso de la escritura y los procesos cognitivos resultado de esa interacción”. (p. 315)

2.2 Enfoques sobre la composición escrita:

Hemos dicho que los sucesivos cambios en la consideración de los textos, los contextos, el proceso de escritura y su enseñanza han influido de maneras a veces confusas en los ámbitos escolares. Siguiendo a Camps (2003), haremos un breve racconto de varios enfoques acerca del proceso de composición escrita.

Hasta mediados del siglo XX, y dentro del marco de los estudios literarios, el enfoque estaba puesto exclusivamente en el texto, desgajado de cualquier vinculación con su autor y con el contexto de escritura. El formalismo ruso, como uno de los principales exponentes de este enfoque, proponía analizar los elementos textuales y las relaciones que se podían establecer entre los mismos. En este sentido, se considera que el autor plasma un sentido en el texto que debe ser comprendido por el lector, sin ninguna consideración acerca del contexto de producción, que aparece como algo externo. Le debemos a esta corriente el estudio de los tipos textuales no literarios basados en las características formales de los mismos y su consiguiente aplicación en el ámbito escolar. Camps destaca: “La aportación fundamental para la enseñanza de los estudios textuales ha sido la de poner en primer término una visión global del texto como unidad y mostrar la dependencia de sus elementos y de los recursos formales respecto de esta globalidad”. (p. 2). La autora rescata como mayor aporte del enfoque formalista, la importancia de ofrecer a los estudiantes instrumentos de interpretación que les permitan comprender la variedad de textos producidos en su cultura.

Uno de los cambios que habíamos mencionado se refería a la perspectiva que dejaba de considerar al texto exclusivamente como producto terminado para comenzar a considerar a la escritura como un proceso o conjunto de procesos. En este sentido, y a partir de las dificultades que se observan en los procesos de producción escrita en los estudiantes, surge el interés por estudiar las operaciones mentales que tienen lugar al momento de la escritura, y que no siempre son observables en borradores, planes de escritura, etc. Así, el modelo de

Hayes y Flower de 1980 que introduce las tres etapas del proceso de escritura (planificar, textualizar, revisar), se convierte en el referente obligado sobre el tema. El modelo de Scardamalia y Bereiter también desde un enfoque cognitivo, establece diferencias entre la escritura inmadura y la escritura madura. En los ámbitos escolares, estos modelos lograron que el texto deje su lugar de objeto de enseñanza al proceso de composición escrita. Se comenzaron a enseñar estrategias y herramientas para la resolución de problemas de escritura, así como un control adecuado del proceso de composición escrita.

Scardamalia y Bereiter (1992) proponen dos modelos para entender los procesos de escritura: el modelo inmaduro y el modelo maduro. No entienden como escritores inmaduros solamente a niños, sino también a personas con un bajo nivel de alfabetización o de estrategias de lectura y escritura. Los escritores inmaduros despliegan un proceso de escritura que Scardamalia y Bereiter denominan “decir” el conocimiento, tendiente a plasmar en la escritura todo lo que se sabe acerca del tópico propuesto, sin realizar ninguna transformación ni revisión sobre el texto que se va produciendo. La escritura finaliza, en este modelo, cuando su autor se queda sin ideas. El modelo de escritura madura, en cambio, se presenta como un proceso de transformación del conocimiento permanentemente recursivo, en el cual la escritura de lo que se sabe es sólo un subproceso. Para este modelo, escribir se trata de resolver un problema atendiendo a dos espacios: el retórico y el de contenido:

La transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del conocimiento, pero, para que ésta se realice debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico. La clave consiste en traducir problemas del espacio retórico en sub-objetivos a conseguir dentro del espacio del contenido y viceversa. (Scardamalia y Bereiter, 1992:48).

Los sucesivos trabajos de Flower y Hayes (1980, 1981) reseñados por Camps (1990) enfocan en el proceso de escritura por sobre el producto obtenido y postulan tres elementos a tener en cuenta: la memoria a largo plazo, el contexto de producción y el proceso propiamente dicho. La memoria a largo plazo incluye los saberes que el escritor tiene sobre el tema. El contexto de producción se refiere al problema retórico al que se responde con la producción del texto e incluye la intención del emisor, los receptores y el tema. El proceso incluye a su vez tres subprocesos: la planificación, la textualización y la revisión. Para Scardamalia y Bereiter (1992), esta división del proceso en tres instancias recursivas y no secuenciadas sólo sería posible para los escritores expertos que “transforman” el conocimiento.

Camps (1990) llama la atención acerca de la eficacia que el modelo de “decir” el conocimiento tiene para resolver tareas escolares:

La hipótesis es que la mayoría de escritos escolares se producen siguiendo un proceso de estas características (de “decir” el conocimiento). El hecho de que los profesores no “corrijan” casi nunca los contenidos más que en los aspectos más visibles y superficiales y no en las interrelaciones entre ellos refuerza esta estrategia. Otra causa puede ser que, en muchas ocasiones, especialmente en la clase de lengua, los alumnos escriben sin tener nada que decir, sólo para cumplir la tarea encomendada de “hacer una redacción” sobre un tema dado o “escribir un texto libre”, lo cual muchas veces es escribir sobre cualquier cosa. (p.12)

En este sentido, el mayor aporte de este enfoque cognitivo es el lugar que se le da en el aula a la enseñanza de la composición escrita y el rol del docente como guía que ofrece andamiaje para posibilitar la resolución de los problemas que los alumnos deben resolver en la escritura.

Miras (2000) llama la atención también respecto al contexto al referirse a los cambios en la consideración de la escritura. En el enfoque sociocognitivo presentado por Camps (1990) se pone el foco en el contexto como parte fundamental del proceso de composición escrita que se considera inseparable de su contexto, entendiendo este último no simplemente como el inmediato sino como mucho más abarcativo, e incluyendo los aspectos sociales y culturales en donde tiene lugar; se trata, en definitiva, de la puesta en uso de la lengua. De esa relación surge el concepto de discurso. Esta entrada en escena del contexto resulta especialmente interesante para los ámbitos educativos. Hay que destacar los estudios lingüísticos sobre el discurso y la enunciación, así como el desarrollo de la pragmática, la etnografía de la comunicación y del análisis del discurso que contribuyen al análisis de la escritura como instancia de uso de la lengua. Camps menciona a Bronckart como referente de este enfoque: “Según este autor (Bronckart, 1985), cuando lo extralingüístico puede intervenir en el control y gestión de lo que es lingüístico, es decir, puede intervenir en lo que es representado en el lenguaje, entonces podemos hablar de contexto” (Camps, 2003:6). En las escuelas el contexto como parte integrante de la escritura se hizo lugar fácilmente, dando como resultado propuestas de actividades en donde los estudiantes tuvieran que producir textos con verdadera circulación social y no meramente como un ejercicio escolar.

El contexto entendido en forma amplia, como esfera de actividad humana que contempla la construcción de un diálogo social del que la escritura es instrumento y a la vez resultado, nos lleva al cuarto enfoque acerca de la escritura. Se construye a partir del

concepto de géneros discursivos de Bajtín (1982), que indica que los distintos ámbitos de la actividad humana dan lugar a enunciados estables conformados y que a la vez conforman la interacción verbal entre las personas. Para este enfoque, los textos no pueden considerarse de ninguna manera como centrados en sí mismos, sino en permanente diálogo con otros textos. El aporte de este enfoque para el ámbito escolar es la idea de que las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje son actividades tendientes a incluir a los niños en las situaciones sociales que favorezcan la apropiación de aquellos saberes que la sociedad considera fundamentales para convertirse en ciudadanos. La escuela es un espacio comunicativo:

Es decir, el objetivo de la enseñanza de los usos del lenguaje oral y escrito es saber de qué forma las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten a los aprendices construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, entendido como la capacidad de llevar a cabo actividades lingüístico-comunicativas significativas y, a la vez conocer de qué modo las actividades comunicativas dan sentido a los conocimientos explícitos que son necesarios para progresar en su dominio. (Camps, 2003:10).

Se trataría, entonces, de responder a la pregunta del para qué o para quién, devolviendo a la escritura la función que tiene fuera de la escuela.

2.3 Escribir para aprender

2.3.1 Las funciones de la escritura

Otro de los ejes para pensar la escritura sobre el que se ha investigado en los últimos años es la función heurística de la misma, es decir, su rol en la construcción del conocimiento o, en términos más abarcativos, en el pensamiento. Miras (2000) resume las distintas miradas sobre este tema en una sola: la función epistémica de la escritura.

Dentro de las funciones del lenguaje, la comunicativa es la que se refiere a la posibilidad de comunicarnos con otros a través del lenguaje escrito. La función representativa permite poner por escrito ideas, saberes, fantasías y todo lo que forme parte de nuestro pensamiento. Dada la inevitable distancia que se produce entre el productor y el destinatario del texto, sumada a la posibilidad que nos da de revisarlo y volver sobre él, la función representativa tiene una enorme presencia en la escritura. Dentro de la función representativa podemos distinguir al aspecto epistémico, ya que la escritura funciona como posibilitadora de la toma de conciencia y de la autorregulación intelectual y finalmente, como instrumento para la construcción y el desarrollo del pensamiento. Así, la escritura aparece como el dispositivo que nos permite el desarrollo del aprendizaje. Miras expone también la utilidad del lenguaje

oral en el mismo sentido, como el instrumento más generalizado en la toma de conciencia y regulación de los conocimientos. Pero hay motivos suficientes para entender que la escritura es superior en este sentido. Una de las razones alude a la rigurosidad necesaria para la escritura, que es muy superior a la de la oralidad. Para producir un texto hay que prestar atención a los aspectos ortográficos, semánticos, de construcción de las frases y párrafos, de coherencia y cohesión. Mientras que la escritura se presenta como una instancia más precisa, formal y cuidada, la oralidad admite correcciones sobre la marcha, frases incompletas, fallos, olvidos, etc. Esto nos lleva a exponer otro de los aspectos considerados relevantes, y es la distancia entre productor y destinatario de un texto, y, en consecuencia, la falta de un contexto compartido. Esta distancia obliga al productor a explicitar detalladamente el contexto para evitar malentendidos y ambigüedades y así “salvar” la distancia que los separa. Cabe destacar que esta distancia no es simplemente temporal o espacial, sino muchas veces mental o psicológica, dado que emisor y destinatario no comparten la misma información o conocimiento sobre el tema del que se trata el escrito. Resulta aquí inevitable mencionar a Vygotski, quien fue el primero en pensar en el carácter autorregulatorio del lenguaje:

La caracterización que lleva a cabo del lenguaje interiorizado y el análisis de la relación entre éste y el lenguaje escrito - que el autor soviético explica en términos del paso de un lenguaje condensado, de carácter fundamentalmente predicativo, centrado en el sentido y personal, a un lenguaje expandido, explícito, centrado en la sintaxis y el significado- explicaría el enorme potencial de la escritura como instrumento de autorregulación y de toma de conciencia. (Miras, 2000:69).

Se establece así la dicotomía diálogo - monólogo atendiendo a las diferencias entre el control, la planificación y la responsabilidad en la producción del discurso. Mientras que en el diálogo la responsabilidad del intercambio recae entre, al menos, dos participantes, en el monólogo toda esa carga está colocada en un único emisor. La escritura estaría del lado de lo monologal, en donde un escritor asume toda la responsabilidad de producir, sostener y regular la actividad.

Retomando los modelos ya expuestos de Hayes y Flower (1980) y de Scardamalia y Bereiter (1992), expondremos a continuación las vinculaciones que pueden establecerse con la función epistémica de la escritura.

El modelo de Hayes y Flower (1980) define a la escritura como la resolución de un problema “mal definido”, ya que no existe una única solución, como en los problemas matemáticos, sino que podríamos observar tantas soluciones como escritores se pongan a la tarea de resolverlo. Para resolver el problema retórico que plantea la producción de un texto,

el escritor lleva a cabo tres grandes tareas: planificación, textualización y revisión. Luego de la definición del problema retórico, que implica definir la tarea y planificar las operaciones necesarias para llevarla adelante, el escritor definirá la planificación subdividida en diversos procesos: la generación o búsqueda de ideas en la memoria de largo plazo, su organización y su puesta en texto. Todas estas operaciones (definición del problema retórico, generación de ideas, planificación) están estrechamente vinculadas con la función epistémica de la escritura. Una de las críticas que pueden hacerse a este modelo es la de plantear, sino explícitamente, tal vez en forma subyacente, al proceso de generación de ideas y de reformulación de las ideas previas como instancias iniciales del proceso de composición escrita, en el plano de la planificación. También puede entenderse a partir de este modelo que los escritores expertos, que escriben desde el modelo de “transformar” el conocimiento, producirán textos buenos, mientras que los escritores “malos”, que trabajan con el modelo de “decir” el conocimiento obtendrán necesariamente textos “malos”. Es decir, sólo sería posible escribir textos adecuados siguiendo un alto nivel de planificación. Esto no siempre es así, de hecho, Scardamalia y Bereiter (1992) exponen que resulta bastante frecuente encontrar escritores cuyo único plan consiste en escribir lo que se les viene a la mente en el orden en que eso sucede, y, sin embargo, producen textos adecuados, y aseguran que, por el contrario, la definición de objetivos y el trazado de un plan preciso no aseguran un producto final apropiado.

Ahora bien, en el modelo de “decir” el conocimiento, el escritor se limita a escribir lo que ya previamente sabe y puede explicitar acerca del problema retórico que debe resolver; por eso, aquí el proceso de composición escrita no supone de ningún modo una instancia de reorganización o avance de esos conocimientos. En el modelo de “transformar” el conocimiento, en cambio, el escritor generará dos espacios a resolver; el de contenido (qué decir) y el retórico (cómo decirlo). En dichos espacios se producirán las operaciones de transformación del conocimiento, del texto y de los objetivos que se habían planteado, en forma claramente recursiva. En la interacción de estos dos espacios aparece la vinculación con la función epistémica de la escritura porque se produce un cambio y un aprendizaje acerca del contenido, así como de los conocimientos retóricos que se ponen en juego. Miras (2000) diferencia aquí los dos niveles de competencia necesarios para responder, por un lado, a la función comunicativa, y por el otro, a la función epistémica. En la primera, el escritor tomará en cuenta a su audiencia, planificará, organizará y revisará su escrito. Para producir un texto de estudio, el escritor experto escribirá un texto para sí mismo o para otros y en el camino transformará el conocimiento.

2.3.2 Las condiciones didácticas que posibilitan escribir para aprender

Debemos llamar la atención sobre un aspecto que hasta ahora estaba solapado pero que resulta obviamente importante: el conocimiento que el escritor tiene a priori sobre el tema del que va a escribir. Parece claro que la escritura reflexiva sólo es posible cuando se tiene un amplio conocimiento del tema, y que si nos enfrentamos a la tarea de escribir sobre aquello de lo que tenemos poca información o ésta resulta imprecisa, tendemos a “decir” lo que sabemos sin poder entrar en el plano retórico. Podríamos pensar, en relación a esto, las implicancias en el ámbito escolar, donde los estudiantes a menudo se ven en la tarea de producir textos sobre temas que han trabajado una o dos clases. Quizás no sea un objetivo realista pretender que compongan textos de manera reflexiva con ese poco conocimiento. Resulta oportuno referirnos aquí al trabajo de Aisenberg y Lerner (2008) en el que se enuncian las condiciones didácticas necesarias a la hora de proponer una consigna de escritura dentro del marco de una secuencia de estudio en Historia. Citaremos aquí sólo dos: “Sostener durante varias clases un intenso trabajo de lectura y discusión sobre diferentes textos referidos al mismo tema, planteando consignas abiertas y globales, de tal modo que los alumnos puedan involucrarse en el hecho histórico estudiado y conocer diferentes perspectivas acerca de él” y “Articular situaciones de lectura individual o por parejas y de lectura colectiva, para promover tanto el trabajo personal de cada alumno con los textos y la interacción con los compañeros como la intervención docente dirigida a ampliar y profundizar la comprensión” (Aisenberg y Lerner, 2008:25-26). Entonces, conocer sobre el tema y enfrentarse a variadas situaciones de lectura son condiciones necesarias para escribir sobre un tema.

En su análisis de la secuencia didáctica centrada en la lectura y escritura en el marco de un contenido específico de Historia, Lerner, Larramendy y Cohen (2012), presentan ciertas condiciones didácticas que permiten un uso epistémico de la escritura:

se comienza a escribir luego de un intenso trabajo de lectura de varios textos y de discusión sostenida sobre sus contenidos; la co-construcción de la consigna —que se va precisando a medida que docente y alumnos interactúan— propicia que los niños se involucren en la escritura y puedan desplegar una perspectiva propia acerca del tema. (Lerner et. al. 2012:4)

Volveremos en los siguientes párrafos sobre la co-construcción de la consigna, por ahora nos centraremos en la descripción que hacen las autoras en torno a las condiciones didácticas necesarias en el proceso de elaboración del texto. La escritura se sostiene durante varias clases, permitiendo a los chicos volver a los materiales fuente para ampliar y profundizar los conocimientos y sostener pequeñas discusiones para ponerse de acuerdo acerca de lo que escribirán en un primer texto tentativo que luego será revisado y modificado.

En esta observación de los intercambios entre los alumnos se señalan ciertas tensiones que atraviesan el proceso de escritura. En primer lugar, la tensión entre *transcripción* y *construcción*, dado que, aunque sabemos que la escritura no es una mera tarea de transcripción de las ideas previas, sí tiene un papel en la formulación de lo escrito porque permite la objetivación y la revisión. En ciertos momentos del proceso y dependiendo de los propósitos que el escritor se plantee, ambas operaciones tienen roles constitutivos de la escritura. También aparecen las tensiones entre *interiorización* y *exteriorización*: es el proceso de escritura el que permite la objetivación de aquello que se piensa y se sabe sobre el tópico, mientras que posibilita la apropiación de los contenidos cuando el niño selecciona, jerarquiza, resume, copia. En el caso de la secuencia que se está analizando, y al proponer un trabajo en pequeños grupos, el momento de la discusión para ponerse de acuerdo se hace imprescindible y permite comprender, a partir de la verbalización, ciertos detalles que no habían sido alcanzados previamente.

Otra posible respuesta a esta disyuntiva entre textos “maduros” e “inmaduros” la encontramos en las “escrituras transitorias” que García-Debanc (2009) retoma de las “escrituras intermedias” de otros autores: Crinon (2002) habla de escrituras iniciales, que constituyen las primeras aproximaciones al comienzo del aprendizaje, las intermedias, que acompañan el trabajo, y finalmente los escritos síntesis o de evaluación. Chabanne y Bucheton (2002) las nombran “escrituras intermedias” porque son propias de instancias de elaboración, en desarrollo y en permanente reelaboración. García Debanc (2009) propone la denominación de escrituras transitorias para denominar a aquellas escrituras provisorias, que no serán objeto de evaluación y funcionan, para el estudiante, como posibilidad de reflexionar acerca de lo que se está escribiendo. Resultan también una interesante fuente de información para el docente, que puede evaluar las diferencias entre los primeros escritos individuales, los formulados en forma grupal y los posteriores, resultado de la puesta en común y la interacción grupal.

A pesar de la potencialidad de las escrituras intermedias para el trabajo áulico, García Debanc (2009) plantea ciertas dificultades para docente y estudiantes a la hora de enseñar la función epistémica que la escritura puede adquirir en el proceso de aprendizaje. Los docentes no valoran adecuadamente la potencia epistémica de estos escritos y por eso no los retoman en estadios más avanzados del proceso. Y, con respecto a los estudiantes,

Se observó igualmente que, en muchos casos, los estudiantes tienen dificultades para considerar el escrito como una herramienta de reflexión intelectual y se sienten un poco confundidos por la acción propuesta. Ellos escriben porque el profesor lo ha demandado. Incluso si se les pide que mejoren sus formulaciones, tienden con

frecuencia a rehacer más que a volver a sus formulaciones. (García-Debanco, 2009:28).

Las consignas de escritura son un aspecto que requiere una mirada particular porque conducen y enmarcan las prácticas de lectura y escritura: los chicos leen para responder un cuestionario, para hacer un resumen, para elaborar un texto explicativo, etc. Para ilustrar este tema tomaremos los trabajos de Beatriz Aisenberg (2005 y 2008) que se centran en el análisis de consignas de lectura y escritura en las situaciones de enseñanza de la Historia. Si bien se trata de investigaciones en el área de la educación primaria, entendemos que las conclusiones a las que se arriban pueden funcionar de maneras muy similares a lo que ocurre en la escuela secundaria. En su introducción, la autora explicita sus objetivos: “analizar en qué medida diferentes tipos de consignas promueven o no modalidades de lectura compatibles con el aprendizaje. Por un lado, abordamos las razones por las cuales las consignas de uso más frecuente en general no promueven aprendizaje.” (Aisenberg, 2005:22).

La lectura está siempre orientada por el propósito que tiene el lector y, en función del cual desplegará diversas estrategias. Una de las propuestas más usuales en las clases de Historia es la de responder cuestionarios que tienden a la descomposición de un texto en pequeñas informaciones puntuales para simplificar la comprensión del hecho o proceso histórico que se está estudiando. Así, el propósito lector es localizar y transcribir información para responder las preguntas, práctica de lectura superficial que no suele ser suficiente para el aprendizaje. Aisenberg advierte sobre el efecto de ocultamiento o deformación del objeto que se pretende enseñar al fragmentarlo y llamar la atención sobre distintas partes perdiendo de vista el texto como totalidad. Otro tipo de consignas que sí favorece el acercamiento de los alumnos al contenido central del texto son las globales. A diferencia de aquellas que fragmentan el sentido del texto, las consignas globales son consignas únicas, se presentan de una por vez y buscan instaurar un propósito lector global y un trabajo colectivo. De esta manera, se instala en el aula un conocimiento compartido acerca del tema del texto que favorece el trabajo posterior ya que los alumnos han podido entablar alguna relación significativa con los contenidos y tienen una idea general sobre su temática.

En el otro artículo de Aisenberg y Lerner (2008), se analiza una secuencia de trabajo sobre una consigna de escritura global (escribir un texto expositivo acerca de la abrupta disminución de la población nativa americana posteriormente a la llegada de los conquistadores). A medida que el trabajo avanza y que interactúa con los grupos, la docente va aclarando y especificando la consigna y realiza intervenciones tendientes a orientar la

escritura. Las autoras describen esta situación como co-construcción de la consigna y la diferencian de las consignas habituales en las clases de Historia:

cuando se da desde el comienzo una consigna cerrada, son los alumnos los que tienen que hacer el esfuerzo de entender “qué quiere” la maestra, de acercarse a su perspectiva; en cambio, con una consigna inicial abierta –aún en un caso como este en que corre el riesgo de resultar vaga–, los alumnos empiezan a escribir desde donde pueden y logran dar cuenta de lo aprendido. Es la docente quien tiene que acercarse para entender en qué están pensando los chicos y, a partir de esto, ayudarlos a avanzar. (Aisenberg y Lerner, 2008:27)

La propuesta de consignas que se van construyendo progresivamente permite que los alumnos trabajen autónomamente y dando lugar a la heterogeneidad que caracteriza a todo grupo.

2.4 Sobre la lectura y la escritura en el Nivel Medio

Es importante identificar las funciones que adquieren la lectura y la escritura específicamente en la escuela secundaria. Para este apartado, seguimos los aportes del Grupo GICEOLEM, quienes se dedican a investigar las relaciones entre lectura, escritura y aprendizaje en el nivel de nuestro interés. Estas autoras describen como antecedente al movimiento pedagógico denominado *Escribir a través del Currículum*, una línea de investigación y acción pedagógica que aparece en los años 60 y 70 en el medio anglosajón. En este sentido, el concepto de leer y escribir para aprender “explícita una intencionalidad educativa para las situaciones de lectura y escritura como herramientas de elaboración epistémica y no sólo como habilidades para extraer o comunicar conocimientos acabados” (Rosli y Carlino, 2014:230). Es decir, en la idea de leer y escribir para aprender en las distintas asignaturas, se ponen en juego la lectura y la escritura como herramientas epistémicas de elaboración de los contenidos y no como meros medios de identificación y reproducción de saberes.

En otra de sus investigaciones dedicada a estudiar el rol de las intervenciones docentes a la hora de responder un cuestionario, las autoras explican:

Nuestros datos muestran que cuando los docentes exponen el contenido o explicitan las respuestas, sin indagar sobre las interpretaciones de lo leído, reducen la actividad de los estudiantes a completar adecuadamente el cuestionario. Esas prácticas de enseñanza obstaculizan que leer y escribir sean herramientas de participación y apropiación del conocimiento. En cambio, aquellas intervenciones docentes que

promueven hablar sobre lo leído, fomentan que los estudiantes expliciten lo que entendieron. De ese modo, el profesor puede identificar qué dificultades han encontrado los estudiantes, qué han entendido, y trabajar sobre las interpretaciones para avanzar en la comprensión de los temas. (Rosli y Carlino, 2017:23)

En este mismo trabajo, las autoras identifican tres funciones docentes a la hora de guiar a los estudiantes en la tarea de leer para responder un cuestionario: *definición del medio, gestión del medio y evaluación de la tarea*. Con respecto a la definición del medio, se trata de las acciones tendientes a instalar a los estudiantes en la tarea y algunas de las acciones que consideran eficaces son dar consignas para responder en clase (a diferencia de las tareas para realizar en el hogar, que no dieron resultados), la organización de una memoria didáctica y la contextualización de los contenidos disciplinares. La gestión del medio se refiere a las intervenciones que posibilitaron el sostenimiento de la tarea, como devolver a los estudiantes la responsabilidad, regular la interpretación del texto y la búsqueda de respuestas. Pero también, acciones que provocaron que los estudiantes copiaran un fragmento para responder a las preguntas.

Por último, con respecto a la evaluación de la tarea, se observa que, en su gran mayoría, se trata de acciones que buscan evaluar las respuestas escritas, pero no piden a los estudiantes la explicitación de sus interpretaciones. Las autoras interpretan este hecho como coherente con una noción de lectura como medio de extraer información de un texto, opuesto al que la entiende como un proceso de interpretación que requiere vincular la información del texto con los conocimientos que pueda aportar el lector. Si bien las autoras no se refieren en este apartado a la escritura, podríamos deducir que la primera noción piensa que la tarea de responder un cuestionario consiste en identificar las respuestas en un texto y copiarlas, mientras que la segunda noción postularía que se trata de una actividad de reelaboración de lo leído para dar una respuesta propia. Es decir, *transformar el conocimiento* en lugar de simplemente *decir el conocimiento*.

Buscando responder acerca de las concepciones sobre lectura y escritura de los docentes de nivel superior, Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) se preguntan acerca del lugar que la lectura y la escritura tienen en la formación de docentes de nivel medio. Asimismo, buscan establecer si se les asigna un rol como instrumentos de aprendizaje o solamente como medio para evaluar contenidos y si cada disciplina se plantea la enseñanza de los procedimientos específicos necesarios para su aprendizaje o los exige sin considerarlos objeto de estudio. Si bien el análisis se centra en docentes de nivel superior, creemos que las concepciones de lectura y escritura que allí se vierten son lo suficientemente abarcativas y pueden usarse para analizar los enfoques que aparecen en docentes de nivel medio. Para esto, explicitan sus

propias concepciones acerca “de dos tipos de objetos de conocimiento: el saber conceptual de las asignaturas (sus sistemas y conceptos) y el saber hacer correspondiente a las prácticas de lectura y escritura esperadas dentro de ellas (quehacer del lector y escritor en cada materia).” (Pág. 107) En este sentido, consideran los saberes que deben ser enseñados en cada espacio curricular contienen tanto los conceptos correspondientes a cada asignatura como los modos de leer y escribir necesarios para el aprendizaje y, en este caso, para el ejercicio docente. Estos modos sólo pueden aprenderse en el contexto en el que ocurren porque son particulares para cada ámbito. Es decir, no se piensa a la lectura y la escritura como habilidades generales que pueden aplicarse a cualquier texto o situación comunicativa.

Así, se presentan dos visiones acerca de la escritura: una la considera una habilidad general aprendida previamente que puede ser aplicada universalmente como una técnica. Para el otro enfoque, al que adhieren las autoras, y que se condice con el movimiento de “escribir a través del curriculum”, la escritura aparece condicionada e incrustada fuertemente en las distintas esferas comunicativas que le imponen una reconstrucción para adaptarse a los diversos ámbitos de uso. Estas dos concepciones conllevan distintas prácticas:

En el primer caso se concibe a la escritura como un canal de comunicación que sirve para transmitir un pensamiento elaborado con anterioridad, una forma extrínseca que se aplicaría a un contenido pre-existente. En contraposición, la postura alternativa entiende al escribir como una actividad social, lingüística y cognitiva que permite repensar aquello sobre lo que se escribe, y dar origen a ideas que no existían antes de escribir”. (Carlino et. al, 2013:109)

Siguiendo la segunda perspectiva, y entendiendo que en cada disciplina se requieren distintos modos de leer y escribir, es necesario que cada docente incluya esos modos particulares dentro de los saberes que deberá enseñar.

Si bien estos modos de leer y escribir han sido vinculados con la actividad de estudiar y aprender, cabe aclarar que no todas las actividades de lectura y escritura posibilitan la elaboración y apropiación de la información. Cuando esto sucede, les atribuimos un carácter epistémico, de estrategia de aprendizaje. Pero diferentes propuestas conllevan diferentes niveles de actividad cognitiva y, por eso, posibilitan diversos niveles de aprendizaje. Siguiendo a las autoras, cuando la propuesta no pone en marcha procesos cognitivos de elaboración y apropiación de los contenidos, no se produce el verdadero aprendizaje, sino un abordaje superficial que no resulta duradero.

En la misma línea de trabajo está la tesis de Rosli (2016): “Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos”, que propone un contexto de investigación bastante similar al de los CBO. Allí, se examinan los modos en que se enseñan contenidos disciplinares a través de situaciones de lectura y escritura y se identifican dos modos de lectura y escritura: una tendiente a reproducir el conocimiento y otra centrada en construirlo. En el primer caso, se trata de prácticas que aparecen cuando los estudiantes no han podido apropiarse aún de los contenidos y utilizan la copia como modo de garantizar que los conceptos vertidos sean correctos. También como un modo preliminar de uso del lenguaje disciplinar previo a la apropiación. En este sentido, podríamos decir que hay una ligera divergencia con los conceptos de Carlino, Iglesia y Laxalt, quienes afirmaban que en este uso del lenguaje no se produce aprendizaje. Para Rosli: “Esta tendencia a la literalidad, según la investigadora Flora Perelman (2008), representa un paso necesario en el camino para la apropiación del lenguaje disciplinar que, tras el entrecruzamiento con el propio lenguaje, puede dar origen a las llamadas ‘propias palabras’” (p. 46-47). Se trataría, entonces, de una secuencia en la que la instancia de reproducir el conocimiento sería anterior y necesaria para llegar a la de construir el conocimiento.

No podemos dejar de señalar las similitudes con los conceptos de Scardamalia y Bereiter (1992) acerca de “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”, sobre todo en lo relativo a los usos que los escritores maduros e inmaduros hacen de la escritura, dado que aparece también la idea de secuencia y ordenamiento de estos dos modos de producción. En el modelo de “decir el conocimiento” el escritor se centra en plasmar el hilo del pensamiento sin pensar en el lector y en sus necesidades ni hacer las adaptaciones necesarias para una adecuada interpretación. En el modelo de “transformar el conocimiento”, el autor realiza un plan de escritura y pone en consideración los dos problemas que debe resolver: el del plano del contenido y el de la forma. Así, puede objetivar su producción y adecuar el texto a la perspectiva del destinatario.

Se desprende, por lo tanto, que el aprendizaje es posible sólo cuando se usa la lectura y la escritura de modos epistémicos. Es decir, cuando se proponen situaciones de conversación acerca de lo leído y lo escrito y se explicitan las actividades mentales usadas en esa producción o comprensión, cuando se entrecruzan oralidad, lectura y escritura y se promueven miradas que consideran distintas interpretaciones posibles sobre los textos, sin circunscribirlos como portadores de un único significado que es necesario extraer.

3. Resoluciones metodológicas: muestra y estrategias

3.1 Contextualización:

La decisión de hacer un estudio de caso responde a la idea de que analizar un fenómeno (los modos de enseñanza de la escritura en los CBO) no estudiado en la bibliografía y con un impacto fuerte en la sociedad. Esto tiene que ver con lo que ofrecen estas instituciones: un lugar para los jóvenes que, por distintas razones, han sido expulsados del sistema educativo tradicional. La propuesta educativa es desconocida por la comunidad educativa en general, y tampoco ha sido objeto de numerosos análisis académicos. Es decir, se trata de un territorio poco o casi nada explorado desde la investigación educativa. Es por eso que resulta de sumo interés focalizar este trabajo en estas escuelas cuya metodología de organización y enfoque son, por lo menos, innovadores en su propuesta de inclusión y de hacer lugar a aquellos que no tienen lugar en las escuelas tradicionales. Es importante aclarar que, finalizado el ciclo de 3 años, los egresados pueden optar por terminar su ciclo de educación secundaria en cualquier escuela de la Ciudad ya que esos tres años equivalen al ciclo básico, o sea, que empiezan en tercer año.

Se decide trabajar con tres docentes de los CBO I y II por varias razones: en primer lugar, parece lógico investigar dentro de los CBO acerca las concepciones y prácticas de escritura en los docentes que allí se desempeñan. Además, destacamos que el CBO II “Salvador Mazza” y el CBO I “Evita” fueron los primeros que se crearon con meses de diferencia en los años 90, bajo una modalidad pedagógica novedosa destinada a cobijar a jóvenes que se encontraban en riesgo de quedar excluidos del sistema educativo formal. En tercer lugar, y dado que el estatuto docente no permite la licencia por días de estudio para realizar las entrevistas, se decide tomarlas fuera del horario de trabajo, en la modalidad de Zoom. Se entrevistará a docentes formadas tanto en la enseñanza de las Ciencias Sociales como en Lengua para comparar sus observaciones acerca de la escritura y su enseñanza: del CBO II, una de ellas tiene título de Licenciada y Profesora en Sociología y otra es Profesora en Historia. Del CBO I, la profesora entrevistada tiene el título de maestra y se ha especializado en alfabetización, literatura y escritura y dicta las áreas de Lengua y Ciencias Sociales. Dado que en el CBO II solamente trabaja una profesora de Lengua (que es la investigadora) se decidió trabajar con dos docentes formadas en Ciencias Sociales. Teniendo la posibilidad de realizar las entrevistas por videollamada, se decide recurrir a una docente del CBO I para poder contar también con una entrevista a una profesora de Lengua.

Una de las particularidades del trabajo docente en esta modalidad es que impone el trabajo colaborativo entre los docentes de distintas asignaturas favoreciendo una construcción interdisciplinaria de materiales de estudio. Por todas estas razones es que la investigación en los CBO resulta de interés para entender cómo se trabaja en instituciones

que han puesto en marcha un formato fuertemente inclusivo pero que además ponen en juego estrategias que podrían tomarse en otros formatos escolares.

Los objetivos propuestos para este trabajo son: Relevar las funciones que cumple la escritura en docentes con distintas formaciones del CBO, describir las prácticas de enseñanza de la escritura que despliegan estas profesoras e identificar los obstáculos referentes a la escritura que las docentes perciben y vincularlos con sus diversas posibles causas. Las preguntas de investigación que nos proponemos responder son: ¿Qué funciones tiene la escritura en la perspectiva de las docentes? ¿Qué prácticas de enseñanza de la escritura despliegan? ¿Cuáles son los obstáculos y dificultades que observan en la escritura de sus estudiantes?

3.2 Decisiones metodológicas:

Este trabajo se tratará de un estudio de caso que indague sobre las particularidades con respecto a la escritura y su enseñanza. Archenti (2017) menciona, dentro de los criterios para diseñar un estudio de caso, la aparición de un fenómeno no estudiado por la bibliografía existente, que tiene un impacto lo suficientemente relevante para la sociedad. Nos parece que, si bien las concepciones acerca de la escritura que guían las prácticas docentes está lo suficientemente estudiadas, el trabajo en los CBO y los modos de encarar la escritura en dichas instituciones pueden calificarse como un fenómeno interesante para su estudio. En este sentido, entendemos este trabajo como un *estudio intrínseco de caso único* (Stake, 1994) dado que el interés está dado por comprender las especificidades que podamos observar en las prácticas de escritura y su enseñanza en este tipo particular de instituciones educativas.

El instrumento elegido para este análisis será la entrevista a tres docentes que dictan las materias de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales en diferentes años para indagar acerca de sus concepciones sobre la escritura en el ámbito escolar en general y en los CBO en particular, así como las propuestas que llevan a cabo para su enseñanza.

De los tipos de entrevista existentes, seleccionamos la *entrevista en profundidad* (Piovani, 2007) como forma de extraer información que forma parte de la biografía de las entrevistadas: “En este sentido, la información que interesa al investigador ha sido experimentada e interpretada por el entrevistado” (p. 218). En este tipo de entrevistas, las experiencias de los sujetos pasan a ser objeto de reflexión y problematización. Este tipo de entrevistas presentan un alto grado de subjetividad, y es por eso que no pueden interpretarse en términos de verdad - falsedad, sino como producto de la interacción del individuo con sus circunstancias, que deben ser interpretadas y contextualizadas. La validez y riqueza de la

información obtenida depende del mutuo conocimiento sobre los objetivos de la entrevista, así como de las particularidades de los CBO y del trabajo que allí se desempeña y también, de ciertos saberes acerca de la escritura y su enseñanza.

Siguiendo a Fontich (2015) realizaremos un análisis de tipo conceptual, en donde se pondrá el foco en el contenido que desarrolló cada una de las entrevistadas. Allí, abordaremos los siguientes conceptos:

1. Tipos de propuestas de escritura y su planificación
2. Dificultades de los estudiantes en la escritura y sus causas.
3. Estrategias para la mejora en la escritura
4. Modos de producción escrita en las distintas asignaturas

3.3 Perfiles de las docentes:

Las docentes seleccionadas para este trabajo provienen de distintas áreas del conocimiento: las Ciencias Sociales y la Lengua y es justamente por esa variedad que han sido seleccionados. Todas se desempeñan, además de en los CBO, en otros ámbitos, como escuelas secundarias tradicionales, institutos de formación docente y en la Universidad de Buenos Aires.

Docente 1 (Jimena): tiene 53 años. Trabaja como docente desde hace 28 años. Su título de base es de maestra de educación primaria. Ha realizado diferentes especializaciones en alfabetización, literatura y escritura. Trabaja en el CBO I desde hace 25 años. Dicta Lengua y Literatura, Historia, Geografía y Educación Ciudadana. Trabaja también en el Instituto Belgrano, que pertenece a contextos de encierro dando Lengua y Literatura, en la Escuela de Reingreso Nro. 5, dando la materia Desarrollo y Salud y como tutora en el Infod en el curso “Embarazo, maternidades y paternidades en la adolescencia”. También hace la coordinación pedagógica del programa de ESI para la CTERA.

Docente 2 (Denise): tiene 42 años. Trabaja como docente desde hace 16 años y en el CBO II desde hace 7 años. Su título es de Licenciada y Profesora en Sociología por la UBA. Además, se desempeña en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA dando la materia Pedagogía en el tramo de Profesorado.

Docente 3 (María José): tiene 51 años. Trabaja como docente desde hace 28 años y en el CBO II desde hace 21 años. Es Profesora de Historia y dicta las materias de Lengua, Historia, Geografía y Educación Ciudadana. Además, trabaja en una escuela secundaria tradicional: el EMEM Nro. 2 del DE 17, que comparte edificio con el CBO II. Allí dicta la materia Historia.

Las entrevistas contarán con distintas secciones: la primera enfocará en el año en que se desempeñan en el CBO (1ro, 2do o 3ro), los años de antigüedad en la docencia y en el CBO, la formación de base y los estudios de posgrado, y las otras tareas docentes que tengan.

La segunda parte de la entrevista se enfocará en las concepciones acerca de la escritura, sus posibilidades y formas de enseñanza, las prácticas y situaciones que consideran potentes y que ejercen en el aula en torno al tema.

4. Entrevista:

- **Primera parte:**

Nombre	
Edad	
Título de base	
Antigüedad en la docencia	
Antigüedad en esta institución	
Materias que dicta en esta escuela	
Otras instituciones donde trabaja	
Materias que dicta en otras instituciones	

- **Segunda parte:**

¿Qué propuestas de escritura planificas en tus materias? ¿cómo organizas esas propuestas?

¿Qué dificultades en la escritura se ven en tus estudiantes?

¿Cuáles te parece que son las causas de estas dificultades?

¿Creés que todos tus estudiantes tienen las mismas dificultades?

¿Qué pensás que podría ayudarlos a avanzar en la escritura? ¿Qué estrategias te funcionan?

¿Creés que utilizan las mismas estrategias para escribir en Lengua y en las materias de Ciencias Sociales?

¿Proponés distintas actividades de escritura en Lengua y en Ciencias Sociales? ¿Por qué?

¿Encontrás las mismas dificultades en sus escritos en Lengua y en Ciencias Sociales?

¿Escriben de la misma forma en Lengua y en Ciencias Sociales?

4.1 Análisis de las entrevistas

En el siguiente apartado realizaremos el análisis conceptual de las entrevistas, organizado a partir de diversos ejes temáticos que hemos podido identificar en relación con las conceptualizaciones que las profesoras tienen acerca de la escritura y sus funciones, las particularidades que presenta su enseñanza y las diferencias que encuentran cuando se trata de propuestas de escritura en el marco de la materia que manejan en profundidad y cuando, por el contrario, lo hacen en las clases de la materia que no sienten como propia.

4.1.1 Sobre las prácticas de enseñanza

4.1.1.a Relación oralidad - escritura

En las tres entrevistas las docentes revelan la idea de algún tipo de anclaje de la escritura en la oralidad, casi como un prerrequisito para la producción escrita aparece la producción oral de aquello que se va a contar y también como recurso a la hora de la revisión. Denise, por ejemplo, advierte que ese paso previo es necesario, pero no suficiente para que los estudiantes sean capaces de elaborar por escrito:

Nosotras desde hace un par de años, en primer año, como veíamos, la verdad, como una falencia fuerte en lo que es la escritura que quizás los chicos y las chicas te hablan y te cuentan cosas y a la hora de escribir no sólo es que falta esa coherencia en la escritura, sino que realmente se traban, se traban, no pueden escribir y quizás te estuvieron contando una historia re larga de forma oral y el tema tenía que ver con la escritura. (Denise)

Denise refiere una tensión entre eso que sus alumnos pueden expresar largamente desde la oralidad y lo que pueden plasmar por escrito. Encuentra que la dificultad reside en la transcripción hacia el texto: saben qué decir, tienen algo para decir, pero no pueden ponerlo por escrito

En la siguiente cita de Jimena, si bien también se plantea la verbalización previa, parte de una consigna un poco más acotada: contar uno de los cinco momentos más importantes de la vida. Las intervenciones de Denise tanto en el fragmento anterior como en otros que luego veremos, parecen tender a la invención de un relato en base a otros del género del que se ha leído un texto. Podríamos postular que esta diferencia con respecto al contenido de lo

que se está contando (en un caso, un evento significativo de la propia autobiografía y en el otro, una historia que inventan en el momento, mientras hablan) conllevan distintos tipos de dificultades tanto para su verbalización como para su escritura.

Yo engancho retrato y autorretrato con biografía y autobiografía, hago la famosa línea de tiempo de su propia vida, con cinco hechos importantes, bueno, ¿qué me podés contar de ese día? Entonces me lo cuentan: “y, yo me acuerdo que me desperté a la mañana y había una bicicleta roja”. Bueno, ahora escribilo. ¿Y cómo lo escribo? Bueno, me lo acabas de decir, ¿quién lo ayuda? ¿Qué nos contó? Pero muy esto de, primero lo digo, después lo escribo, primero cuento, después lo escribo. (Jimena)

Jimena propone un trabajo que, además de recurrir a contar algo que ya se sabe (y no que debe ser inventado), abre la posibilidad a una construcción colectiva: “Bueno, me lo acabas de decir, ¿quién lo ayuda? ¿qué nos contó?” La consigna de Denise se percibe como abierta y la única restricción parece ser la de responder a las restricciones del género:

primero trabajamos las leyendas, hablamos de las partes de las leyendas, que tienen un principio, un desarrollo y después el final, bueno, trabajamos un poco la parte teórica sobre eso, pero después, en cada leyenda que trabajamos, les hacemos al final escribir una leyenda propia (Denise)

En estos fragmentos no parece haber ninguna operación cognitiva que las docentes crean necesaria para transformar el discurso oral en un texto. Aunque Jimena y Denise proponen la verbalización como paso previo a la textualización, creemos que hay una diferencia en lo que se propone escribir y en la posibilidad que se da (o no) de apoyarse en los compañeros para la textualización. Si bien en otros momentos sí aparecen algunas acciones tendientes a la planificación o a reparar en los modos de decir más apropiados, mayormente se ve una primera preocupación por lograr que escriban. Y creemos que decirles a los estudiantes que escribir es transcribir la oralidad es una estrategia que las docentes utilizan para que “se animen” a escribir:

Yo muchas veces les digo: “Ustedes piensen que todo lo que me dijeron, quiero que lo escriban, tal cual me lo dijeron, si lo dijeron perfectamente, todos los detalles que me dijeron, todas las cosas que me contaron, escribanlo. Después vemos las comas, los puntos, pero escriban”. (Denise)

En otro momento, hablando de una propuesta de escritura en Historia, también se ve la importancia que para ella tiene la verbalización previa:

Sí, en realidad en el caso de Grecia, por ejemplo, que estamos viendo el rol de la mujer, (...) que lo puedan comparar con su actualidad, con sus familias, con las mujeres que ven en su casa, con esto de la libertad de las mujeres, en realidad es como un análisis propio sobre qué ven ellos y ellas con respecto a la mujer hoy (...). Pero más que nada es que pongan en palabras, por escrito, lo que ellos te dicen. La mayoría, en el momento de hablar pueden desarrollar este pensamiento o quizás hacen un pensamiento crítico, pero después quizás les cuesta ponerlo en papel. (Denise)

Entendemos que la docente sabe que la escritura requiere de un trabajo diferente a la oralidad, de hecho, menciona la posibilidad de un trabajo de revisión posterior. Creemos que se trata de lo que Blanche Benveniste (2002) explica como un “artificio didáctico” que acepta, provisoriamente, a la escritura como mero instrumento de transcripción de la oralidad, del que aparece como subsidiaria. Podríamos vincularlo con una de las acciones que menciona Rosli (2015) para favorecer la permanencia escolar: que los y las docentes manifiesten confianza en la capacidad de aprender de los estudiantes. Veremos más adelante que esta misma docente propone un trabajo de revisión sobre los textos para convertirlos en objetos de circulación social. Pero una primera conclusión es que esta escritura “tal cual me lo dijeron, si lo dijeron perfectamente” resulta un insumo para un trabajo posterior, volcar “todos los detalles que me dijeron, todas las cosas que me contaron” asegura y valoriza las ideas, el argumento del relato, para luego poder trabajar en la forma, sobre la que parece haber un acuerdo de que sí es “revisable”, en contraposición con lo argumental. Esta consigna responde a un modelo de escritura que privilegia el momento de la textualización, evitando el de planificación y revisión, casi como fruto de “la inspiración”. Es decir, para escribir un texto literario es suficiente tener las ideas y haber sido capaz de expresarlo oralmente.

La gran dificultad que chicas y chicos tienen para escribir sobre tópicos más tendientes a lo personal aparece vinculada a una imposibilidad de proyectar, imaginar y hasta dar alguna definición con respecto a sí mismos:

Que cada uno escribiera una oración de qué era para ellos su identidad. De los chicos que yo tengo, que son 18 de tercero C, una sola chica se animó, que juega a la pelota y que dijo que para ella su identidad tenía que ver con ser jugadora de fútbol. No pudieron algo que ni siquiera era de lo académico, desde lo cognitivo, era interno, personal. Bueno, cabe la pregunta, capaz era por eso, porque era personal. Bueno, yo con ese grupo no lo pude terminar de armar. No pueden poner en palabras, entonces ¿cómo van a poder escribir? Si vos no podés decir, ¿no? Y no podés proyectar, no podés imaginar, entonces ¿qué vas a poder escribir? (Jimena)

Dos concepciones de escritura se oponen con respecto a su naturaleza y alcance: una la considera una habilidad general que, una vez aprendida, puede ser aplicada universalmente como una técnica. Otra, postula que la escritura está condicionada e incrustada fuertemente en las distintas esferas comunicativas que actúan para imponer una reconstrucción para adaptarse a los diversos ámbitos de uso. En el primer enfoque, la escritura es un modo de comunicación del pensamiento previamente elaborado. Entonces, si no hay pensamiento no hay forma de transmitirlo por escrito. Pensamos que los fragmentos que hemos transcrito responden a esa concepción: como no pueden pensarse hacia el futuro y no tienen muy claro a qué nos referimos cuando les preguntamos acerca de su identidad, no pueden escribir. Cabe aclarar que la consigna de escribir una oración definiendo la propia identidad ocurre en una secuencia de trabajo acerca del día de la memoria, no necesariamente enfocada en la cuestión de la propia identidad sino en los hechos históricos. Para cualquier adulto es clara la vinculación entre la última dictadura cívico - militar y las cuestiones de la identidad, pero no es tan claro que sea así también para chicos y chicas de 14 o 15 años.

En el siguiente apartado veremos que para María José la puesta en palabras de forma verbal también aparece como un facilitador de la escritura.

4.1.1.b Antes de escribir... ¿planificamos?

En este apartado indagaremos sobre el lugar que asume para estas docentes la instancia de planificación dentro del proceso de escritura. Hemos visto que no hay momentos de producción de escrituras previas, borradores, punteo de ideas, o ninguna otra escritura de trabajo o transitorias, sin embargo, las docentes sí llevan adelante algunas acciones tendientes a generar ideas:

yo a veces hago las... asemejo algunas situaciones o algunos cuentos como si fuese una película, porque ellos son más cinéfilos, son de la imagen, entonces, bueno, les propongo eso, por ahí les pongo un ejemplo, bueno, vamos a armar una historia como en una película, vieron que en una película aparece el personaje, los actores secundarios que acompañan al personaje y bueno, más o menos como que los pongo ahí en situación (María José)

Llamar la atención sobre los personajes principales y secundarios remite a los rudimentos de la narratología: la descripción de caracteres y de situaciones como materia prima para elaborar el relato.

bueno agarren un personaje y le vamos a dar, bueno, qué características tiene, cómo es, qué le pasa, cómo reacciona ante ciertas situaciones y bueno, eso les permite a ellos practicar esta cuestión de la producción propia (María José)

En estas citas, la planificación aparece como instancia de generación de ideas previa a la textualización, y no necesariamente como reflexión sobre el armado del texto: nuevamente, la idea que prevalece es la de que, si tienen qué decir, pueden producir un texto porque se trata de transmitir el pensamiento que ya ha sido elaborado a través del diálogo entre estudiantes y docente. Se deduce que una de las dificultades que esta docente encuentra en la producción textual, es la falta de ideas. También es interesante que recurra a películas y no a otros textos leídos: tal vez la literatura no resulte un banco de información y de recursos a los que recurrir para la propia escritura como sí lo son las películas o series. Señalaremos que no encontramos referencias similares cuando María José habla de la escritura en el ámbito de las materias que maneja con más soltura, en donde sí corrige con soltura.

4.1.1.c Sobre la revisión

Con respecto a la posibilidad de proponer a los estudiantes una instancia de revisión y posterior reescritura, tanto María José como Denise consideran que sería importante poder hacerlo, pero no lo llevan a la práctica:

Mirá, la idea en realidad sería que lo reescriban, para ser te honesta, no, no suele suceder, quizás hay uno de los chicos que va al banco, lo vuelve a hacer y me lo trae, después el resto se queda con lo que me dijo, lo que yo le dije que sería mejor y queda ahí. Sí, honestamente sería mejor que hagan...por ejemplo en el caso de 1° B es uno de los chicos que hace eso, va al banco...

E: con lo que vos le dijiste va al banco y vuelve a escribir.

D: lo vuelve a hacer, sí. Los demás no, como que lo arreglan tachan, ponen ahí, bueno (Denise)

En la siguiente reflexión vemos que, si bien la revisión se entiende como una etapa valiosa del proceso de escritura, se percibe como negativa en el contexto particular el CBO, en donde sólo resultaría posible conversar sobre lo que es deseable mejorar, pero sin volver al texto:

E: ¿Y cuando vos les corregís alguna cosa, los mandás a que vuelvan a escribir o no?

M: No lo hago habitualmente, no, pero creo que tiene que ver más con esta práctica reflexiva, de revisar, me voy a proponer hacerlo, pero es esto que nos pasa a nosotros, es como... ¿seguir con el mismo? Es como bueno, pasemos a otra cosa. Es como que ya está, lo entregué...lo hice mal, bueno, dejalo así, creo que eso es contraproducente, no lo veo como que...Estaría bueno, sería una buena herramienta para la práctica de la escritura, pero no lo veo como... (María José)

La idea de que la posibilidad de revisión y reescritura está obturada por ser mal recibida por los estudiantes está bastante generalizada no sólo en el CBO, y amerita preguntarnos si obedece a la falta de propuestas en ese sentido desde los inicios de la escolaridad primaria. No es una práctica tan extendida como desearíamos.

Bueno, esas dificultades que a veces a los chicos, cuando vos se las hacés notar, y a mí me pasó en estos días que a veces lo toman bien y a veces no lo toman bien, como que vos lo estás...bueno, uno lo está haciendo...como que es como una crítica y por ahí en ese sentido yo no sé muy bien cómo hacer porque es una escritura libre pero en algún momento hay que mencionarlo: ves, acá podrías haber puesto otra cosa, para no repetirte, o acá hace falta una pausa, y algunos pibes lo toman bien y otros más o menos. (María José)

por eso te digo que esta crítica, (...) no la toman tan bien, como que son muy sensibles a eso que vos le devolvés, la devolución muchas veces genera esto, que a veces digo: ¿estará bien, estará mal que yo la haga en este momento? ¿Por ahí habría que hacerla en otro momento o en otro tiempo? O quizás decirle, bueno, acá podrías reescribir esto, o apartarlo, la devolución yo la hago en general a todos, por ejemplo, hace un par de días leí unos cuentos que escribieron los chicos...algunos estaban buenos a mi entender, otros les faltaba y este que es bastante expresivo no le gustó esa crítica, no se lo dije de una manera ni agresiva ni nada, pero como que... ¿viste? ¿Cómo, a mí me vas a decir tal cosa? (María José)

En este sentido, las razones que justifican no realizar una revisión de los textos se vinculan con la posibilidad de que esta instancia repercuta negativamente en los estudiantes y sus ganas de escribir. Esta docente parece temer el efecto que sus críticas o el llamado de atención sobre los aspectos que deberían ser revisados impacten de modo tal que los chicos y chicas se sientan juzgados y ya no quieran volver a escribir: "son muy sensibles a eso que vos les devolvés". En este sentido, parece pertinente recordar el trabajo de Rosli (2015) sobre las acciones que los docentes de instituciones a donde asisten chicos y chicas de sectores vulnerados llevan adelante para favorecer la permanencia escolar: establecer un vínculo y manifestar confianza en las posibilidades de aprender de sus estudiantes. Por un lado, y

retomando los dichos de Denise acerca de los grandes esfuerzos que hacen para que chicos y chicas se sientan en un ambiente seguro y “se animen” a escribir, el señalamiento de los errores o aspectos a mejorar del texto aparece como un paso en falso que podría retrotraerlos a la situación anterior de no querer escribir. Como si ese vínculo afectivo que posibilita la confianza para que escriban obturara la posibilidad de marcar formas de hacer ese escrito más adecuado, coherente y legible.

Se habla de una devolución: “algunos estaban buenos a mi entender, otros les faltaba”, pero no de una propuesta de revisión o reescritura producto de una reflexión: “yo no sé muy bien cómo hacer, porque es una escritura libre, pero en algún momento hay que mencionarlo: ves, acá podrías haber puesto otra cosa, para no repetirte, o acá hace falta una pausa”. Es posible que, como se lamenta María José, los chicos no tomen bien sus devoluciones porque no son el producto de una reflexión que pueda hacerlos llegar a ellos mismos a alguna conclusión acerca de lo que hay que revisar y corregir, sino más bien una crítica externa. Cabe aclarar que la docente que dice no saber cómo hacer una corrección cuando se trata de textos de escritura libre no tiene formación específica en el área y por eso suponemos que estas afirmaciones están ligadas a ciertas ideas del sentido común que circulan sobre los modos en que se da la expresión escrita, casi como una instancia de puesta en papel de la interioridad que no admite una corrección textual. Notamos el contraste cuando esta misma docente, al referirse a textos dentro de su área de especialidad, dice:

pero también es más específico en el tema del léxico que se utiliza, por ejemplo, en Geografía no decimos ni arriba ni abajo, vamos a decir hacia el norte, hacia el sur...es como que tiene un léxico más propio...en Lengua...es como que lo dejo más... (María José)

Claramente, está estableciendo diferencias en los modos de revisión de los escritos centrada en el vocabulario específico cuando escriben en el área que domina (Geografía e Historia) y lo que puede hacer en Lengua, disciplina en la que no ha recibido formación. Se siente segura y corrige desde sus saberes, pero duda de cómo hacerlo en Lengua: “a veces digo: ¿estará bien, estará mal que yo la haga (la corrección) en este momento? ¿Por ahí habría que hacerla en otro momento o en otro tiempo?”. En la cita siguiente refina un poco ese concepto: para el análisis narratológico de literatura puede sostener un trabajo más “puntilloso”, pero no así cuando se trata de producciones de los estudiantes.

Intentamos eso relacionarlo, pero más desde la oralidad. En lo escrito ellos van al texto y muchas veces nos pasa que dicen: ¿de acá hasta acá copio? No, no copiés, les decimos: sí estás bien en este párrafo, pero bueno, ponelo con tus palabras, pero

siempre yo soy más puntillosa, acá te faltó esto, o esta no es una información que aporte nada...y en lengua por ahí, también, si hacemos un análisis de algún cuento sigo esa misma estructura o esa misma forma de trabajar, pero cuando es una producción propia, bueno, eso ya es más libre (María José)

Retomando la pregunta de investigación que indagaba acerca de la percepción que las docentes tienen acerca de los modos de trabajar en Lengua y Sociales y si éstos pueden equipararse o no, vemos que María José afirma que, al menos en el trabajo de corrección, puede manejarse de la misma manera en las dos áreas cuando se trata de escrituras vinculadas al estudio. No es así con las producciones ficcionales propias, que entiende como “más libres”, sólo revisables desde el punto de vista formal:

E: y con respecto a lo que están contando, por ejemplo, algo sobre si es creíble lo que están contando o no, o si es...más allá de cómo está escrito, sobre la historia le hacés alguna...

M: No, no no, más puntualmente sobre la forma, sobre la estructura de la frase... después lo que cuentan es más bien libre o sí, si yo les di alguna consigna, por ahí que no se manejó dentro de la consigna (María José)

En el párrafo citado anteriormente aparece uno de los puntos centrales de la enseñanza de la escritura: las propias palabras. Volvemos a Rosli (2016), quien postula dos tipos de prácticas de lectura y escritura en la escuela secundaria: unas tendientes a reproducir el conocimiento y otras a reconstruirlo. Las primeras tienen lugar cuando los estudiantes no han podido apropiarse aún de los contenidos y utilizan la copia como modo de garantizar que los conceptos sean correctos sin ser capaces aún de usar sus propias palabras sino reproducir términos y expresiones del texto fuente. Otros autores que señala Rosli ven este uso como un paso necesario en el camino de la apropiación de esos conceptos, un modo preliminar de uso del lenguaje disciplinar que deberá dar lugar a un entrecruzamiento con el propio lenguaje para que aparezcan las “propias palabras”. En el fragmento anterior, María José explica sus intentos por conducirlos desde el primer tipo de escritura hacia el segundo. La cuestión aquí es si el estudiante tiene un manejo de los conceptos que le permiten (o no) escribir con sus propias palabras, transformarlo. Una idea muy similar encontramos en los dichos de otra de las docentes:

intentamos siempre en todas las materias que haya alguna preguntita, aunque sea corta, en donde tengan que escribir, no copiar, no que vean un texto y tengan que copiar lo que dice el texto, sino que tengan que ser ellos los que escriban, los que pongan en palabras lo que están pensando, eso es lo que queremos. (Denise)

Dos estrategias aparecen en este sentido: María José presenta lo que parece un cuestionario que podría responderse copiando un fragmento, aunque ella pretenda otra cosa: “de acá hasta acá copio? No, no copiés, les decimos: sí estás bien en este párrafo, pero bueno, ponelo con tus palabras”, Denise habla de la pregunta acerca de la propia opinión o vinculación del tema con la propia experiencia, de hecho, explicita que desde la consigna se piensa en que “tengan que escribir, no copiar”. Claramente, no se les está pidiendo lo mismo y la posibilidad de responder copiando es más plausible en el primer caso que en el segundo. Creemos adecuado pensar aquí en el concepto de *tensión entre transcripción y construcción* de Lerner, Larramendy y Cohen (2012), quienes las piensan como dimensiones necesarias del proceso de escritura que se utilizan con diferentes propósitos y en diferentes momentos de la producción escrita. Por un lado, las autoras explican que la escritura no puede verse como una simple transcripción de ideas previas sino como un complejo proceso de elaboración del conocimiento. Sin embargo, la instancia de transcripción es descrita como un momento necesario para objetivar aquello que se sabe y revisarlo, es decir, como parte del proceso de escritura.

La tensión aparece aquí en la transcripción de partes enteras de los textos que están consultando cuando la consigna es elaborar respuestas al cuestionario que evidencien una reelaboración propia de los temas que se están trabajando. Puede verse en estas dos últimas citas que María José y Denise esperan respuestas de construcción y rechazan las que ven como resultado de la transcripción. Nos preguntamos, nuevamente, si los estudiantes están en condiciones de producirlas y si las docentes despliegan estrategias tendientes a enseñar cómo hacer esta reelaboración, más allá de una lectura conjunta y de la explicación que hacen de los textos en esos momentos.

Volviendo a la revisión, podemos decir que dentro del contexto del aula sería posible solamente cuando se trata de textos de estudio, como las respuestas a un cuestionario o el análisis de una obra literaria escrita por otros, pero no cuando es el resultado del propio trabajo de escritura de ficción. Creemos que aquí hay una diferenciación fundamental: los textos de asignaturas como Geografía e Historia pueden revisarse porque en ellos se vierten conceptos de las disciplinas, mientras que los textos ficcionales que se producen en la clase de Lengua tendrían otro estatus que no permitiría la revisión, percibida casi como una depreciación del trabajo del alumno. Sería interesante indagar más profundamente acerca de estas concepciones para establecer las causas a las que obedece la supuesta imposibilidad de la revisión. Una posibilidad es esta creencia de que la corrección de los escritos de ficción podría impactar de formas negativas en la escritura de los estudiantes, interpretándose como una desvalorización. En el contexto de los CBO, parece pertinente pensar en el trabajo de

Rosli y Carlino (2015), quienes identifican la manifestación de la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes como una de las acciones tendientes a asegurar la permanencia escolar de los estudiantes de sectores desfavorecidos. Otra posibilidad es que la causa sea que tanto María José como Denise no creen tener herramientas para plantear la revisión de manera adecuada, se sienten inseguras, y encuentran esa explicación.

Diferente es la percepción de docentes y estudiantes cuando el escrito tiene un fin de circulación social, cuando va a ser expuesto y leído por otros:

Y sí, lo que fue interesante ahí, en esa oportunidad, es que una vez que elegían qué era lo que iban a presentar, sí hacíamos una revisión, ese no lo dejábamos tal cual, digamos, trabajábamos en base a cada uno de esos textos, pero entre todos. (Denise)

Y la corrección que se propone (tanto en los textos que van a circular como en aquellos que quedarán como trabajos áulicos) responde a la lógica, ya mencionada, de anclar el sentido en la oralidad: preguntarse si se entiende el contenido a partir de la lectura en voz alta, repone al lector del texto a través de un compañero:

“¿Vos querés que lo leamos entre todos?” “Sí” “Bueno, entonces vamos a corregirlo”. Entonces lo que sí hacíamos ahí, era, lo leíamos, lo leíamos entre todos y después, como que se ponían de a dos o tres y en las computadoras, (...) lo iban modificando, les decíamos: “A ver, leelo vos”, al otro, “¿Qué te parece?” Una cosa era lo que hacíamos entre todos, que yo lo leía en voz alta pero después lo que les pedíamos era que lo vayan leyendo entre ellos y como que haya una corrección entre ellos mismos, ¿no? (...). Entonces era: “Bueno, a ver, tomá, te doy a vos”, a la que estaba al lado, “leelo y vos leé el de ella, ¿qué les parece, ¿qué modificarían? ¿Entienden lo que está diciendo? ¿Tiene sentido?” Bueno, entonces íbamos llevando hasta que lo iban arreglando. Si se quiere, no sé si se dice así, hasta que quedaba como con una coherencia y así fuimos trabajando. (Denise)

Nuevamente, aparece la dificultad de realizar una sugerencia o corrección por parte de la docente. Parece que esas críticas son mejor recibidas cuando vienen de un par. Se desprende de estas afirmaciones que el criterio que prima a la hora de la revisión es si el texto resulta comprensible para otros, preferiblemente estudiantes también. Ciertamente, la revisión parece tener sentido cuando el texto va a circular, cuando el contexto extralingüístico entra en juego. Docente y alumnos comparten un propósito comunicativo que parece obligar a la revisión y la reescritura. Y es llamativo que, en estas oportunidades, no se ve la resistencia a la revisión y reescritura que se veía en otras oportunidades, cuando el texto

escrito no estaba pensado para “salir del aula” y ser leído por otros. Entendemos que la corrección que viene del docente es interpretada en términos de correcto - incorrecto, criterio que no parece tener lugar. En cambio, las sugerencias por parte de los compañeros responden a la lógica comunicativa: ¿está claro lo que quiero comunicar? Si la respuesta es no, se impone una corrección.

En los siguientes fragmentos también vemos la oralidad como parámetro para la revisión centrada en aspectos del sistema de escritura:

sí, el tema de los tiempos verbales, las pausas, por ahí te escriben todo de corrido...entonces yo les digo, bueno, vos hablás así todo de corrido? o yo cuando te cuento algo te digo: salí de mi casa, me fui al cine y después fui a comprarme un helado...hago cierta pausa cuando te lo estoy contando, bueno, de alguna manera quizás eso les sirve, estas acotaciones que yo les hago. (María José)

yo me siento con los chicos que tienen más dificultad y tratamos de que, juntos, ellos lean lo que escribieron...y tratar ahí de ver qué palabra faltaría. Y para mí es muy importante el tema de la sonoridad, bueno a ver, ¿cómo suena esto? ¿Está bien? A ver, si yo les digo: la casa es hermosa y digo la casa mosa, ¿es lo mismo? No profe, la casa mosa no. Bueno, pero acá qué dice, a ver, lo voy a escribir como lo escribieron y no doy nombres (Jimena)

Nuevamente Jimena expresa la potencia que ella adjudica a la oralidad como recurso para la revisión textual y ofrece la oportunidad de revisar juntos en un trabajo grupal a partir de la oralidad pero que vuelve a la escritura cuando dice: “Entonces, ¿qué tengo que cambiar en la escritura? Entonces ahí es ir y volver, ir y volver”.

4.1.2 Sobre las dificultades en la escritura

En este apartado nos centraremos en los obstáculos que las docentes ven en sus estudiantes a la hora de enfrentarse a la elaboración de un texto escrito. Pero antes de enfocarnos en ese aspecto, nos parece interesante señalar que dos de ellas entienden que la situación de tener que enseñar contenidos de materias para las que no fueron formadas, se convierte en una dificultad no ya para los estudiantes, sino para ellas mismas:

E: ¿pensás en propuestas distintas cuando estás dando Sociales, Historia y Geografía o cuando estás en tu otra materia?

M: sí, sí, en lengua me cuesta más porque no soy profesora de Lengua, yo me di cuenta ya hace muchos años que me pasa que Lengua me cuesta más que por

ejemplo otras materias, Biología, que he dado en algún momento, porque es tan amplio, tan rico, tiene tantas aristas como para explorar, pero bueno, me parece como que me falta a mí mayor capacidad como para animarme a explorar, ¿viste?

(...) como que me quedo aferrada a ciertas cosas que me sirven y que yo ya las he puesto en práctica, y bueno, como que quedo ahí. Yo me doy cuenta que podría otras propuestas, pero como que me siento insegura (María José)

En el comienzo de la entrevista, cuando se le pregunta cuáles son las materias que enseña en el CBO, Jimena responde: "...Lengua y Literatura...y nada, poné todo el resto si querés, en realidad yo considero que doy Lengua y Literatura y Educación ciudadana, todo el resto...la sarandanga...pero sí las doy, Historia y Geografía también". Si bien en nuestras preguntas de investigación no aparecía esta cuestión, resulta significativo pensar en las dificultades que refieren las docentes, porque revela que, al no sentirse formadas en algunos de los espacios curriculares, su desempeño no es el mejor al que podrían aspirar o no le es posible tomar decisiones más adecuadas con respecto al enfoque de la enseñanza.

4.1.2.a Escritura como proceso - Escritos transitorios

El mayor problema que ponen en escena las tres docentes es que los chicos se nieguen a escribir o escriban poco, que escriban textos con errores de ortografía, de coherencia y cohesión, que no encuentren ideas a la hora de inventar ficción, que no puedan responder "con sus palabras". A la pregunta sobre las dificultades que ven en la escritura, Denise responde: "la primera es que no se animan a escribir, les da miedo", y luego agrega: "Muy pocos tienen pocas faltas de ortografía o no tienen. Después la mayoría tienen muchas faltas de ortografía, pero de escribir HACE sin H y con S, y bueno, y también la coherencia. Viste que quizás me ponen el sustantivo en femenino y después el adjetivo en masculino". La respuesta de Jimena va más atrás: "Lo que noté en estos últimos años es que a los pibes les cuesta un montón imaginar" y amplía:

Esto sumado a que los pibes del CBO, al venir de un recorrido en escuelas de recuperación...saben, ellos saben que no leen bien, que su letra no es muy buena, y que no escriben muy bien, entonces hay también...no sabemos el recorrido que ellos hicieron en sus escuelas de recuperación, o en sus grados de aceleración o lo dónde fueron, hay también ahí una estigmatización de que no sos el normal, que no fuiste a la escuela tradicional, no? hay como una mirada, una marca puesta en la discapacidad...me parece que ahí también...marca de alguna manera, norma y nombra, ¿no? de una manera muy significativa. (Jimena)

Jimena parece tener algunas respuestas para dar al problema de que los chicos y las chicas no escriban: por un lado, ofrecer escrituras que de alguna manera se vinculan con sus propios intereses; en este caso, los géneros musicales que escuchan. Por otro lado, propone un trabajo anterior, que podríamos llamar de planificación o de elaboración de un banco de palabras y de versos que luego formarán parte de la escritura de una estrofa:

Por ejemplo, hoy que arranqué con poesía, yo arranco con rima, no porque me interese que los pibes aprendan la métrica, el ritmo...pero con el tema del rap y del trap y de todo esto que ellos escuchan ahora, es como que también, con el tema de la rima con la lectura en voz alta, entonces hacemos listado de palabras con A, con E, con I, con O, con U, después que escriban oraciones y después que puedan escribir una estrofa entre dos o tres o cuatro. Y les cuesta un Perú, ¿pero tiene rima? ¿La leíste en voz alta? Entonces, ¿qué tengo que cambiar en la escritura? Entonces ahí es ir y volver, ir y volver. (Jimena)

Y luego del trabajo de escritura se revisa, se escucha leer en voz alta y se vuelve a la escritura, varias veces si es necesario: "Entonces, ahí es ir y volver, ir y volver". Vemos un contraste con lo que expresa Denise: "quizás hay uno de los chicos que va al banco, lo vuelve a hacer y me lo trae, después el resto se queda con lo que me dijo, lo que yo le dije que sería mejor y queda ahí". Es interesante que Jimena elija trabajar con rimas como un modo de acercar los usos escolares de la lengua escrita a aquellas expresiones artísticas que sabe que sus estudiantes consumen. Y lo hace, una vez más, desde la oralidad. Otra de las respuestas que aparece es la de transitar varias veces y en distintos formatos los temas sobre los que luego se propondrán las escrituras:

E: ¿qué es lo que, cuando lo haces, decís, bueno, esto hace que hagan mejores textos?

J: trabajarlo mucho, muchas veces, el cuento lo leyó el bibliotecario, lo leí yo, hicimos una lectura colectiva, después trabajamos con la imagen, la miramos, la analizamos, la describimos, buscamos música para ilustrar eso, trabajamos con el vocabulario, y finalmente pudieron escribir, y estaban re contentos porque les fue muy bien a todos en la prueba. Y yo les decía esto, les fue muy bien a todos porque lo trabajamos un mes y medio. Y ahí pudieron escribir, una pregunta era sobre el rol de la mujer y el varón, y los estereotipos de género. Y ahí pudieron escribir, dos tres, cuatro renglones. (Jimena)

Jimena plantea estas ideas de escritura a partir de lo leído, de revisión oral y vuelta al texto para corregir aquello que se quiere hacer decir; también, explicita a sus estudiantes este descubrimiento: para escribir bien, para saber del tema, hay que leer varias veces, hay que escuchar leer a otros, hay que pensar sobre aquello que leímos, conversar, “desgranar” los textos. Esta propuesta se instala en el tiempo y permite que los estudiantes comprendan y compartan el proyecto de enseñanza.

En este sentido, podemos recordar las palabras de Camps (1990) cuando intenta dar las razones por las que los estudiantes a menudo recurren a escrituras que responden al modelo de “decir el conocimiento”: “El hecho de que los profesores no analicen ni «corrijan» casi nunca los contenidos más que en los aspectos más visibles y no en las interrelaciones entre ellos y que, en la mayoría de los casos, se limiten a corregir los aspectos más superficiales refuerza esta estrategia” (p. 12).

En el primer fragmento de este apartado, referido a la escritura de estrofas, la docente plantea una instancia de planificación y de búsqueda de rimas, luego la producción de oraciones que se convertirán en versos de la estrofa. Después de la escritura, indaga acerca de la existencia o no de rima y sobre los cambios que habría que hacer, y propone la reescritura. Corrige no los contenidos más visibles de ortografía o puntuación, sino la interrelación entre los elementos para verificar que el texto producido responda a la consigna y sea, de hecho, una rima.

En el segundo fragmento de este apartado la docente se refiere al trabajo previo sobre el cuento para asegurar la comprensión, la apropiación de los personajes, de los hechos narrados y de esa manera, propone una salida a otro de los problemas que plantea Camps (1990) cuando describe la escritura inmadura: “Otra causa puede ser que, en muchas ocasiones, especialmente en la clase de lengua, los alumnos escriben sin tener nada que decir, sólo para cumplir la tarea encomendada de «hacer una redacción» sobre un tema dado o de «escribir un texto libre», lo cual muchas veces es escribir sobre cualquier cosa” (p. 12).

La propuesta es escribir sobre lo que se conoce, lo que se ha conversado, se ha leído más de una vez; en definitiva, alivianar algo de la *sobrecarga cognitiva* que supone la producción escrita. Camps menciona las múltiples exigencias que deben ser atendidas: una de ellas es activar los contenidos semánticos en la memoria a largo plazo. La propuesta de trabajar de varias maneras el mismo relato apunta sin dudas a hacer más disponibles esos contenidos, es decir, escribir sobre lo que se sabe. También Aisenberg y Lerner (2008), al mencionar las condiciones didácticas previas a la escritura, entienden que es necesario un intenso trabajo de lectura que permita a los alumnos apropiarse de los contenidos.

Otra de los modos de enseñar a escribir incluye la producción de *escritos transitorios*, concepto que García Debanc (2009) describe como aquellas escrituras propias de instancias de elaboración, en desarrollo y en permanente reelaboración que deberían quedar guardadas

en las carpetas o cuadernos para permitir al estudiante una visión retrospectiva acerca de sus procesos de acercamiento a los saberes, así como a los avances en el proceso de escritura y de estructuración de los textos, son un valioso testimonio metacognitivo. García Debanc clasifica estos escritos según las modalidades de producción, circulación y posterior utilización:

- Escritura individual - producción del grupo (oral o escrita) - retorno al escrito individual
- Producción escrita del grupo - escritura individual
- Intercambios orales del grupo - escritura individual - escritura colectiva - retorno al escrito individual.

En el caso que se describe aquí, parecen funcionar como el segundo ejemplo: un primer insumo producido en forma grupal por dictado a la docente que será utilizado en la escritura individual:

las primeras de escritura son ellos me dictan a mí en el pizarrón, eso es lo primero que hago, ¿no? entre todos, como un resumen, y los primeros trabajos de escritura no son...son cuadros, lo que sería cuadro conceptual o red conceptual. Por ejemplo: ¿quiénes son los protagonistas? pin pun pan, características de los protagonistas, siempre arranco con el retrato literario, características físicas y de personalidad, que cuesta lo de personalidad...de paso me meto un poco en adjetivación, en cualidades, ¿no? Y después, cuando trabajo ahí bien con la descripción, lo primero que les pido es que, con toda la información que está en el pizarrón, por ejemplo, traten de escribir un texto de un mínimo de cuatro renglones y después generalmente hago las típicas correcciones grupales, que se cambien las cosas (Jimena)

4.1.3 Sobre las consignas

Una de las docentes hace referencia al tipo de consignas de escritura que se les proponen a los alumnos para plantear alguna autocrítica. Aclaramos que es sólo Jimena quien se pregunta sobre las implicancias de las consignas formuladas en la producción textual y parece notar alguna relación con las dificultades que muestran los alumnos:

Que armen la línea de tiempo con las etapas de la revolución francesa y escriban por qué el campesino se reveló...es tan lejano, por qué el campesino feudal se revelaba...y ponen sí, porque su familia pasaba hambre, ¿qué más podemos decir? ¿vamos a hacer un análisis político? No. (Jimena)

En este primer ejemplo la crítica parece estar puesta en dos lugares: por un lado, lo lejano que resulta el tema para los estudiantes, lo cual va en el mismo sentido de lo que observábamos antes, cuando veíamos la propuesta de escribir rimas pensando en que se acercan al género musical que los chicos escuchan. Subyace aquí la idea de que sólo se puede escribir sobre lo que se conoce bien, la cuestión a plantear sería cómo acercar los conceptos de la Historia (en este fragmento) para que sea posible escribir algo más que una respuesta de medio renglón.

En un fragmento que citamos más abajo, Jimena explica que en su escuela han encontrado una manera de dar respuesta a un conflicto que suelen tener todos los docentes de los CBO: al tratarse de una organización por disciplinas integradas, el docente que enseña Lengua también da las materias de Ciencias Sociales, y quien enseña matemática también se hace cargo de Ciencias Naturales. Es decir, en pos de reducir el número de materias y de docentes que tiene cada curso, este formato recuerda al trabajo que se hace en los últimos años de la escuela primaria, con la diferencia de que en los CBO los docentes son profesores y no maestros, por lo que han recibido formación solamente en uno de los campos del saber que deben impartir. Hemos llamado la atención ya sobre esta particularidad que entendemos que tiene un gran impacto sobre la calidad de la enseñanza.

En el CBO I donde se desempeña Jimena, los profesores de Ciencias Sociales diseñan los materiales para sus colegas que no tienen formación en esas materias, y Jimena y otros profesores de Lengua elaboran los textos y trabajos que llevarán al aula los docentes que deben hacerse cargo de esos espacios curriculares, pero no son profesores de la materia. Aclaremos esto porque resulta interesante la diferenciación que hace Jimena cuando habla del trabajo que lleva adelante para que sus alumnos puedan escribir acerca de una novela, mientras que parece no poder desentrañar las causas de que los chicos den respuestas cortas para la pregunta sobre las condiciones de vida del campesino feudal. No ve o no se siente capaz de aplicar el mismo trabajo de lectura y relectura, trabajo con imágenes, con el vocabulario en un texto de Historia como sí pudo llevar adelante con los textos literarios. La otra crítica consiste en la pregunta que solicita que se repita aquello sobre lo que se ha estado conversando o leyendo. En este sentido, resultaría una propuesta que no apunta a la reconstrucción del conocimiento ni a la reflexión sino a la repetición de los conceptos que se acaban de leer. En otro fragmento contraponen dos tipos de preguntas:

Estaba pensando, no en el CBO, pero en reingreso, que doy desarrollo y salud, estoy dando embarazo y parto con unos videos, con un texto, (...) y les di una fotocopia de diez preguntas, pero mi primera pregunta es: ¿siempre la noticia de un embarazo causa felicidad y alegría? ¿por qué? O sea, yo podría decir, como dice la fotocopia,

enumerará los síntomas corporales, de qué manera la mujer se da cuenta que está embarazada: “Porque se le inflaman los senos, porque tiene náuseas y vómitos matinales”. No, invitar, bueno, tuvieron que escribir, por eso digo, también es cómo invitamos nosotros a la escritura. (Jimena)

Jimena expone dos posibles consignas a partir del mismo texto: la primera, que ella elige, propone dar la propia opinión sobre el tema que ella sabe muy cercano a sus estudiantes (antes menciona que elabora estas consignas porque sus alumnos son en general trabajadores, padres y madres jóvenes con hijos pequeños que no pueden estar muchas horas en la escuela), la segunda es el tipo de consigna que propone una transcripción del texto y que también podría responderse subrayando los párrafos que contienen la información. Es llamativo que, al describir el tipo de respuesta que se espera en la consigna que ella formula, dice: “tuvieron que escribir”; se entiende que no considera escritura a las respuestas que se podrían dar copiando directamente extractos del texto fuente. Escribir es sólo hacer alguna reelaboración, una definición más cercana al sentido epistémico de la escritura

En este sentido, también Denise mencionaba el tipo de propuesta de escritura que indica cuando quiere evitar que los estudiantes copien del texto fuente:

en realidad, en el caso de Grecia, por ejemplo, que estamos viendo el rol de la mujer, (...) que lo puedan comparar con su actualidad, con sus familias, con las mujeres que ven en su casa, con esto de la libertad de las mujeres, en realidad es como un análisis propio sobre qué ven ellos y ellas con respecto a la mujer hoy. (Denise)

La pregunta sobre el rol de la mujer en la actualidad proporciona un contexto más asequible al cual recurrir para poder responder, aunque en rigor, desplaza el foco del contenido que Denise postula: el rol de la mujer en la Antigua Grecia. La comparación con el rol de las mujeres en la actualidad apunta a volcar una apreciación personal que no se vincula con el tema histórico que se estaba trabajando.

A mí me cuesta conectar con las actividades que no tiene nada...texto, pregunta, texto, pregunta, texto pregunta y al final un crucigrama. Línea de tiempo, cuadrados que hay que completar con años, y preguntas muy pegadas al texto...conductista al 1000 por ciento. De hecho, con el grupo de docentes que trabajo, primero era un texto de cuatro carillas y después las preguntas, entonces era, ¡Ay! son muchas carillas, se pierden. ¿Entonces qué hicieron? párrafo, pregunta, párrafo, pregunta...es un tiro en la nuca. (Jimena)

En este último fragmento el foco parece estar en el tipo de trabajo que se pide realizar con los textos, algo más cercano al modelo de “decir el conocimiento” que, como ya hemos mencionado en palabras de Camps (1990), resulta una estrategia sumamente fructífera en el ámbito escolar. En el primero de estos dos fragmentos, la docente dice, refiriéndose a la pregunta que apunta a la reflexión sobre el embarazo no deseado, “tuvieron que escribir” sobre algo que no estaba en la fotocopia. Destacamos que la pregunta no se vincula estrictamente con lo leído ni exige una transformación del conocimiento, sino que se apunta a que vinculen esos contenidos con sus opiniones y conocimiento del mundo. Es decir, en su concepción, esta propuesta es más valiosa, mientras que responder a un cuestionario que apunta a relevar y copiar las respuestas, no se consideraría escribir.

En el último fragmento de este apartado explicita un poco más sus críticas hacia este tipo de consignas: “conductista al 1000 por ciento”, “línea de tiempo, cuadrados que hay que completar con años, y preguntas muy pegadas al texto”. Ya Jimena ha explicado que se siente mucho más segura dando contenidos de Lengua, y aquí se ve que la metodología que usan los docentes de Ciencias Sociales el CBO I para preparar los materiales, no la satisface. Pero, de todos modos, los acepta y los implementa.

Es importante recordar aquí los trabajos de Aisenberg (2005 y 2008), quien describe los tipos de consignas que generalmente se dan en las clases de Historia: aquellas que tienden a fragmentar el texto en pequeñas informaciones puntuales para responder un cuestionario con el objetivo de facilitar la comprensión, y aquellas consignas globales, abarcativas, que se van co-construyendo a medida que avanza la tarea de escritura. Las primeras promueven un trabajo intelectual consistente en la localización y transcripción de información que puede ser resuelto con una lectura muy superficial del texto que no favorece el aprendizaje. Las consignas globales, en cambio, promueven un trabajo autónomo de lectura y una construcción colectiva del sentido que da como resultado un marco compartido en el aula.

La consigna de escritura con un propósito más amplio que el de responder un cuestionario constituye una situación propicia para que los chicos aprendan porque se posicionan como autores desde su perspectiva personal, sus posibilidades y el alcance de su apropiación de los saberes. En definitiva, la consigna global apunta a la construcción de saberes, acercándose a un uso epistémico de la escritura.

5. Conclusiones

Hemos analizado las entrevistas con el objetivo de dar cuenta de las funciones que adquiere la escritura para tres docentes de los CBO I y II, cuáles son las prácticas de enseñanza que despliegan y cuáles los obstáculos y dificultades que observan en la escritura de los estudiantes. A continuación, mencionaremos algunas conclusiones a las que hemos arribado, así como ciertos aspectos que resulta pertinente plantear para futuras investigaciones.

Un aspecto que no habíamos previsto ni incluido en las preguntas de entrevista es la fuerte presencia de la oralidad: para Denise, como momento previo a la escritura, en el cual el relato toma forma para posteriormente ser plasmado en un texto; para María José, como modo de generar ideas y esbozar una suerte de plan de escritura: personajes, conflicto, modos de resolución que también pasarán al escrito sin otra mediación.

Jimena también plantea la oralidad como momento de trabajo previo pero de maneras diferentes porque aparece la mediación de la escritura como instancia intermedia entre la oralidad y la textualización: con la conversación que se plasma a través del dictado al docente y se convierte en insumo para una posterior escritura breve, con el trabajo con las rimas, donde el ida y vuelta desde la oralidad a la escritura y viceversa se impone, y también, como las otras dos docentes, como momento previo a la textualización. Estas acciones de Jimena responden a otra lógica: la oralidad al servicio de la escritura: por un lado, hablamos para que quede plasmado algo de lo que nos va a servir para escribir, por otro, leemos en voz alta para revisar y volvemos a la escritura para corregir.

Una conclusión posible es que tanto para Denise como para María José la escritura aparece como subsidiaria de la oralidad, de hecho, leímos varias citas de sus entrevistas en las cuales aparecía esta idea de escribir tal como se había dicho; en algún momento Denise explica que luego de un relato oral bastante extenso, los chicos no sabían cómo escribirlo y en ese momento ella se da cuenta de que el problema está en la escritura. Comienza a trabajar fuertemente en proponer más consignas de producción escrita, pero sin ningún andamiaje; la idea subyacente es que, si se brindan más oportunidades de escribir, los estudiantes van a escribir mejor. Sabemos que se trata de una condición necesaria pero no suficiente, así como la lectura intensiva por sí sola no garantiza la producción de mejores textos si no se posibilitan momentos de reflexión acerca de lo escrito.

No aparece en sus afirmaciones nada que haga pensar en la exigencia de cierta formalidad, o en el carácter diferido de la escritura o en la necesidad de pulir o cuidar el lenguaje escrito, excepto cuando el texto va a tener una circulación más allá de las paredes del aula. Allí la oralidad toma el lugar del instrumento de revisión: se corrige lo que no suena bien, lo que no se entiende. En los párrafos subsiguientes nos referiremos más profundamente a la cuestión de la revisión.

La función epistémica de la escritura es un tema bastante desarrollado dentro del apartado de referentes teóricos de este trabajo, sin embargo, es poco lo que pudimos identificar en ese sentido en las entrevistas. María José y Denise, las docentes con formación en la didáctica de las Ciencias Sociales, encuentran que los estudiantes copian fragmentos de los textos fuente para responder cuestionarios de Historia o Geografía, una práctica propia de quienes no son capaces aún de transformar el conocimiento y de ejercer la función epistémica. Pero sus propuestas no apuntan a consignas globales que supongan una apropiación de los contenidos, sino simplemente a pedir a los chicos que escriban con sus palabras: no se encontraron afirmaciones acerca de otras acciones destinadas a elaborar las respuestas de modos más reflexivos o a promover alguna reelaboración. Es importante resaltar que Jimena, pese a no tener formación en el área, es quien trae la preocupación por las consignas que aparecen en los materiales elaborados por sus colegas de Ciencias Sociales.

Si bien lectura y escritura constituyen (o deberían constituir) un par indisoluble en las prácticas escolares, a los fines de acotar este trabajo sólo hemos indagado en profundidad acerca de las concepciones sobre de la escritura que tienen las docentes, sus prácticas y propuestas. Resultaría sumamente enriquecedor en un futuro trabajo, incluir también las ideas que subyacen acerca de la lectura para establecer vinculaciones con respecto a las acciones docentes como a los obstáculos que se identifican en la comprensión y sus implicancias a la hora de escribir sobre lo que se ha leído.

En este sentido, recordamos que María José cuenta cómo utiliza las películas como fuente para pensar en nociones de narratología: personajes principales y secundarios, conflictos y resolución, etc. Sería deseable que también pudiera recurrir a otras lecturas como fuente de ideas o como búsqueda de modelos, aunque para eso debería promover situaciones en las que se reflexione sobre los modos de decir propios de la literatura, sobre la organización textual, la creación de personajes y su evolución en el relato, en definitiva, situaciones en las que se enseñe a “leer como escritor”. Nuestra hipótesis es que las lecturas literarias se focalizan exclusivamente en la comprensión del argumento.

Un párrafo aparte merece la revisión: volvemos a diferenciar los aportes de Denise y María José de los dichos de Jimena. Las primeras explican que, aunque quisieran hacerlo o les parece una práctica valiosa, no proponen la revisión ni la reescritura casi nunca y, si lo hacen, es más bien una devolución, una indicación de aquello que hay que modificar, sin dar lugar a ningún proceso de reflexión que devuelva a los estudiantes la responsabilidad sobre sus propios textos y los haga partícipes del proceso de revisión. A cargo de las profesoras queda la corrección ortográfica y otros aspectos formales.

Cuando se trata de textos de estudio (tanto en Ciencias Sociales como en Lengua) se permiten la corrección del contenido, no así cuando están leyendo un texto ficcional producido

por algún estudiante. En ese caso, lo consideran como una expresión de la subjetividad que no admite revisiones. Jimena, en cambio, sí propone instancias de revisión y vuelta al texto de todos los tipos de producciones, promoviendo la reflexión, a través de preguntas, leyendo fragmentos en voz alta a toda la clase, copiándolos en el pizarrón, etc.

Esto también es posible para Denise cuando los textos van a aparecer en una muestra que visitarán los padres: allí trabajan en la revisión con las computadoras, se leen unos a otros, reescriben y llegan a la mejor versión posible. Es interesante señalar que la profesora no refiere que los alumnos tomen a mal este proceso cuando saben que otros van a leerlos; podríamos concluir que son perfectamente conscientes de sus dificultades a la hora de escribir y que tal vez sería posible instalar estas prácticas con todos los escritos y no solamente con aquellos que van a circular.

Con respecto a la pregunta de investigación que indaga acerca de las propuestas de escritura, encontramos diversidad de respuestas: Jimena describe situaciones de lectura intensiva de un mismo texto, conversación literaria, escritura a través del docente, preparación de una entrevista a la autora de la novela que han leído, búsqueda de materiales referidos al contexto de los hechos relatados, etc. como precondition para la posibilidad de decir algo sobre lo leído. Y al mismo tiempo, critica las consignas de escritura en Historia por considerar que fragmentan los contenidos y piden respuestas sobre hechos y procesos que no se conocen en profundidad y que son absolutamente lejanos al contexto de los estudiantes. Podemos inferir que su crítica es hacia la imposibilidad de construir conocimiento en esas condiciones.

Tanto Jimena como Denise mencionan preguntas que vinculan los contenidos de alguna de las disciplinas con las experiencias de vida de los estudiantes y entienden en esa propuesta una posibilidad de escritura propia, porque no admite la copia de los textos fuentes. Creemos que el dilema allí es que se desvía el foco del contenido que se está queriendo enseñar y, si bien promueve la elaboración propia, no va en el sentido de promover la función epistémica de la escritura.

La percepción de las docentes sobre las dificultades que los estudiantes del CBO tienen con respecto a la escritura en particular y a otras capacidades y habilidades en general está atravesada irremediablemente por las circunstancias de vida que enfrentan: las tres refieren los contextos de vulnerabilidad, las trayectorias escolares fragmentadas y las dificultades vinculadas a lo cognitivo. En este sentido, cabe destacar que las acciones que ellas despliegan tienen ese telón de fondo que no puede ser pasado por alto y que enmarca mucho de lo que hacen para manifestar confianza en las posibilidades de posicionarse como autores de sus textos. Es por eso que mencionaremos aquí el peso que estas particularidades adquieren en el contexto del CBO, donde los vínculos docente - alumnos son mucho más estrechos que en cualquier otra institución.

Dicho esto, mencionaremos algunos obstáculos que se fueron indicando y que no refieren específicamente a la escritura: las circunstancias familiares que hacen que muchas veces los chicos no conversen ni se expresen con nadie fuera de la escuela, el uso de las redes sociales como todo contacto con otros, la falta de lectura y, por lo tanto, de bagaje cultural para poner en juego en la creación literaria, la falta de confianza en sus capacidades, fruto del paso por escuelas de recuperación, de la sobreedad y de los dichos de algunos adultos (familia y docentes) respecto a sus posibilidades de aprender, la imposibilidad de imaginar otras situaciones y mundos posibles y muchos más. Como resultado de todo lo mencionado, se da en estas instituciones una tensión entre aquellas acciones tendientes a asegurar la permanencia de los chicos en la escuela y aquellas que tienen por objetivo enseñar ciertos contenidos que, por cierto, sería productivo estudiar en futuros trabajos de investigación.

Bibliografía:

Aisenberg, B. (2005) La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida*. 26 (3), 22-31.

Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008) Escribir para aprender historia. *Lectura y vida*. 29 (3), 24-43.

Bajtín, M. (1982) "El problema de los géneros discursivos." En *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, 248-293.

Blanche Benveniste, C. (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa.

Blanche Benveniste, C. (2002) La escritura, irreductible a un código. En Ferreiro, E. (comp.) *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Madrid, Gedisa.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19.

Camps, A. y Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. En: *Textos nº 16: La tarea de evaluar*. Barcelona: Graó. P. 49-60.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24(4), 2-11.

Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 105-135.

Ferreiro, E. (2002) Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En Ferreiro, E. (comp.) *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Madrid, Gedisa.

Garcia-Debanc, C.; D. Laurent y M. Galaup (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques*, 143-144, décembre, pp. 27-50. Traducción de Flora Perelman

Lerner, D; Larramendy, A; Cohen, L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Clío & Asociados* (16), 106-113. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5543/pr.5543.pdf

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80.

Piovani, J.I. (2007) La entrevista en profundidad. En Marradi, A., Archenti, N, Piovani, J.I. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Emecé

Rosli, C. y Carlino, P. (2014). Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica. Disponible en <https://sites.google.com/site/giceolem2010/publicaciones/secundario?authuser=0>

Rosli, N. y Carlino, P. (2015). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Estudios pedagógicos*, 41 (1), 257-274.

Rosli, N. (2016) Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos (Tesis de posgrado). Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1237/te.1237.pdf>

Rosli, N. y Carlino, P. (2017). Intervenciones docentes en la tarea de leer para responder cuestionarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-26

Sale, Gloria Andrea (2020-09-22). *Escuela secundaria, formato escolar e inclusión educativa: la experiencia de los Ciclos Básicos de Formación Ocupacional del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: (1990-2018)* (tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho. [consultado: 1/2/2022] Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: <http://repositorioubi.sisbi.uba.ar/gsdil/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=adrmaster&cl=CL1&d=HWA_3886>

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.

Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata.

Teberosky, A. (2001) Las prácticas de escritura desde un enfoque constructivista. En J. Castorina (Comp.), *Desarrollos y problemas en psicología genética*. Buenos Aires: EUDEBA

Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Para el análisis de las entrevistas:

Fontich, X. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo* N° 22, págs. 11-27