



**INFORMES DE INVESTIGACIÓN
DE LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y ESTADÍSTICA
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GCBA**

Competencias en la comprensión lectora y producción escrita

**Alumnos de Institutos Superiores de Formación Docente:
Dificultades de los estudiantes de 1er. año**

Marta Teobaldo

Sara Melgar

Marzo de 2009

Síntesis de la investigación

En los últimos años se ha dado una importancia sustantiva a los problemas lingüísticos de los estudiantes que ingresan a la enseñanza superior, ya que el dominio de los géneros discursivos resulta esencial para el buen desempeño académico.

Puede afirmarse que hay una fuerte asociación entre las competencias lingüísticas de los estudiantes y los problemas relacionados con la deserción, la repitencia o el abandono temporario de los alumnos, y todo esto pone en riesgo el libre acceso y la democratización de los estudios superiores.

Por ello, el objetivo central de este trabajo consistió en recoger material para el análisis de: 1) el grado de dominio transversal de la lengua en los ingresantes al profesorado y 2) el tratamiento del dominio de la lengua que realizan los docentes en sus evaluaciones.

Se analizaron dos corpus de trabajos, pruebas de lengua que realizaron dos grupos de alumnos de profesorado y las consignas y correcciones de los docentes. El primer corpus corresponde a un grupo de alumnos de un curso de nivelación y el segundo a un grupo de alumnos de primer año.

Luego de un análisis detallado de las pruebas, sus dificultades y correcciones, en las conclusiones se exponen modelos de trabajo que buscan dar respuesta al problema que origina la investigación y a las dificultades detectadas en los corpus analizados.

Se propone que el trabajo docente se realice en el marco de una reflexión que apunte a construir una didáctica de la lengua en contextos específicos. El nivel terciario debe ofrecer instancias en las que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para avanzar en sus estudios. Si no, sólo tendrán éxito hasta graduarse quienes tengan una tradición familiar, pertenezcan a un determinado ámbito social o hayan sido beneficiados por una escolaridad aventajada.

Se debe conceptualizar la alfabetización como un proceso que reconoce etapas -cada una de las cuales supone un paso hacia un nivel más complejo de dominio de un objeto del conocimiento- que permiten la incorporación gradual del sujeto en la cultura escrita y donde la académica se considera como el nivel último de la alfabetización.

Con frecuencia se definen los espacios de alfabetización académica como *remediales*, pero es importante que se los reconozca como espacios de acceso a la cultura y como lugares de transmisión de *saberes habilitantes*. La alfabetización académica ha de ser resignificada y distribuida para que este nivel asuma su propio estilo en dicha tramitación. Debemos tener presente que el objetivo perseguido es el desarrollo de competencias de lectura y escritura avanzadas que les permitan a los alumnos el acceso al discurso académico y científico que se requiere en el nivel terciario. Es necesaria una mayor profundización en torno de la alfabetización académica como propuesta integral hacia el dominio del nivel epistémico de la lengua escrita en los institutos de formación docente. Así, se proponen el modelo de enseñanza directa y el modelo de aprendizaje cooperativo para que, al finalizar el curso, el

alumno haya adquirido un nivel de reflexión sobre la lengua que lo habilite para la resolución de situaciones nuevas.

Es necesario profundizar la idea de que el cambio que afrontan los estudiantes en el nivel terciario implica una ruptura epistemológica. Desde la escuela primaria hasta el nivel secundario generalmente se presenta al conocimiento como producción anónima, atemporal y verdadera. Esta concepción debe ser desarmada en el nivel superior para dar paso a una concepción que caracteriza al conocimiento como histórico, autoral, provisorio y conjetural. El alumno debe aprender a inferir, comparar, confrontar, enmarcar teóricamente, argumentar y refutar.

Estos procesos suelen provocar la resistencia de la cultura receptora frente a la dominante en la asimilación o adopción de elementos y características culturales ajenas. Estos son por ahora escenarios poco explorados en los estudios superiores. Sin embargo, hay que pensar que ante cualquier transmisión hay otro que se resiste, es importante que como resultado de una labor compartida encuentren que “valía la pena”, porque todos sabemos que hay penas y trabajos en estos procesos que ponen en jaque al oficio de alumno.

La alfabetización académica debe construir un espacio que interrumpa el “más de lo mismo”, debe ser resignificada desde los contenidos. Los alumnos necesitan oportunidades variadas y reiteradas de escritura y reflexión para internalizar nuevos géneros que requerirán aprendizajes específicos.

El avance en la complejidad temática a lo largo de las disciplinas de la carrera determina mayor complejidad de los textos a leer y producir. Se espera que con el correr de los años el alumno pueda desarrollar diferentes actividades académicas cada vez más complejas que lo vayan preparando para la actividad científica y profesional.

Para ser un miembro pleno de la comunidad académica hay que llegar hasta el dominio de estos rasgos discursivos, lo cual nos pone en el comienzo de un trabajo necesariamente extendido como contenido a lo largo del currículum universitario/terciario completo. En suma, la lectura y la escritura son contenidos de todas las disciplinas y por lo tanto reclaman estrategias pedagógicas que contribuyan a sortear la barrera de la participación periférica de los estudiantes en la comunidad discursiva de los académicos.

Estos temas obligan a pensar la cuestión de los contenidos básicos de la alfabetización académica que se pueden consensuar, y a las instituciones como una red: es importante lograr espacios institucionales capaces de operar en red en su interior para pensarse y articularse a sí mismos.

Por último, es necesario que el alumno se reconozca como sujeto de derecho a la educación para observarse en sus desempeños y negociar su trayecto dentro de la institución.

ÍNDICE

	Pág.
EL APRENDIZAJE DEL “OFICIO DE ALUMNO”	5
EL TRATAMIENTO METODOLÓGICO.....	11
PRIMER CORPUS EXAMINADO	11
SEGUNDO CORPUS EXAMINADO	22
CONCLUSIÓN.....	53
BIBLIOGRAFÍA	66

EL APRENDIZAJE DEL “OFICIO DE ALUMNO”

Los obstáculos que enfrentan los ingresantes a la enseñanza superior son corroborados por las experiencias de la mayoría de los docentes que se desempeñan en ese nivel. Estos cuestionan, de modo recurrente, las serias dificultades de los estudiantes en ***sus desempeños lingüísticos, las que se observan en las escasas competencias que manifiestan cuando deben comprender y producir los textos orales y escritos que se requieren en este nivel.*** Si bien este problema parece ser una variable común a los institutos superiores de formación docente (ISFD), dados los rendimientos de los alumnos en el ingreso y durante el desarrollo del primer año de sus carreras, es preciso tener en cuenta las peculiaridades de cada Instituto, su historia, las diferencias en sus estructuras curriculares, el perfil académico de sus docentes y estudiantes, así como las singularidades de sus prácticas. Los antecedentes escolares previos y las condiciones socioeconómicas de las familias de las que provienen los estudiantes son, también, variables que pueden incidir -de manera diferencial- en la población de cada institución.

A estas variables, como lo recalcamos en la primera versión del proyecto, debe añadirse el problema que representa, para la mayoría de los estudiantes, el pasaje a un nuevo nivel educativo y la adaptación a los requerimientos de la enseñanza superior.

En este sentido, resulta valioso considerar las categorías de análisis construidas en el estudio antropológico de Alain Coulon sobre el ingreso a la vida universitaria, ya que la problemática de los estudiantes al comenzar la vida académica es común a los estudiantes del nivel superior, aunque tal vez con mayores exigencias en el caso universitario.

El problema de los estudiantes durante el primer año del nivel superior guarda relación directa con lo que Philippe Pérenoud (1994) ha dado en llamar, en otros niveles del sistema educativo, el aprendizaje del “oficio de alumno”. Este supone no sólo la aprehensión de los contenidos de conocimiento y de los procesos que lo hacen posible sino, además, la internalización de las reglas del juego inherentes a la institución. Para aprender el “oficio de alumno” el estudiante debe dejar de ser un “amateur” para poder llegar a “dominar los instrumentos que el oficio requiere y manejar las reglas que regulan su ejercicio” (Pérenoud 1994).

Ser alumno de una nueva institución perteneciente a un nivel superior del que se proviene, implica enfrentar la complejidad inherente a todo pasaje de un nivel a otro del sistema educativo, no sólo en términos de las peculiaridades de la estructura del nuevo nivel sino, como se hizo referencia en párrafo previo, de aquellas que conciernen a la unidad educativa específica a la que el estudiante ingresa. Aludimos al proyecto curricular con el cual el alumno se encuentra, a las políticas académicas y estilos de gestión institucional dominantes, a los procedimientos administrativos, a la formación académica de los docentes, a la especificidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en ese

ámbito, a la cantidad y complejidad de la bibliografía exigida, a la diferente distribución del tiempo que requiere el estudio en relación con el nivel educativo previo, etcétera.

En este sentido, no sólo el acceso sino especialmente la permanencia en el nuevo nivel exige adquirir “los saberes y el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes, que convertirán al alumno en el perfecto 'indígena' de la institución”. (Pérrenoud 1990, 217-8). Si dicha adquisición no es acabada, deberá desarrollar, por lo menos, aquellas competencias “que le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones gracias a haber comprendido las maneras que se consideran adecuadas” (Pérrenoud 1990, 218). Por este motivo, como en todo pasaje de nivel, la vida del estudiante de los niveles de enseñanza superior requiere un proceso de resocialización, en términos de las competencias previamente adquiridas en el colegio secundario.

La incorporación a los estudios de nivel superior

Entre los problemas complejos que deben enfrentar los ingresantes para incorporarse al nivel terciario, se encuentran aquellos que Alain Coulon (1997) identifica como *tiempos* a ser superados para llegar a ser miembro activo de la institución. Esta denominación refiere a las siguientes dimensiones temporales:

- *El tiempo del extrañamiento*, en el cual el estudiante entra en un universo institucional desconocido, cuyas pautas “rompen” el mundo que acaba de dejar y que le era familiar.
- *El tiempo del aprendizaje*, en el cual el alumno se adapta progresivamente a las nuevas reglas del juego institucional. Ello supone un proceso de socialización en las características distintivas del nuevo nivel y, en particular, de la institución específica a la que ingresa.
- *El tiempo de la afiliación*, en el que el estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas. La afiliación supone un proceso en el cual el sujeto es protagonista de una conversión que se manifiesta, fundamentalmente, en su capacidad para interpretar los significados institucionales, condición que le permite tanto aceptar, en mayor o menor grado, las normas establecidas así como transgredirlas, conociendo los límites dentro de los cuales puede actuar para no poner en riesgo su permanencia en la institución.

La afiliación se produce cuando el alumno incorpora y, por lo tanto comparte, el lenguaje institucional dominante como algo “natural”. “Una vez afiliados, los miembros no tienen necesidad de interrogarse sobre lo que hacen. Conocen los aspectos implícitos de sus conductas y aceptan las rutinas inscriptas en las prácticas sociales” (Coulon 1996)¹.

Volviendo a las categorías de análisis empleadas por Coulon, es importante destacar que uno de los obstáculos que dificulta el pasaje

¹ Recordamos que “afiliarse” significa asociarse, adherirse a una asociación, corporación, partido, etcétera. La investigación de base realizada por Alain Coulon está contenida en Coulon (1997).

por las dimensiones temporales aludidas, consiste en que la mayor parte de los ingresantes debe insertarse en una estructura que, desde sus representaciones previas, les resulta deseable por la posibilidad de acceder a niveles educativos superiores pero que, a la vez y en términos generales, les suele producir temor por el desconocimiento de la vida en ese nivel y por la mayor complejidad que presupone como inherente.

Además, deben hacerlo en el contexto de un sistema vincular que requiere, durante parte del primer año, relaciones de distinto grado de anonimato, según las características de la institución. Si logran superar esta etapa, en el “tiempo del aprendizaje” deberán comenzar a adquirir otras formas de relación con los saberes y mayor dominio de las reglas del juego institucional. Nos referimos al sistema normativo y a las prácticas que van desde las relativas al ámbito burocrático hasta las que operan en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje al interior de cada curso.

Al respecto, sería importante replicar, en el ámbito de los ISFD, una experiencia llevada a cabo en el primer año universitario, en el que se analizaron autobiografías de los estudiantes sobre sus experiencias educativas durante ese año y se exploraron algunas de sus concepciones sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como sus representaciones acerca de qué es un buen profesor, qué consideran éxito y fracaso educativo, entre otras cuestiones. El cuestionario semiestructurado a partir del cual debían escribir sus autobiografías, requería información no sólo referida al primer año universitario sino sobre el nivel medio de enseñanza. Se trataba de indagar la influencia de parte de la trayectoria escolarizada de los alumnos y de obtener un relato de los procesos que implicaban para ellos el pasaje de nivel². En la investigación, una parte considerable de las respuestas obtenidas responden, metodológicamente, al mismo sistema de categorías construidas por Coulon:

- Tiempo del extrañamiento.
- Tiempo del aprendizaje.
- Tiempo de la afiliación.

Un trabajo de este tipo permitiría complementar la presente investigación, cuyo objetivo consiste en **identificar y analizar los procesos que ponen en marcha los alumnos cuando llevan a cabo sus producciones escritas**, especialmente en las evaluaciones que los docentes realizan sobre sus trabajos. Asimismo, la investigación que estamos desarrollando actualmente procura producir conocimientos sustantivos sobre la importancia que asignan los docentes a las competencias lingüísticas de sus estudiantes, en las evaluaciones que realizan.

² Marta Teobaldo: se hace referencia a la investigación aprobada por evaluadores externos y realizada en la Universidad Nacional de General Sarmiento. El trabajo de campo se realizó en la asignatura “Aprendizaje”, a mi cargo, en calidad de profesora titular por concurso.

Al respecto, es necesario destacar que el dominio de la Lengua ha sufrido procesos de deterioro progresivos vinculados con problemas en la enseñanza, escasa lectura de material bibliográfico de fuentes originales y reemplazo por fotocopias descontextualizadas. Se añade la escasa práctica estudiantil en el empleo de la biblioteca como recurso informativo previamente adquirido en las escuelas de Nivel Medio o Polimodal, según el caso.

Además, la disparidad en los perfiles profesionales de los formadores de formadores ha sido estudiada por nosotras en otros profesorados, universitarios y no universitarios, en los que se ha podido observar no sólo disparidad en las formaciones académicas de los docentes, sino también metodologías de enseñanza totalmente dispares y hasta francamente contradictorias. Tampoco se han podido detectar criterios de evaluación previamente acordados desde la política institucional, en cuanto al grado de complejidad progresiva que se debería requerir en los exámenes, desde el primer año de la carrera hasta la finalización del profesorado elegido, en cuanto a los procesos de pensamiento que se les demandan a los alumnos.

A propósito de estas observaciones, confiamos en que la discusión de los resultados obtenidos en la investigación que venimos desarrollando posibilitará, también, sugerir algunas características del tipo de operaciones cognitivas y requisitos lingüísticos que sería conveniente tener en cuenta, tanto en los procesos de enseñanza como en los instrumentos de evaluación administrados a los estudiantes con el propósito de facilitar su progresiva inserción académica. Es pedagógicamente pertinente explicitar siempre los criterios que fundamentan los distintos requerimientos que se plantean a los alumnos, tanto durante las diferentes instancias del desarrollo de las clases como en las consignas que se administran para los trabajos escritos. La misma importancia reviste el explicar, con anterioridad a las evaluaciones, cuáles son las expectativas que, en términos de producción textual y de procesos cognitivos, se consideran necesarios para un correcto desempeño académico en los exámenes.

Recordamos que el objetivo central de nuestra investigación consiste en recoger material para el análisis de: 1) *el grado de dominio transversal de la lengua* en los ingresantes al profesorado y 2) *el tratamiento del dominio de la lengua que realizan los docentes en sus evaluaciones*.

Enfocamos la *transversalidad* de la lengua específicamente en la producción y comprensión escrita. Este contenido, aun cuando tradicionalmente es enseñado de manera sistemática dentro del área curricular de Lengua, *admite un enfoque de enseñanza transversal* porque las competencias lingüísticas que involucra revisten las siguientes características:

- Son imprescindibles como instrumentos o condiciones básicas para *el aprendizaje de los contenidos de todas y de cada una de las áreas curriculares, así como para aprender a aprender*.

- Reciben su especificidad disciplinar de los contenidos de las distintas áreas, pero *implican procesos lingüísticos para su tratamiento y comprensión.*
- Deben ser consideradas como *contenido instrumental* y básico de cualquier aprendizaje y por este mismo carácter, ser asumidas como *responsabilidad compartida por todos los miembros del equipo docente de cada institución.*

Investigaciones sobre el tema que se desarrollan en nuestro país, muestran que estas deficiencias son producto de la trayectoria escolar previa de los alumnos. Al respecto, cabe mencionar el proyecto que durante 2007 se implementó en la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, sobre evaluación en 2do. año del Nivel Medio, realizado en escuelas de esa jurisdicción. Se estudiaron las dificultades en la comprensión y producción lectora de los alumnos de ese nivel, dado el alto grado de deserción que se registra entre primero y segundo año de la enseñanza media y, en general, durante el primer ciclo³.

Pueden consultarse, además, las conclusiones que se derivan de varios años de investigaciones realizadas en el primer año universitario⁴ y el documento sobre “Alfabetización académica”, cuyas referencias se presenta a pie de página y que retomamos en las conclusiones de esta investigación⁵.

En los últimos años se ha dado una importancia sustantiva a los problemas lingüísticos de los estudiantes que ingresan a la enseñanza superior ya que el dominio de los géneros discursivos resulta esencial para el buen desempeño académico. Por este motivo, se han comenzado a desarrollar investigaciones sobre lo que ha dado en denominarse *alfabetización académica*, etapa posterior a la alfabetización avanzada. El dominio “transversal de la lengua” en el campo académico exige no sólo el manejo del lenguaje disciplinar específico sino, también, el dominio riguroso del sistema de la lengua. En todas las áreas del conocimiento se consideran fundamentales y básicas las habilidades relacionadas con la generación, selección, expresión y comunicación de las ideas.

³ “Proyecto de evaluación para el mejoramiento de la comprensión lectora y de la producción escrita en establecimientos del Nivel Medio de enseñanza”. Coordinación: Marta Teobaldo. Investigadores que integraron el equipo: Sara Melgar y Armando Belmes. Dirección de Investigación. Ministerio de Educación del GCBA. Buenos Aires, 2007.

⁴ Teobaldo, Marta. Proyectos ejecutados en la Universidad Nacional de General Sarmiento y en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Puede consultarse el artículo “Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario: una combinatoria de enfoques cuantitativos y cualitativos” (revista *La Universidad Ahora*, PESUN, Buenos Aires, 1996). Además, el trabajo presentado durante las Jornadas Internacionales de Investigación sobre la Universidad, realizadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Guadalajara, 2002 (Actas del Congreso).

⁵ Melgar Sara: Informe final del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directivos de ISFD. Documento para el INFOD. Buenos Aires, 2006. El informe contiene los resultados de la evaluación a los directores de los ISFD de distintas provincias del país.

La problemática relacionada con el ingreso y permanencia de los estudiantes en el nivel de enseñanza superior *pone en riesgo el libre acceso planteado como democratización de los estudios superiores*, puesto que los problemas relacionados con la deserción, la repitencia y el abandono temporario de los estudios están fuertemente asociados con las competencias lingüísticas de los estudiantes, imprescindibles para comprender textos de una extensión y nivel de complejidad al que no han estado expuestos previamente. Es extremadamente difícil para los alumnos comparar textos diversos, analizar puntos de vista complementarios y opuestos y, más aún, poner sus conclusiones en forma escrita, con argumentos sólidos, coherentes, empleando el lenguaje académico específico de su disciplina, y en forma tal que responda a una estructura lógica (que no admite párrafos inconexos o aislados) y con una redacción que respete las reglas básicas del sistema de la lengua (incluida, obviamente, la ortografía).

El problema se acrecienta gravemente cuando quienes provienen de sectores de menores recursos, ajenos por tradición al discurso predominante en el ámbito académico, corren el inminente riesgo de quedar finalmente excluidos de los estudios superiores si las instituciones de este nivel no asumen acciones específicas para su inclusión. Solamente podrán decidir libremente su permanencia quienes por tradición familiar, por el ámbito social al que pertenecen o porque hayan sido beneficiados por una escolaridad privilegiada hayan adquirido estas habilidades discursivas previamente o estén, según expresión de Vigotsky, en su *zona de desarrollo próximo inmediata*.

En este sentido las investigaciones que han trabajado el problema de la alfabetización académica en los ingresantes y alumnos del nivel superior no universitario y universitario resultan de particular relevancia para nuestro trabajo.

Por otra parte, el análisis y discusión sobre los propósitos y la utilidad de las evaluaciones y del tipo de corrección efectuado por los docentes, puede permitir comprender el grado de tratamiento y alcance que se le asignan a la comprensión lectora y a la escritura académica en el ámbito de las disciplinas que integran la currícula de los ISFD. La información obtenida mediante esta investigación puede ser de especial utilidad para elaborar o reelaborar el PEI⁶, así como para otros proyectos específicos.

Por esta razón se trata de recabar información referida al nivel de uso instrumental de la lengua y la capacidad de reflexión metacognitiva en los siguientes dominios:

- 1) La comprensión lectora en distintas áreas del conocimiento, en términos de las competencias cognitivas que desarrollan los estudiantes.
- 2) La escritura de los *géneros académicos* que soliciten en las evaluaciones examinadas en este nivel.
- 3) El conocimiento de la normativa (sistema de la Lengua).

⁶ Nos referimos al Proyecto Educativo Institucional.

Por otra parte, como se señaló previamente, se analizará cómo los docentes de las asignaturas seleccionadas evalúan a los alumnos y qué estrategias emplean para corregir las dificultades cognitivas y lingüísticas que observan en los exámenes escritos que administran.

EL TRATAMIENTO METODOLÓGICO

La investigación contempla aspectos cuantitativos y particularmente cualitativos combinando, en lo posible, ambos paradigmas, pero con énfasis en el último de los mencionados. En este marco, se lleva a cabo el análisis de las producciones de los ingresantes y de una muestra aleatoria de exámenes de los alumnos de primer año. Para ello se seleccionó un corpus de trabajos escritos y corregidos por los respectivos docentes. Así se constituye la muestra que permite llevar a cabo el análisis de las competencias cognitivas y lingüísticas.

PRIMER CORPUS EXAMINADO

ISFD observado: corresponde a un caso seleccionado entre los Institutos de la Ciudad de Buenos Aires.

Departamento: Castellano, Literatura y Latín.

Curso de nivelación para ingresantes 2006, turno tarde.

Cantidad de exámenes: 200.

Nota de aprobación: El examen se aprueba con un mínimo de 70 puntos sobre 100.

Docentes a cargo de la evaluación: Dos.

El docente A corrigió 92 exámenes, de los cuales aprobó 55 (60%) y desaprobó 37 (40%).

El docente B tuvo a su cargo la corrección de 108 exámenes, de los cuales aprobó 29 (30%) y desaprobó 79 (70%).

Como puede observarse, la proporción de alumnos desaprobados es significativa en relación con la correspondiente a quienes logran realizar satisfactoriamente el examen, según los criterios del docente, en ambos casos. No obstante, es importante destacar que el porcentaje de quienes fracasan en el examen es muy superior cuando evalúa el docente B.

Tratándose del mismo examen, hay dos hipótesis posibles: o los grupos eran muy distintos -en términos de su formación previa-, o los criterios de corrección aplicados por los docentes son diferentes en cuanto a sus niveles de exigencia. Disponiendo del corpus de ambos exámenes, y pudiendo determinar cuáles fueron corregidos por los docentes A y B, el análisis de las correcciones muestra con claridad que, con independencia de las características del grupo de ingresantes, la exigencia del docente B permite explicar que el porcentaje de fracaso sea, para este caso, mayor.

En el análisis del primer corpus de trabajos se desarrollarán los siguientes puntos:

- Descripción del instrumento de evaluación analizado

- Las consignas
 - Ejemplos de consignas y respuestas
 - Ítem 1
 - Observaciones al ítem 1
 - Ítem 2
 - Observaciones al ítem 2
 - Ítem 3
 - Observaciones al ítem 3
 - Ítem 4
 - Observaciones al ítem 4
- Correcciones del docente
- Observaciones generales en torno de la modalidad evaluativa

Descripción del instrumento de evaluación analizado

El examen escrito consta de cinco ejercicios, a los que se ha asignado un puntaje por ítem. Cinco de los puntos sobre cien (100, puntaje total) están destinados a ortografía y presentación general.

Los tipos de operaciones cognitivas solicitadas son las siguientes:

- a) Asignación de signos de puntuación a partir de un texto dado, que supone la reposición del sentido semántico del texto.
- b) Reconocimiento y anotación de funciones sintácticas correspondientes a oraciones aisladas, que no componen una unidad de sentido.
- c) Reconocimiento e indicación, mediante un círculo, de marcas de coherencia y cohesión, proceso mental de mayor complejidad que los mencionados en a) y b). A diferencia de lo señalado en el punto b), se provee un texto completo.

Desde el punto de vista lingüístico, el instrumento examinado presenta los siguientes ítemes:

- a) Evaluación de la normativa de uso del español (puntuación, tildación).
- b) Análisis sintáctico (según modelo estructural).
- c) Gramática textual: relevamiento de marcas de coherencia y cohesión sobre texto dado.

Los textos para trabajar los puntos a) y b) están tomados de la literatura (J. L. Borges, S. Ocampo, J. Cortázar). El texto para reconocer elementos de coherencia y cohesión es informativo y no tiene mención de fuente.

El tiempo de elaboración de la prueba no se encuentra especificado y otro tanto sucede con los criterios de evaluación, que no figuran en el parcial, por lo que este instrumento no ofrece elementos para determinar si los mismos fueron expuestos por los docentes frente al grupo de alumnos o si fueron especificados en otras instancias previas, antes de que los alumnos comenzaran a responder las consignas del examen de nivelación. No se descarta que exista al respecto una normativa institucional, conocida por los alumnos con anterioridad al examen.

Como los criterios de evaluación no están especificados, tampoco puede determinarse su correspondencia con las consignas dadas. Sí existe, en cambio, atribución de puntaje específico para cada ítem, registrado en la corrección de cada uno de los que integran la prueba.

Cabe señalar que el mayor puntaje corresponde al análisis sintáctico, dado que se presentan, con este propósito, diez oraciones con una atribución de 30 puntos. De ellas, siete oraciones son simples (cinco bimembres y dos unimembres) y tres son oraciones compuestas. En las respuestas no aparecen distribuidos los puntajes según rango que permitan identificar grados de importancia.

En el cuerpo de la prueba no se hace mención de la bibliografía que debieron consultar los alumnos para el estudio de los contenidos evaluados.

Las consignas

La elaboración de consignas por parte del docente, en cuanto a su redacción y forma, permite observar que sobre una prueba que consta de cinco ejercicios, tres de ellas son cerradas, específicas y de un solo paso (por ejemplo, 1.a., 1.b y 3 son de un solo paso: “Transcribí e indicá la clase de palabras según su acentuación”); las consignas de dos ejercicios son cerradas y de dos pasos (por ejemplo, 2 y 4), en las cuales el segundo paso es “justificá”.

En cuanto a la claridad, precisión y pertinencia de las consignas, se observa que algunas requieren una interpretación unívoca: por ejemplo, las arriba mencionadas (1a, 1b y 3), como asimismo la consigna 2, que entra en la misma categoría. En efecto, en todos los casos, el texto solicita: “Transcribí e indicá la clase de palabras según su acentuación”.

En cambio, la consigna 4 presenta en el primer paso *como verbo*, la expresión “circulá” (“circulá en el texto todos los elementos de coherencia y cohesión que encuentres”). En este caso, se advierte el uso del verbo *circular* por “encerrar en un círculo”. Sin embargo, no hay ambigüedad porque dando por entendido el sentido de “circulá” (como si se tratara de un empleo habitual), la consigna explicita claramente la demanda.

El o los contenidos que se solicitan merecen especial atención, dado que las operaciones cognitivas que deben poner en juego los alumnos manifiestan la complejidad conceptual requerida, así como la cantidad y variedad de operaciones. La evaluación completa requiere de los estudiantes el conocimiento de contenidos desarrollados en una etapa inmediatamente anterior de la escolaridad, dado que puntuación, tildación y análisis sintáctico se desarrollan desde el tercer ciclo de la escolaridad básica o en el nivel medio, aunque hay tratamiento previo de algunos contenidos desde el segundo ciclo de enseñanza, como figura en los planes y programas jurisdiccionales.

ÍTEM 1

Consigna:

[Transcribí e indicá la clase de palabras según su acentuación (15 puntos)]

Los dos temas que se mencionan a continuación fueron distribuidos entre el universo de alumnos ingresantes, de modo que se alternaran según su ubicación en el aula durante el examen.

TEMA 1, palabras: [dejó-impresión-inútil-único-rápidamente-rodillas].

TEMA 2, palabras: [gustó-línea-Teherán-pasaje-lúgubre-felices].

Observaciones en torno del ítem 1. El ítem comprende: a) una actividad de reconocimiento de palabras correctamente tildadas para las que se solicita explicación de reglas y b) una actividad de tildación con la misma solicitud.

La mayor dificultad conceptual que enfrentan los estudiantes respecto de esta tarea es la diferenciación entre acento prosódico y acento gráfico, que se inscribe en un problema mayor que es el de conceptualizar la relación de eventual paralelismo de la lengua escrita respecto de su oral complementaria. Se desarrollará este aspecto al tratar el ítem de puntuación.

La evaluación docente reclama conocimientos respecto de la diferencia entre acento y tilde y la correcta reproducción de las reglas que refieren a la tildación de palabras agudas, graves y esdrújulas, y al hiato. No se registran casos de diacríticos o diferenciadores.

Desde el punto de vista cognitivo, se trata de una actividad de reconocimiento de casos (listado de palabras) a partir del corpus normativo. Cabe señalar que no se presentan casos controversiales, que reclamen algún tipo de justificación más reflexiva por parte de los estudiantes (por ejemplo, justificar: usalo/usálo/úsalo; solo/sólo; te/té/ti).

ÍTEM 2

Consigna:

[Puntuá el siguiente texto. Justificá. (15 puntos)]

[Texto impreso en el examen]

Empezó a caer una lluvia que era casi polvo de agua imponderable aérea a distancia el funcionario vio el buzón en el que debía echar la carta pensó no puedo olvidarme otra vez un gran camión cubierto giró en la esquina cercana pasó a su lado tenía escrito en grandes letras alfombras y moquetas

Observaciones en torno del ítem 2. La lectura y la escritura son formas de la comunicación diferida, complementarias pero no transcriptivas de la oralidad. Las funciones de la puntuación son diversas: estructura el texto, delimita la frase, marca los giros sintácticos, pone de relieve ideas y elimina ambigüedades.

En ese sentido, hay relación entre signo, unidad lingüística y valor comunicativo de la puntuación, según un esquema de vinculaciones que puede representarse en el siguiente cuadro:

Signo	Unidad textual	Unidad significativa
Punto final	Texto	Mensaje
Punto y aparte	Párrafo	Tema, capítulo, apartado
Punto y seguido	Oración	Idea, pensamiento
Punto y coma	Frase, sintagma	Comentario
Coma, exclamación, interrogación, paréntesis	Inciso, aposición	Añadido

De esta manera, las leyes que rigen la puntuación se vinculan con el señalamiento de algunos aspectos sintácticos y pragmáticos del discurso escrito, que a la vez no es derivación unívoca del oral.

Es por eso que, siguiendo a M. K. Halliday, Luna (1992) distingue grados de complejidad en la puntuación, cada uno de los cuales contiene los signos anteriores en un sistema de relaciones estrictamente vinculado con la especificidad del sistema gráfico de los signos de puntuación:

Grado	Signos	
1	Punto seguido	Más simple
2	Punto y aparte y coma	
3	Punto y coma	
4	Dos puntos	
5	Puntos suspensivos	Más complejo
6	Guiones, paréntesis, comillas	

Según lo visto, la entonación y la puntuación son mecanismos de cohesión, independientes y pertenecientes a dos modos del discurso.

Cassany (1993), por su parte, señala que el tiempo ha modificado el uso de los signos de puntuación. Según este autor, quien retoma estudios hechos en lengua inglesa, actualmente se registran las siguientes tendencias:

- El 80% de los signos usados son comas y puntos.
- Desciende el uso del punto y coma.
- Se incrementa el uso de marcadores de modalidad (interrogación, exclamación).

Estos debates en torno de la puntuación como sistema de la lengua gráfica permitirían un modelo de evaluación que incorporara mayor número de casos controversiales (alternancias de punto y punto y coma, expresiones parentéticas, uso de dos puntos) para que los estudiantes pudieran examinarlos.

Los errores de puntuación y sobre todo el análisis de las justificaciones expuestas por los estudiantes en los trabajos evaluados, en cambio, permiten observar que estos adoptan una configuración que puede estar representada en sus características generales por el siguiente fragmento:

[El punto] se utiliza porque en la primer oración se presenta una situación q' necesita, para la comodidad del lector, ser separada de la segunda, pausa necesariamente mayor a la que otorga la coma.

En este tipo de fundamento se observa una remisión a la práctica escolar habitual, que consiste en relacionar la puntuación con las necesidades de la oralización. En efecto, en los niveles básicos de la educación formal, suele haber una orientación didáctica que sugiere a los estudiantes que reparen en las características del discurso oral para adjudicar la puntuación adecuada. En esa línea, los estudiantes argumentan la existencia de pausas más o menos extensas o de puntuaciones que remiten a la mayor comodidad del lector, como en el ejemplo citado.

En ese sentido, se observa que las intervenciones de los docentes A y B coinciden en tachar o señalar como erróneas las justificaciones de los estudiantes que equiparan oralidad y escritura. Sin embargo, la tendencia dominante en las justificaciones del alumnado permite suponer que hay todavía mucha resistencia a remover dicha concepción fonocentrista en materia de puntuación.

ÍTEM 3

Consigna:

[Analizá sintácticamente las siguientes oraciones (30 puntos)]

El capitán de la falúa tenía los cabellos negros.

La isla le ocultaba el lugar de la caída.

La isla era visible unos pocos minutos, pero el aire estaba siempre limpio.

El radiotelegrafista, un francés indiferente, se sorprendió.

Relampagueaba en el horizonte.

El avión sobrevolaba la isla a las ocho de la mañana; el sol daba contra las ventanillas.

Una isla rocosa.

Los pulpos eran el recurso principal de los habitantes, no obstante, cada cinco días llegaba un barco con provisiones.

Uno de los hijos de Klaios lo esperaba en la playa.

Marini tomó impulso y se lanzó al agua.

Observaciones en torno del ítem 3. El ítem remite a la sintaxis, con la oración como la unidad máxima de análisis, concebida como estrictamente gramatical. En los casos mayoritarios presentados en la evaluación, se trata de una construcción predicativa. En su caso típico, el núcleo del predicado es un verbo conjugado, es decir que presenta la flexión de persona y número, en concordancia con el sujeto, y de tiempo y modo.

Cabe consignar que el mayor puntaje de la evaluación completa corresponde al análisis sintáctico. Las diez oraciones son ponderadas en 30 puntos. De ellas, siete son simples (5 son bimembres y 2 son unimembres) y tres oraciones son compuestas.

Analizaremos las relaciones y las argumentaciones gramaticales que posibilita este tipo de ítemes. Podría pensarse que la comprensión lectora y la producción escrita de los alumnos y alumnas del nivel

superior implican la recuperación de las relaciones sistemático-funcionales entre las palabras del texto y la posibilidad de su producción para el logro de la inteligibilidad en el propio discurso. Los lectores y escritores hábiles recuperan y producen por escrito estas relaciones de manera automática. En cambio, aquellos poco hábiles tienen dificultades en el plano sintáctico, por lo cual resulta importante el estudio y tratamiento de la gramática.

Asimismo, cabe considerar que la reflexión en torno de los usos lingüísticos a través de la puesta en juego de un modelo analítico posibilita que los estudiantes del nivel superior enfrenten los desafíos del pensamiento científico, dado que están poniendo en juego una teoría y por ende un metalenguaje. En ambos casos, cabe preguntarse qué formas de la reflexión abren más posibilidades de desarrollar capacidades cognitivas y metacognitivas y cuáles de ellas se ponen en juego en el ejercicio propuesto.

Las relaciones recuperadas por la evaluación han procurado relevar el hecho de que, desde el punto de vista del sentido, toda oración o cláusula contiene una expresión predicativa, es decir un verbo núcleo del predicado y uno o más argumentos que son, por lo general, expresiones referenciales. Se ha intentado analizar si los alumnos reconocen que el verbo atribuye una propiedad a un argumento o describe la relación existente entre los argumentos.

Así, las oraciones contemplan un espectro de relaciones donde se dan diversos grados en la vinculación entre predicado y número de argumentos seleccionados:

- Predicados impersonales que no requieren ningún argumento. Ejemplo: *Relampagueaba en el horizonte.*
- Predicados que admiten un solo argumento con función de sujeto, pero no llevan OD. Ejemplo: *Cada cinco días llegaba un barco con provisiones.*
- Predicados que se construyen con dos argumentos, sujeto y OD. Ejemplo: *Uno de los hijos de Klaios lo esperaba.*
- Predicados de tres argumentos. Ejemplo: *Le ocultaba el lugar.*
- Aparecen también predicados adjetivos y sustantivos (pero no preposicionales) que, por carecer de los rasgos flexivos de concordancia con el sujeto así como de tiempo y modo, requieren un elemento gramatical que los contenga: los verbos cópula *ser* o *estar*. Ejemplo: *Los pulpos eran el recurso principal...*

En la evaluación se han focalizado, predominantemente, los predicados y su estructura, que seleccionan los argumentos. Sin embargo, el tipo de esquema analítico elegido no parece orientar a los alumnos en la reflexión acerca de que es la estructura argumental la que establece qué elementos son obligatorios para formar una oración, en la medida en que la oración entera es una proyección del verbo, es decir, del predicado semántico. Esto permitiría que los estudiantes profundizaran la relación entre léxico y gramática, actividad que no aparece consignada en la evaluación.

Otra cuestión vinculada con la semántica es la recuperación del papel temático⁷, dado que no siempre existe correspondencia entre las funciones sintácticas y los papeles temáticos; por ejemplo, en función de sujeto puede haber papel temático agente, instrumento, paciente, experimentador. Tampoco esta relación aparece en los ejemplos de la evaluación.

La rica flexión del verbo español hace posible que el sujeto pueda no estar expreso, por eso, al admitir la omisión del sujeto expreso, el español es una lengua de sujeto nulo, a diferencia del inglés o del francés, que requieren obligatoriamente un sujeto expreso. Esta característica suele ser ignorada por el productor lingüístico inexperto, pero en la evaluación no aparecen casos para este análisis.

Así sucede con otros temas como la posición no fija del sujeto, los pronombres personales marcados en caso, los tipos de verbos intransitivos, especialmente los inacusativos o semideponentes en que el sujeto sintáctico comparte algunas características con el OD y por lo tanto surge un desacuerdo entre las dos nociones de sujeto: la sintáctica y la semántica (por ejemplo, *Cae el telón*); la diferencia entre oraciones unimembres (*Relampaguea*) y fragmentos (*Una isla rocosa*).

Todos estos ejemplos permitirían las operaciones cognitivas de explicación, justificación, definición y comparación, además del análisis de constituyentes inmediatos, pero la opción elegida en la evaluación no las incluye, a pesar de haberlo hecho con temas mucho menos ricos en posibilidades como, por ejemplo, la acentuación y tildación. Por ello, cabe la posibilidad de considerar que en la configuración presentada, el análisis sintáctico constituye un ejercicio de etiquetamiento no vinculado de manera productiva con la reflexión acerca de los usos lingüísticos ni con el debate acerca de los instrumentos teóricos que procuran explicarlos.

ÍTEM 4

Consigna:

[Circulá en el texto todos los elementos de coherencia y cohesión que encuentres. Justificá: (20 puntos)]

Texto, TEMA 1:

Inmaculada V. J. y su hija María del Carmen A. V. fueron condenadas a seis años de prisión por la Audiencia Provincial, como autoras de un delito de robo con violencia perpetrado en el establecimiento Benetton, de Gran Vía, el 27 de abril de 1991.

Estas dos mujeres, puestas previamente de acuerdo con Martina J. A. menor de edad y familiar de las dos acusadas, irrumpieron en el citado comercio con el ánimo de sustraer algunas prendas (...) tal maniobra fue observada por la

⁷ El papel temático es una unidad semántica que indica cuál es la participación del argumento en el estado de cosas que describe la oración. Es importante que los estudiantes puedan reflexionar en torno de las características semánticas que permiten diferenciar por ejemplo “Pedro rompió el vidrio” de “La piedra rompió el vidrio”, dado que no siempre existe correspondencia entre las funciones sintácticas y los papeles temáticos.

propietaria, Paloma Martínez quien, dirigiéndose a Martina comenzó a zarandearla (...) la madre y la hija se abalanzaron contra la dueña (...)

Texto, TEMA 2:

El martes 15 todo estaba previsto en los tribunales federales para recibir a Jorge Acosta el Tigre, el torturador más feroz de la ESMA. (...) el Juez Bagnasco también envió oficios a la Policía bonaerense para recordarle que el torturador fue visto por última vez en Pinamar. (...) La Policía Federal y la Interpol intensificaron ayer la búsqueda del ex capitán y represor Jorge “el Tigre” Acosta, prófugo de la Justicia por su presunta participación en el robo de bebés en la última dictadura militar (...)

Observaciones en torno del ítem 4. El último ítem de la evaluación parece trascender el análisis de la lengua como sistema inmanente para incorporar el texto como unidad a la vez lingüística y pragmática. Aquí parecería tener lugar un espacio de reflexión donde los estudiantes pudieran llevar a cabo operaciones cognitivas de identificación, jerarquización, inferenciales, relaciones de causa efecto, temporales, sobre un complejo de sentido que son las funciones de la información textual, comunicativamente establecidas. Para que ello suceda, la concepción de texto que se maneje en la evaluación implica necesariamente la explicitación de criterios de textualidad (De Beaugrande y Dressler 1997, Van Dijk 1983, Coseriu 1983).

Esos criterios forman una constelación que permite explorar sistemáticamente el programa semántico del texto. Para que los estudiantes puedan recuperar tal programa deben reconocer:

- **Cohesión:** relación entre los componentes superficiales del texto. Conexión secuencial de los componentes de la superficie textual, dada por la presencia de expresiones cuya interpretación depende de la interpretación de otras. Los componentes que integran la superficie textual (morfemas libres o ligados) se interconectan de manera que la cohesión descansa sobre dependencias gramaticales (Duarte 1995, Marotto 1998). Las categorías de análisis para evaluar cohesión son:
 - *Concordancia:* entre sustantivos y adjetivos, sustantivos y determinantes y sujetos y predicados (S/V).
 - *Correferencia:* uso de proformas (pronombres, adverbios).
 - *Conectividad:* uso de coordinantes, subordinantes y marcadores (DiTullio 1997, Portolés 1998).
- **Coherencia:** constelación de conceptos y relaciones semánticas del texto logradas no sólo a través de los rasgos textuales, sino también por los procesos cognitivos de los usuarios del texto. Se trata de una trabazón lógica de los conceptos y relaciones que gobiernan el plan textual en el nivel profundo y que se traducen en el mantenimiento de un tema o asunto reconocible en el texto. La coherencia no es un simple rasgo del texto sino el producto de los procesos cognitivos puestos en funcionamiento por los productores de los textos al servicio de su organización lógica, de manera tal que, si el texto resultante es efectivamente coherente, sus significados son recuperados por los lectores, quienes comprenden el texto sin recurrir a otras informaciones suplementarias.
- **Grado de información:** esperabilidad o inesperabilidad de la cantidad de conocimientos presentes en el texto. Todo texto tiene lagunas

informativas que deben ser llenadas por el lector. Una serie de secuencias, datos o informaciones pueden no estar explícitas y pueden ser recuperadas por inferencia del lector, y, al revés, otras informaciones o datos no pueden ser recuperadas por inferencia y deben estar explícitas en el texto. El texto expositivo se caracteriza por la presencia de recursos estratégicos que se vinculan con la conducción explícita de los procesos de inferencia del lector y la inclusión obligatoria de la información necesaria para favorecer la comprensión unívoca y reducir las lecturas múltiples (Kleiber 1995, Ciapuscio 1994, García Madruga 1999).

- **Intertextualidad:** relación del texto con uno o varios textos producidos con anterioridad sobre la misma temática o sobre el mismo tipo textual. Es una transferencia productiva de rasgos hacia un texto en función del conocimiento que se tiene de otros textos anteriores pertenecientes al mismo tipo textual. El productor textual consulta o considera las características de un texto A para construir un texto B.

La evaluación examinada enfoca solo dos de estas dimensiones (elementos de coherencia y cohesión) y solicita una actividad de reconocimiento y justificación que no las integra en una percepción acabada de la totalidad del texto y sus relaciones. No considera pertinentes las relaciones siguientes:

- **Situacionalidad:** relevancia del texto en determinada situación comunicativa.
- **Intencionalidad:** actitud del productor que intenta formar un texto que responde a sus objetivos.
- **Aceptabilidad:** actitud del receptor que espera un texto cohesivo y coherente que sea útil y relevante en determinada situación.

Los dos textos seleccionados, uno referido a una situación delictiva y el otro a personajes de la dictadura militar de la década del 70, ameritan que estas dimensiones sean tomadas en cuenta para su acabada comprensión. Sin embargo, la evaluación propone para el texto el mismo tipo de reconocimiento de marcas formales que caracterizó el análisis sintáctico oracional anterior.

Como ejemplo, la siguiente justificación mereció el máximo puntaje. Se puede observar que la única relación señalada como válida (puesto que mereció el máximo puntaje) es la repetición (correferencia):

"Inmaculada V. J. y su hija María del Carmen A. V." remiten a "condenadas", "autoras de un delito de robo", "Estas dos mujeres", "puestas previamente de acuerdo", "las dos acusadas" y "la madre y la hija".

"Delito de robo con violencia" remite a "tal maniobra", "comenzó a zarandearla" y "se abalanzaron contra la dueña" e "irrumperon".

"El establecimiento de Benetton" remite a "el citado comercio".

"La propietaria" remite a "Paloma Martínez" y "la dueña".

"Martina" se repite y remite "a menor de edad y familiar de las dos acusadas" y "comenzó a zarandearla".

Sin embargo, la clave del buen desempeño lingüístico de los estudiantes está en la correcta realización de la totalidad de las

operaciones cognitivas arriba mencionadas, pues son ellas las que no manejan, especialmente las relacionadas con la correcta delimitación de los tipos textuales y los géneros discursivos, las condiciones de la progresión temática, el uso de enlaces y la implicación del texto en un contexto de producción y recepción.

Así enfocado, el ítem no supera las limitaciones del anterior (sintaxis), aunque trabaja con un texto más extenso.

Correcciones del docente

Hemos relevado asimismo el tipo de devolución de los docentes a los alumnos. Vemos a continuación los siguientes ejemplos de cada una de las devoluciones.

Apreciación general. Podría incluirse algún tipo de información que implicara una *apreciación general* del examen, de modo de aportar una valoración cualitativa global, que abarcara el concepto general de los alumnos, los esfuerzos realizados, el progreso sucesivo. En el corpus no existe tal tipo de corrección, los docentes se limitan a anotar “aprobado” o “desaprobado”, junto con los puntajes totales.

Devolución por cada consigna. No siempre están especificados los errores señalados con signos. El docente A sí lo hace generalmente en los ítems 1a y 3, no así en el 2 y en el 4. El docente B, en cambio, siempre lo hace en los ítems 2 y 3, con regularidad en el ítem 1a y en algunos casos en el ítem 4. No existe una explicación racional que dé cuenta de la ausencia de regularidad de estos procedimientos.

Con respecto a las calificaciones asignadas, el docente A no es explícito, resultando en muchos casos incomprensible el por qué del puntaje adjudicado. El docente B, en cambio, es más claro; prueba de esto es el hecho de que califica de a una las oraciones del análisis sintáctico, siendo muy clara la asignación de puntaje (cada una vale 3 puntos).

Marcas en el texto. Las marcas empleadas consisten en: signos de interrogación, tildado, “Incompleto”, “No corresponde”, “No queda claro”. “Incompleto” es la acotación al margen más utilizada por el docente A; “Incompleto” junto a los signos de interrogación lo son en el caso del docente B.

Ambos docentes tildan o colocan cruz para *correcto* e *incorrecto*, respectivamente. “Confuso” es utilizado también por los dos cuando la respuesta presenta profusos problemas de puntuación, cohesión, coherencia o es muy desprolija. Para el ítem 2, el docente B es más exacto en su expectativa de respuesta y anota más correcciones que el docente A.

Observaciones generales en torno de la modalidad evaluativa

La forma de evaluación manifestada en este corpus se caracteriza por el hecho de que el papel esencial está desempeñado por el responsable de la acción evaluada, sin que los estudiantes ejerzan un poder directo en su calidad de tales. Respecto de la selección de objetivos e indicadores, esta forma de evaluación presenta las siguientes características:

- Los objetivos e indicadores parecen estar fijados de antemano, preexisten, no se modifican en el curso de la evaluación, no son recuestionados.
- Se privilegian los objetivos e indicadores de resultados en lugar de los indicadores de procesos o funcionamiento.
- La evaluación no provoca procesos de reflexión más allá de la referencia a reglas.

Estamos en condiciones de corroborar la observación realizada en la presentación del proyecto, donde expresábamos: “Es frecuente que en las evaluaciones tomen en cuenta fundamentalmente el dominio del lenguaje disciplinar pero no las exigencias derivadas del sistema de la lengua. *Los criterios para calificar a los alumnos en sus producciones escritas no incluyen, generalmente, aspectos relativos a: estructura lógica del texto, coherencia, cohesión, ortografía y capacidad argumentativa.* Las propias evaluaciones que suelen elaborar los profesores requieren, generalmente, respuestas breves o basadas en la selección múltiple para evitar el trabajo de una corrección detallada en cantidades de alumnos significativas para ese nivel”.

SEGUNDO CORPUS EXAMINADO

ISFD observado: corresponde a un caso seleccionado entre los Institutos de la Ciudad de Buenos Aires.

Profesorado de Inglés, primer año.

Escritura de texto argumentativo y comentario.

Cantidad de trabajos examinados: 23.

Como en la primera parte del informe, realizaremos una ponderación relativa a la pertinencia de la tarea y del enfoque evaluativo y su impacto en términos de las competencias requeridas a los estudiantes. Tendremos en cuenta las siguientes dimensiones para el análisis:

- Las consignas, las correcciones efectuadas por los docentes y las devoluciones a los alumnos.
- Marco y categorías para analizar las argumentaciones.
- Análisis de argumentaciones.
- Marco y categorías para analizar los comentarios de los alumnos.
- Análisis de comentarios.

Las consignas, las correcciones y las devoluciones efectuadas por los docentes⁸

Las consignas. El corpus de trabajos analizados está conformado por 23 textos producidos en clase por los alumnos de primer año a partir de las siguientes consignas:

- La incidencia de Internet en la educación (Taller de expresión oral y escrita. Profesorado de Inglés).
- El empobrecimiento del idioma: ¿a qué atribuirlo? (Taller de expresión oral y escrita. Profesorado de Inglés).
- Realizar un comentario sobre el texto de Berta Braslavsky (Taller de expresión oral y escrita. Profesorados de Matemática y Física) o Hugo Salgado (Taller de expresión oral y escrito. Profesorado de Inglés)

En los trabajos no se especifica el tiempo destinado a la elaboración del texto, pero por el promedio de palabras de los escritos presentados (140 palabras) puede inferirse que se trata de un trabajo hecho en un módulo horario. Como en el corpus analizado anteriormente, tampoco están especificados los criterios de evaluación, por lo cual no puede determinarse correspondencia entre estos y las consignas, ya que no hay atribución de puntajes específicos a competencias, logros o habilidades desplegadas en el trabajo.

Las consignas propuestas conducen a la elaboración de distintos tipos de textos por parte de los alumnos. Las dos primeras exigen la producción de un texto argumentativo, la tercera requiere la elaboración de un comentario a partir de la lectura de un texto expositivo.

Estos trabajos plantean desafíos de orden cognitivo y convocan conocimientos diversos (retóricos, lingüísticos, enciclopédicos). Asimismo, para responder a este tipo de consignas se requieren habilidades de lectura y escritura, así como habilidades más generales, vinculadas a la metacognición y a la flexibilidad que es propia del pensamiento crítico. El conjunto de estas exigencias relacionan la tarea propuesta con la resolución de problemas de escritura.

La producción basada en la resolución de problemas de escritura requiere un cuidado especial en la formulación de las consignas, que circunscriben el problema que el alumno deberá resolver escribiendo.

La consigna es el enunciado que plantea el desafío, por lo cual es importante que en ella estén contenidos todos los elementos necesarios para una adecuada representación o definición del problema por parte del que escriba. Puede proponer la generación de un texto nuevo o la transformación de uno previo, puede pautar las operaciones por realizar o simplemente fijar algunas características del texto resultante, puede proponer una situación comunicativa ficticia o real. Como herramienta didáctica, proporciona un marco de referencia compartido por alumnos y docente, que encauza el comentario y la corrección de los trabajos.

⁸ Para facilitar la mejor comprensión de las observaciones, el análisis de las correcciones se desarrolla después de analizar los trabajos de los alumnos.

Se puede considerar que, por lo general, las consignas de este tipo de trabajos responden a tres modelos básicos:

- En el primero, solo se presenta la tarea, dejando por cuenta del que la resuelva la determinación del formato requerido y los subtemas que debe desarrollar. Es una formulación más cercana a la que se plantea a un experto. En el caso de plantearla en un contexto educativo, supondría que existe un trabajo previo sobre el género.
- En el segundo, se incluye un punteo sobre los subtemas que se deben desarrollar, lo que ayuda a seleccionar los aspectos del contenido que resultan pertinentes para la resolución de la tarea, pero se sigue sin proveer información acerca del género. Esto puede implicar: a) que se lo ha trabajado previamente; b) que se deja por cuenta del alumno la búsqueda de modelos formales para la escritura de su texto.
- En el tercero, se incluye información sobre el género, además del punteo de subtemas. Esta última formulación no excluye la exploración de modelos, pero la orienta hacia los aspectos relevantes en función de la tarea que se debe resolver.

Cabe señalar que en los tres casos, el docente, de acuerdo con su evaluación acerca de las dificultades que supone la tarea para sus alumnos (esto es, acerca de sus conocimientos y habilidades, y de las estrategias con que cuentan para resolverla) y también de acuerdo con los aprendizajes que quiere enseñar y evaluar, decide qué ayudas brinda y qué aspectos deja por cuenta de los estudiantes.

Las consignas registradas en el corpus analizado corresponden al primer tipo, es decir que los alumnos solo reciben el título de la tarea, en tanto que la investigación sobre el género y formato requerido y sobre los subtemas que deben desarrollar queda a su cargo. Como dijimos, esta propuesta presupone un alto grado de experticia en el productor del texto.

En el caso de las consignas propuestas en estos trabajos, los estudiantes deben resolver por su cuenta las siguientes tareas:

- comprender el problema, esto es, prever de qué se trata la tarea, lo que implica, además de comprender la situación comunicativa, comprender cuál es el propósito con el que el docente solicita esa tarea;
- conocer las reglas del género solicitado;
- concebir un plan que los lleve a la producción del escrito, lo que supone dividir la tarea en subtareas;
- escribir el texto, realizando ajustes y reformulándolo cuantas veces sea necesario;
- evaluar su propio escrito (si bien un escrito en teoría puede no tener nunca una versión final, en tareas de este tipo los estudiantes deben decidir en qué momento el texto que han escrito es la mejor versión que pueden producir en ese momento con los recursos disponibles).

En cuanto a la forma de las consignas, cabe señalar que presentan distintos desafíos a la producción discursiva.

La consigna “La incidencia de Internet en la educación” es una nominalización (*Internet incide en la educación*) que deja espacio para la

valoración a cargo del argumentador, que puede decidir la orientación de su argumentación en uno de estos dos sentidos: o bien Internet incide en la educación y esta incidencia es positiva, o bien Internet incide en la educación y esta incidencia es negativa.

No ocurre lo mismo con la consigna “El empobrecimiento del idioma: ¿a qué atribuirlo?”, porque es un caso de pregunta compleja. Es decir, que se trata de una pregunta que presupone que ya se ha dado una respuesta a otra pregunta anterior, cuando en realidad esta última ni siquiera fue formulada. La pregunta formulada en la consigna presupone posición tomada respecto del empobrecimiento del idioma, por lo cual la argumentación que la desarrolle deberá adoptar la forma de un argumento circular o petición de principio, es decir que la argumentación resultante se caracterizará necesariamente por volver a la premisa de la que se había partido, para terminar en ella.

La consigna “Realizar un comentario sobre el texto de...” constituye un caso extremo de falta de información respecto del género solicitado, si se tiene en cuenta que el comentario es un género académico en el que un emisor, generalmente experto, acompaña con sus reflexiones, citas y observaciones, las reflexiones de un texto producido por otro experto. Es importante señalar que tampoco hay indicaciones explícitas acerca de qué se espera que contenga el comentario, de manera que no existen criterios que permitan luego justificar la asignación de puntajes a cada producción. Se espera que los estudiantes pongan en marcha procesos de pensamiento de un grado de complejidad para la que no están habilitados por la falta de experiencias previas que requiere un trabajo de esta envergadura. La ejecución de esta consigna exige que los alumnos empleen una información que necesariamente debe ser sustantiva así como deben ser relevantes las opiniones que emitan, para los cuales carecen de formación previa.

En resumen, respecto de la formulación de las consignas en los trabajos que examinamos, puede señalarse que se trata de consignas que presuponen un productor experto, ya que no especifican información sobre el género ni incluyen punteo de subtemas. La inclusión de estas especificaciones es particularmente necesaria para la producción del comentario, pues en caso contrario, los alumnos producen resúmenes. Por su parte, las dos consignas argumentativas propuestas a los estudiantes tienen distinto estatus epistemológico dado que deja abierta la alternativa argumentativa en pro o en contra, en tanto que la otra conduce a una petición de principio.

Marco y categorías para analizar las argumentaciones

Marco del análisis. Aunque no está especificado el género requerido en la consigna, los temas propuestos, según se explicó, conducen a la elaboración de una argumentación.

La argumentación es una práctica lingüística sometida a reglas (Wittgenstein 1953) que se produce en un contexto comunicativo y mediante la cual el productor da cuenta ante sí y los demás de sus

creencias, opiniones y acciones. Las razones que aduce pretenden tener validez intersubjetiva susceptible de crítica y por ello se puede llegar a acuerdos comunicativamente negociados.

La argumentación puede estudiarse de acuerdo con puntos de vista que van desde la sociología y la psicología hasta aspectos más cercanos a la lingüística como las estrategias de enunciación, el estudio de la conversación y las estructuras textuales. Todos estos enfoques constituyen incumbencias que iluminan distintos aspectos de las argumentaciones; sin embargo, hay una base lógica, aunque informal, que da sustento a la argumentación como género discursivo (Durante 1999). Veremos los aportes de estos enfoques para la elaboración de un instrumento de análisis de las producciones de los estudiantes.

M. A. K. Halliday (1986) ofrece esta guía para analizar los intercambios argumentativos en el contexto de las instituciones:

- 1) ¿Quién expone sus argumentos a quién?
- 2) ¿Cuáles son las características lingüísticas de las argumentaciones?
- 3) ¿Cuáles son las características lógicas de las argumentaciones?
- 4) ¿Cuáles son los trastornos más frecuentes en esas comunicaciones argumentativas?

El estudio de la argumentación desde un enfoque *psicolingüístico* se interesa por la relación entre argumentación y conocimiento, que se pone de relieve, por ejemplo, en los saberes y presupuestos compartidos por las personas cuando argumentan y en los procesos por los cuales es posible inferir significados según el contexto y la situación de la comunicación.

Las formas en que el argumentador se incluye en su propia argumentación son estudiadas por la Teoría de la Enunciación. En este enfoque se investiga la relación entre el enunciador y su enunciado, pues el sujeto que enuncia una argumentación se incorpora a sí mismo en el enunciado de diferentes maneras. Puede decir categóricamente “Yo sostengo” u optar por un más cauto “Todo indica que es más conveniente...”. Inclusive hay discursos sociales sin un sujeto específico, formaciones discursivas relacionadas con el “saber del sentido común”, “la costumbre”, “la tradición”, por ejemplo, que son empleados como propios por los sujetos, aunque estos muchas veces ignoren las premisas o las conclusiones que vienen asociadas a estos discursos.

En síntesis, cuando las personas argumentan utilizan cierto tipo de enunciados, desechan otros y emplean variados recursos para convencer, seducir, desafiar o interpelar:

- 1) asumen la responsabilidad de lo que dicen o la atenúan;
- 2) modalizan sus argumentos;
- 3) adoptan puntos de vista;
- 4) manejan información implícita.

Respecto de este último punto, Van Dijk (1978) señala:

La estructura clásica de las argumentaciones puede modificarse... determinados puntos de partida pueden quedar implícitos (dependiendo del contexto), y una *justificación* también puede seguir a una aseveración expresada anteriormente, cuando es evidente que esta aseveración es una *conclusión* del hablante. Cuando se argumenta indirectamente puede ser suficiente nombrar una circunstancia dada y no ya la conclusión en sí: si se me pregunta si podré venir esta noche, basta con que conteste: 'Estoy enfermo'. Sobre la base de texto y contexto, y aun más sobre la del conocimiento general, el oyente podrá sacar sus propias conclusiones.

Todo texto tiene un tema o contenido y una forma. El tema o contenido es su macroestructura y la forma es su superestructura. La macroestructura del texto argumentativo puede encontrarse, aunque no se presente en la forma convencional de la hipótesis y la conclusión. Como se puede ver al releer el ejemplo anterior, en la respuesta a la pregunta acerca de si el hablante podría ir esa noche, el tema o contenido (macroestructura) no está presente en la forma convencional: "dado que estoy enfermo (hipótesis), entonces no podré venir (conclusión)".

Esto sucede porque la argumentación cotidiana no sigue una línea recta de premisas y conclusiones. Es compleja, se desarrolla mediante silogismos incompletos o entimemas y, aun si se presenta en forma escrita, está regida por las prácticas culturales de la conversación.

En relación con estas prácticas culturales, el filósofo H. P. Grice (1975) señala que para que la comunicación se lleve a cabo no se trata solamente de decodificar señales y entender el mensaje. Además, las personas tienen que compartir intenciones y principios de cooperación. Para mantener los principios de cooperación, Grice propone como condición necesaria un conjunto de máximas conversacionales:

- Máxima de la cantidad: dar la información necesaria, ni más ni menos.
- Máxima de la calidad: no decir lo que se cree falso.
- Máxima de la relevancia: decir sólo lo que sea importante para la marcha de la comunicación.
- Máxima de modo: ser claro, evitar oscuridades o ambigüedades en la expresión.

Las cuatro máximas pueden encerrarse en esta regla: "Diga lo necesario, diga la verdad, sea relevante y claro". Lavandera (1985) señala que no podría atribuirse a estos principios ninguna ingenuidad. Sostiene que Grice no dice que todos los que conversan dicen la verdad, son relevantes y claros, sino que "el juego de la conversación se juega *como si fuera así*".

En todos los casos, la argumentación se da en un marco discursivo que es un ámbito de comunicación y entendimiento entre agentes racionales que arguyen bajo ciertas condiciones:

- 1) pertenecen a una comunidad lingüística;

- 2) están dispuestos a seguir las reglas que posibilitan un intercambio racional y cooperativo;
- 3) comparten algunos supuestos y creencias;
- 4) sus discursos tiene una estructura compuesta por una o más creencias que se presentan como premisas, otra creencia que se infiere de ellas, la conclusión y un nexo o ilación entre ellas;
- 5) las premisas y la conclusión tienen que poder ser evaluadas semánticamente no sólo en cuanto a su valor de verdad sino también por su rectitud y sinceridad.

Respecto de este último punto, si la conclusión se deduce necesariamente de las premisas, se dice que entre las premisas y la conclusión hay una inferencia lógica o que las premisas implican lógicamente a la conclusión. Pero las personas infieren continuamente sin ese rigor y necesidad. En este caso, producen inferencias en sentido amplio, llamadas simplemente inferencias. La legitimidad de los razonamientos donde se dan inferencias en sentido amplio no solo depende de la estructura formal del discurso sino de aspectos pragmáticos y contextuales referentes a un marco discursivo.

En esta última modalidad, según Habermas (1987), la argumentación es un acto de habla, un medio para conseguir el entendimiento lingüístico, que es fundamento de una comunidad intersubjetiva donde se logra un consenso que se apoya en un saber proposicional compartido, en un acuerdo normativo y en una mutua confianza en la sinceridad de cada uno. Asimismo, para este autor, no solo son racionales las emisiones constatativas que pueden ser verdaderas o falsas sino que

- 1) la fundamentación de enunciados descriptivos supone la demostración de la existencia de estados de cosas;
- 2) la fundamentación de expresiones normativas supone la demostración de la aceptabilidad de acciones o normas;
- 3) la fundamentación de expresiones evaluativas supone la demostración de que determinados valores son preferibles;
- 4) la fundamentación de manifestaciones expresivas supone la demostración de la transparencia de las autopresentaciones.

En ocasiones, la argumentación toma la forma de una serie de razones para creer algo o para tomar un curso de acción; en este caso, las premisas son independientes entre sí aunque convergen en producir un argumento con más fuerza que si estuvieran separadas. Estos son argumentos conductivos estudiados por la lógica informal.

Sin embargo, aun los argumentos conductivos se rigen por normas que permiten señalar la existencia de argumentaciones con apariencia de corrección e intención persuasiva, que aun así son incorrectas. Estas argumentaciones son falacias:

- Las **falacias materiales** se basan en pruebas falsas en relación con el tema sobre el cual se argumenta.
- Las **falacias de ambigüedad** manifiestan falta de claridad en relación con el lenguaje.

Las falacias materiales que tendremos en cuenta para analizar el corpus son las siguientes:

- **Conclusión no atinente.** Razonamiento supuestamente dirigido a inferir una determinada conclusión que termina siendo usado para llegar a otra conclusión inesperada.
- **Argumento por la ignorancia.** Argumentación que presupone que una proposición es verdadera sólo porque no se ha demostrado su falsedad o que es falsa sólo porque no se ha demostrado su verdad.
- **Apelación a la autoridad.** Argumentación que pretende fortalecerse mediante oportunas referencias a personas públicamente reconocidas por sus méritos.
- **La causa falsa.** Argumentación que no acierta con la causa que se propone revelar. Esta dificultad se origina en una confusión que puede presentarse de dos maneras diferentes: a) tomando como causa de un efecto algo que no es la causa real; b) infiriendo que un fenómeno es causa de otro sólo porque el primero es o se supone anterior al segundo.
- **La pregunta compleja.** Pregunta que presupone que ya se ha dado una respuesta a una pregunta anterior, cuando en realidad esta última ni siquiera fue formulada.
- **Argumento circular o petición de principio.** Es una argumentación que se caracteriza por volver a la premisa de la que se había partido, para terminar en ella.
- **Falsa analogía.** Argumentación que en lugar de basarse en un número aceptable de semejanzas, se satisface con que dos o más cosas sean semejantes en un aspecto para sostener que también lo serán en los otros.

Por la temática desarrollada a partir de las consignas, no es pertinente considerar las siguientes falacias materiales, que ocurren preferentemente en situaciones de debate interpersonal: *apelación a la fuerza* (cualquier argumentación que favorece el uso de la fuerza), *apelación al hombre* (argumentación dirigida a ofender al oponente), *contra el hombre de manera circunstancial* (argumentación que pretende fortalecerse valiéndose de alusiones a alguna circunstancia que compromete al oponente y le causa incomodidad), *llamado a la piedad y llamado al pueblo* (argumentaciones que pretenden adhesiones emocionales de un auditorio).

Las falacias de ambigüedad que tendremos en cuenta para analizar el corpus son las siguientes:

- **El equívoco:** ambigüedad que surge de la falta de discriminación de los diferentes sentidos en que puede entenderse *un término*. Así, una argumentación es equívoca cuando no distingue los distintos modos en que se está empleando una palabra dentro del mismo contexto.
- **La anfibología.** Ambigüedad que se presenta en *una proposición* confusa en cuanto a su estructura, lo que quiere decir que no ha sido construida con demasiado cuidado. Esto da lugar a una argumentación que se interpreta en un sentido distinto de aquel que quiere expresar quien la formula.

- **El énfasis.** Argumentación en la cual se modifica todo el sentido cuando uno o más de sus términos se destacan.
- **La división.** Es la argumentación opuesta a la composición. Consiste en que las propiedades de una totalidad son atribuidas a los elementos que la componen.
- **Accidente.** Es aquella argumentación que aplica una regla general a un caso particular, cuando en realidad ciertas y determinadas circunstancias especiales desaconsejan hacerlo.
- **Generalización apresurada.** Esta argumentación consiste en atribuir una cualidad o condición a todos los casos, pero prestando atención solamente a algunos de ellos.

Categorías para analizar las producciones. El marco reseñado anteriormente posibilita el diseño de un instrumento de análisis de las producciones investigadas.

Los ítems 1 a 3 se centran en el análisis de la producción del emisor. El ítem 4 se centra en el análisis de la interacción entre el emisor y el receptor-docente manifestada en las correcciones, subrayados y notas con que el docente comenta, glosa, interroga y manifiesta sus evaluaciones.

1) *¿Cuáles son las características lingüísticas de las argumentaciones?* La respuesta a este ítem permite determinar si el emisor:

- sigue las reglas que posibilitan un intercambio racional y cooperativo;
- modaliza sus argumentos;
- justifica puntos de vista.

2) *¿Cuáles son las características lógicas de las argumentaciones?* La respuesta a este ítem permite determinar si el discurso examinado tiene:

- una estructura compuesta por una o más creencias que se presentan como premisas;
- otra creencia que se infiere de ellas;
- la conclusión y nexos o ilación entre ellas;
- la existencia de estados de cosas demostrada mediante la fundamentación de enunciados descriptivos;
- la aceptabilidad de acciones o normas demostrada mediante la fundamentación de expresiones normativas;
- la preferencia por determinados valores demostrada por la fundamentación de expresiones evaluativas.

3) *¿Cuáles son los trastornos más frecuentes en esas comunicaciones argumentativas?* La respuesta a este ítem permite determinar si la argumentación presentada manifiesta:

- falacias materiales;
- falacias de ambigüedad.

4) *¿Quién expone sus argumentos a quién?* La respuesta a este ítem permite determinar los perfiles del emisor y el receptor de la

argumentación, así como el contexto en que se produce. En el caso de una comunicación escrita entre alumno y docente, las manifestaciones del receptor se apreciarán a través de los subrayados y las intervenciones evaluativas en la producción de los estudiantes.

Análisis de argumentaciones⁹

Tema: La incidencia de Internet en la educación

1. Es cierto que Internet nos entretiene, nos divierte, nos informa y nos educa. La gran pregunta con respecto a que nos educa es: ¿Realmente nos educa?

Creo que si nos referimos **al caso de** adultos, está claro que sabemos lo que buscamos y podemos discriminar lo que nos resulta apropiado de lo que no. El problema aparece cuando hablamos de los más chicos, que pasan horas frente a la computadora, sin ninguna supervisión. ¿Son capaces de elegir buenos contenidos? A mi entender/, la respuesta es, no. Pero este es otro debate. Volviendo a Internet y su incidencia en la educación, tengo que decir que es muy grande. Internet nos acerca a los lugares más remotos, a culturas completamente diferentes a la nuestra, etc. En lo más cotidiano, hoy todo pasa por Internet. Los profesores mandan mails a sus alumnos con las consignas de los trabajos prácticos, o los mandan a investigar sobre algún tema determinado.

Aprovechemos esta maravillosa herramienta para sacar el máximo de lo que nos ofrece.

2. El uso de Internet va creciendo, día a día, dentro del ámbito escolar. Esto, a mi entender, conlleva ciertas ventajas y desventajas.

Por un lado, los niños y adolescentes pueden obtener los datos más recientes acerca de lo que busquen, ya que Internet es un medio que brinda la información a medida que la misma ocurre. **¿La información “ocurre”?** También es muy útil ya que le permite a los escolares a sacar información de todo el mundo; para decirlo de otro modo, “acorta las distancias”.

Por otro lado, tengo la impresión de que la Internet reduce los medios de comunicación en niños y adolescentes. Ya no es común, como en tiempos atrás, ver escolares en bibliotecas o con libros en sus manos, en busca de información.

Creo que, tanto padres como docentes, deben intervenir en la educación para equilibrar la incidencia de Internet con otros medios de búsqueda de información.

**¿Medios de comunicación = medios de búsqueda de información?
(aclarar)**

3. Hoy en día, el uso de Internet a nivel educacional, aporta importantes beneficios en el aprendizaje de los estudiantes. Tenemos la ventaja de adquirir la información necesaria a corto plazo, **¿es siempre así?** de seleccionarla fácilmente, sin la necesidad de movernos de un lado a otro. Además, podemos comunicarnos con personas de diferentes partes del mundo al instante y compartir inquietudes.

⁹ Ejemplificamos el trabajo con 9 argumentaciones y 5 comentarios. Como referencias, se mantienen los subrayados y se copian en negrita frases y signos anotados por el docente.

Sin embargo, no debemos dejar de decir que muchas veces las fuentes son desconocidas y dificultan nuestro trabajo, **¿cuál?**, **¿de quién?** y que su dependencia **¿la de quién?** en la realización de la tarea no permite ejercitar la lectura, comprensión y producción en forma adecuada.

Hay problemas de cohesión

4. En estos días ¿en los que no hay un solo chico? **Revisá esta generalización** que no tenga computadora parece difícil pretender que prescindan de ella a la hora de realizar un trabajo escolar. Sin embargo, **No queda claro el uso de “sin embargo”**. **Falta una transición entre ambas oraciones** no se debe ver a Internet como un lugar donde se encuentra información de dudoso origen o un sitio de donde se pueden plagiar trabajos enteros, sino como una herramienta que puede resultar de suma utilidad tanto para los alumnos, a la hora de utilizarla de lugar de consulta bibliográfica (siempre que la complementen con libros y diccionarios), **que también pueden estar en Internet** como para los docentes, para comunicarse con sus alumnos y enviarles información que consideren relevante.

Análisis de las producciones. Los emisores de estas argumentaciones tienen dificultades para seguir las reglas que posibilitan un intercambio racional y cooperativo, dado que violan varias máximas comunicativas:

- **Violan máximas de calidad** en la medida en que dicen lo que creen falso (*Es cierto que Internet nos entretiene, nos divierte, nos informa y nos educa. La gran pregunta con respecto a que nos educa es: ¿Realmente nos educa?... Volviendo a Internet y su incidencia en la educación, tengo que decir que es muy grande*) o dicen lo que no pueden sustentar con evidencia (*En estos días en los que no hay un solo chico que no tenga computadora parece difícil pretender que prescindan de ella a la hora de realizar un trabajo escolar*).
- **Violan máximas de relevancia** en la medida en que incluyen en la argumentación elementos que no son importantes para la marcha de la comunicación (*¿Son capaces de elegir buenos contenidos? A mi entender/, la respuesta es, no. Pero este es otro debate/ tengo la impresión de que la Internet reduce los medios de comunicación en niños y adolescentes*).
- **Violan máximas de modo** porque no son claros y manifiestan ambigüedades en la expresión (*si nos referimos a adultos, está claro que sabemos lo que buscamos; En lo más cotidiano, hoy todo pasa por Internet/ no debemos dejar de decir que muchas veces las fuentes son desconocidas y dificultan nuestro trabajo, y que su dependencia en la realización de la tarea no permite ejercitar la lectura, comprensión y producción en forma adecuada.*).

Los supuestos y creencias que procuran dar forma a estas argumentaciones son los siguientes:

- 1) Es cierto que Internet nos entretiene, nos divierte, nos informa y nos educa.
- 2) Los niños y adolescentes pueden obtener los datos más recientes acerca de lo que busquen.
- 3) El uso de Internet a nivel educacional, aporta importantes beneficios en el aprendizaje de los estudiantes. Tenemos la ventaja de adquirir la información necesaria a corto plazo, de seleccionarla fácilmente, sin la

necesidad de movernos de un lado a otro. Además, podemos comunicarnos con personas de diferentes partes del mundo al instante y compartir inquietudes.

Estas parecen ser las hipótesis; sin embargo, no se infiere a partir de ellas, sino que los emisores formulan preguntas o contraargumentos:

- 1) ¿Realmente nos educa?
- 2) La Internet reduce los medios de comunicación.
- 3) No se debe ver a Internet como un lugar donde se encuentra información de dudoso origen o un sitio de donde se pueden plagiar trabajos enteros.

En tales casos, entonces, la primera enunciación no es la hipótesis sino una conclusión no atinente en sí misma, por lo cual el lector espera el razonamiento o las justificaciones que demuestren los contraargumentos. En cambio, las argumentaciones suelen tomar otro rumbo porque, en realidad, están sustentadas en el equívoco, que es la ambigüedad que surge de la falta de discriminación de los diferentes sentidos en que puede entenderse un término.

Así, por ejemplo, en (1) se afirma: *Volviendo a Internet y su incidencia en la educación, tengo que decir que es muy grande.* Sin embargo, la argumentación (1) es **equívoca** porque no diferencia los modos en que está empleando la palabra *educación* dentro del mismo contexto.

Internet educa y educación es sinónimo de selección criteriosa en el caso del adulto que se educa a sí mismo: *si nos referimos a adultos, está claro que sabemos lo que buscamos y podemos discriminar lo que nos resulta apropiado de lo que no;* en cambio no se produce educación vía Internet en el caso de los niños porque no eligen (lo cual excluye la posibilidad de que sean educados a su pesar): *los más chicos, que pasan horas frente a la computadora, sin ninguna supervisión. ¿Son capaces de elegir buenos contenidos?* También se trata de una **generalización apresurada**, porque no puede generalizarse *si nos referimos a los adultos, está claro que sabemos lo que buscamos y podemos discriminar lo que nos resulta apropiado de lo que no.*

Asimismo, Internet educa, entendiendo educación como acceso a información porque *Internet nos acerca a los lugares más remotos, a culturas completamente diferentes a la nuestra, etc.* Pero a la vez Internet es un medio o instrumento porque *En lo más cotidiano, hoy todo pasa por Internet. Los profesores mandan mails a sus alumnos con las consignas de los trabajos prácticos, o los mandan a investigar sobre algún tema determinado.*

En (2) el equívoco radica en la identificación de medios de búsqueda de información y medios de comunicación social.

En (3) el equívoco se plantea en torno del concepto “adquirir información” versus *la realización de la tarea / “adquirir información” / no permite ejercitar la lectura, comprensión y producción en forma adecuada.*

Los discursos, formulados de esta manera, carecen de estructura argumentativa porque, si bien parecen exponer una o más ideas que se presentan como premisas, no producen otra idea que se infiera de ellas mediante nexo o ilación ni producen una conclusión que se siga de lo anterior. Las últimas frases de los escritos en realidad, no concluyen, sino que vuelven al comienzo sin haber demostrado nada:

Aprovechemos esta maravillosa herramienta para sacar el máximo de lo que nos ofrece / Creo que, tanto padres como docentes, deben intervenir en la educación para equilibrar la incidencia de Internet con otros medios de búsqueda de información.

Por su parte, el receptor de las argumentaciones, el docente, manifiesta las dificultades que encuentra en su recepción a través de sus correcciones.

Argumentación 1

- 1) si nos referimos al **caso de** adultos,
- 2) la respuesta es, no.
- 3) culturas completamente diferentes a la nuestra, etc. En lo más cotidiano, hoy todo pasa por Internet. Los profesores mandan mails a sus alumnos con las consignas

Argumentación 2

- 1) brinda la información a medida que la misma ocurre. **¿La información “ocurre”?** También es muy útil ya que le permite a los escolares a sacar información de todo el mundo.
- 2) Por otro lado, tengo la impresión de que la Internet reduce los medios de comunicación en niños y adolescentes.
- 3) con libros en sus manos, en busca de información.

Argumentación 3

- 1) adquirir la información necesaria a corto plazo, **¿es siempre así?**
- 2) de seleccionarla fácilmente, sin la necesidad de movernos de un lado a otro.
- 3) Sin embargo, no debemos dejar de decir que muchas veces las fuentes son desconocidas y dificultan nuestro trabajo, **¿cuál?, ¿de quién?** y que su dependencia **¿la de quién?**

Argumentación 4

- 1) En estos días ¿en los que no hay un solo chico? **Revisá esta generalización** que no tenga computadora parece difícil pretender que prescindan de ella a la hora de realizar un trabajo escolar. Sin embargo, **No queda claro el uso de “sin embargo”**. **Falta una transición entre ambas oraciones** no se debe ver a Internet como un lugar donde se encuentra información de dudoso origen o un sitio de donde se pueden plagiar trabajos enteros, sino como una herramienta que puede resultar de suma utilidad tanto para los alumnos, a la hora de utilizarla de lugar de consulta bibliográfica (siempre que la complementen con libros y diccionarios), **que también pueden estar en Internet** como para los docentes, para comunicarse con sus alumnos y enviarles información que consideren relevante.

Los subrayados mediante los cuales el docente manifiesta las dificultades que encuentra en su recepción son 15:

- Marcan extranjerismos: 1 (mails, A1).
- Sugieren eliminación del ítem subrayado: 2 (, etc., A1; en sus manos, A2).
- Sugieren ampliación del ítem subrayado: 1 (**que también pueden estar en Internet**, A4).
- Sugieren modificación del ítem subrayado: 5 (**al caso de** adultos, A1; y dificultan nuestro trabajo, **¿cuál?**, **¿de quién?**, A3; su dependencia ¿la de quién?, A3; ¿en los que no hay un solo chico? **Revisá esta generalización**, A4; Sin embargo, **No queda claro el uso de “sin embargo”**. **Falta una transición entre ambas oraciones**, A4).
- No se acompañan con indicación explícita del error ni sugerencia: 6.

Respecto de los subrayados que sugieren modificación del ítem, estas modificaciones corresponden a:

las reglas que posibilitan un intercambio racional y cooperativo (4 subrayados sugieren modificaciones relativas las máximas de modo);
la modalización de los argumentos (ninguna);
la justificación de puntos de vista (1, **Revisá esta generalización**, A4);
las características lógicas de las argumentaciones (ninguna);
los trastornos (falacias) en esas comunicaciones argumentativas (ninguna).

Tema: El empobrecimiento del idioma: ¿a qué atribuirlo?

1. Los avances tecnológicos pueden ser de gran utilidad para la humanidad, pero también son la primer_ causa de empobrecimiento del idioma. El uso del teléfono celular implica reducir, abreviar y crear palabras, cuyos resultados no son conocidos por todos. Lo mismo ocurre **por ejemplo con la computación y el chat**, en los cuales se utiliza solo el signo de interrogación final, por ejemplo. La invención de la televisión y otros medios de entretenimiento hizo que las personas dejen (tiempo verbal) de lado la principal fuente de cultura y conocimiento: los libros. Por otro lado, la televisión y los medios gráficos “nuevos” utilizan muchas expresiones informales y también las llamadas “malas palabras” con normalidad, lo cual los jóvenes adoptan como comunes y ponen en uso. El empobrecimiento del idioma es causado mayormente por las cosas que deberían facilitarnos la vida, de hecho lo hacen, pero, sin darnos cuenta, complican otras cosas. **¿otras palabras?**

2. Es de público conocimiento el hecho de que hoy en día se le da menos importancia al idioma. No sólo al idioma, sino a nuestro lenguaje ?. Es que la globalización tiene un peso fuerte **explicar** sobre la sociedad. Y esto realmente tiene desventajas en el idioma.

Además de la globalización, hecho por el cual incorporamos ciertas palabras extranjeras o dialectos ≠, la tecnología también afecta al idioma. El uso del ‘chat’ es responsable porque los adolescentes en la actualidad hagan hacen un mal uso del vocabulario, cometiendo varias faltas ortográficas.

Hay muchas cosas que se pueden hacer para que nuestro idioma prevalezca en medio de esta globalización. Empezando por los más chicos para que tengan incorporado el uso correcto del idioma, **y de** talleres y cursos para

los más grandes. **¿en qué situaciones? Falta desarrollar y aclarar conceptos**

3. Hoy en día hay muchos factores que perjudican el idioma, empobreciéndolo cada vez más y más. Uno de los principales, que prevalece constantemente entre los jóvenes, es la tecnología que los rodea hoy. Cabe resaltar que éste fenómeno, la tecnología, no es negativo. El problema ocurre en las nuevas formas de comunicarse a través de los distintos artefactos tecnológicos. Por ejemplo, cuando los jóvenes principalmente se comunican por “chats”, se puede ver como cada vez más acortan las palabras o pierden tiempo hablando de cosas sin sentido. Otro ejemplo **de qué?**, son los mensajitos de texto.

Hoy en día, la mayor parte del tiempo los adolescentes, por ejemplo, lo gastan en frente de las computadoras chateando o en frente de la televisión. De esta manera, el idioma cada vez más se va empobreciendo. La lectura es dejada de lado, lo cual ¿dejar de lado la lectura? es uno de los factores que enriquecen nuestra lengua.

Así es como uno de los fenómenos que prevalece en nuestras vidas, se convierte en un enemigo para el idioma, al no ser utilizado ¿el fenómeno?, **¿el idioma?** con conciencia.

4. (El ejercicio citado a continuación está escrito en letra imprenta -mayúscula y minúscula- y cursiva, entremezcladas)

PRODUCCIÓN

2 EL EMPOBRECIMIENTO DEL IDIOMA ¿A QUÉ ATRIBUIRLO?

El la actualidad, el idioma español está, permanentemente, siendo modificado.

Confuso.

La comunicación es responsable de tal situación. Explicar cuál es el alcance del término “comunicación”. Internet, los celulares, etc. facilitan la comunicación instantánea, pero, aún así, parece que a las personas les falta tiempo. Para “AHORRAR” tiempo, la gente acorta las palabras, omite la letra “H” y las tildes. Por ejemplo... “Q VAS HACER OI A LA NOCHE? DCIL A TO2 Q C VENGAN A KSA!!!”, **es una** frase que frecuentemente se lee en los CHATS, que no respeta casi ninguna norma ortográfica.

¿Preocupa? Sí, el idioma es el legado máspreciado que poseemos y debemos preservarlo. **¿cómo?**

5. La falta de interés de las generaciones más jóvenes por la lectura constituye un factor de empobrecimiento del idioma. La lectura, entre otras **¿qué?**, provee un sinfín de palabras y expresiones que favorecen el idioma sobremanera.

También las expresiones “nuevas” en la jerga adolescente empobrecen el idioma **¿por qué?** y dificultan la capacidad de expresión de los adolescentes hacia los mayores. **¿expresión hacia?**

Otro factor importante también es cómo hablan los padres a sus hijos pequeños, porque cuando éste ¿quién? empieza a decir las primeras palabras, las pronunciará tal como las escuche y si los padres las pronuncian mal (ejemplo: omisión de la -s) los niños también lo harán, porque así lo habrán aprendido.

Todos éstos son factores que empeoran el idioma día a día.

¿El tercer factor está al mismo nivel que los dos primeros?

Análisis de las producciones. Como vimos en el análisis de las consignas, “*El empobrecimiento del idioma: ¿a qué atribuirlo?*” es una

pregunta compleja, que presupone que ya se ha dado respuesta a una pregunta anterior, cuando en realidad esta última no fue formulada. La pregunta anterior es: ¿El idioma se empobrece/está en proceso de empobrecimiento? Cuando no se despeja la pregunta primera, la respuesta resultante adopta la forma de un argumento circular o petición de principio, que se caracteriza por volver a la premisa de la que se había partido, para terminar en ella.

Lo único que le queda a un estudiante inexperto, en este caso, es aceptar la premisa impuesta y argumentar sin cuestionarla, lo cual puede derivar en efectos no deseados de generalización inadecuada y falsa analogía. El hecho de que la producción de las argumentaciones no parece haber contado con espacios previos para la consulta de fuentes y el aprendizaje de las convenciones del género, conduce a que las respuestas se nutran de discursos sociales sin un sujeto específico, formaciones discursivas relacionadas con el “saber del sentido común”, “la costumbre”, “la tradición” o “el prejuicio”, por ejemplo, que son empleados como propias por los sujetos aunque estos muchas veces ignoren las premisas o las conclusiones que vienen asociadas a estos discursos.

Así, *Los avances tecnológicos pueden ser de gran utilidad para la humanidad, pero también son la primer_ causa de empobrecimiento del idioma / la tecnología / los artefactos tecnológicos / el chat* (son culpables del empobrecimiento del idioma) es la premisa de la argumentación falaz de causa falsa que exponen cuatro de los cinco estudiantes, en dos sentidos posibles: o bien porque toman como causa de un efecto algo que no es la causa real o bien porque infieren que un fenómeno es causa de otro sólo porque presuponen relaciones temporales anteriores.

Por ejemplo, puede observarse ese fallo argumentativo en el siguiente argumento (1), que proviene de la opinión común: *la televisión y los medios gráficos “nuevos” utilizan muchas expresiones informales y también las llamadas “malas palabras” con normalidad, lo cual los jóvenes adoptan como comunes y ponen en uso.*

Un futuro docente de lengua debería ser orientado para abordar críticamente el concepto ingenuo que clasifica las palabras en buenas / malas (cuestión que el emisor resuelve por vía de un tratamiento de atenuación mediante el uso de comillas y que no obtiene corrección docente).

Los insultos no solo no provienen de los medios sino que, en todo caso, comportan incremento léxico. La única manera de superar la pobreza e inexactitud de las argumentaciones es el manejo de fuentes, especialmente centrales para desafiar el pensamiento de un futuro enseñante¹⁰.

¹⁰ Por ejemplo, cuando Ong (1987) caracteriza el perfil agonístico de las culturas que “conservan regustos orales” señala que las frases hirientes al rival figuran regularmente en los enfrentamientos de la *Iliada*, el *Beowulf*, en innumerables relatos africanos y en la Biblia. Apunta Ong: “Crecidos en una cultura todavía predominantemente oral, ciertos jóvenes negros de los Estados Unidos, el Caribe y otras partes, practican lo que se conoce indistintamente como *dozens* o *sounding*,

En la argumentación (2) y en la (3), los estudiantes inician su trabajo con una generalización apresurada, que atribuye una cualidad o condición a todos los casos, pero prestando atención solamente a algunos de ellos, seleccionados sin fundamento explícito (*Es de público conocimiento el hecho de que hoy en día se le da menos importancia al idioma / El la actualidad, el idioma español está, permanentemente, siendo modificado*).

En ambos trabajos se registra arbitrariedad de uso de los conceptos *lengua, lenguaje, comunicación e idioma*, como se ve, por ejemplo, en la siguiente afirmación (2): *No sólo al idioma, sino a nuestro lenguaje*, que se presenta como aclaración (por el uso de los conectores correlativos *no solo, sino*), pero revela confusión epistemológica respecto de los conceptos *lenguaje e idioma*, confusión extendida luego a *palabras extranjeras y dialectos*. Asimismo sucede en (3), donde Internet es usado como sinónimo de comunicación: *La comunicación es responsable de tal situación. Internet, los celulares, etc.*

Estos errores conceptuales no son rectificadas de manera inequívoca por la intervención docente, que se limita a incluir preguntas y subrayados.

Lo mismo sucede con el uso irreflexivo de *jerga* en el ejemplo (5): *También las expresiones “nuevas” en la jerga adolescente empobrecen el idioma y dificultan la capacidad de expresión de los adolescentes hacia los mayores.*

Una variante igualmente irreflexiva se advierte en la siguiente aseveración:

Otro factor importante también es cómo hablan los padres a sus hijos pequeños, porque cuando éste empieza a decir las primeras palabras, las pronunciará tal como las escuche y si los padres las pronuncian mal (ejemplo: omisión de la -s) los niños también lo harán, porque así lo habrán aprendido.

Todos éstos son factores que empeoran el idioma día a día.

Es frecuente que en el uso corriente del discurso se reemplace un silogismo completo por el entimema correspondiente, que de esta manera pasa a ser utilizado como un recurso de abreviación. El entimema se convierte en un silogismo retórico en el que la *elipsis* (la supresión de algún elemento sin afectar la totalidad) debe ser considerada su rasgo definitorio. Lo esencial del entimema es lo no dicho, lo que está presupuesto. Se apoya en proposiciones que subyacen al enunciado, que deben ser interpretadas y constituyen los “lugares”, esto es, los principios generales que determinan la producción del discurso argumentativo (Durante 1999). En las producciones que estamos analizando:

- La globalización es el hecho por el cual incorporamos dialectos y palabras extranjeras.

competencia que consiste en superar al rival en insultos a su madre. El dozen no es un verdadero combate sino una manifestación artística” (Ong 1987, 49-50).

- La globalización tiene un peso fuerte sobre la sociedad.
- Y esto realmente tiene desventajas en el idioma.
- la tecnología también afecta al idioma.
 - (el uso del chat es tecnología)
- El uso del 'chat' es responsable porque los adolescentes en la actualidad hagan un mal uso del vocabulario, cometiendo varias faltas ortográficas
 - (cometer faltas de ortografía es usar mal el vocabulario)

Lo presupuesto de los entimemas así contruidos conduce a un argumento circular o petición de principio: es una argumentación que se caracteriza por volver a la premisa de la que se había partido, para terminar en ella. Hemos visto que cuando se argumenta indirectamente puede ser suficiente nombrar una circunstancia dada y no la conclusión en sí, siempre que, sobre la base de texto y contexto, y aun más sobre la del conocimiento general, el oyente podrá sacar sus propias conclusiones. En los casos que examinamos, las conclusiones conducen a argumentos circulares e inexactitudes epistemológicas y lógicas.

El receptor de las argumentaciones, el docente, manifiesta las dificultades que encuentra en su recepción.

Argumentación 1

- 1) la primer_ causa.
- 2) Lo mismo ocurre **por ejemplo** con la computación y el chat, en los cuales se utiliza solo el signo de interrogación final, por ejemplo.
- 3) La invención de la televisión y otros medios de entretenimiento hizo que las personas dejen (tiempo verbal) de lado
- 4) utilizan muchas expresiones informales y también las llamadas "malas palabras" con normalidad, lo cual los jóvenes adoptan como comunes y ponen en uso.
- 5) El empobrecimiento del idioma es causado mayormente por las cosas que deberían facilitarnos la vida, de hecho lo hacen, pero, sin darnos cuenta, complican otras cosas. **¿otras palabras?**

Argumentación 2

No sólo al idioma, sino a nuestro lenguaje ?.

Es que la globalización tiene un peso fuerte **explicar** sobre la sociedad. Y esto realmente tiene desventajas en el idioma.

palabras extranjeras o dialectos ≠,

El uso del 'chat' es responsable porque los adolescentes en la actualidad hagan hacen un mal uso del vocabulario

que nuestro idioma prevalezca en medio de esta globalización.

Empezando por los más chicos para que tengan incorporado el uso correcto del idioma, **y de** talleres y cursos para los más grandes. **¿en qué situaciones? Falta desarrollar y aclarar conceptos**

Argumentación 3

es la tecnología que los rodea hoy.

Cabe resaltar que éste fenómeno, la tecnología, no es negativo. – comunicarse a través de los distintos artefactos tecnológicos.

se comunican por “chats”, se puede ver como cada vez más acortan las palabras o pierden tiempo hablando de cosas sin sentido. Otro ejemplo **de qué?**, son los mensajitos de texto.

Hoy en día, la mayor parte del tiempo los adolescentes, por ejemplo, lo gastan

el idioma cada vez más se va empobreciendo. La lectura es dejada de lado, lo cual **¿dejar de lado la lectura?** es uno de los factores que enriquecen nuestra lengua.

Así es como uno de los fenómenos que prevalece en nuestras vidas, se convierte en un enemigo para el idioma, al no ser utilizado **¿el fenómeno?**, **¿el idioma?** con conciencia.

Argumentación 4

El la actualidad, el idioma español está, permanentemente, siendo modificado. **Confuso**.

La comunicación es responsable de tal situación. **Explicar cuál es el alcance del término “comunicación”**. Internet, los celulares, etc. facilitan la comunicación instantánea, pero, aún así, parece que a las personas les falta tiempo.

“Q VAS HACER OI A LA NOCHE? DCIL A TO2 Q C VENGAN A KSA!!!”, **es una** frase que frecuentemente se lee en los CHATS, que no respeta casi ninguna norma ortográfica.

¿Preocupa? Sí, el idioma es el legado máspreciado que poseemos y debemos preservarlo. **¿cómo?**

Argumentación 5

- 1) La lectura, entre otras **¿qué?**, provee un sinfín de palabras y expresiones que favorecen el idioma sobremanera.
- 2) También las expresiones “nuevas” en la jerga adolescente empobrecen el idioma **¿por qué?** y dificultan la capacidad de expresión de los adolescentes hacia los mayores. **¿expresión hacia?**
- 3) Otro factor importante también es cómo hablan los padres a sus hijos pequeños, porque cuando éste **¿quién?** empieza a decir **¿El tercer factor está al mismo nivel que los dos primeros?**

Los subrayados mediante los cuales el docente manifiesta las dificultades que encuentra en su recepción son 23:

El docente manifiesta de manera inequívoca las dificultades y sugiere explícitamente el tipo de modificación en los siguientes casos:

Sugiere cambio de orden: 1 (por ejemplo, A1).

Cambia tiempo verbal: 2 (dejen, A1; hagan, A2).

Incluye palabras faltantes: 2 (**y de**, A2; **es una**, A4).

Indica que falta precisión en la referencia: 5 (éste **¿quién?**, A5; entre otras **¿qué?**, A5; lo cual **¿dejar de lado la lectura?**, A3; Otro ejemplo **de qué?**, A3; al no ser utilizado **¿el fenómeno?**, **¿el idioma?**, A3).

El docente formula preguntas que acompañan el subrayado: 12 (**¿qué?**, A5; **¿por qué?**, A5; **¿expresión hacia?**, A5).

El docente subraya o pregunta sin explicitar o explicitando de manera poco precisa el tipo de cambio que solicita: 13 (- No sólo al idioma, sino a nuestro lenguaje **?**., A2; Es que la globalización tiene un peso fuerte **explicar** sobre

la sociedad., A2; palabras extranjeras o dialectos ≠, A2; la tecnología que los rodea hoy., A3).

Respecto de los subrayados que sugieren modificación del ítem, estas modificaciones corresponden a:

- las características lingüísticas de las argumentaciones
 - las reglas que posibilitan un intercambio racional y cooperativo (8 subrayados con o sin preguntas sugieren modificaciones relativas al las máximas de modo),
 - la modalización de los argumentos (ninguna),
 - la justificación de puntos de vista: 1 (**¿El tercer factor está al mismo nivel que los dos primeros?**, A4);
- las características lógicas de las argumentaciones (ninguna);
- los trastornos (falacias) en esas comunicaciones argumentativas (ninguna).

Marco y categorías para observar los comentarios de los alumnos

Marco de análisis. La realización de un comentario a un texto escrito por un experto supone a su vez, como habilidad de base, un grado avanzado de experticia lectora en el campo de conocimiento implicado, por lo cual en este marco expondremos algunas consideraciones en torno de la lectura, hasta llegar a la explicitación de las competencias requeridas específicamente en el comentario solicitado.

Las definiciones de la lectura y de la competencia lectora han evolucionado paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales. El concepto de aprendizaje, y en especial el de aprendizaje a lo largo de toda la vida, han transformado las percepciones de la competencia lectora y de las necesidades a las que ha de hacer frente el lector. Ya no se considera que la capacidad de lectura sea algo que se adquiere en la infancia durante los primeros años de escolarización. Más bien se ve como un conjunto en evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo con los años, según las diversas situaciones que viven y mediante la interacción con las comunidades académicas y culturales más extensas en las que participan.

La competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad. Esa definición supera la idea tradicional de competencia lectora como proceso de descodificación y comprensión literal. En lugar de ello, parte de la base de que la competencia lectora comporta comprender informaciones escritas, utilizarlas y reflexionar sobre ellas para cumplir una gran variedad de fines. La definición tiene en cuenta el papel activo e interactivo del lector que adquiere información a partir de textos escritos. La definición también está abierta a la enorme variedad de situaciones en las que la competencia lectora puede desempeñar un papel para los adultos jóvenes, situaciones que van desde lo público a lo privado, desde el entorno escolar al laboral, desde el ejercicio activo de la ciudadanía hasta el aprendizaje continuo. Asimismo, hace explícita la

idea de que la capacidad de lectura permite a las personas dar satisfacción a una serie de aspiraciones, que abarcan desde la consecución de metas específicas, como la cualificación educativa o el éxito profesional, hasta objetivos menos inmediatos destinados a enriquecer y mejorar la vida personal.

Mientras tratan de comprender y utilizar aquello que están leyendo, los lectores reaccionan ante un texto determinado de muy distintas maneras. Ese proceso dinámico incluye factores como la situación de la lectura, la estructura del propio texto y las características de las tareas que se suscitan sobre el texto. En el análisis que nos ocupa, se trata de ver cuáles son las experticias que demuestran los estudiantes de primer año respecto de la producción de un comentario sobre un artículo.

Los estudiantes, según veremos, tienen que desarrollar cinco procesos para elaborar un comentario. Si bien los cinco están emparentados -cada uno puede requerir muchas de las mismas habilidades básicas-, ejecutar con éxito uno de ellos no garantiza que se haya efectuado satisfactoriamente cualquiera de los restantes.

Los cinco procesos pueden clasificarse según cuatro características. La primera depende de la medida en que el lector deba recurrir principalmente a la información contenida en el texto o pueda usar también algún otro tipo de conocimiento exterior al mismo.

La segunda hace referencia al hecho de que el lector centre su atención en partes independientes del texto. Que se preste especial atención al texto en su totalidad o a las relaciones entre sus partes, es la tercera característica. En este caso el lector manifiesta comprensión de las relaciones entre distintas partes del texto. La cuarta se refiere a si el lector ha de centrar su atención en el contenido o sustancia del texto o más bien en su forma o estructura.

La descripción que viene a continuación trata de definir cada proceso de una forma operativa, hasta llegar a completar los procesos que están implicados en el comentario. La descripción de cada proceso comprende dos partes. En la primera se presenta una visión general del proceso y en la segunda se describe la forma concreta en que se lo puede evaluar.

En el transcurso de su vida cotidiana es frecuente que los lectores necesiten conseguir una información determinada: un número de teléfono o la hora de salida de un tren. También pueden buscar un dato que refute o confirme una aseveración realizada por otra persona. En casos como estos, los lectores precisan datos aislados y específicos. Con ese fin, deben explorar el texto para buscar, localizar e identificar datos relevantes. Por regla general, este proceso se da en el ámbito de la oración, aunque en ocasiones puede extenderse a dos o más oraciones o, incluso, a varios párrafos.

En las tareas de evaluación que requieren la obtención de información, los estudiantes deben establecer conexiones entre la información que proporciona la pregunta y la información del texto, empleando las mismas palabras o con sinónimos, y a continuación usar esa información para obtener los datos solicitados. En este tipo de

ejercicios, la obtención de la información se basa en el propio texto y en los datos que este contiene. Los ejercicios de obtención de información requieren que el estudiante localice una serie de datos de acuerdo con los requisitos o características especificadas en las preguntas. El estudiante tiene que detectar o identificar uno o más elementos esenciales de una pregunta para encontrar en el texto un equivalente literal o un sinónimo.

Los ejercicios de obtención de datos pueden presentar diversos grados de ambigüedad. Por ejemplo, se puede pedir al estudiante que seleccione información explícita, como sería una indicación espacial o temporal en un texto o una tabla. Una versión más difícil de este mismo tipo de ejercicio consiste en encontrar información sinonímica. A veces, eso requiere habilidades de categorización o puede exigir que se discrimine entre datos muy similares. Para medir los distintos niveles de aptitud a la hora de ejecutar estos procesos se pueden variar sistemáticamente los elementos que determinan la dificultad de la tarea.

El desarrollo de una comprensión general de lo que se ha leído obliga al lector a juzgar el texto globalmente o desde una perspectiva amplia. Son varios los ejercicios de evaluación en los que se pide a los lectores que se hagan este tipo de idea general. Esta comprensión inicial puede evaluarse, por ejemplo, pidiendo a los estudiantes que señalen el tema general o el mensaje del texto, o que identifiquen su función o utilidad. Ejemplos de ello son las tareas en las que el lector debe seleccionar o crear un título o una tesis para el texto, explicar el orden de unas instrucciones sencillas o identificar las dimensiones principales de un gráfico o una tabla. En otros ejemplos se pide al estudiante que describa al personaje principal de un relato o el ambiente o contexto en que dicho relato tiene lugar, que identifique un tema o un mensaje en un texto literario o que explique la función o propósito de un mapa o una figura.

Como parte de este proceso, se puede pedir al estudiante que asocie un fragmento concreto del texto con una pregunta. Así sucede, por ejemplo, cuando un tema o una idea principal, aparece explicitada en el texto. Otras tareas pueden requerir que el estudiante preste atención a más de una referencia concreta del texto como ocurre, por ejemplo, si el lector tuvo que deducir el tema a partir de la repetición de una determinada categoría de información. Señalar cuál es la idea principal implica determinar la jerarquía de las ideas y seleccionar aquella que tiene un carácter más general y abarcador. Este tipo de tarea revela si el estudiante es capaz de distinguir las ideas clave de los detalles secundarios, o si es capaz de reconocer el resumen del tema principal en una oración o un título.

La elaboración de una interpretación requiere que los lectores amplíen sus primeras impresiones de un texto con el fin de alcanzar una comprensión más específica o completa de aquello que han leído. La realización de este tipo de tareas exige el desarrollo de una comprensión lógica, ya que los lectores deben procesar la estructura informativa del texto. Para ello, deben demostrar su comprensión de la

cohesión textual, aunque no sean capaces de explicar en qué consiste dicha cohesión.

En algunos casos, la elaboración de una interpretación puede requerir que el lector procese una secuencia compuesta de tan solo dos oraciones recurriendo a la cohesión local. Este proceso puede verse facilitado por la presencia de marcadores de cohesión, como el uso de “en primer lugar” y “en segundo lugar” para indicar una secuencia. En otros casos más difíciles (los que ilustran relaciones de causa/efecto, por ejemplo), puede no haber marcadores explícitos.

Como ejemplos de ejercicios que cabe emplear para evaluar este proceso, pueden citarse la comparación y contraste de información, la capacidad para hacer inferencias, y la identificación y listado de pruebas.

En las tareas de “comparación y contraste” se pide al alumno que reúna dos o más datos informativos extraídos del texto. En ese tipo de tareas, para procesar la información explícita o implícita obtenida a través de una o varias fuentes, el lector a menudo deberá inferir una determinada relación o categoría. Dicho proceso de comprensión también se evalúa en las tareas que piden al estudiante que haga inferencias sobre la intención del autor y que señale en qué se basa para inferir dicha intención.

La reflexión y valoración sobre el contenido del texto requiere que los lectores relacionen la información en él contenida con unos conocimientos procedentes de otras fuentes. Los lectores deben asimismo contrastar las aseveraciones incluidas en el texto con su propio conocimiento del mundo. En este sentido, es bastante habitual que se pida a los lectores que articulen y defiendan unos puntos de vista propios. Para poder hacerlo, primero deben formarse una idea de lo que el texto dice y pretende sugerir. A continuación, deben contrastar esa representación mental con lo que ellos mismos saben y creen, partiendo bien de informaciones previas, bien de informaciones obtenidas a través de otros textos. Los lectores deben tomar las pruebas incluidas en el texto y contrastarlas con las procedentes de otras fuentes de información, empleando conocimientos generales y particulares, así como su capacidad de razonamiento abstracto.

Entre las tareas de evaluación que corresponden a este tipo de procesos se cuentan la presentación de argumentos o pruebas exteriores al texto, la valoración de determinados elementos informativos o probatorios, o la aplicación de normas o criterios morales o estéticos. Al estudiante se le pide que proponga o identifique datos informativos suplementarios que refuercen el argumento del autor, o que juzgue si son suficientes las pruebas o la información que aporta el texto.

El conocimiento exterior al que se vincula la información textual puede proceder del conocimiento personal del estudiante, de otros textos que se facilitan en la prueba, o de ideas incluidas en la propia pregunta.

Las tareas comprendidas en esta categoría invitan a que el lector se distancie del texto, lo juzgue objetivamente y evalúe su calidad y

relevancia. Desempeñan un papel destacado en dichas tareas la familiaridad con las estructuras, los registros y los géneros de los textos. Estos elementos, que son básicos en la práctica de los escritores, tienen una importancia capital para comprender los estándares inherentes a las tareas de esta naturaleza.

Juzgar si un autor describe adecuadamente una característica o si es eficaz persuadiendo a su lector no solo depende de un conocimiento sustantivo, sino también de la sensibilidad a los matices del estilo, como puede ser la capacidad de reconocer que la elección de un adjetivo puede influir en la interpretación, lo que requiere un importante entrenamiento previo.

Entre los ejemplos característicos de las tareas de reflexión y valoración sobre la forma del texto se encuentran aquellos en los que se debe determinar la utilidad de un texto para la consecución de un propósito específico o el uso que hace el autor de determinados recursos textuales para alcanzar un fin. También puede pedirse al estudiante que describa o comente el estilo empleado por el autor o que identifique cuál es su propósito o su actitud.

Los estudiantes deben demostrar su dominio sobre los siguientes cinco procesos para comprender plenamente un texto como paso previo a la realización de un comentario sobre el mismo:

- Obtención de la información.
- Comprensión general.
- Elaboración de una interpretación.
- Reflexión y valoración del contenido de un texto.
- Reflexión y valoración de la forma de un texto.

De acuerdo con el marco de análisis se observa si los autores de los comentarios pueden recuperar información explícita o pueden proponer información sinonímica respecto de conceptos de base expuestos en el artículo.

Como vimos en el marco de análisis, la comprensión inicial puede evaluarse pidiendo a los estudiantes que señalen el tema general o el mensaje del texto, habilidad que implica determinar la jerarquía de las ideas y seleccionar aquella que tiene un carácter más general y abarcador. Este tipo de tarea revela si el estudiante es capaz de distinguir las ideas clave de los detalles secundarios. En uno de los trabajos examinados se observa incompreensión de la tesis o tema general.

La elaboración de una interpretación exige que los lectores procesen la estructura informativa del texto a través de operaciones como:

- 1) comparación y contraste de información,
- 2) capacidad para hacer inferencias sobre la intención del autor,
- 3) identificación y listado de pruebas para justificar las inferencias propuestas.

Con problemas de construcción, el que sigue, aunque elemental, es un resumen aceptable que recupera inferencias simples respecto de la intención de la autora:

Berta Braslavsky, en su artículo “Compromiso con los desprotegidos”, comenta entre otras cosas la gravedad de los cambios educativos que afectaron al mundo y en especial al país durante la crisis del 2002 (C2).

Como vimos en el marco, “La reflexión y valoración sobre el contenido del texto requiere que los lectores relacionen la información en él contenida con unos conocimientos procedentes de otras fuentes. Los lectores deben asimismo contrastar las aseveraciones incluidas en el texto con su propio conocimiento del mundo. Para poder hacerlo, primero deben formarse una idea de lo que el texto dice y pretende sugerir. A continuación, deben contrastar esa representación mental con lo que ellos mismos saben y creen, partiendo bien de informaciones previas o bien de informaciones obtenidas a través de otros textos. Los lectores deben tomar las pruebas incluidas en el texto y contrastarlas con las procedentes de otras fuentes de información, empleando conocimientos generales y particulares, así como su capacidad de razonamiento abstracto”. Ninguno de los trabajos examinados produce este nivel de reflexión y valoración sobre el contenido del texto.

En el marco se describe este nivel de la siguiente forma: “Las tareas comprendidas en esta categoría invitan a que el lector se distancie del texto, lo juzgue objetivamente y evalúe su calidad y relevancia. Desempeñan un papel destacado en dichas tareas la familiaridad con las estructuras, los registros y los géneros de los textos. Entre los ejemplos característicos de las tareas de reflexión y valoración sobre la forma del texto se encuentran aquellos en los que se debe determinar la utilidad de un texto para la consecución de un propósito específico o el uso que hace el autor de determinados recursos textuales para alcanzar un fin”. Ninguno de los trabajos examinados produce este nivel de reflexión y valoración sobre la forma del texto.

En lo que concierne a los comentarios, los estudiantes debían demostrar su dominio sobre los siguientes cinco procesos: obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido de un texto y reflexión y valoración respecto de la forma de un texto. El análisis de las producciones permitió observar que ningún trabajo satisface la totalidad de las categorías y que dos categorías no son alcanzadas por ninguno de los comentarios.

Consigna. Comentario del artículo “Compromiso con los desprotegidos”

Berta Braslavsky, “Compromiso con los desprotegidos”, en Clarín, 4 de marzo de 2002. [<http://www.clarin.com/diario/2002/03/04/o-01902.htm>], 5 de diciembre de 2008, en línea].

Las aulas, en medio de la crisis

Empiezan las clases y ni alumnos ni docentes pueden eludir la tormentosa realidad. Unos y otros deberán poner en práctica sus mejores recursos para diseñar un futuro.

Berta Braslavsky. ESPECIALISTA EN EDUCACION

Se inician las clases en un grave momento para la educación, que reproduce la crisis que afecta al país. Porque no sólo se trata de la crisis general de los sistemas formales de educación, que se discuten en todo el mundo, sino de una sociedad cuyo andamiaje está conmovido por cambios estructurales, culturales y de valores en el orden universal.

Se trata de una crisis que responde a las **sucesivas restricciones presupuestarias que afectan a los docentes**, que limita la gestión regular de la administración del sistema, que impide mejorar su infraestructura, que frustra los planes innovadores, que altera el presupuesto familiar y malogra proyectos juveniles. Siempre vinculada a los sectores más desposeídos, la crisis en la educación extiende su arco de influencia a crecientes sectores —en particular de clase media— imposibilitados ahora de solventar la escuela privada que prefirieron en los años recientes.

Se espera que la escuela oficial, con una educación de alta calidad, permita que esos alumnos le saquen partido al "capital cultural" que adquirieron en sus familias, generalmente dotadas de un nivel de escolarización de nivel medio o superior.

Empero, al mismo tiempo que se ocupa de todos y estimula sus talentos personales, **el sistema de educación debe multiplicar sus compromisos con los más desprotegidos**. Individuos igualmente dotados por la naturaleza pueden tener una evolución cultural diferente porque nacen y se desarrollan en posiciones diferentes de la estructura social. Frente a la contingencia de los más desjerarquizados, **una política es justa si tiende a compensar sus desventajas**. Esa dirección, el "principio de las diferencias", al reconocer la primacía de los más necesitados es, paradójicamente, la mejor expresión del "principio de igualdad".

Pero, para que la "igualdad de oportunidades" que ofrece la escuela sea efectiva es necesario asegurar que **cada uno viva en un mundo de adultos autónomos, libres y responsables**, en una sociedad solidaria donde encuentre los recursos para armonizar sus proyectos individuales con los proyectos colectivos.

La perspectiva aparentemente utópica de recuperar, con un nuevo sentido, el principio de igualdad que estuvo presente en el proyecto emancipador de la educación a fines del siglo XIX en la Argentina, **depende de la responsabilidad en el consenso de todos los actores**: el Estado y sus representantes eventuales, los padres y los alumnos, los docentes y sus gremios. Con la certeza de que una **construcción ética** es sólo posible si cada uno, al defender sus derechos y sus razones, respeta a la vez los derechos y las razones del otro. El otro, los otros, son los niños y jóvenes que hacen el futuro de la nación.

Comentarios de los alumnos con las correcciones y observaciones del docente¹¹

¹¹ Referencias: se mantienen los subrayados del docente; en negrita se transcriben también sus notas; entre corchetes se apuntan las aclaraciones acerca de la copia.

Comentario 1

[Trabajo manuscrito.]

Para Berta Braslavsky en su artículo “Compromiso con los protegidos”? **propone, no es el verbo adecuado para lo que sigue** que la crisis general de los sistemas formales de la educación se ve afectada por los cambios estructurales y de los valores en el orden industrial. **Aclarar**

Está crisis afecta a los docentes, que les impide mejorar su infraestructura **¿cuál?**, que afecta a los planes innovadores **¿?** que están siendo afectados los sectores más protegidos. **¿? concord.**

La escuela oficial le ref? permite que esos alumnos les saquen la valorización al “capital cultural”, generando gerundio mal usado una desigualdad a los niveles superiores medios. **Poco claro**

“El sistema de educación debe multiplicar su compromiso con los demás desprotegidos”. **¿Por qué las comillas? Si es cita debe aclararse**

Todos los individuos por naturaleza tienen igual una desigualdad en las evoluciones culturales. **Explicar esta afirmación**

Este sujeto de desigualdad tuvo presente en el proyecto de emancipar desde el s XIX; teniendo la certeza que la construcción etica sólo es posible en cada uno, para poder sus derechos y sus razonamiento.

Confuso

Tildación

Observar las correcciones

Rehacer-Presentar adecuadamente.

Comentario 2

[Trabajo presentado por computadora.]

Berta Braslavsky, en su artículo “Compromiso con los desprotegidos”, comenta entre otras cosas la gravedad de los cambios educativos que afectaron al mundo y en especial al país durante la crisis del 2002. Asegura que en el plano de la educación se trató de una crisis que tuvo muchas causas (restricciones presupuestarias, administración del sistema irregular, frustración de sistemas innovadores) y, cabe destacar, que esa crisis que siempre estuvo vinculada a los sectores más desposeídos se ha extendido a sectores de la clase media, imposibilitada ahora de solventar la escuela privada, asimismo alienta la esperanza de que la escuela oficial pueda brindar una educación de alta calidad y que en esa formación se ponga en juego el capital cultural con el que ya cuentan los alumnos de familias que pudieron acceder a un nivel de escolarización elevado. **Enunciado muy extenso-Resolver en 2 ó 3 orac.**

Pero ver este conector sostiene también que el sistema de educación debe multiplicar sus compromisos con los más desprotegidos y sostiene con énfasis que una política tiende poco claro a compensar las desventajas.

Puntuación

¿Sujeto? Fundamenta su opinión de que lograr la igualdad de oportunidades se tiene que lograr el consenso del estado, los docentes y sus gremios.

Podríamos decir ¿son palabras de B.B. o tuyas? que es de suma importancia revalorizar la escuela pública, recuperar la calidad de sus contenidos, sostener la participación de su cuerpo docente para que pueda así recuperar el prestigio que alguna vez tuvo sin olvidar que su objetivo más importante es formar idóneos y competentes jóvenes para la futura salida laboral punto pero también ciudadanos con un arraigado sistema de valores. Como bien dice la autora, los niños y los jévenes hacen el futuro de la nación. Hoy, a cierta distancia de la crisis del 2002, observamos que de aquella emergencia

económica pasamos a una emergencia moral tan grave como la primera mencionada.

Tal vez no ha logrado aún salir del estancamiento en el cayo en el 2002.

Ampliar la conclusión.

Mejorar-

Comentario 3

[Trabajo presentado por computadora.]

Consigna: Escribir un texto entre la pobreza y el rendimiento escolar ¿?

Berta Braslavsky, en su artículo “Compromiso con los desprotegidos”, propone que el sistema de educación multiplique sus compromisos con este tipo de personas. ¿? En este breve texto veremos por qué con los desprotegidos el sistema de educación debe establecer mayores beneficios, y cómo se puede lograr. **¿Cómo?**

Dicha ¿cuál? propuesta hace la autora La autora hace dicha propuesta, ya que no todos los niños nacen en una misma condición social-económica, sino que existen personas a las que se las considera “desprotegidos”, ya que no sólo carecen de protección, sino que además tienen necesidades. Confuso.

Necesidades tales como lo es la alimentación, una vivienda, padres, amor, cuidado, etc. **Oración inconclusa (ampliar)** Sin esto, es muy difícil imaginar un futuro próspero y sobretodo que ese futuro sea producto de una buena educación. Pero aunque sea difícil, es posible. Sólo hace falta esfuerzo y saber cómo inculcar en aquellos ¿? el deseo y la convicción de que su presente puede cambiar si reciben una digna formación.

Para ello, hace falta que también sea transformada la mente de los dirigentes del sistema educativo, y que otorguen un programa donde se beneficie a los integrantes de estas clases sociales; como por ejemplo, talleres de aprendizaje sobre cómo hacer trabajos manuales, alimentarlos en el establecimiento, donarles abrigo, y que ellos también hagan o den cosas que tengan para que descubran lo grandioso que es ver que los demás gocen de tener algo nuevo y recibir un regalo. **Oración muy extensa. Reorganizar. Aquí hay una propuesta [ilegible] Para ello no sólo tiene que cambiar la mente de los dirigentes sino también del sistema educativo: (y aquí la propuesta) por un lado.... Por otro... De este modo...** De esta manera, ellos podrán ver que son importantes para la sociedad, porque al fin y al cabo, también son humanos, y merecen los mismos derechos que todos.

Rehacer.

Recordar que el texto que produzcas será el resultado de tu lectura de tres artículos: el de Braslavsky y dos de Lipcovich.

Comentario 4

[Trabajo presentado por computadora.]

Berta Braslavsky en su artículo “Compromiso con los desprotegidos” propone que el sistema educacional debe ocuparse y estimular los talentos personales, y al mismo tiempo debe tomar mayor compromiso con los individuos de clase media y baja (es decir los desprotegidos) que son los mas perjudicados por la crisis actual que se desarrolla en el país. **Oración muy extensa**

Según Braslavsky, cada individuo tiene una evolución cultural diferente por que nacen y se desarrollan en posiciones **no es el vocablo adecuado** distintas de la sociedad. Por lo cual, afirma que una política justa seria aquella que compensara esas desventajas, y así produjera la igualdad de oportunidades para cada persona.

Sin embargo, para que esto se lleve a cabo se necesita de la responsabilidad del Estado, de los padres, de los alumnos, de los docentes y de sus gremios. Y además, que cada uno de ellos respete los derechos y razones del otro.

Parafraseando **parafrasear es “decir con palabras propias lo que otro ha dicho”**. **Si entrecorras, quiere decir que estás citando textualmente** a Braslavsky... “...para que la igualdad de oportunidades que ofrece la escuela sea efectiva es necesario asegurar que cada uno viva en un mundo de adultos autónomos, libre y responsables, en una sociedad solidaria donde encuentre los recursos para armonizar sus proyectos individuales con los proyectos colectivos”.

Es decir que, para que dicha igualdad sea efectiva, se necesita el compromiso de cada individuo de una sociedad, además de la responsabilidad, consigo mismo y con los otros para el desarrollo personal y colectivo.

En síntesis, este artículo presenta varios requisitos fundamentales **no es el vocablo adecuado** para que no haya tanta desigualdad en niveles de educación.

Evitar los párrafos de una sola oración. Recordá la fecha de publicación del artículo y establecé relación con la actualidad.

Mejorar

Comentario 5

[Trabajo presentado por computadora.]

La propuesta que hace Berta Braslavsky en su artículo “Compromiso con los desprotegidos” alienta a no descreer, que la igualdad de oportunidades que debe ofrecer la escuela es posible; si todos los actores: el estado y sus representantes, los padres y los alumnos, los docentes y los gremios se responsabilizan en la construcción de esta nueva ética (que estuvo presente en el proyecto emancipador de la educación a fines del s XIX en nuestro país).

Este párrafo contiene una sola oración pero está inconclusa. Hay una condicional a la que le falta la principal.

El sistema educativo debe multiplicar su compromiso con los más desprotegidos, para que las desigualdades, que en el fondo implican una diversidad real, no reproduzcan la exclusión, sino, que ayuden a transformar un **al** sistema educativo **en** inclusivo.

Es fundamental tener presente esta idea **punto** por ejemplo, cuando un docente que trabaja en “zonas desfavorables”, “adapta” sus clases porque considera como sinónimos pobreza y “pobreza cognitiva”. **Ampliar**

La escuela debe abrirse a la comunidad y promover esa relación (si yo no educo a mi hijo creyendo que la escuela es de todos, que debo cuidarla, difícilmente el alumno la sienta como propia. **¿cierre de paréntesis? Ampliar para aclarar.**

En síntesis, un auténtico compromiso ante estas desigualdades –provocadas por largas crisis, no solo en el ámbito de la educación- es una expresión, del principio de igualdad_ **Puntuación**

Mejorar

Análisis de los comentarios de los docentes, según las categorías descriptas

La obtención de información. Reproducimos a continuación ejemplos de extrema dificultad para la obtención de la información explícita (en negrita, la versión del estudiante):

- 1) Compromiso con los desprotegidos / **Compromiso con los protegidos** (C1).
- 2) Valores en el orden universal / **valores en el orden industrial** (C1).
- 3) Individuos igualmente dotados por la naturaleza pueden tener una evolución cultural diferente porque nacen y se desarrollan en posiciones diferentes de la estructura social / **Todos los individuos por naturaleza tienen igual una desigualdad en las evoluciones culturales** (C1).
- 4) Que esos alumnos le saquen partido al "capital cultural" que adquirieron / **que esos alumnos les saquen la valorización al "capital cultural"** (C1).

Reproducimos a continuación ejemplos de dificultad para la producción de información sinonímica, especialmente respecto del concepto de "desprotegidos":

- 1) existen personas a las que se las considera "desprotegidos", ya que no sólo carecen de protección, sino que además tienen necesidades (C3).
- 2) al fin y al cabo, también son humanos, y merecen los mismos derechos que todos (C3).
- 3) individuos de clase media y baja (es decir los desprotegidos) (C4).

El desarrollo de una comprensión general. Reproducimos a continuación ejemplos de extrema dificultad en la comprensión tomados de uno de los trabajos:

- 1) Todos los individuos por naturaleza tienen igual una desigualdad en las evoluciones culturales (C1).
- 2) Este sujeto de desigualdad tuvo presente en el proyecto de emancipar desde el s XIX; teniendo la certeza que la construcción etica sólo es posible en cada uno, para poder sus derechos y sus razonamiento (C1).

Se advierte una desviación de la tesis central en tres sobre cinco trabajos. Consideramos que son desviaciones de la tesis central los deslizamientos conceptuales: de riesgo educativo, a emergencia moral (C2); de equidad educativa, a compensación y caridad (C3); de diversidad social, a diversidad natural (C5); de responsabilidad del Estado, a obligación del sujeto vulnerable (C5).

- 1) Hoy, a cierta distancia de la crisis del 2002, observamos que de aquella emergencia económica pasamos a una emergencia moral tan grave como la primera mencionada.
- 2) Tal vez no ha logrado aún salir del estancamiento en el cayo en el 2002 (C2).
- 3) Para ello, hace falta que también sea transformada la mente de los dirigentes del sistema educativo, y que otorguen un programa donde se beneficie a los integrantes de estas clases sociales; como por ejemplo, talleres de aprendizaje sobre cómo hacer trabajos manuales, alimentarlos en el establecimiento, donarles abrigo, y que ellos también hagan o den cosas que tengan para que descubran lo grandioso que es ver que los demás gocen de tener algo nuevo y recibir un regalo (C3).

- 4) El sistema educativo debe multiplicar su compromiso con los más desprotegidos, para que las desigualdades, que en el fondo implican una diversidad real, no reproduzcan la exclusión... (C5).
- 5) si yo no educo a mi hijo creyendo que la escuela es de todos, que debo cuidarla, difícilmente el alumno la sienta como propia (C5).

Elaboración de una interpretación. El siguiente fragmento muestra una estructura textual extensa y confusa, que debilita el aspecto interpretativo:

- 1) Asegura que en el plano de la educación se trató de una crisis que tuvo muchas causas (restricciones presupuestarias, administración del sistema irregular, frustración de sistemas innovadores) y, cabe destacar, que esa crisis -que siempre estuvo vinculada a los sectores más desposeídos- se ha extendido a sectores de la clase media, imposibilitada ahora de solventar la escuela privada, asimismo alienta la esperanza de que la escuela oficial pueda brindar una educación de alta calidad y que en esa formación se ponga en juego el capital cultural con el que ya cuentan los alumnos de familias que pudieron acceder a un nivel de escolarización elevado. **Enunciado muy extenso-Resolver en 2 ó 3 orac.** (C2).

Hay un esbozo de inferencia elaborativa en el siguiente fragmento:

- 1) Es fundamental tener presente esta idea **punto** por ejemplo, cuando un docente que trabaja en “zonas desfavorables”, “adapta” sus clases porque considera como sinónimos pobreza y “pobreza cognitiva”. **Ampliar** (C5).

Reflexión y valoración sobre el contenido del texto. No se alcanza en ninguna producción.

Reflexión y valoración sobre la forma del texto. No se alcanza en ninguna producción.

A partir del análisis expuesto, se observa que ningún trabajo satisface la totalidad de las categorías y que dos categorías no son alcanzadas por ninguno de los comentarios.

Como vimos en las argumentaciones, también en los comentarios el receptor expresa sus dificultades de lectura. En este sentido, el comentario 1, reproducido más arriba, presenta la mayor dificultad discursiva derivada de la más deficiente comprensión lectora. De hecho, el estudiante no puede recuperar información literal porque altera el sentido de las palabras, ni puede resumir el texto, del que toma frases desconectadas que escribe una después de otra.

Las intervenciones docentes siguen las pautas que explicamos respecto de las argumentaciones: subrayados, signos de pregunta, solicitudes de aclaración, frases evaluativas (*poco claro, confuso*). Dichas intervenciones se caracterizan porque abordan el texto como una sucesión de fragmentos que pudieran corregirse uno a uno. Este modelo de intervención puede ser eficaz cuando los problemas de construcción

textual son leves, pero manifiesta su completa ineficacia cuando la totalidad del escrito no cumple con las condiciones isotópicas, de coherencia, cohesión y progresión que permitirían considerarlo texto.

CONCLUSIÓN

Hemos analizado detalladamente dos corpus de trabajos producidos por alumnos, futuros docentes. El primer corpus constituido por pruebas de un curso de nivelación, de las cuales estaban desaprobadas el 55%, y el segundo corpus constituido por argumentaciones y comentarios de estudiantes de primer año: en este caso todos los escritos debieron ser rehechos.

En la primera prueba de nivel, había dos ítemes que solicitaban memorización de reglas de tildación y puntuación y aplicación a un ejemplo. También había una evaluación de sintaxis. Según analizamos, el tipo de esquema analítico seleccionado no orientaba a los alumnos en la profundización de la relación entre léxico y gramática, actividad que no aparece consignada en la evaluación. Veíamos que la evaluación no incorporaba casos que permitirían las operaciones cognitivas de explicación, justificación, definición y comparación, además del análisis de constituyentes inmediatos. Por ello, decíamos, cabe la posibilidad de considerar que en la configuración presentada, el análisis sintáctico constituye un ejercicio de etiquetamiento no vinculado de manera productiva con la reflexión acerca de los usos lingüísticos ni con el debate acerca de los instrumentos teóricos que procuran explicarlos.

En el trabajo textual, la evaluación examinada enfoca solo dos de las dimensiones de la textualidad: elementos de coherencia y cohesión; y solicita una actividad de reconocimiento y justificación que no las integra en una percepción acabada de la totalidad del texto y sus relaciones. No considera pertinentes las relaciones de situacionalidad, que recupera la relevancia del texto en determinada situación comunicativa; la intencionalidad que analiza la actitud del productor que intenta formar un texto que responde a sus objetivos ni la aceptabilidad que prevé la actitud del receptor que espera un texto cohesivo y coherente que sea útil y relevante en determinada situación.

Señalábamos que los dos textos seleccionados para el análisis, uno referido a una situación delictiva y el otro a personajes de la dictadura militar de la década del 70, ameritaban que esas dimensiones fueran tomadas en cuenta para su acabada comprensión. Sin embargo, la evaluación propone para el texto el mismo tipo de reconocimiento de marcas formales que caracterizó el análisis sintáctico oracional anterior.

Así enfocado, el ítem no supera las limitaciones del anterior enfoque taxonómico de la sintaxis, aunque trabaja con un texto más extenso.

Respecto de las argumentaciones, el análisis de las producciones demostró que los estudiantes tenían graves dificultades para argumentar con atención a las reglas que posibilitan un intercambio racional y cooperativo, no podían modalizar sus argumentos ni justificar puntos de vista. Además, centralmente, ignoraban las

características lógicas del género por lo cual no podían exponer premisas, inferir a partir de ellas y arribar a conclusiones.

A la vez, hemos observado que las consignas de trabajo no orientaban la tarea argumentativa y presuponían un productor experto, ya que no especificaban información sobre el género ni incluían punteo de subtemas.

La intervención docente, manifestada en las correcciones, no explicitaba formas de reparar los aspectos antes citados ni detectaba falacias argumentativas.

Las intervenciones docentes también en este caso siguen las pautas que explicamos respecto de las argumentaciones: subrayados, signos de pregunta, solicitudes de aclaración, frases evaluativas (*poco claro, confuso*). Dichas intervenciones abordan el texto como una sucesión de fragmentos que pudieran corregirse uno a uno. Como observamos, este modelo de intervención puede ser eficaz cuando los problemas de construcción textual son leves, pero manifiesta su completa ineficacia cuando la totalidad del escrito no cumple con las condiciones isotópicas, de coherencia, cohesión y progresión que permitirían considerarlo texto.

Recuperando el punto de partida. En 2006 la Dirección de Formación Docente del MECyT promovió un Ciclo de Formación para Directores de ISFD que finalizó con una evaluación escrita e individual en la que los evaluados eran convocados a “dar cuenta de un conjunto de preocupaciones teórico-prácticas significativas en torno al desempeño de su rol”, para lo cual se les proponía: “Enuncie y justifique las preocupaciones que orientan el trabajo de indagación que está realizando”. El relevamiento de dichas preocupaciones, a través del análisis de más de 200 escritos, permitió establecer un orden de prioridades y problemáticas a profundizar según la cantidad de trabajos de los directivos que abordaron cada tema.

El análisis permite observar que la mayor preocupación de los Directivos de las Provincias y la Ciudad Autónoma se concentra en problemáticas referidas a los alumnos. La primera temática relevante corresponde a la constatación del alto desgranamiento, abandono y notable variación de la matrícula que afecta a los ISFD, especialmente durante el primer año de estudios. Esta temática aparece estrechamente relacionada con otro orden de problemas, que ocupa el segundo lugar en las preocupaciones de los equipos de conducción de los ISFD, dado que según su análisis, el desgranamiento y abandono se adjudican normalmente a las escasas competencias de los ingresantes o a características de su cultura juvenil entendidas como no compatibles con las características del aspirante a la docencia.

Algunos de los instrumentos que permitieron a los directivos focalizar este problema han sido las *indagaciones diagnósticas*. En la inmensa mayoría de los ISFD se implementan diagnósticos que, como vimos en los 200 exámenes de nivel instrumentados en el 2006 y en los 23 trabajos de primer año examinados en esta investigación, coinciden

en la detección de las siguientes dificultades en los aspirantes a la docencia:

- La comprensión fragmentaria de los textos leídos y las dificultades en la escritura autónoma que manifiestan los alumnos de los ISFD y en particular los ingresantes.
- La carencia de los saberes básicos necesarios para acceder a las conceptualizaciones que requieren las materias del profesorado.
- Las prácticas de lectura superficial, que eluden las relecturas y retrolecturas exigidas por los textos académicos.
- La escasa flexibilidad cognitiva para procesar fuentes múltiples y construir representaciones no unívocas sobre algún tema.
- Análisis del contexto.

Los autores de este tipo de trabajos observan que las causas habituales del problema de las escasas competencias de los ingresantes se pueden atribuir a razones económicas y sociales, así como al déficit educacional previo, lo que parece exceder las posibilidades de reparación de las instituciones formadoras de docentes.

Los diagnósticos se vinculan con este aspecto en la medida en que documentan la pertenencia de la población estudiantil a sectores medio-bajos de la sociedad, con débil educación media y escasas competencias cognitivas. La descripción anterior confirma los resultados de las evaluaciones de la calidad (1998-2001), los análisis de la fragmentación de la sociedad y el sistema formal, que coinciden en que más de un 50% de los ingresantes abandonan sus estudios durante el primer año.

A todo esto, se suma la desvalorización personal respecto de sus posibilidades académicas que manifiestan los aspirantes a la docencia cuando responden a indagaciones, encuestas y narrativas personales.

Incorporación del punto de vista de los docentes. En paralelo, los análisis efectuados por los directivos observan que por parte de los docentes de los ISFD predomina la conceptualización de que “la lengua instrumental necesaria para el dominio de los textos académicos es un pre-requisito que, por ello mismo, no compromete su responsabilidad como formadores” (ejemplo de un ISFD de la provincia de Buenos Aires).

Incorporación del punto de vista de los alumnos. Otros análisis proporcionados por los directivos constatan que cuando los alumnos son convocados a dar cuenta de los obstáculos que ponen en riesgo sus itinerarios académicos señalan:

- 1) cuestiones problemáticas referidas a la comunicación con los docentes;
- 2) complejidades textuales que no son minuciosamente trabajadas en clase sumadas a exposiciones docentes muy complejas;
- 3) evaluaciones que no coinciden con los desarrollos anteriores;
- 4) cuestiones administrativas tales como normativas inflexibles, exigencias horarias, ausentismo de docentes;

- 5) cuestiones curriculares; falta de materias de la formación orientada y muchas horas de formación general, especialmente en primer año (ejemplo de un ISFD de la localidad de Rosario, provincia de Santa Fe).

Los ISFD proponen alternativas. En general, una síntesis de las acciones que implementan los ISFD frente a la problemática del desgranamiento debido mayoritariamente a las escasas competencias de los estudiantes, permite observar:

- Lectura y análisis del diagnóstico de los ingresantes.
- Análisis de narraciones e historias de vida.
- Reformulación del curso de ingreso en función de fortalezas y debilidades.
- Formación de equipos de docentes tutores.
- Formación de equipos de alumnos tutores.
- Replanteo del desarrollo curricular de la formación.
- Selección de instrumentos para la evaluación permanente.
- Articulación con el último año del Polimodal para reforzar contenidos.
- Gestión de espacios institucionales para asistir a los ingresantes.

Las acciones parecen ser correctas, sin embargo, según variados testimonios expuestos en los trabajos de los directivos de los ISFD, en un gran número de casos las implementaciones todavía no resultan eficaces, dado el alto grado de desgranamiento que se mantiene constante en el nivel terciario. Es decir que siguen registrándose los mismos problemas en cada diagnóstico, los profesores de las materias de las diferentes carreras siguen señalando las mismas dificultades en los alumnos y la deserción sigue siendo un fenómeno de marcada intensidad.

Es necesario, entonces, que el nivel terciario se haga cargo del problema, trabajando en la articulación con el nivel medio, en la intervención en la escuela primaria y revisando la propia formación docente. Pero mientras tienen lugar estos procesos de cambio y hasta tanto tengan impacto generalizado en el sistema no es posible pensar una prospectiva con mejores condiciones de los ingresantes al menos en los próximos 10 años.

Por otra parte, cuando esos cambios hayan sido realizados, aun seguirá siendo necesario plantearse una instancia de pre-grado que signifique una introducción de los estudiantes en un ámbito nuevo, especialmente nuevo en materia de discurso.

Pensar nuevamente la comprensión y producción discursiva. Los usos del lenguaje están condicionados por las prácticas sociales en las que se producen los intercambios, de manera tal que el acceso al mundo académico implica la necesidad de nuevos aprendizajes en este sentido.

Conducir los primeros pasos de los ingresantes significa replantearse permanentemente la tarea didáctica tanto como el marco teórico que orienta las decisiones, hacer ajustes y modificaciones que favorezcan el logro de los objetivos propuestos y soportar estos cambios mediante investigaciones orientadas a la elaboración de nuevas

propuestas pedagógicas. Todo en el marco de la urgencia que demanda adaptar la tarea en el aula al estado de adquisición de habilidades de lectura y escritura de los aspirantes a la docencia, cada vez menos satisfactorio.

Esta tarea debe ser realizada en el marco de una reflexión que conduzca a la construcción de una didáctica de la lengua en contextos específicos. Si el nivel terciario no ofrece instancias en las que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para iniciar sus estudios, solamente tendrán éxito quienes por tradición familiar, por el ámbito social al que pertenecen o porque hayan sido beneficiados por una escolaridad aventajada podrán continuar con su carrera hasta graduarse.

Una de las vías por las que se intenta algún atisbo de solución es reconsiderar la *alfabetización académica*. Es necesario despegar la palabra “alfabetización” del prejuicio alfabético, según el cual el alfabetismo consiste en el dominio del código escrito y, por el contrario, se debe conceptualizar la alfabetización como un proceso que reconoce etapas cada una de las cuales supone un paso hacia un nivel más complejo de dominio de un objeto del conocimiento, del cual es imprescindible acordar los alcances.

Consideramos que la alfabetización académica es el nivel último de la alfabetización entendida como la incorporación gradual del sujeto en la cultura escrita a través del conocimiento de la lengua escrita, sus productos, productores, formas de dominio y circuitos de uso.

Asimismo, consideramos que los niveles de dominio de la lengua escrita se inician con un conocimiento instrumental, pasan por un dominio funcional hasta llegar a un dominio epistémico del escrito. La alfabetización académica es el dominio de la lengua escrita en su nivel epistémico, es decir el dominio de la escritura como instrumento de perfeccionamiento del propio pensar. En cada campo del saber se requiere el dominio epistémico de la lengua escrita tal como lo exige el manejo de las fuentes primarias de producción del conocimiento científico.

Sin embargo, tal como sucede con la alfabetización básica, se repiten para la alfabetización académica algunos problemas de conceptualización que luego imprimen desarrollos no deseados o poco perfectibles a las acciones que se implementan para lograrla.

Algunas precisiones necesarias. En todo proceso alfabetizador se desarrolla un triple conocimiento:

- 1) del patrimonio,
- 2) del sistema.
- 3) del estilo de la lengua escrita.

Conocemos sobradamente los severos problemas de la alfabetización básica cuando es concebida como transmisión ya ni siquiera del sistema, sino del código puro y duro de la lengua escrita. Esto constituye una oferta empobrecedora para todos los niños, pero

especialmente grave para los que pertenecen a sectores desfavorecidos, para quienes la escuela es el único lugar donde entender qué es una lengua escrita, conocer el patrimonio cultural y apropiarse gradualmente de los estilos expertos de lectura y escritura; es justamente esa escuela que les recorta la oferta.

También conocemos los problemas de la confianza ciega en las etapas evolutivas y las reconfiguraciones cognitivas automáticas, cuando minimizan la intervención experta del docente y confían en la inmersión sin enseñanza.

Conocemos la escuela en todos sus niveles y poseemos un panorama realista de los logros posibles en cada ciclo. Sabemos que la alfabetización académica no constituye ni siquiera un horizonte de posibilidad en el nivel medio actual. Por lo tanto, queremos que estas conclusiones se abran como una instancia *dinámica*, porque expone nuestras exploraciones, nuestros logros y dificultades en torno de la alfabetización académica y a la vez *dinamizadora* en la medida en que promueva e invite a mayor profundización en torno de la alfabetización académica como propuesta integral hacia el dominio del nivel epistémico de la lengua escrita en los ISFD.

La primera reflexión que proponemos se refiere a la *identidad de los espacios de alfabetización académica*. Los espacios novedosos suelen verse acosados por ansias de definición que no tienen los espacios tradicionales. Así, los espacios propios de la alfabetización académica pudieron ser definidos como espacios remediales o podrían ser definidos como lugares de transmisión de *saberes habilitantes*. Resistimos la primera definición y promovemos la segunda.

Resistimos la remedialidad porque es una mirada “hacia atrás”. Así como los serios diagnósticos que se han hecho en todas las instituciones aportan elementos a tener en cuenta, entendemos que lo hacen para alentar la prospectiva, no el eterno retorno. La remedialidad victimiza al alumno cuando lo constituye desde la carencia y lo congela en lo que no tiene; además, define el contrato pedagógico completo, con todos sus actores y sus espacios como espacios para el remedio y no pocas veces el remiendo, por ejemplo, a través de la promoción de talleres de técnicas de estudio sobre el vacío teórico, sin el soporte de trabajo guiado por expertos en campos del conocimiento específicos.

La definición del espacio de la alfabetización académica como lugar de transmisión de saberes habilitantes, en cambio, establece continuidad con nuestras concepciones de la alfabetización como acceso a la cultura. Si, como dijimos, la alfabetización supone el triple dominio del patrimonio, el sistema y los estilos y usos de la lengua escrita, entonces, la alfabetización académica como transmisión de saberes habilitantes nos conduce al tema de la tramitación de las herencias culturales propias del nivel superior, por lo cual entendemos que la alfabetización académica ha de ser resignificada y distribuida para que este nivel asuma su propio estilo en dicha tramitación.

La transmisión ha de ser resignificada desde el comienzo, desde los espacios propedéuticos que instalan la alfabetización avanzada en los ISFD. Recordemos que los alumnos que ingresan en los ISFD estuvieron

expuestos a formas de transmisión. Conocieron formas de hablar y recibieron enseñanza respecto de la lectura y la escritura hasta el momento de llegar al nivel educativo terciario/universitario. ¿De qué “circuitos diferenciales” proviene su formación?

El sistema educativo ha respondido a su masificación diferenciando sus unidades de acuerdo con el origen social de la población que atiende. Conceptos tales como diferenciación, segmentación, y circuitos diferenciales, dan cuenta de esta realidad. Sin embargo, hay dos aspectos complementarios que contribuyen a la segmentación: por un lado, la diferente calidad de la oferta educativa, por otro, la homogeneidad o uniformidad que también conducen a la segmentación.

Los colegios argentinos están segmentados, no solo porque ofrecen condiciones distintas para aprender, sino porque operan de la misma manera con poblaciones sociales de orígenes diferentes (Filmus-Braslavsky 1988).

Entendemos que para superar esta segmentación, la transmisión de los saberes habilitantes en la alfabetización académica ha de ser resignificada tanto desde las estrategias como desde los contenidos.

Para resignificar las estrategias, se deben refinar los modelos de enseñanza que suelen trabajarse en los espacios propedéuticos y curriculares: tanto el modelo de enseñanza directa como el modelo de aprendizaje cooperativo.

En el modelo de enseñanza directa se debería subrayar la importancia del andamiaje en el ámbito cognitivo del desarrollo próximo como estrategia didáctica que comprende también al nivel terciario. La enseñanza directa así pensada debería dar como resultado clases académicamente focalizadas que, sin embargo, incorporan funciones como las siguientes:

- Presentación del material nuevo en pasos lógicos a través de técnicas de pensamiento en voz alta, en las que el docente verbaliza sus propias estrategias cognitivas internas; presentación de varios ejemplos de lo que deben aprender los alumnos, discusión de sus características esenciales.
- Suministro de práctica guiada.
- Retroalimentación con correcciones y con sondeo de las reflexiones de los alumnos para elevar el nivel de su metacognición; preguntas acerca de las dificultades; reconocimiento de errores.
- Revisión de trabajos escritos con intercambio oral, confrontación de resoluciones de diversos problemas de escritura, resumen colectivo de temas ya tratados.
- Revisión para consolidar el aprendizaje.

A la vez, estas estrategias se complementan con un modelo de aprendizaje cooperativo que compromete a los alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes. La idea es aumentar su participación y favorecer sus experiencias en la toma de decisiones. Este modelo sustituye la competencia por la responsabilidad individual al servicio de metas grupales y constituye un complemento del modelo

de enseñanza directa, especialmente en la etapa de la práctica independiente.

Estos modos de enseñar no debieran ser eficientistas y debieran rechazar el utilitarismo del “aprenda ahora y reflexione después”. Deberían asumir el costo (en tiempo, organización y acuerdos institucionales) de convocar a los alumnos al doble trabajo de aprender reflexionando y reflexionar en torno de los contenidos de su aprendizaje.

Para resignificar la transmisión desde los contenidos, debemos tener presente que el objetivo perseguido es el desarrollo de competencias de lectura y escritura avanzadas que les permitan a los alumnos el acceso al discurso académico y científico de modo de facilitar su ingreso al nivel terciario y a las prácticas de ese ámbito.

Una línea de trabajo centra la reflexión sobre el uso de la lengua como sistema semiótico que requiere una atención permanente a las características del código, lo que significa trabajar con sus elementos constituyentes y las normas que regulan su uso y, de este modo, resolver -como se ha dicho ya- los problemas de escritura remanentes de niveles educativos anteriores.

Sin embargo, una de las soluciones más generalizadas es la de centrar la enseñanza en los géneros. Esta focalización permite guiar la reflexión acerca del uso de la lengua sobre la base de su concepción en tanto sistema semiótico en relación con otro más abstracto: el contexto social. Se entiende que un sistema redonda en el otro: la lengua construye el contexto y es construida por él. Esto significa que determinado contexto permite anticipar las características de los textos como ejemplares genéricos, así como estos permiten inferir las características del contexto de situación inmediato, el de cultura y el ideológico.

Es inevitable, entonces, teniendo en cuenta esta relación de mutua determinación, volver a trabajar desde la gramática, especialmente con aquellos estudiantes pertenecientes a grupos marginados de los ámbitos de poder. El saber cómo la lengua se usa para significar en los diferentes géneros es particularmente importante cuando se trata de asistir a los estudiantes en el acto de escritura. Se vuelve central explicitar el modo en que el uso de la lengua construye significado: los estudiantes tienen que analizar críticamente los diferentes propósitos sociales que informan patrones de regularidad en el uso de la lengua y las razones para las convenciones textuales.

La lectura de géneros científicos y académicos -como conferencias, capítulos de manuales universitarios o libros destinados a la comunidad científica- cumplen una función de “inmersión” en el ámbito específico cuyo discurso es necesariamente objeto de aprendizaje y proveen un marco para el aprendizaje del uso de la lengua en ese contexto. Sin embargo, la adquisición de los géneros académicos requiere reflexión metalingüística y metacognitiva, de modo que demanda un período intenso de enseñanza-aprendizaje que supone, además de la inmersión a través de la lectura, el reconocimiento de rasgos lingüísticos típicos de los géneros y los registros, una didáctica de modelación de la producción escrita y oral, la producción grupal e

individual: una secuencia didáctica en la que, progresivamente y a partir de la zona de desarrollo próximo, el alumno desarrolle en interacción con el docente y el grupo las competencias lingüísticas y comunicacionales deseadas.

Una posibilidad de trabajo en esta línea es la lectura de un corpus de textos disciplinares que aborden la misma temática, selección que ofrece un primer marco para la reflexión sobre el contexto: qué actividad se lleva a cabo a través de cada texto y cómo se enmarca en actividades de la comunidad científica, cuál es el rol del autor y su relación con la audiencia, cuál su propósito, cuáles son los pasos que permiten darle cumplimiento, cuál es el tema abordado y cuál su especificidad. Los textos disciplinares se constituyen así en modelos genéricos.

Dada la necesidad de graduar el aprendizaje de los géneros académicos, para el desarrollo de habilidades de escritura se seleccionan géneros científicos básicos (definición, descripción de clases de objetos, clasificación, explicación de procesos y procedimientos, justificación) y respuestas a consignas a partir de la lectura de corpus temáticos. Luego de un trabajo de “deconstrucción” del modelo genérico a producir, que incluye la reflexión sobre el contexto y su realización gramatical, se proponen tareas de escritura conjunta e individual, que incluyen la planificación del escrito para un contexto dado en la consigna y la evaluación del ejemplar producido.

Luego del reconocimiento de los recursos típicos de cada género básico y su función en el texto, se proponen actividades específicas para la ejercitación de estructuras gramaticales y recursos textuales que en general aparecen como problemáticos (concordancia, uso de proposiciones subordinadas, uso de gerundio, uso de pasivas de diferente tipo, correlación de los tiempos verbales, uso de conectores lógicos y de organizadores del discurso, uso de pronombres para la construcción de la referencia y el mantenimiento del tema, organización de la información en el texto mediante selecciones en el sistema de Tema/Rema, la construcción de párrafos como unidades semánticas).

Asimismo, el nivel gráfico recibe atención, especialmente en el momento de la revisión de los textos producidos por los alumnos: el uso de los signos de puntuación, los problemas de ortografía, el uso de mayúsculas y el de otros recursos gráficos como la sangría son trabajados primero de manera ocasional, con el objetivo de conducir al alumno a una sistematización mediante la inducción. De esta manera, se espera que puedan aplicar los aprendizajes a situaciones nuevas, primero mediante la guía del docente y después de manera independiente.

Para la tarea de escritura se proponen los pasos ya conocidos: planificación, puesta en texto y revisión del escrito. Sin embargo, se considera “planificación” en un sentido amplio: se propone a los alumnos una reflexión sobre el contexto de situación y el contexto de cultura en que se inscribirá el texto producido. Se entiende por contexto de situación el contexto inmediato en que se realiza la comunicación, *el registro*. Se entiende por contexto de cultura o *género*, el contexto más

amplio, que incluye la realización a través del uso de la lengua de una actividad específica reconocida y pautada por un ámbito socio-cultural determinado, con propósitos también reconocidos y validados por la comunidad cultural en juego. En este sentido, se define género como actividad social realizada a través de la lengua y estructurada en pasos caracterizados por realizaciones lingüísticas típicas. A partir de esta reflexión, los alumnos pueden hacer la selección y organización de contenidos para la construcción del género en cuestión. La elaboración de un esquema de contenido previo a la escritura se vuelve recurso fundamental para esta tarea.

Como resultado del proceso, los alumnos pueden identificar y producir a partir de fuentes los ya mencionados géneros científicos básicos, macro-géneros como el artículo de divulgación, la entrada de enciclopedia o el capítulo de manual -que exigen la articulación de los géneros básicos-, la justificación de una afirmación o tesis de diferentes autores sobre un tema polémico, argumentaciones en las que deben sostener una hipótesis valiéndose de argumentos de la comunidad científica y un informe de revisión bibliográfica muy breve sobre alguno de los corpus trabajados.

Estos primeros logros habilitan a los alumnos para el ingreso. Al finalizar el curso, el alumno debería haber adquirido un nivel de reflexión sobre la lengua que lo habilite para la resolución de situaciones nuevas.

Un nivel más de reflexión. Pero además y centralmente, debemos profundizar la idea de que el cambio que afrontan los estudiantes en el nivel terciario de los estudios formales no constituye solamente una modificación cuantitativa o superficial en sus modalidades anteriores de estudio, sino una *ruptura epistemológica*, un cambio de relación con los bienes patrimoniales del saber, situación que supone el ingreso en una concepción del conocimiento inconmensurable respecto de la conocida por ellos.

El conocimiento, desde la escuela primaria hasta el nivel secundario de los estudios, generalmente es presentado como producción anónima, atemporal y verdadera. Esta concepción debe ser desmantelada en el nivel superior para dar paso a una concepción que caracteriza al conocimiento como histórico, autoral, provisorio y conjetural.

Esto a su vez implica que los estudiantes deben cambiar sus estilos de relación con la lengua escrita y los procesos de lectura y escritura.

Deben adquirir experticia en formas suspicaces de la lectura. De la lectura confiada que recupera lo dicho por el texto (el “resuma y reproduzca” propio de la escuela) ha de pasarse a la lectura que infiere, compara, confronta, enmarca teóricamente, reconsidera y en múltiples ocasiones refuta.

Paralelamente, los alumnos deben emplear estilos justificados de la escritura, es decir, las formas de escribir que no reproducen o “dicen”

el conocimiento sino que requieren la justificación, la cita y la argumentación.

Todo es radicalmente nuevo para los alumnos y no siempre es explicitado convenientemente por los docentes, que también podemos ostentar actitudes acientíficas en nuestras propias lecturas y en nuestros propios escritos.

Por eso subrayamos la misión de instrucción que corresponde al espacio de la alfabetización académica y la colocamos resueltamente en un contexto pedagógico de reflexión metacognitiva a partir del trabajo con textos de la cultura escrita. En este sentido nos alineamos en la emergente tradición didáctica sobre el tema de la enseñanza de la lectura y la escritura en ámbitos universitarios y terciarios, que manifiesta una preocupación común por la elicitación de la conciencia del lector y del escritor como instrumento para el control y la construcción del conocimiento sobre el lenguaje escrito.

Los modelos de trabajo que expusimos están orientados hacia los procesos y la resolución de problemas y tienen como objetivo hacer más conscientes las acciones inconscientes de los aprendices. Por ejemplo, el uso del lenguaje escrito supone numerosas decisiones gramaticales que no son opcionales en los escritores expertos y otros dispositivos que sí reconocen diversos grados de opcionalidad. En verdad, para los alumnos estos límites son difusos.

Un rasgo del escritor novato es que aunque sepa lo que debe ser hecho en una cantidad considerable de situaciones de escritura, siempre tiende a hacerlo de otro modo, en términos generales, menos complejo, más habitual. Esta actitud frente al conocimiento se extiende en el tiempo.

Suele sostenerse que, si lenguaje y contexto están inextricablemente unidos, cada tramo del lenguaje arrastra contexto y por lo tanto, la minuciosa observación de la expresión lingüística permitiría sacar importantes conclusiones para la comprensión y para la producción, ambas situadas. En la modalidad de trabajo que expusimos se considera que la reflexión metalingüística sobre los rasgos genéricos sería el medio de asimilación de la escritura académica.

Sin embargo, de esta posición puede decirse que es teóricamente sólida pero con toques de ingenuidad política; en todo caso, abre la indagación a otras inquietudes.

La primera inquietud se refiere al sujeto. Sucede que el reto que enfrentamos es el de la aculturación del sujeto en el discurso académico. En cada vez más ámbitos terciarios y universitarios, el impacto cultural producido por el ingreso de grupos de orígenes socioeconómicos menos elevados y aun de otras lenguas y culturas a las instituciones terciarias, exige un verdadero proceso de aculturación en la lectura y escritura académicas. Se trata de iniciar a los estudiantes en los nuevos dialectos y convenciones con los que deberá enfrentarse.

La aculturación suele provocar la resistencia de la cultura receptora frente a la dominante en la asimilación o adopción de

elementos y características culturales ajenas. Estos son por ahora escenarios poco explorados en los estudios superiores.

Sin embargo, hay que pensar que en cualquier transmisión hay otro que se resiste. Se puede sostener frente a los estudiantes, en los primeros días, que hay que leer y escribir porque sí; otra cosa es generar los rodeos y circunvalaciones para demostrarles que es útil y otra cosa aún diferente es que como resultado de una labor compartida encuentren que “valía la pena”, porque todos sabemos que hay penas y trabajos en estos procesos.

Es que además estos procesos ponen en jaque el oficio de alumno construido hasta el momento por los estudiantes, como ya se dijo. Tenemos a la vista que la mayor parte de los alumnos de los ISFD vienen de circuitos educativos diferenciados, y que la diferenciación está marcada por el impacto educativo de severas condiciones sociales que hacen que las infancias y adolescencias que acaban de transcurrir no parecieran rentables para ofrecerles contenidos que desborden lo meramente utilitario y se piensen como culturalmente ricos.

La segunda inquietud se refiere a los contenidos. La transmisión ha de ser resignificada desde los contenidos, y en ese sentido la alfabetización académica mantiene las características sociopolíticas que dan forma a la alfabetización básica y nos invita a construir un espacio que interrumpa el “más de lo mismo”.

Hasta qué punto la cultura dominante brinda las claves para apropiarse de ella y hasta qué punto la enseñanza de la lectura y la escritura académica empieza a formar parte del proceso mismo de la producción del conocimiento, estas son cuestiones que remiten a la distribución posterior del bagaje instruccional que empieza en los cursos propedéuticos.

Los logros que obtengan los estudiantes en un espacio propedéutico no son suficientes para su desempeño como alumnos durante los años de carrera. Hay razones para este hecho.

La primera, es que los alumnos necesitan oportunidades variadas y reiteradas para internalizar los modelos genéricos. No basta con las prácticas que se harán en los meses del curso de aprestamiento: necesitarán más oportunidades de escritura y reflexión.

La segunda razón es que el avance en la complejidad temática a lo largo de las disciplinas de la carrera determina mayor complejidad de los textos a leer y producir.

De la misma manera, y esta es la tercera razón, se espera que con el correr de los años el alumno pueda desarrollar diferentes actividades académicas cada vez más complejas que lo vayan preparando para la actividad científica y profesional. Nuevos géneros requerirán aprendizajes específicos.

Por otra parte, las prácticas para ser miembro pleno de la comunidad científica y pedagógica incluyen ocultar la impresión de conveniencia personal, controlar el reconocimiento, crear consenso y manipular a través de procedimientos aparentemente neutrales. Estos niveles de experticia también se reflejan en los rasgos discursivos de la

escritura académica. Para hacer visible el propio trabajo y ser un miembro pleno de la comunidad académica hay que llegar hasta el dominio de estos rasgos discursivos, lo cual nos pone en el comienzo de un trabajo necesariamente extendido como contenido a lo largo del curriculum universitario/terciario completo. En suma, la lectura y la escritura son contenidos de todas las disciplinas y por lo tanto reclaman estrategias pedagógicas que contribuyan a sortear la barrera de la participación periférica de los estudiantes en la comunidad discursiva de los académicos.

Estas problemáticas que hemos delineado nos obligan a pensar la cuestión de los contenidos básicos de la alfabetización académica que podríamos consensuar y también nos obligan a pensar las instituciones como una red.

Hoy se habla de instituciones capaces de operar en red, pero se habla menos de espacios en red dentro de las instituciones. Los espacios institucionales capaces de operar en red en el interior de las instituciones se caracterizan porque se pueden pensar a sí mismos como sedes de articulaciones múltiples y de lugares de reenvío.

Articulaciones múltiples porque funcionan como soportes y vías educacionales que les permiten a los sujetos formas de desplazamiento no lineales, formas sinuosas que permiten escapar de la exclusión.

Soportes que funcionan a la vez como lugares de reenvío a los circuitos clásicos y que crean condiciones para reinstalar la subjetividad, la personalización y la posibilidad de pensarse (el alumno) como sujeto de derecho educativo, porque puede observarse en sus desempeños y negociar su trayecto dentro de la institución.

BIBLIOGRAFÍA

- Alisedo et al. 1994. *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliende F. y M. Condemarín. 2000. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Álvarez, M. 1994. *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Cuadernos de lengua española. Madrid: Arco-Libros.
- Ardoino, J. y G. Berger. 1989. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. París: ANDSHA-Matrice.
- Austin, J. 1982. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Aznar E., A. Cros y L. Quintana. 1991. *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Baquero, R. y M. Narodowski. 1987. "El pasaje del nivel primario al medio; la problemática del alumno". Proyecto Multinacional de Investigación Educativa. Ministerio de Educación y Justicia - Organización de Estados Americanos. Buenos Aires.
- Barthes, R. 1982. *La aventura semiológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Battaner, M. P. y E. Sanahuja. 1991. *Saber de letra I*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bernárdez, E. 1987. *Lingüística del texto*. Madrid: Arco Libros.
- Bertoni A., M. Poggi y M. Teobaldo. 1995. *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bertoni, A., M. Poggi, M. Teobaldo y otros. 1992-1995. *De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa*. Dirección de Investigación Educativa. Ministerio de Educación (GCBA).
- Blakenmore, S. J. y U. Frith. 2007. *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona: Ariel.
- Bochensky, I. 1970. *Historia de la lógica formal*. Madrid: Gredos.
- Bourdieu, P. 1988. *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Brousseau, G. y J. Peres. 1996. "Etude d'un enfant en difficulté en mathématiques. Le cas Gael". IREM de Bordeaux. Documento provisorio, 1981. Citado en F. Ortega, *Los desertores del futuro*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bruner, J. S. 1973. *Beyond the information given*. Nueva York: W. W. Norton.
- Chalmers, A. 1987. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires: SXXI.
- Charlot, B., E. Beautier y J. Rochex. 1992. *École et savoir: Dans les banlieues... et aillieurs*. París: Armand Colin.
- Charolles, M. 1980. "Les formes directes et indirectes de l'argumentation", en *Pratiques* 29.
- Ciapuscio, G. 1995. *Tipos textuales*. Buenos Aires: UBA.
- Cohen, M. y E. Nagel. 1993. *Introducción a la lógica y al método científico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Copi, I. M. 1994. *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Corominas, J. 1990. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Coulon, A. 1996. *Ethnomethodologie et éducation*. París: PUF.
- . 1997. *Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire*. París: PUF.
- Crete, P. y M. R. Lea. 2000. *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- De Beaugrande, R. A. y W. Dressler. 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel.
- Defior Citoler, S. 2000. *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Di Tullio, A. 1997. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.

- Duarte, D. et al. 1995. "El procesamiento de expresiones anafóricas y la comprensión de textos", en *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA* 2, 37-44.
- Ducrot O. y T. Todorov. 1975. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: SXXI.
- Durante, V. J. 1999. *No-Sí estoy de acuerdo: Claves de la argumentación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Durut-Bellat, M. y A. Henriot-Van Zanten. 1992. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Fayol, M. et al 1995. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.
- Figari, G. 1994. *Evaluer: Quel référentiel?* Bruselas: De Boeck Université.
- García Madruga, J. et al. 1999. *Comprensión lectora y memoria operativa, aspectos evolutivos e instruccionales*. Temas de Psicología. Barcelona: Paidós.
- Gardner H. 2000. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. 1987. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez. 1992. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan, eds., *Syntax and Semantics*. Vol.3, *Speech Acts*. Nueva York: Academic Press.
- Habermas, J. 1994. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Halliday, M. A. K. 1986. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. 1964. *La pregunta por la cosa*. Buenos Aires: Sur.
- Hempel, K. 1973. *La filosofía de la ciencia natural*. Madrid: Alianza.
- Henriot-Van Zanten, A., E. Plaisance y R. Sirota. 1993. *Les transformations du système éducatif: Acteurs et politiques*. Paris: L'Harmattan.
- Jodelet, D. 1969. *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Kleiber, G. 1995. *La semántica de los prototipos*. Madrid: Visor.
- Lavandera, B. 1985. *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Maritain, J. 1967. *El orden de los conceptos*. Buenos Aires: Club de Lectores.
- Melgar, S., y M. Zamero. 2005-2007. Proyecto "Todos pueden aprender". Marco teórico. Módulos I, II y III.
- Melgar, S. 2005. *Aprender a pensar las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires: Papers.
- Meyer, M. 1987. *Lógica, lenguaje y argumentación*. Buenos Aires: Hachette.
- Molinari Marotto, C. 1998. *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nagel, E. 1974. *La estructura de la ciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Olson, D. 1998. *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. 1987. *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México: SXXI.
- Ortega, F. 1996. *Los desertores del futuro*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca. 1994 *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Pérez Gómez, A. 1998. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata: Madrid.
- Pérrenoud, Ph. 1990. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- . 1994. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Plantin, Ch. 1996. *L'argumentation*. Paris: Éditions du Seuil.

- Poggi, M. y M. Teobaldo. 1996. "De la evaluación al mejoramiento: La articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria". Informe de avance. Dirección de Investigación Educativa, Dirección General de Planeamiento, MCBA.
- Portolés, J. 1998. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Riegel, M. y I. Tamba, I. 1987. La reformulation du sens dans le discours, en *Langue française*.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter. 1992. Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita, en *Infancia y aprendizaje* 58. Barcelona.
- Searle, J. 1980. *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Sebeok, T. A. y J. Umiker-Sebeok. 1987. *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce: El método de la investigación*. Barcelona: Paidós.
- Silvestre, A. 1998. *En otras palabras*. Buenos Aires: Cántaro.
- Sirota, R. 1993. Le métier d'élève, en *Revue Française de Pédagogie*.
- . 1998. *L'école primaire au quotidien*. París: PUF.
- Solana, Z. 1999. *Un estudio cognitivo del proceso de adquisición del lenguaje*. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Teobaldo, M. 1995-1996. Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario: una combinatoria de enfoques cuantitativos y cualitativos, en *La Universidad Ahora* 9 y 10. Universidad de Buenos Aires.
- . 2007. Análisis de profesorado universitario y de un caso no universitario. En M. Mollis y otros, *Las universidades: entre la formación de profesores y recursos humanos para el sector productivo*. Buenos Aires: UNIVERSIA.
- Tolchinsky, L. y R. Simó. 2001. *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona: ICE.
- Van Dijk, T. A. 1978. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vignaux, G. 1986. *La argumentación*. Buenos Aires: Hachette.
- Waller, W. 1932. *The Sociology of Teaching*. Chicago University Press.
- Willis, P. 1988. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Woods, P. 1991. *The happiest days? How pupils cope with school*. Londres: The Falmer Press.
- Woods, P. 1983. *Sociology and the school: An interactionist viewpoint*. Routledge & Kegan.