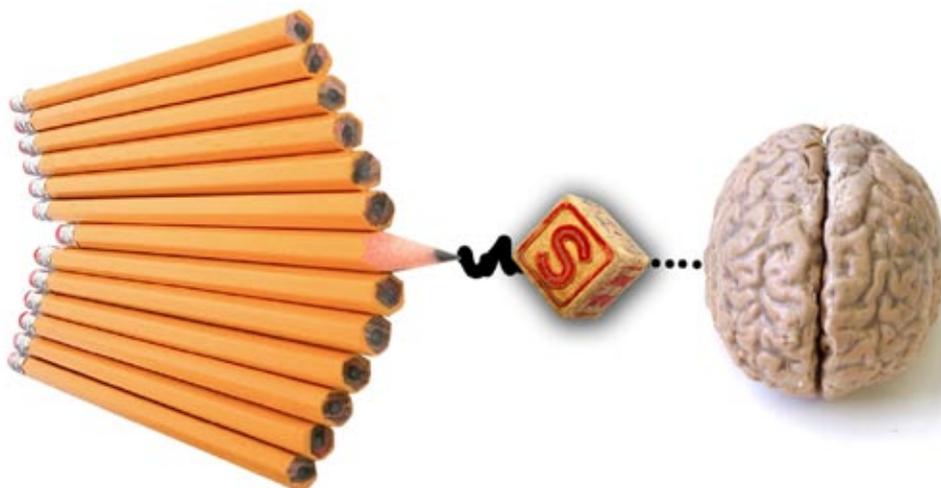


Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.

Año 2. N° 7. Septiembre de 2007

Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad



La Enseñanza de grado es un problema de todos
Voces que dialogan con la cultura de la educación en nuestras aulas

CONSIGNAS DE ESCRITURA:

Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes

Alicia Vázquez

El presente artículo invita a la reflexión y análisis del papel de las consignas de escritura en la promoción de aprendizajes significativos y profundos en los estudiantes universitarios. Al respecto, se ofrecen orientaciones para la enseñanza desde su caracterización como herramienta didáctica que: orienta y organiza la actividad de los estudiantes, pauta los resultados esperados y proporciona un marco de referencia compartido; mediando entre las expectativas del profesor sobre el aprendizaje que espera de los estudiantes y la representación que éstos elaboran acerca de lo que se espera que realicen.



EDITORIAL

Reflexionar respecto de nuestras *prácticas de docencia universitaria*, implicó abordar a partir de nuestra Colección de Cuadernillos, algunos ejes que problematizan y cuestionan nuestro quehacer habitual, a saber: ¿Somos coherentes en nuestra modalidad pedagógica con una práctica auténticamente reflexiva?, ¿Cuáles son los saberes, creencias y supuestos que orientan las prácticas de los docentes? ¿Cómo construir nuevos diálogos, teorización y reflexión para el cambio y desarrollo profesional? ¿debemos enseñar contenidos o enseñar a pensar?, ¿dar/se tiempo al alumno o cumplir los tiempos?, ¿evaluar para formar o para rendir cuentas?, etc.¹

De este modo, hemos reconocido que en el cotidiano de las aulas universitarias *se juega* en gran medida la posibilidad de promover aprendizajes profundos y estratégicos en los estudiantes; por ello, creemos importante en esta edición, continuar reflexionando sobre algunas de las decisiones y acciones que atraviesan dicha cotidianidad.

En este sentido, Alicia Vázquez, nos propone una síntesis del amplio corpus de investigaciones que se vienen desarrollando en ésta y otras universidades, acerca de las *prácticas docentes que median, particularmente, las tareas de escritura académica de los estudiantes*.

La autora además nos ofrece a partir de su propia experiencia como investigadora en el campo, un **conjunto de orientaciones** para repensar las consignas de escritura como herramientas didácticas, las que organizan la actividad del estudiante, promueven modos de pensar y de construir conocimientos, ofreciendo múltiples significaciones al contenido a enseñar.

¹ Los números de la Colección que han abordado estos interrogantes:

Del año I: N° 3: “Competencias docentes y Evaluación auténtica ¿falla el protagonista?”, Dr. Felipe Trillo Alonso; N° 4: “Enseñar en la Universidad. Dilemas que desafían a la profesión”, Dr. Félix Ortiz, Mgter. Silvia Etchegaray y Esp. Mónica Astudillo; N° 5: “El conocimiento de los profesores universitarios ¿de qué tipo de conocimiento estamos hablando”, Mgter. Viviana Macchiarola; N° 6: “Reflexiones sobre la reflexión pedagógica”, Mgter Ana Vogliotti.

Del año II: N° 2: colaboración entre profesores: ¿quién dice que es fácil?, Esp. Sonia de la Barrena; N° 3: ‘Camino de tiza’, educación, creatividad y futuro, Dra. María Cristina Rinaudo

Consignas de escritura:

Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes

Alicia Vázquez

El estudio de las consignas a través de las cuales se asignan tareas de escritura reviste interés por su influencia tanto en su potencial efecto en los procesos cognitivos que desencadenan en los estudiantes como en la calidad de los productos escritos. En su formulación una consigna puede intentar promover actividades reflexivas tendientes al aprendizaje significativo y profundo o “conducir a una acción reproductora y reduccionista que no favorezca la apropiación de habilidades y saberes objetivados” (Riestra, 2002: 60).

En la literatura especializada, es posible advertir consenso acerca de la función de la consigna. Así, se acepta su papel de orientadora y organizadora de la actividad de los estudiantes. La consigna expresa el tipo de demandas que realiza el docente durante las actividades de clase, se presenta como el principal instrumento con que cuenta el profesor para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de los alumnos (Monereo, 1997). Constituye un texto que configura las acciones mentales en los aprendices ya que en su formulación intenta regular, ordenar y dirigir las operaciones a realizar: define las acciones y estimula el tipo de actividades de lectura y escritura a realizar (Riestra, 2002).

Las consignas de escritura restringen las opciones del escritor y pautan los resultados esperados, sostiene Alvarado (2000). Restringir las opciones del escritor implica que puede proponerse la generación de un texto nuevo o la transformación de uno existente, pueden pautarse las operaciones a realizar o simplemente fijarse algunas características del texto resultante. Al señalar los productos esperados, las consignas conforman un contrato que guían la producción y la evaluación de los textos. Además, las consignas son herramientas didácticas que proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección. Por todo ello, las consignas, igual que cualquier otra tarea, sean o no de escritura, combinan precisión y claridad con cierto grado de apertura, con cierto margen de indefinición. En definitiva, la tarea constituye un elemento mediador entre las expectativas del profesor sobre el aprendizaje que espera realicen los estudiantes y la representación que éstos elaboran acerca de lo que se espera que realicen (Miras, Solé y Castells, 2000).

Uno de los supuestos de los profesores al elaborar la consigna de escritura, es que si está redactada de manera precisa y se define con claridad el tipo de operaciones cognitivas que involucra la tarea solicitada, será suficiente para estimular que los alumnos hagan el trabajo que se espera de ellos de manera aceptable. Sin embargo, en los escritos que presentan los estudiantes puede observarse una gran variabilidad de respuestas. Respecto

de dicha variabilidad, podríamos afirmar al menos dos cuestiones: que la forma en que los estudiantes interpretan la consigna no necesariamente coincide con la del profesor que la elaboró, por un lado; y, por otro, que las diferencias de interpretación también se manifiestan entre estudiantes de una misma clase.

Estos aspectos han sido objeto de diversas investigaciones que ponen en evidencia las numerosas dificultades que se presentan tanto para docentes y estudiantes, originadas en estas variaciones en la forma de entender y dar sentido a las consignas (Ruth y Murphy, 1988; Carey y Flower, 1989; Flower, 1990; Nelson, 1990; Lenski y Johns, 1997).

En el trabajo de **Flower** (1990) se discuten en profundidad los procesos involucrados en la representación de la tarea, considerando que representarse una tarea de *leer para escribir* es una parte crítica del proceso de escritura y constituye un proceso interpretativo que traslada una situación retórica al acto de composición. Lo primero que los escritores tienen que hacer frente a una consigna es definir el problema o construir una imagen de la tarea para sí mismos. Desde esta perspectiva se entiende que la representación de la tarea no constituye una primera etapa simple y única sino un extenso acto interpretativo que puede evolucionar de modos sorprendentes a medida que se compone el texto. Se trata, entonces, de un proceso deliberativo que demanda tiempo y esfuerzo el que, lejos de constituir un procedimiento automatizado, exige toma de decisiones cruciales respecto de los posibles modos alternativos de enfocar la actividad.

Aunque esos procesos reflexivos tengan lugar, es muy probable que no haya una interpretación unívoca de la consigna no sólo entre los alumnos sino también entre los profesores. Frente a una consigna estándar del *college* que contenía términos como leer, interpretar y presentar un informe escrito breve, Flower (1990) encontró que algunos profesores consideraban que la tarea demandaba la realización de un resumen en tanto que otros opinaron que el material de lectura constituía un trampolín para escribir acerca de algo personalmente relevante y hubo, además, otras interpretaciones.

Entre los estudiantes se encontró mayor variación aún: hacer un resumen, escribir acerca del tema de acuerdo al conocimiento que ya se tiene de él, resumir textos fuente y agregar comentarios, sintetizar ideas alrededor de un concepto central e interpretar o usar ideas para un propósito retórico. No eran éstos los únicos aspectos en los que los estudiantes diferían, también lo hacían respecto del formato y características del texto, las principales fuentes de información, estrategias a ser empleadas y metas del trabajo.

Las diferencias en interpretación ocurren porque, según Flower (1990: 54), la representación de la tarea es por su propia naturaleza un proceso constructivo; los estudiantes “construyen”, una interpretación integrando elementos de un amplio conjunto de opciones. Los elementos socioculturales del contexto académico inmediato; esquemas, convenciones, patrones y estrategias que el escritor ya conoce; las expectativas y respuestas de los profesores acerca de experiencias de escritura anteriores contribuyen cada vez a la creación de una imagen de las tareas que “reflejan la legalidad de la escuela, el contexto de la clase y los supuestos culturales más amplios acerca de la escritura”.

Por otra parte, la representación que un escritor individual construye en el transcurso de producir un trabajo escrito no siempre es estable: la imagen de la tarea puede cambiar poco a poco a medida que se escribe y, a veces, de manera no advertida; los cambios pueden ocurrir en el plan de escritura a causa de un esfuerzo malogrado para concretarlo, un conjunto de nuevas ideas generadas y potencialmente fructíferas se abandonan porque entran en conflicto con una meta establecida anteriormente, o se modifican las metas porque el texto no refleja un desarrollo adecuado a ellas. De manera que, finalmente, el estudiante no produjo el texto que tenía inicialmente en mente sino el que resultó de esas transformaciones dinámicas, muchas veces conflictivas y no totalmente conscientes. Flower narra de esta forma la experiencia de una estudiante:

“Una estudiante, escritora experimentada, se dedicó al análisis de la audiencia y desarrolló un interesante plan retórico enfocado hacia sus lectores (...) Sin embargo, descubrió que hacia el final del escrito ella aparentemente había olvidado su plan de hablar a los lectores y cambió hacia lo que ella caracterizó como un tema estándar y resumen de información. La expresión y el punto de vista que ella estaba explotando fue abandonado, (...) y su trabajo finalizó con una nota inesperadamente débil. (...)...ella estaba intrigada y ligeramente desconcertada al descubrir que su plan para la tarea había sido reemplazado, sin su conciencia, por otro más simple y sin duda más familiar (...) dando lugar a un texto extrañamente incoherente” (Flower, 1990: 58).

Ruth y Murphy (1988), estudiaron las variaciones en el modo en que los estudiantes de una escuela secundaria leyeron e interpretaron una consigna de escritura. Estos investigadores encontraron que al interpretar la consigna, al construir la tarea de escritura para ellos mismos, los estudiantes se basaron en diferentes fuentes de significado. La principal fue el conocimiento previo de los alumnos que incluye experiencias personales, su conocimiento del tema y de estrategias para escribir y su conocimiento del lenguaje y cómo éste opera en diferentes clases de textos. Otra fuente de significado estaba dada por el contexto evaluativo: para algunos estudiantes éste pareció provocar la búsqueda de una única respuesta correcta, mientras que para otros, pareció estimular una clase de desempeño pre-programado.

De todas maneras, la situación de evaluación puede haber llevado a algunos alumnos a interpretar la consigna como conteniendo una directiva implícita: adecuarse al desarrollo correcto del tópico en forma y contenido, tratando de ajustarse a lo que ellos piensan que los profesores evalúan. Así, la situación social puede haber impactado directamente en el modo en que los estudiantes interpretaron la consigna. Los autores destacan, además, que estas fuentes de significado no operan en forma aislada, sino que juntas producen la interpretación única e individual de cada estudiante. Lo interesante para remarcar es que, a partir de los comentarios de los alumnos, este estudio puso de manifiesto no sólo que diferentes interpretaciones efectivamente tienen lugar, sino que, además, dependiendo de los aspectos de la consigna que se enfocan, puede haber varias interpretaciones razonablemente válidas. De manera que, cuando se sostiene que los estudiantes interpretan

mal la consigna, esto es cierto sólo en la medida en que no responden a las expectativas de los profesores que la elaboraron.

La investigación de **Nelson** (1990) revela las notables divergencias en la interpretación de las consignas para las tareas de escritura en un mismo curso entre los profesores, entre los profesores y los estudiantes y también entre los alumnos. Resulta curioso advertir que algunos sujetos con una mínima inversión de tiempo y esfuerzo logran resultados aceptables, al menos desde el punto de vista de la nota asignada por el profesor, de la misma manera que otros quienes se muestran más comprometidos, poniendo en juego procesos reflexivos más profundos tanto en la definición de la tarea como en la ejecución del trabajo. Esto pone en evidencia que no siempre la consigna promueve los procesos de pensamiento y de aprendizaje que el profesor intenta. Ante una misma consigna, muchos estudiantes, con un claro sentido de lo que se espera de ellos, emplean estrategias que les permite evitar las exigencias de la tarea logrando sin embargo cumplirla de manera satisfactoria; emplean procedimientos seguros, como la reproducción literal de la información obtenida de los textos consultados, y siguen modelos o patrones que les resultan familiares. Otros se orientan hacia un trabajo más creativo y original, dirigidos por metas personales más ambiciosas, toman riesgos haciéndose cargo de los potenciales costos involucrados en sus decisiones.

Evidencia empírica que apoyan estos resultados surge del trabajo de **Many, Fyfe, Lewis y Mitchell** (1996), cuyo objetivo era discriminar los enfoques que los sujetos del estudio emplearon para realizar un proyecto de investigación sobre un tópico y escribir un ensayo en base a la consulta de materiales múltiples y diversos. Los resultados indican que los estudiantes diferían considerablemente en sus impresiones acerca de la tarea, las cuales determinaron en gran medida las estrategias empleadas para tratar los materiales de referencia y los textos que escribieron. Fueron identificadas tres impresiones de la tarea:

a) Investigación como *acumulación de información*. La selección de información es el producto del interés personal del estudiante (tenga o no relación con el tema) o de la casualidad. Los escritos se basan fundamentalmente en la reproducción literal de fragmentos de los textos consultados.

b) Investigación como *transferencia de información*. La búsqueda de información es dirigida por un objetivo, atendiendo a criterios tanto de interés como de relevancia. La estrategia empleada para la expresión escrita es ya sea la de producir un texto en las propias palabras para lo cual los estudiantes adoptan el parafraseo reformulando oración por oración y operando cambios menores en los textos fuente (sustitución de palabras, eliminación de pronombres), ya sea el procedimiento de leer/recordar/escribir muy similar a la reproducción literal. El enfoque predominante parece ser ubicar un texto fuente y reescribirlo en palabras propias, trabajando un texto por vez.

c) Investigación como *transformación de la información*. En este enfoque el planeamiento adquiere un rol central: se manifiesta una búsqueda intencional de información con control consciente de su adecuación y pertinencia. Los alumnos trabajando con este

enfoque siguen un patrón determinado: lectura para la ubicación de los textos fuente, toma de notas, representación de un plan, elaboración del plan representado, nueva lectura, reformulación del plan que orienta la posterior búsqueda de información, comparación y entrecruzamiento de las notas tomadas. La estrategia de producción escrita se caracteriza por la construcción de la síntesis discursiva caracterizada por la integración de la información.

Los estudiantes que trabajan según los enfoques *a* y *b* adoptan un procedimiento más bien lineal; solo los alumnos que se representan la tarea de acuerdo al enfoque *c* adoptan un procedimiento recursivo (McGinley, 1992). Los investigadores concluyen que lo que hacen los estudiantes está fuertemente determinado por lo que piensan que tiene que hacer y lo que los estudiantes piensan que tienen que hacer explica que la tarea sea abordada de manera particular por alumnos particulares.

La investigación de **Arnoux, Nogueira y Silvestri** (2003) muestra que en cursos avanzados de nivel secundario estudiantes con un mismo nivel de habilidades lingüísticas, manifiestan asimismo diferencias en la forma de construir los textos a partir de materiales. Frente a una consigna de redactar un texto en base a la lectura de dos documentos que ofrecían información complementaria sobre un tema, los alumnos de distintos establecimientos educativos interpretaron la consigna de manera diferente. En uno de ellos (Escuela A) los estudiantes interpretaron que la consigna demandaba la redacción de un texto expositivo que respetara la estructura de las fuentes, construyendo en consecuencia un texto que se encuadra dentro de los géneros escolares como el resumen. En cambio, en el otro centro escolar (Escuela B), los estudiantes elaboraron un texto caracterizado por un fuerte acento argumentativo, sin atender a los rasgos genéricos de las fuentes. Como resultado sus textos se aproximaron a los géneros académicos que responden más a la escritura que son habituales en los niveles superiores de enseñanza.

Las autoras de este trabajo consideran que las diferencias de interpretación de una misma consigna son atribuibles a los modelos pedagógicos predominantes en cada escuela. En la Escuela B se promueve que los estudiantes asuman y desplieguen una posición personal; es habitual que la manera de resolver la tarea de escritura involucre la confrontación de textos con puntos de vista diferentes y es asidua la práctica de búsqueda de disenso como estrategia para construir enunciados, que planteen una discusión en base a argumentos propios a partir de información no explicitada en las fuentes. Dado que la consigna no daba indicaciones respecto de la elección del género, los investigadores esperaban que los alumnos mantuvieran los rasgos de los textos fuente en lugar de producir textos propios enteramente originales.

Otro estudio que muestra la falta de correspondencia entre las expectativas del profesor y el desempeño de los estudiantes de un curso universitario fue realizado por **Vázquez y Miras** (2004). La consigna que se propuso a los estudiantes representaba una situación que podría caracterizarse como “simulación auténtica” la cual implica “actuar en escenarios reales o posibles” de elaboración del conocimiento (Vélez, 2003: 225). La tarea

requería: 1) Consultar diversos textos que ofrecían información de diferente naturaleza: desarrollos teóricos, experiencias de aula y documentación oficial; 2) reorganización del material de referencia; 3) asumir una posición apoyada en los referentes teóricos, que haga posible argumentar sólidamente frente a puntos de vista opuestos, los cuales, por tratarse de una situación ficticia, tienen que ser imaginados o anticipados por las estudiantes y 4) ajustarse a un contexto retórico particular, adecuando el discurso a determinados destinatarios: directivos y docentes de un centro educativo.

Los resultados de este análisis muestran por un lado una vinculación entre el grado de adecuación en la interpretación de la consigna y el nivel de rendimiento y, por otro, una gama de representaciones diferentes. En un extremo se ubican aquéllas que revelan una comprensión del sentido de la tarea que van adecuando y reelaborando en el transcurso de la realización del trabajo (en general alumnas de rendimiento alto) y, en el otro extremo, las que no parecen aproximarse salvo excepciones a una interpretación adecuada antes, durante o después de la ejecución del documento escrito (en general alumnas de rendimiento bajo).

La falta de correspondencia entre las expectativas de los maestros y el desempeño de los alumnos parece ser inevitable debido en parte al amplio espectro de experiencias, repertorios individuales y recursos situacionales en los cuales se apoyan los estudiantes para interpretar las consignas. Pero en parte también debido a la naturaleza misma de muchas de las consignas de escritura: poco estructuradas (*ill-structured, ill-defined*), abiertas y escasamente susceptibles, salvo excepciones, de desencadenar una única y correcta respuesta posible.

Los especialistas admiten que la naturaleza poco precisa y poco estructurada de la tarea que se demanda, si bien implica mayor esfuerzo en su definición, estimula la creatividad y el pensamiento original (Carey y Flower, 1989); en tanto que las guías con instrucciones muy detalladas se convierten, para el alumno, en ejercicios triviales y de escaso interés (Nelson, 1990).

La construcción de una representación en relación a un problema poco definido es un proceso esencialmente dinámico, ya que las representaciones del escritor pueden modificarse en la medida en que avanzan en la tarea: pueden descubrirse nuevos aspectos del problema que conduce a revisar las metas y requerir una re-representación que modifica la percepción inicial. El escritor permanece abierto a la posibilidad de cambiar sus decisiones a la luz de nuevos descubrimientos que emergen mientras trabaja sobre la tarea y así enriquecer su perspectiva respecto de ella. Estos escritores pueden manipular el conocimiento del tema acerca del cual escriben y transformarlo en función de sus metas, comprometiéndose en complejas operaciones de *transformación del conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Algunos estudiantes manifiestan dificultades en construir una representación flexible de la tarea y modificarla a la luz de nuevos descubrimientos y se muestran incapaces, en consecuencia, de adaptar sus textos a las metas personales. El resultado es la producción de textos rutinarios, que siguen un patrón fijo, carentes de aspectos de interés, en los que la intención parece ser solo cumplir una tarea, adoptando, para la producción del texto

la estrategia mucho más sencilla de reproducir lo que leen en la bibliografía.

Parece necesario entonces orientar de alguna forma a los estudiantes para que éstos logren construir un significado que se ajuste a los requerimientos de la tarea solicitada por los profesores. Estas orientaciones variarán de acuerdo al tipo de tarea, modalidad de ejecución (individual o grupal), extensión especificada para el documento escrito (trabajo de composición extenso o de respuestas más breves), tiempo que se asigne para la resolución, objetivos de la tarea, cantidad y complejidad de las fuentes bibliográficas de lectura obligatoria, cantidad de alumnos en el curso. En líneas generales, y entendiendo que cada tarea presenta características particulares, se pueden sugerir algunos cursos de acción docente.

1) Presentar la consigna por escrito; el acto de componer la consigna en forma escrita brinda a los profesores la posibilidad de una mayor reflexión sobre los procesos que se intentan promover en los estudiantes además de contar con un documento como base para el análisis de la tarea solicitada.

2) Dedicar un tiempo de la clase en la que se presente la consigna a esclarecer los propósitos de la misma; esto adquiere importancia a los fines de que los estudiantes puedan representarse el sentido de la tarea en el contexto de los contenidos y actividades de la materia o del curso en que la actividad de escritura tiene lugar.

3) Promover comentarios en esa clase vinculados a los modos posibles de resolver la tarea, las dificultades que pueden presentarse y las alternativas para su resolución.

4) Solicitar a los estudiantes que, de manera individual, escriban lo que piensan que la tarea les solicita y luego, en pequeños grupos, comparen las diferentes interpretaciones individuales y reflexionen conjuntamente para establecer acuerdos. La exposición oral en clase de la forma en que los grupos elaboraron la representación de la tarea puede luego ser contrastada con las intenciones de los profesores al formular la consigna para aproximar y compartir significados. Además, el análisis de la demanda explicitada en la consigna en pequeños grupos, posibilita que los estudiantes activen sus conocimientos y experiencias previos, discutan los procedimientos que consideren adecuados para resolver la tarea y construyan una representación del texto a producir.

5) Establecer con claridad las características del texto que se espera que los estudiantes elaboren de acuerdo a lo solicitado en la consigna, en cuanto a formato (pautas formales de presentación), estructura (organización de la información), formulación lingüística (adecuación a las convenciones de la lengua).

6) Ofrecer tiempo y espacios que posibiliten a los estudiantes poner de manifiesto a los docentes las dudas, interrogantes, planteos que la consigna origina, tanto al momento de ser presentada en clase como así también en el transcurso de la realización de la tarea.

7) Explicitar los criterios a través de los cuales los textos serán evaluados. Las pautas mediante las cuales se evaluarán los escritos permiten a los estudiantes orientar sus esfuerzos cognitivos, determinar prioridades en cuanto a las actividades a realizar y administrar el tiempo de ejecución de la tarea.

8) Asistir a los estudiantes durante el proceso de producción del texto. Estimular la elaboración de planes, bosquejos o borradores previos a la versión definitiva del escrito que pueden en ocasiones ser supervisados por los docentes para ofrecer señalamientos oportunos.

9) En los trabajos presentados por los alumnos para su evaluación, incluir comentarios específicos relacionados con problemas puntuales detectados (conceptuales y textuales) y una apreciación global acerca de la calidad del escrito que permita a los estudiantes comprender los aspectos positivos del trabajo tanto como los que pueden ser reformulados o reescritos para lograr un mejor producto.

10) Es conveniente que el o los profesores que elaboren la consigna, escriban el documento solicitado. Esta actividad cumple dos importantes funciones; por una parte, los docentes pueden representarse mejor las posibles dificultades que enfrentarán los estudiantes al realizar la tarea y, por otra, disponer de un marco de referencia que les permita evaluar de manera más objetiva los trabajos de los alumnos.

11) Ofrecer un modelo del texto a elaborar. Se puede mostrar a los estudiantes un trabajo elaborado por estudiantes en oportunidades anteriores que constituya la resolución correcta de una tarea similar pero con temática diferente. Ejemplos de buenos textos pueden constituirse en fuente de ideas o sugerencias tanto en lo referente a la forma de abordar la temática como en cuanto a la forma de organizar de las ideas, estilos de redacción, procedimientos de citación de las fuentes bibliográficas u otras cuestiones ligadas a las propiedades de los textos académicos en los campos disciplinarios específicos.

12) Para la elaboración de textos escritos muy complejos, puede ser favorable el trabajo en grupos (de dos o tres integrantes) que permita compartir el esfuerzo que supone atender a las distintas dimensiones de la tarea, mediante un trabajo cooperativo y conjunto que se enriquece por las perspectivas que cada uno de los integrantes puede aportar.

La precedente es un listado de sugerencias que no pretenden agotar las alternativas que se pueden poner en marcha para orientar el trabajo de los estudiantes; seguramente muchos profesores universitarios de manera más o menos sistemática las realizan como prácticas docentes habituales. No es necesario que todas ellas sean implementadas simultáneamente en todas las ocasiones en que solicita un texto escrito; a criterio de los docentes se alternarán y modificarán adaptándolas a las diferentes oportunidades de producción textual.

Se incluye a continuación un ejemplo en el cual se pueden observar algunas de las características que se han enunciado en los puntos anteriores; sobre todo aquellas que tienen que ver con la presentación escrita de la consigna.

*UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO**
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA
PSICOPEDAGOGÍA I

EVALUACIÓN PARCIAL 1

Contenidos: aquellos establecidos en la primera unidad del programa de la materia.

Unidad n°1: Una aproximación a la Psicopedagogía como ámbito de teorización y de intervención

1. Consideraciones generales acerca de la configuración de la Psicopedagogía. Sus problemáticas actuales

2. La complejidad inherente a la intervención Psicopedagógica.

2.1 La naturaleza multidimensional del objeto de la Psicopedagogía

2.2 La ampliación progresiva de funciones. Algunos ejes conceptuales que permiten su categorización.

2.3 Los referentes teóricos de la intervención. Convergencias conceptuales.

Bibliografía:

Coll, C. 1989. *Conocimiento Psicológico y Práctica Educativa*. Barcanova. Barcelona. Pág. 7. Págs. 321-336.

Matteoda, M. 1998. Consideraciones acerca de la práctica, la formación y la investigación. *Contextos de Educación* 1; 112-121

Visca, J. 1997 Ámbitos de la Psicopedagogía. En Boggio, R. y Otros. *Perspectivas teóricas en torno al aprendizaje*. Paideia. Santa fe.

Condiciones de producción: la tarea se elaborará en grupos de dos integrantes, en espacios y tiempos extra clase como en instancias presenciales.

Condiciones formales que debe reunir el texto: se espera que el escrito no exceda las 3 (tres) carillas, que se presente tipeado en procesador de textos utilizando como fuente Arial 11 o Times New Roman 12.

Fecha de presentación de la primera versión:

Fecha de presentación de la versión definitiva:

Consigna:

Los temas que hemos propuesto en la Unidad I del programa pretenden promover una aproximación, de carácter inicial y general, a la Psicopedagogía tanto en su dimensión teórico disciplinar como profesional.

En este marco destacamos algunos elementos constitutivos de la Psicopedagogía:

- la diversidad de prácticas,
- la acumulación de funciones,
- la convergencia disciplinaria y
- la multidimensionalidad del objeto de intervención.

El trabajo que tienen que realizar consiste en la elaboración de un informe escrito en el que se proponga el análisis del registro de dos procesos de intervención que les hemos ofrecido como documentos de trabajo de la Unidad 1¹.

En un sentido general este análisis habrá de realizarse a partir de las categorías conceptuales especificadas más arriba. Particularmente, se trata de considerar los procesos de intervención como prácticas psicopedagógicas específicas en el marco de la diversidad posible y ofrecer una caracterización de los mismos a través de las categorías que proponen algunos autores para sistematizar la multiplicidad de intervenciones psicopedagógicas. Finalmente, tendrán que ofrecer conceptos pertinentes que permitan explicar la existencia de prácticas cualitativamente diferentes.

El trabajo debe ofrecer tres grandes apartados: una introducción, un desarrollo y un cierre. En la *introducción* tendrán que presentar el tema general -aquello que será objeto de tratamiento - y la organización del trabajo -qué información y en qué orden se

¹ *Materiales de trabajo N° 2, N° 3, N° 4 y N° 5.*

presenta-

El *desarrollo* tiene que incluir la exposición de las categorías conceptuales en las que se apoya el análisis de los registros de intervención y la caracterización de los procesos analizados desde esas categorías. Además, habrá que establecer una comparación entre los procesos considerados. Finalmente, tendrán que exponer un breve desarrollo de conceptos que permitan explicar la diversidad de prácticas.

En la *conclusión* del trabajo esperamos que retomen de manera sintética lo abordado a lo largo del texto y expongan un enunciado de cierre del informe.

Al final del cuerpo del escrito, bajo el título *Referencias Bibliográficas*, habrá que consignar la bibliografía consultada del siguiente modo:

Apellido y nombre del autor. Año. Título del trabajo. Título del libro o Revista. Editorial. Lugar.

Antes de la entrega de la versión definitiva del trabajo hemos previsto que elaboren y entreguen una primera versión del mismo (un borrador). Esta versión preliminar será revisada de manera colectiva en el transcurso de una de las clases.

Criterios de evaluación:

- a) Pertinencia de la información que se expone
- b) Precisión conceptual en el desarrollo de las ideas que se presentan
- c) Adecuación a la organización textual propuesta
- d) Grado de integración lingüístico conceptual logrado en el trabajo*

* Esta consigna forma parte del Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), *Aprender a ser estudiante universitario y aprender a ser psicopedagogo. La interpretación y elaboración de textos como mediadoras del aprendizaje*. Profesoras responsables: Mónica Valle e Ivone Jakob. Asignatura: Psicopedagogía I (1er año). Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía. Agradecemos a las autoras la autorización para su inclusión en este artículo.

Referencias

Alvarado, M. 2000 Estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura. Carpeta de Trabajo. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Quilmes. Imprenta UNQ, Bernal

Arnoux, E. N. de; S. Nogueira y A. Silvestri 2003 Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en el alumno de nivel secundario. *Cultura y Educación* 15: 59-79.

Carey, L. y L. Flower 1989 Foundations for Creativity in the Writing Process. In Glover, J.,; R. Ronning y C. Reynolds (Eds.) *Handbook of Creativity*. Plenum Press, New York.

Flower, L. 1990 The role of task representation in reading-to-write. In Flower, L.; V. Stein; J. Ackerman; M. Kantz; K. McCormick y W. Peck *Reading to Write. Exploring a Cognitive & Social Process*. Oxford University Press. New York – Oxford.

Lenski, S. y J. Johns 1997 Patterns of Reading-to-Write. *Reading Research and Instruction* 37 (1): 15-38

Many, J.; R. Fyfe; G. Lewis y E. Mitchell 1996 Traversing the topical landscape: Exploring students' self-directed reading-writing-research processes. *Reading Research Quarterly*, 31 (1): 12 - 35.

McGinley, W. 1992 The role of reading and writing while composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 27 (3): 227 – 244.

Miras M.; I. Solé y N. Castells 2000 Niveaux de difficulté des tâches d'évaluation de la composition et de la compréhension écrites. Comunicación presentada en el XXVIIème SYMPOSIUM de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française (APSLF). Nantes, Francia. Septiembre 14-16.

Monereo, C. 1997 *Estrategias de aprendizaje*. Aprendizaje Visor, Madrid.

Nelson, J. 1990 This was an Easy Assignment: Examining How Students Interpret Academic Writing Tasks. *Research in The Teaching of English* 24 (4): 362-396.

Riestra, D. 2002 Lectura y escritura en la Universidad; las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *RILL, Revista del Instituto de Investigaciones Lingüística y Literarias Hispanoamericanas* 15: 54 – 68.

Ruth, L. y S. Murphy 1988 *Designing Writing Tasks for the Assessment of Writing*. New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

Scardamalia, M. y C. Bereiter 1992 Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* 58: 43-64.

Vázquez, A. y M. Miras 2004 Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Trabajo presentado en la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje". Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, 11, 12 y 13 de febrero de 2004.

Vélez, G. 2003 Enseñar estrategias de aprendizaje en la universidad. En Monereo, Carles y Juan Ignacio Pozo *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, Síntesis.

Datos de la autora

Alicia Vázquez es Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía y Magíster en Epistemología y Metodología Científica. En la actualidad se desempeña como docente titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC y dirige proyectos de investigación relacionados con la problemática de la lectura y escritura en el nivel universitario (UNRC, SECyT y Agencia Nacional de promoción Científica y Tecnológica)

Además, es alumna del Programa de Doctorado *Discurso y notación en el aprendizaje escolar* de la Universidad de Barcelona y autora de numerosas publicaciones sobre procesos de producción del lenguaje escrito en diferentes niveles del sistema educativo.

Es Miembro de la Junta Académica de la Maestría en Educación y Universidad, del Comité Editor de la Fac. de Cs. Humanas y Evaluadora Permanente de EFUNARC (Editorial de la Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto)

Además se desempeña como Directora de Tesis de Grado y Posgrado.

OCTUBRE 2007

Presentación del libro

ESTACIONES PARA EL DEBATE

Un mapa de diálogo con la cultura universitaria

Compiladora: Alcira Rivarosa

Los “Cuadernillos de Actualización” del área de Vinculación Académica de la Secretaría, se configuraron como una conversación con el *trabajo y la identidad docente* universitaria, asumiendo que es una más de las estrategias posibles que, como intelectuales de la cultura, ponemos al servicio de un crecimiento de mayor calidad y mejor equidad para nuestra Universidad.

Este libro, que compila los 15 primeros números de la Colección, integra una agenda de intenciones y esfuerzos colectivos que podríamos resumir en dos cuestiones centrales: la apuesta académica a poner en el debate nuestra tarea educativa en una institución pública y el desafío de promover prácticas *auténticas* de enseñanza universitaria en procura de una mayor comprensión y democratización del conocimiento.

Esta Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñaza Universitaria se edita mensualmente con la colaboración, en producción, del Área de Información Académica y, en diseño, del Área Gráfica de nuestra Universidad.

**Colección de Cuadernillos de actualización
para pensar la Enseñanza Universitaria.**



**Universidad Nacional de Río Cuarto
Secretaría Académica**