

LA ESCRITURA DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN. LA CUESTIÓN DE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

Adriana Falchini. FHUC. UNL

En esta comunicación se presentará un modelo de intervención didáctica en relación con un contenido: la escritura académica en el contexto de las aulas de estudio e investigación. Este modelo se construye en el marco del proyecto de investigación 'La enseñanza de la lengua como diseño cultural' (Cai+d 2006. .FHUC. UNL)

El relevamiento realizado acerca de las consignas, vistas como operadores lingüísticos, puestos en funcionamiento en las actividades de escritura propuestas a los alumnos en clases de Lengua y Ciencias Sociales de nivel medio y en aulas de nivel terciario nos permitió construir unas tipologías de clases habituales que nos permitió relevar tipos de escritura habituales asociadas a la escritura de estudio e investigación instituidas en las aulas.

Las consignas son tomadas en esta investigación como hechos de lenguaje (textos), los cuales se ponen en funcionamiento en la dinámica de la interacción dialógica socio-discursiva entre enseñantes y aprendientes para facilitar la construcción del conocimiento. De este modo se constituyen en acciones de lenguaje que activan mecanismos cognitivos entre la acción verbal desplegada (operadores externos) y los procesos psicológicos a ser construidos (operadores internos). Como objeto teórico, desde la perspectiva vigotskiana, el espacio de la consigna se construye y se enfoca no sólo como mediación, sino como instrumento específico de la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) y tiene la finalidad de planificar cómo se organiza el andamiaje del pensamiento a través de las acciones del lenguaje. Desde esta perspectiva, observar la planificación y especificidad del trabajo que propone una consigna, nos permite reconocer la finalidad de la actividad, las acciones (constituyentes del contenido de las actividades) que se realizan en relación con la finalidad que persiguen y las relaciones internas que las vinculan. De ese modo, se visualizan las operaciones (medios o procedimientos para realizar la acción) y se pueden establecer relaciones con las condiciones requeridas para alcanzar la finalidad de la actividad. Toda operación es el producto de la transformación de la acción, que ocurre como resultado de su inclusión en otra acción y su 'tecnificación'. (Bronckart, 2004, Riestra, 2004)

1. Expondremos aquí algunas de las tipologías recurrentes

I.I Dar cuenta de lo leído, comprendido o analizado en un texto. Un tipo de escritura se liga a este tipo de actividad: Organización de pregunta –respuesta y de indicaciones de operaciones de pensamiento sin explicitación de las formas de esa escritura. Las respuestas escritas producen pequeños textos inconexos entre sí, fragmentados, enunciados en voz neutra o apreciativa. La cohesión y progresión temática entre las respuestas no es un problema de escritura ni de puesta oral. Ej:

Literatura Española II(nivel terciario)

- 1- *¿Qué vínculos se establecen entre los personajes y la sociedad de su tiempo?*
- 2- *¿Cómo se maneja la dicotomía entre señores y criados?*
- 3- *En el texto se instaura el tópico del paso del tiempo: ¿cómo se maneja esto a nivel textual?*
- 4- *¿qué elementos del contexto histórico de producción son imprescindibles para comprender la obra? Analizar*
- 5- *¿qué rol cumple el dinero en la obra, y en general, la sociedad burguesa?*
- 6- *En la obra se le concede gran importancia a la palabra: ¿de qué modo se emplea y con qué fines?*

I.II Responder las indicaciones de una guía de estudio o de investigación. En este caso son elaboraciones de consignas escritas con una indicación final de integración o síntesis. La escritura que produce esta guía resulta fragmentada, de base descriptiva o narrativa en el objetivo de seguir cada paso indicado. Las operaciones de síntesis son débiles y la recapitulación e integración casi no se realiza. No aparece en ningún caso el problema específico de la escritura académica: la relación entre la voz neutra, ajena y propia. La

paráfrasis de las fuentes se traduce en un texto en las que los estudiantes asumen el decir como texto concluido. Ausencia de modalizaciones lógicas, epistémicas propias de la escritura académica. Ej.:

Biología (nivel terciario)

1-Analizar los textos presentados atendiendo a los siguientes criterios de análisis:-Características que reúnen las analogías /Concepción, tipos, función y papel que juegan las metáforas y los modelos en la construcción de teorías/Diferencias y semejanzas entre metáforas y modelos.

2-Resolver las actividades sugeridas en el módulo de Prociencia y referidas al uso de distintos modelos biológicos utilizados en la enseñanza de la biología

3-Seleccionar un modelo proveniente de la Biología y a partir del mismo describir sus características y sus funciones.

4-Una de las funciones del modelo seleccionado debe ser didáctica. Elabora una propuesta de enseñanza en la que se observe cómo el uso del modelo facilita la comprensión de la teoría en alumnos de la escuela Secundaria.

I.III Respuesta de cuestionario/ Leer y escribir para resolver preguntas o instrucciones. Un tipo de clases organiza una configuración textual de diálogo pregunta-respuesta que, luego, se oraliza. La escritura es utilizada como una técnica instrumental. Los operadores instrumentales son los manuales, la carpeta y los psicológicos orientan la tarea: *“Vamos a la carpeta; anoten. A ver vamos a corregir. Esas consignas que tenían ahí. Si estaría hecha la tarea no preguntarían qué página. ¿Podés leer la consigna? Y cuál es la pregunta que sigue? Bueno, las traen respondidas para la semana que viene, ¿Puede ser? ¿Cómo van las actividades? Fíjense en el cuadernillo. Vayan viendo el cuadernillo, sigan los pasos”.*

La tarea es responder una doble pregunta: la del manual y la de profesora. En muchos casos, esta tarea se hace dificultosa y entonces la estrategia que se utiliza como reparadora es ‘dictar’ y copiar. El sentido de la tarea original, por ejemplo, reconocer hechos y personajes de un cuento, es paulatinamente reemplazada por la tarea de contestar, cumplir con la tarea propuesta. La dirección de la actividad de la profesora se orienta hacia ese lugar. Esa fase de la clase termina en *“Bueno, esto les queda de tarea como nadie hizo nada y no tienen ganas vamos a leer algo de la página 61”*

Se lee para escribir. Escribir es anotar, registrar. La actividad de la clase es constatar las respuestas hechas y cuando se advierten problemas *“Si hubieran leído el capítulo 5, como había que leer, estarían en condiciones de resolver las preguntas de la página 95”.* *“Bueno, las traen respondidas para la semana que viene.”*

En este tipo de clases se puede caracterizar un tipo de escritura: Respuesta de cuestionario y anotación –registro de dictado. Esta actividad debe contextualizarse en un tipo de clase donde los tramos de discurso teórico -que pudieron identificarse- se textualizan en forma oral y lo hace la profesora. No queda registro de esa tarea por escrito ni en el pizarrón ni en la carpeta. *Por lo tanto la escritura no opera en relación con la conceptualización.* Respecto de lo escrito en la carpeta pudo identificarse que no hay vuelta sobre lo escrito en la carpeta. Existe una actividad de supuesta autocorrección que no se supervisa, dado que en muy pocos casos se vuelve a leer alguna respuesta ‘reescrita’ ni se cotejan respuestas. La finalidad de la tarea queda explicitada de esta forma: *Yo lo que estoy viendo es que nadie hizo la tarea y acá a nadie le da para un 6 en este trimestre.*

En síntesis, la finalidad que se impone es corregir la ‘tarea’, en muy pocos casos esa actividad se detiene sobre una referencia a qué se está aprendiendo, al sentido de ¿para qué se está haciendo lo que se hace? De todos modos, es una rutina conocida con hábitos reconocibles:

-revisar la tarea

-amonestar por que no todos la hicieron

-recordar que esto no es adecuado en función de la aprobación

-hacer la tarea es el trabajo del alumno y corregirla la del profesor

-si no se puede seguir la clase es porque la tarea no está hecha

-la alternativa es otra tarea.

-el contrato de trabajo que queda al finalizar la clase es: *hagan la tarea.*

De este contrato participan sólo algunos alumnos que para responder las preguntas han debido pensar y han podido, entonces, repensar en la oralización. Este proceso implícito en la actividad no es explícito en la clase. Se supone que se hace y no aparece como necesario,

hablar de las operaciones mentales-lingüísticas realizadas ni de la escritura en relación con ellas.

I.IV Escribir para ser leído en la clase o por el profesor.

El punto de partida es 'lo escrito' a partir de consignas escritas que indican: reconocer, comparar, identificar, analizar, investigar sobre, destacar, relacionar. Por ejemplo: *Destacar los aspectos más influyentes de la década del '90, analizar cómo impacta la Revolución Cubana en la Argentina, observar el mapa y expresar el fenómeno que manifiesta destacando todo lo que se desprenda de esa observación. Factores que intervienen en la elaboración de una obra de arte. Reconocer declaraciones en la Constitución Nacional.*

La actividad de escritura de registro-anotación tiene diferentes finalidades y diferentes procesos cognitivos implicados. Cada tipo de razonamiento supone una organización discursiva que no siempre se explicita y, si se hace, como en el caso de "observar el mapa y expresar el fenómeno", no alude a una organización textual específica. ¿qué significa expresar?

Los modos en que los alumnos resuelven estos 'problemas de escritura' –en nuestras observaciones- fueron: 'copiar' fragmentos de textos, respuestas incompletas o de diferente resolución y en muchos casos sólo algunos alumnos hacen la actividad. La oralización posterior toma distintos fragmentos de lo dicho por algunos alumnos, el profesor repone y arma una conversación en el que se combina discurso interactivo con segmentos de discurso teórico. En algunos casos se advierten los problemas de la elaboración de respuestas: "Eso porque no trabajaste, estás leyendo ahí, lo que te sale nomás" "Bueno, nada de resumen, eso lo estás leyendo directo" "¿Alguien resumió? Hay que resumir esto porque después hay que estudiarlo. Profe, no nos va a hacer estudiar esto." "¿Por qué no querés leer? No está terminado. Chicas, esto tenía que estar terminando." Y también en la puesta: "Bueno, esto es historia, nos estamos yendo del tema" "A ver, no nos estamos escuchando" ¿a ustedes les parece que así podemos seguir?

En este tipo de clases casi siempre la actividad de producción se hace en la casa y luego en la clase, lo escrito es leído en el marco de una conversación orientada -en principio-, a comprender nociones o hacia la conceptualización. Sólo algunos alumnos participan activamente. No hay registro escrito de esa actividad colectiva en el pizarrón o en la carpeta. Aunque se advierten problemas en algunas respuestas, no se observó ninguna tarea dedicada a revisar las respuestas, a orientar hacia la escritura. No hay vuelta sobre lo escrito.

I.V Escribir para exponer En otro tipo de clases, la tarea es realizar un cuadro o una síntesis para exponer o para entregar

En las clases observadas el trabajo está organizado claramente, con énfasis en la búsqueda de la información en libros y material de Internet. El docente monitorea el trabajo e interviene. El objetivo de actividad es escribir una síntesis, un cuadro para exponer en grupo o entregar al profesor.

Los operadores lingüísticos operan como control de la actividad: "sean cuidadosos con el vocabulario", "yo quiero ver qué van a hacer en la exposición", "todos están organizados menos ustedes". "Tienen que extraer información, hacer una síntesis, un resumen". "Eso que marcaron, ¿cómo lo ordenan en un texto?". "Deben escribirlo, armarlo". "Vayan fijándose y corrijan los errores". "Lo que pasa, es que vos tenés que escuchar cuando alguno de tus compañeros lee". "Lo que yo quiero ver es qué es lo que empezaron a escribir, si es que empezaron a escribir; lo poco que hayan hecho, yo lo quiero ver, voy a ir pasando para ir viendo cómo está, solamente con el objetivo de ir viendo si están encaminados". "Acuérdense que era comparación, no el dichoso subrayado y ahí lo dejé".

Ejemplo de una secuencia dialógica entre profesora y alumna (P/ Aa):

P: A ver. grupo... allá:

Aa: Nada... leímos y sacamos las ideas más importantes para ir poniéndolas...

P: Leímos, ¿y...?

Aa: Sacamos lo más importante, para después organizarlas

P: ¿Y qué cosas son las más importantes?

Aa: Íbamos viendo los títulos de cada texto y después íbamos agregando...

P: ¿Cuáles son los títulos que pusiste?

Aa: Lo dividimos en las organizaciones: la organización de la producción, del trabajo, territorial y económica...

P: Eso es lo que yo digo, eso es lo que me interesa.

Se lee para escribir. La actividad de escritura es producir un texto nuevo- El control de la actividad está dirigido a 'orientar' el procesamiento de la información y recordar la finalidad de la tarea. La escritura es una actividad de registro y de anotación por un lado y producción de un texto nuevo reordenando esa información. No encontramos en esas clases orientaciones específicas sobre el género del texto 'nuevo': cuadro sinóptico, síntesis, exposición oral ni sobre las diferencias entre planes para un escrito que va ser leído y un escrito 'para ser dicho'. Tampoco se advierte preocupación por parte de los profesores por relevar el estado de dominio de los géneros que se indican. Las orientaciones que se dieron son, en casi todos los casos, generales para todos los textos: *"Eso que marcaron cómo lo ordenan en un texto. Deben escribirlo, armarlo. Vayan fijándose y corrijan los errores"*. Los 'errores' en los diferentes niveles de textualización tienen nombres y problemas específicos y el 'armado' de un texto supone una toma de decisiones técnicas lingüísticas que no aparecen referidos. Los alumnos preguntan cuestiones técnicas que son respondidas en forma general como si todos los textos se parecieran, por un lado, y aludiendo a problemas de contenido más que formales *"ustedes cuando lleguen al Polimodal tienen que aprender a preparar un tema"*. Por ejemplo, un trabajo de reconstrucción de síntesis de una obra literaria es denominado *"En la hoja: apellido y nombre, curso, por favor 'curso' que se me confunden con otros cursos! Trabajo evaluativo. Les dije que iban a revisar solos su trabajo .En literatura no se puede copiar. Pueden trabajar con el libro"*. Esta situación se repite en este tipo de clases, se sugiere revisar pero no hay precisiones técnicas para esa revisión. Por lo tanto la representación genérica del texto que se produce, independientemente si ha sido una biografía, un cuadro, una síntesis, una exposición es *trabajo evaluativo*.

La indefinición técnica respecto de la escritura de *trabajos* aparece antes, durante y después de estas escrituras. Los escritos no son objeto de revisión y discusión formales. Después de las clases dedicadas a estudiar y producir la escena que se repite es –con distintas variantes- la siguiente *Bueno voy a repartir lo que corregí*. Esa corrección no es un tema de la clase. Los alumnos se quedan con esta devolución: *¿Cuándo te sacaste? Un 'bien' ¿cuánto? Un 'bien' ¿Un bien qué?* Esta ausencia de conceptualizaciones y la indefinición formal de los escritos es visible en 'las conversaciones' sobre lo que hay que escribir:

Sería más fácil que en vez de escrito sea oral, sería mejor...

Lo que pasa es que con 34, eso es lo difícil. Lo que podríamos hacer la próxima es que pasen de tres o cuatro y los demás se queden afuera. Lo que pasa es que si lo dejo afuera hacen un lío bárbaro.

.....
Yo pensé que ustedes se iban a explayar más. Haciendo las cosas más solos, sin tantas preguntas

¿Ya terminaste? ¿Tan cortito el trabajo? Andá a revisarlo.

La escena es repetida en muchas clases, el *andá a revisarlo* no atiende a qué revisar ni se aprovecha esa revisión como un momento de conceptualización sobre la escritura habitual de esa clase.

En las clases observadas se pueden evidenciar múltiples situaciones en las cuales los alumnos necesitan saber sobre la escritura. Refieren a problemas específicos: *"Yo no sé cómo poner que ella..."*, *"entonces explico como desde mi punto de vista?"*, *"Profe, yo le quería preguntar por qué hay partes en que se habla en tercera persona ¿es un error de traducción o qué?"*, pero en muy pocas oportunidades esas 'consultas' se vuelven tema del clase o son consideradas como oportunidades para conceptualizar sobre la escritura como un saber necesario en el oficio del estudio..

II Observaciones generales en relación con las consignas analizadas y la actividad que ellas organizan

II.I La actividad de escritura asociada a tarea o trabajo queda representada, en muchos casos, como transcripción, soporte de lo leído o hablado. La finalidad recurrente es 'dar cuenta' de un trabajo –que no se enuncia específicamente-, la circulación del escrito es privada: entre los estudiantes y el profesor o en la puesta oral de la clase – en fragmentos. Los escritos se encuadran en un género escolar: *trabajos*.

II.II Los autores de estos trabajos no se inscriben en su texto y trasladan la responsabilidad enunciativa a un saber generalizado o una fuente sin autorías *¿qué nos está diciendo el texto?*

Pregunta el profesor y el alumno responde *el texto dice...* Aunque se trabajen distintas fuentes la enunciación de esos 'decires' de otros, rara vez constituye un problema. El texto producido adquiere un carácter de definitivo al no ser sometido a revisión, reescritura ni discusión.

II.III No se atiende en las consignas una doble actividad: de pensamiento y de producción oral o escrita. Analizar, elaborar sin mención del género que comunicará ese análisis o esa elaboración.

II.IV No se consideran tiempos para la devolución de los escritos o las puestas orales de textos, con identificación de problemas y aciertos de modo de conceptualizar sobre la escritura. Aún en los casos en que las anotaciones de los profesores aluden a problemas tales como

- *El trabajo es correcto. No obstante falta incluir: clasificación del modelo elegido y profundización de la función didáctica de los modelos*
- *El trabajo es correcto. Aún así merecen mencionarse algunos aspectos que ofrecieron algunas dificultades. Objetivos: mal redactados Macro teórico: mucho espacio a metáforas y poco a modelos. Propuesta: Bien pero no se indica para qué año y no se establecen las relaciones entre representante y representado. Las conclusiones están bien formuladas.*
- *La propuesta de enseñanza se corresponde más con un modelo de 'conducción'. las sugerencias y correcciones figuran en el desarrollo del mismo*
- *-El marco teórico es a 'algo' pobre. Se habla de una única función que es la didáctica. No se indica la fuente bibliográfica de la que fue extraída la ilustración. Dificultades de expresión señaladas en el texto*

La inferencia que se realiza es que se supone que esas anotaciones por sí mismas producirían modificaciones en los hábitos y prácticas de escritura posteriores.

II.V No aparece en las consignas, ni en las devoluciones de los escritos atención a los diferentes niveles de sistematización lingüística situacional, estructura textual y microescritura en referencia a los géneros específicos. Las denominaciones: *mal redactado* o *dificultades de expresión* implican varios planos del texto ¿a qué refiere el profesor y que entiende el estudiante?

II.VI No se utilizan protocolos (guías formales) de tipos de textos que se consideran necesarios en la tarea del estudio: informes, ensayos, exposiciones orales, comentarios de textos, avances monográficos, propuestas docentes, elaboración de conclusiones, formulación de hipótesis, cuadros sinópticos, entre otros.

II.VII No se contempla en el desarrollo de una actividad espacios para la consulta y supervisión de los escritos. Tampoco, se ha observado clases destinadas a reelaboración de escritos en relación con los problemas señalados por los docentes.

II.VIII En muy pocos casos se dedica un tiempo y espacios específicos - dentro de la actividad propuesta- para leer y observar modelos de los textos que se solicitan. Es decir, los estudiantes no tienen muchas oportunidades de analizar cómo otros autores resuelven discursiva, textual y microlingüísticamente la comunicación de lo leído, investigado o producido.

II.IX Este tipo de consideraciones podríamos integrarlas en una evidencia más general: la escritura de los estudiantes en el marco de las actividades señaladas es muy diferente de los textos que leen. Por ej

En general se evidencia, el Modelo constructivista y socio crítico, donde el aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción de significados. Aprender supone modificar y enriquecer esquemas de pensamiento.

El alumno es activo, constructor de su propio aprendizaje.

La enseñanza se subordina al aprendizaje, ya que se concibe como ajuste de la ayuda pedagógica a los progresos, dificultades, bloqueos, que experimenta el alumno en el proceso de construcción de significados.

Todos los componentes curriculares se articulan entre sí, todos son importantes en función del cómo se aprende y para qué se aprende.

Este estudiante produce este texto a partir de una consigna: *identificar teoría de enseñanzas y aprendizajes subyacentes (en general)*. Esta escritura se realiza después de la observación de una película. La textura de este escrito es una escritura podemos decir 'prototípica': oraciones sin conexión entre sí, sin progresión temática y ausencia de recapitulaciones. No hay un sujeto discursivo que asume la gestión explicativa. Generalizaciones sin evidencias ni datos que la justifiquen. "todos los componentes curriculares". "todos son importantes". Por lo tanto, no se relaciona con el material teórico ni con los datos relevados en la película. Uso incorrecto de conectores (donde) o ausencia de los mismos. La relación ente voz neutra, personal y ajena no -propia de la escritura académica-. Sólo en la primera oración aparece una indirecta mención a fuentes pero que se pierde en la imprecisión da por la organización del párrafo. La construcción del párrafo es desordenada; lo revela la falta de puntos y comas para separar las ideas de una oración, el uso de una coma enumerativa que coloca a toda la información en el mismo plano, las ideas sueltas sin desarrollo.

La consigna implica un tipo de texto muy particular: informe de investigación. En este tipo de informes el estudiante tiene que posicionarse como un investigador que indaga que teorías

subyacen en la práctica educativa que muestra la película. En esa actividad los datos de la película son evidencias que deben articularse con conceptos planteados por otros autores. La intencionalidad es explicar a otros lo que se ha podido observar.

La consigna sólo aludía a identificar y no indica qué tipo de trabajo hay que hacer en la escritura. El estudiante opera con la escritura que habitualmente tiene incorporada, la que se construye en las tipologías de clase antes expuesta.

III Un modelo de intervención en las clases habituales. Espacios, tiempos y prácticas específicas de escritura en la actividad de estudio e investigación

A partir del problema socialmente generalizado como *la falta de competencias* que una generación parece tener en función de unas expectativas sociales se generan, ahora, nuevas preguntas y una nueva formulación del problema. Si cuando miramos los escritos de los estudiantes advertimos que no corresponden a lo esperado, deberíamos preguntarnos ¿qué actividad implica la práctica discursiva del género que suponemos adquirido?

Y desde ese reconocimiento, no se tratará, entonces, de diseñar clases nuevas sino pensar intervenciones en esas clases *habituales* considerando la especificidad del trabajo de estudiar y los géneros discursivos que esa actividad construye. Esa especificidad implicará atender a las condiciones de producción de textos en las aulas, a las autorías constituidas en ellas y a una programación específica en relación con la escritura como objeto de enseñanza. Por un lado, revisar la organización de la actividad y por el otro, tomar la propia escritura de los estudiantes como material para enseñar a comunicar estudio e investigación.

Atender a la escritura en las aulas de estudio e investigación significó-en este proyecto-generar 'intervención reflexiva' (Bruner, 1989) en torno a 'fenómenos observables'. La metodología se construyó desde el marco del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997) con énfasis en el análisis de actividad de la clase.

Y desde esa perspectiva, hemos generado *un razonamiento* sobre los problemas en función de intervenir en las 'clases reales' y promover un avance en la identificación de los múltiples saberes de referencia que son pertinentes legítimos y eficaces para pensar un programa enseñanza de la escritura articulado en un proyecto educativo global.

Creemos necesario necesario enfocar las prácticas escolares de enseñanza como *prácticas socioculturales* que pueden cambiar *cualitativamente* según *el diseño de los instrumentos* que orienten *el sujeto hacia el objeto*

Nuestra propuesta es volver a mirar *la clase y la organización de la actividad* que ella propone a los estudiantes e intervenir en ella para prever que la actividad de pensamiento y escritura aparezcan con sus diferencias y relaciones constitutivas. Además, deconstruir una idea generalizada de que la escritura ya fue enseñada. Esa escritura se estudio y de investigación supone actividades específicas nuevas o cada vez más complejas. Del mismo modo, aparecen en relación con ella, géneros de textos específicos y cada vez más complejos. Estas dos actividades deben ser enseñadas y sistematizadas en las instituciones educativas.

En el transcurso de esta investigación hemos 'mirado' con los mismos profesores la consigna y la actividad que ella produce. En esa 'intervención reflexiva' hemos elaborado algunos criterios para *reescribir* la clase.

IV Criterios de intervención didáctica

IV.1 Organización de secuencias didácticas en torno a un género: informe de lectura, investigación, observación o análisis, ensayo, exposición oral, avance de investigación, informes. El género textual es una técnica que se explora, se experimenta en relación con la actividad que lo constituye.

La identificación de la singularidad de cada una de estas comunicaciones escritas u orales en el plano de la actividad y en el plano lingüístico. La particular forma en que la ciencia presenta sus resultados, plantea sus interrogantes, y se comunica interna y externamente, constituye un género.

-Si la actividad del estudiante es observar, registrar y establecer relaciones el género es informe de investigación o estudio que se basa en 'exponer' en informes de observación, de indagación, de investigación.

-Si la actividad del estudiante es dar cuenta de lo leído es informe de lectura

-Si la actividad es exponer una investigación personal puede ser 'informe de avance' 'estado de la cuestión' 'presentación de conclusiones'

-Si la actividad es exponer un razonamiento personal sobre un tema puede ser 'ensayo' 'presentación de hipótesis'

-Si la actividad es recuperar experiencias necesitamos trabajar con la operatoria de los relatos.

IV.II Formulación de las consignas atendiendo a que una consigna es la explicitación de los acuerdos necesarios para el marco de trabajo. Y en ese sentido, es una herramienta sociodiscursiva fundamental en el establecimiento de acuerdos colectivos respecto de la finalidad de la actividad en general y de las acciones en particular y también, es un operador psicolingüístico que opera en función del diseño de la actividad. (Riestra, 2004) El análisis de las consignas supone identificar la internalización de los alumnos en función de la apropiación de conceptos (por un lado) y las capacidades de textualizar que posibilitarán esa apropiación

IV.III Construcción de protocolos (indicaciones discursivas, textuales y lingüísticas). Reconocimiento de esas características en la observación de modelos. Jerarquizar la escritura de los textos fuentes como modelos de escritura para los estudiantes y no sólo como fuente de información.

IV.IV Organización de tiempos y espacios institucionalizados /habituales para consultas/puesta/devolución/ intercambio en función de crear hábitos de trabajo metalingüístico. El volver sobre lo escrito y hablar sobre lo escrito ¿qué se dice y cómo? ¿por qué y para qué? **La 'condición letrada' se caracteriza por las clases de los procesos reflexivos empleados en la interacción del individuo con el mundo, tanto el mundo interior como el externo** la cultura escrita per se no produce ningún cambio, no alcanza con la existencia de una tradición textual sino los tipos de conceptualizaciones y técnicas analíticas críticas que esa tradición desarrolla y utiliza en sus estudios textuales (Olson-Torrance, 1995)

V. Consideraciones finales

El interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997) fue el marco que nos permitió leer los datos desde una perspectiva que fuera más allá de las evidencias lingüísticas o en todo caso, comprender que esas evidencias lingüísticas podían explicarse desde una teoría del lenguaje pertinente al problema relevado. En primer lugar, la actividad discursiva pudo ser vista como *la materialización de un hacer comunicativo*, es decir de un proceso cuya finalidad es establecer un acuerdo mínimo entre los miembros de un grupo. En base al cual el acontecimiento acción se transforma en una acción con sentido.

Sin duda, la escritura está ligada a la ejecución de actividades de distinto orden y jerarquía en las que, muchas veces, los sujetos realizan acciones en las que pierden de vista el sentido de la actividad. Si acordamos que la escritura es una actividad psico-social que supone la interiorización de operatorias de distinto nivel, tendremos que estar muy atentos a los contextos y modalidades de las propuestas de enseñanza. Las aulas promueven el uso del lenguaje escrito pero no siempre se lo considera como foco de observación y de reflexión. Y del mismo modo, no siempre los conocimientos sobre la lengua operan en el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes.

En ese sentido, creemos necesario seguir estudiando de qué manera los estudiantes construyen su escritura en las instituciones educativas e investigar qué tipo de cultura escrita se propicia. A pesar de que los cambios que la escritura produce en la percepción, la representación, el razonamiento, la imaginación y la autoconciencia han sido ampliamente difundidos no siempre se entiende, en las prácticas educativas, que *no es un vínculo casual, espontáneo o dado de antemano*. La técnica de la comunicación escrita no implica la construcción de una mente alfabetizada. Resumir, describir, anotar, hacer trabajos escritos, corregir la expresión, identificar, responder preguntas, expresar por oral y por escrito son prácticas más ligadas a una serie de técnicas instrumentales de orden general.

El paso del hablar-pensar a pensar-leer-escribir no se puede plantear como algo *natural ni automático* sino como un proceso en el que las condiciones propuestas por los adultos resultan claves. Investigar, en ese sentido, las causas de las diferencias del desarrollo del lenguaje en los niños – y en los jóvenes en nuestro caso- puede determinar qué papel puede desempeñar la sociedad, en general, y las instituciones educativas, en particular, en la adquisición y el dominio del lenguaje (oral o escrito) de *todos* los estudiantes.

La hipótesis que sustenta este trabajo se relaciona con esta perspectiva de análisis al pensar que una de las causas del denominado *fracaso escolar* puede ser atribuido a una insuficiente conciencia del funcionamiento del lenguaje y a un desentendimiento de la escritura como objeto de enseñanza. Lentin precisa esta premisa cuando enfatiza en las oportunidades que los adultos dan a los estudiantes '*para facilitar un dominio inteligente de la lengua escrita, inseparable del dominio inteligente de su hablar, anteriormente adquirido y consolidado*'

Bibliografía:

- Bronckart, J.P (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo discursivo*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje
- (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Bruner, J.(1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza .1989
- Lentin, L.(1996) 'La dependencia de lo escrito respecto de lo oral: parámetro fundamental de la primera adquisición del lenguaje': *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona. Gedisa. Pp 154
- Olson, D. y N.Torrance (Comps) (1995) *Cultura escrita y oralidad*.Barcelona. Gedisa.
- Riestra,D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado, Universidad de Ginebra.
- Vigotski,L.(1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- (1998) Compilación y edición de Guillermo Blanck. *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires. Almagesto.

Grupo Estudios
Interaccionismo Sociodiscursivo
en Educación