

Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2002). *Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura*. IX Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/27>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/v3p>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

ENSEÑAR A PLANIFICAR Y A REVISAR LOS TEXTOS ACADÉMICOS: HACIENDO LUGAR EN EL CURRÍCULUM A LA FUNCIÓN EPISTÉMICA DE LA ESCRITURA

Comunicación Libre en las IX Jornadas de Investigación,
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, agosto de 2002

Dra. Paula Carlino
CONICET - UNSAM¹
paulacarlino@yahoo.com

Voy a comenzar mi exposición esquematizando el razonamiento que la atraviesa:

- a) Los docentes intentamos favorecer el desarrollo del conocimiento en nuestros alumnos.
- b) Escribir tiene la potencialidad de incidir sobre el pensamiento.
- c) Los universitarios, en general, no saben autorregular su escritura como medio para explorar ideas.
ERGO, _____
- d) Los docentes hemos de promover el uso epistémico de la escritura en nuestras clases.

La premisa a) no será desarrollada en este trabajo, ya que la doy por asumida entre mis colegas. Supongo que nadie la cuestionaría. Las premisas b) y c), en cambio, requieren ser explicadas. A ello me abocaré en esta presentación. También expondré, a través de qué actividades he intentado favorecer el recurso a la escritura como herramienta para pensar los conceptos de la materia que dicto.

ESCRIBIR TIENE LA POTENCIALIDAD DE INCIDIR SOBRE EL PENSAMIENTO.

A diferencia de la oralidad, el lenguaje escrito entabla una comunicación diferida. El emisor y receptor no comparten ni espacio ni tiempo. Esta característica de la escritura exige que el emisor minimice las ambigüedades de su texto, a fin de disminuir la posibilidad de que el lector malentienda sus palabras. Dicho de otro modo, el autor no está presente al momento en que su texto es leído y no puede aclarar lo que ha querido decir (Arnoux *et al.*, 2002).

Entonces, ¿qué medios dispone el emisor para controlar la eficacia de su escrito? En primer lugar, gracias a que no tiene enfrente a su lector, puede tomarse tiempo para pensar qué quiere decir, para qué lo quiere decir y cómo lo quiere decir: puede *planificar* los contenidos, aclararse su propósito de escritura y anticipar la organización de su texto. En segundo lugar, puede *revisarlo*: volver sobre lo escrito cuantas veces desee para releerlo,

¹ Profesora Titular de Teorías del Aprendizaje de la Univ. Nac. de San Martín e Investigadora de la Carrera del Investigador Científico y Técnico del CONICET, con supervisión de la Prof. Elvira Arnoux en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

pensarlo de nuevo, objetarlo y cambiarlo. Puede decidir modificar lo que iba a decir y lo que quería lograr con su escritura: puede volver a planificarla. Y todo esto, sin que el lector lo advierta, sin que nadie sospeche que detrás de su producto existió este proceso recursivo de ir y venir, de pensar y cuestionar.

Puesto que la escritura no es un lenguaje espontáneo sino anticipado y reconsiderado, quienes escriben profesionalmente manifiestan que componer un texto incide en el desarrollo de su pensamiento. La escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber, debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado.

Sin embargo, los investigadores coinciden en que este beneficio no es una consecuencia automática de la composición escrita sino un resultante de encarar la escritura desde una perspectiva sofisticada (Flower, 1979; Scardamalia y Bereiter, 1985; Sommers, 1980). La escritura tiene la *potencialidad* de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero *no* siempre cuando escribimos logramos sacar partido de su función epistémica. Hay formas de escribir que *no* llevan a transformar el conocimiento de quien redacta sino que simplemente lo transcriben. ¿Qué diferencia el proceso de un escritor que modifica lo que piensa cuando se pone a escribirlo del escriba que sólo vuelca en el papel lo que ya sabe sobre un tema?

Según Nancy Sommers (1980), directora del Programa de Escritura Expositiva de Harvard, redactar abre puertas para descubrir ideas, a condición de que se revise lo escrito comparando el texto producido hasta el momento con el texto que podría exigir el lector potencial. En su estudio, los escritores experimentados (periodistas, editores y académicos),

imaginan un lector (leyendo su producto), cuya existencia y expectativas influyen en su proceso de revisión. Han abstraído los estándares de un lector y este lector [...] funciona como un colaborador crítico y productivo [...] La anticipación del juicio de un lector produce un sentimiento de disonancia cuando el escritor reconoce incongruencias entre intención y ejecución, y le exige hacer revisiones en todos los niveles. [...] (Sommers, 1980, p. 385).

También Linda Flower (1979) concibe que la revisión no sólo mejora el producto escrito sino que permite desarrollar el saber del escritor, siempre que éste intente convertir la prosa privada en un texto que tenga en cuenta la perspectiva y el contexto del destinatario.

Asimismo, Bereiter y Scardamalia (1987) sugieren que existen dos formas de redactar, que modelizan y denominan “decir el conocimiento” por oposición a “transformar el conocimiento”. En el primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo modelo, quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, anticipa los rasgos de su destinatario y analiza qué quiere lograr con su texto. Según cómo se represente las necesidades informativas de su potencial lector y de acuerdo con su propósito de escritura, vuelve a concebir lo que conoce para adecuarlo a la situación comunicativa dentro de la que elabora su escrito. De este modo, pone en interacción dos tipos de problemas: retórico y semántico (relativo al contenido).

De acuerdo con estos investigadores, *sólo quien redacta según el modelo “transformar el conocimiento” logra modificar lo que previamente sabe sobre un tema. Y lo hace porque al escribir desarrolla*

un proceso dialéctico entre su conocimiento y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado. La naturaleza dialéctica de la composición escrita reside en el conflicto que enfrenta el escritor entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz. Dicho de otro modo, los escritores experimentados tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con sus textos. Es decir, prestan atención no sólo al tema sobre el que trabajan sino que lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia. En este intento de adecuar el tema a lo que se supone conviene al lector y al propósito de escritura, quien escribe debe descentrarse de su punto de vista y adoptar la perspectiva del destinatario. En algunos casos, notará que falta información y saldrá, él mismo, a conseguirla. En otros casos, percibirá que ciertas ideas son confusas, y procederá a aclarárselas para sí. Comprenderá que su texto gana en claridad si explicita las relaciones entre las diversas partes. Podrá encontrar incoherencias e intentará subsanarlas. Deseará convencer al interlocutor y buscará nuevos argumentos. En síntesis: escribir con conciencia retórica lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento. Problematizar lo escrito desde el enfoque atribuido al destinatario implica cuestionar el conocimiento disponible. Poner en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector, es lo que permite transformar el conocimiento de partida.

LOS ESTUDIANTES NO SUELEN USAR LA ESCRITURA COMO MEDIO PARA EXPLORAR IDEAS.

El proceso anterior es un modelo ideal, una potencialidad de la escritura que es actualizada sólo por quienes tienen experiencia en escribir dentro de una comunidad discursiva en la que, para pertenecer, es necesario redactar con conciencia retórica: anticipando el efecto del propio texto sobre el lector. La planificación y revisión de lo escrito, en los niveles textuales que demandan reformular el propio conocimiento, no son operaciones universalmente puestas en juego.

Numerosos estudios constatan que los universitarios no logran hacer uso de la escritura epistémicamente, ya que encaran la revisión como una prueba de galera pero no como un instrumento para volver a pensar un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento (Bridge, 1993; Jackson *et al.*, 1998; Lehr, 1995; Schriver, 1990; Sommers, 1980; Wallace y Hayes, 1991). Los alumnos (y también muchos graduados universitarios) tienden a conservar las ideas volcadas en sus textos y, aunque los revisen, sólo modifican aspectos de superficie. Es como si se enamoraran de lo que trabajosamente han elaborado y no conciben poder sacrificarlo en aras de algo mejor, todavía impreciso, por venir. Según Sommers (1982), al revisar su escritura, la unidad de análisis que perciben los estudiantes son las palabras o las frases, pero no el texto en su conjunto. Enfocan sus escritos linealmente, como una serie de partes. Para ellos, escribir es traducir: el pensamiento en lenguaje, el habla en prosa escrita. En este intento de traducción, “existe un texto original que no necesita ser descubierto o trabajado, sino simplemente comunicado” (p. 382). A diferencia de los escritores profesionales, que cuando revisan buscan descubrir significado al confrontar lo ya escrito con las expectativas del lector que tienen internalizado, los alumnos comparan su escrito con un significado predefinido en su intención inicial. Es decir, no consideran la revisión como una actividad en la cual es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones. La consideran un mero proceso de edición para subsanar errores. De acuerdo con Sommers, los docentes hemos de ayudar a

modificar esta concepción, hemos de responder lo que los estudiantes escriben con comentarios que les sirvan para animarse a correr el riesgo de cambiar sus ideas:

Nuestros comentarios deberán alentar en los alumnos una revisión de diferente orden de complejidad y sofisticación respecto de la que por sí mismos identifican, a través de forzarlos de vuelta al caos, de regreso al punto en donde se da forma y estructura al significado (Sommers, 1982, p. 154).

En resumen, los estudiantes carecen del sentido de audiencia y no intentan adecuar sus textos a lo que suponen necesitan sus lectores. De hecho, suelen tener pocos lectores, porque no se dedican a publicar y porque en las aulas escriben sólo para ser evaluados. Por ello, es preciso que la universidad ofrezca lectores que devuelvan a los alumnos el efecto que sus textos producen. Es necesario que se ocupe de enseñar a planificar y a revisar lo escrito anticipando el punto de vista del destinatario, de modo que en este proceso no sólo se mejore el producto sino que se ayude a sus autores a poner en práctica el escribir como herramienta para pensar los contenidos de cada materia (Carlino, 2002a).

LOS DOCENTES HEMOS DE PROMOVER EL USO EPISTÉMICO DE LA ESCRITURA EN NUESTRAS CLASES.

Para conocer en qué medida las universidades argentinas se ocupan de alentar el uso de la escritura con función epistémica, es decir, como forma de reelaborar el propio conocimiento, realicé una indagación exploratoria, a través de encuestas a estudiantes, análisis de programas de cátedras, y relevamiento de trabajos presentados en congresos de educación, y simposios de lectura y escritura. Los resultados del estudio indican que, más allá de algunos talleres de escritura introductorios y de ciertas materias vinculadas con la educación, son escasas las cátedras que asumen esta necesidad y, cuando lo hacen, no suelen contar con el apoyo de sus instituciones sino que operan a título individual. Enseñar a planificar y a revisar lo escrito no es considerado parte del contenido de sus programas. Aprender a usar la escritura como un método para explorar ideas no parece tener lugar en el curriculum de las carreras.

Por mi lado, vengo acrecentando mi convicción en que los modos de buscar, elaborar y comunicar conocimiento a través de lo escrito no son un mero instrumento -sino un saber en sí mismo-, no constituyen una capacidad ya adquirida -sino en desarrollo-, no resultan una práctica universal -sino específica de cada disciplina-. Por ello, desde 1997 he experimentado, como profesora titular de la cátedra de Teorías del Aprendizaje de la Univ. Nac. de San Martín, diversas actividades de escritura en las cuales intervengo para modelar, heterorregular y, poco a poco, ir transfiriendo a los alumnos la responsabilidad en la planificación y revisión de los escritos para la materia. Algunas de estas actividades han sido analizadas en otras publicaciones (Carlino, 2001, 2002b y en prensa a): tutorías para escritos grupales, síntesis de clase para leer a los compañeros, ensayo de examen previo a la situación real, elaboración de resúmenes de la bibliografía leída para ser consultados en el examen final, escritura del parcial con borradores y reescritura a partir de comentarios del docente.

En esta ocasión me referiré a otra propuesta de trabajo: la elaboración de ponencias con retroalimentación al prepararlas. Ésta y las actividades publicadas con anterioridad comparten el recurso a la escritura, como instrumento que permite inmovilizar el pensamiento, objetivarlo en un producto material externo al sujeto, para tenerlo de frente y

poder revisarlo (Carlino, en prensa b). Y también son afines por el hecho de que las producciones de los alumnos son “respondidas” por su docente (Sommers, 1982), antes de ser calificadas.

Preparar una ponencia oral con ayuda de lo escrito

Esta propuesta *hace lugar* en clase al desarrollo de la oralidad secundaria, al uso de la escritura como instrumento cognitivo para elaborar una presentación pública. Se trata de un proyecto de cinco semanas de trabajo, cuyo objetivo final es organizar una jornada abierta, en la que los estudiantes presentan ponencias de veinte minutos en grupos de tres ante un auditorio genuino, y de esta forma son evaluados.

La actividad empieza cuando planteo la propuesta a mis alumnos y, luego de cierta negociación, llevo por escrito los lineamientos y el cronograma de trabajo. También dispongo sobre las mesas diversos libros y revistas de investigación, para que los estudiantes los hojeen en busca de dos artículos, que tendrán que usar como fuente para organizar sus exposiciones. Además, en conjunto comenzamos a pensar las cualidades de una buena presentación, anticipando la perspectiva de la audiencia, y las listamos en el pizarrón. De esta primera aproximación, iremos refinando los criterios con los que las exposiciones serán evaluadas por mí, como docente, y también por ellos, como auditorio. Esos mismos criterios, asumidos por cada equipo, deben guiar la preparación de las ponencias.

Al cabo de una semana, han leído los textos, se han reunido grupalmente y, tal como solicita el cronograma de trabajo, traen escrito el plan con el recorte y enfoque del tema que expondrán en la jornada. Yo me voy sentando con cada equipo en una tutoría de 20 minutos para discutir este primer texto: un esquema en donde aparece la estructura de las ideas a desplegar. Mis intervenciones apuntan a ayudar a jerarquizar los contenidos que han seleccionado y a darles coherencia organizativa. También en esta misma clase, seguimos reflexionando sobre las cualidades que caracterizan una buena presentación, agrupando y tratando de conceptualizar las que se refieren a un mismo criterio.

Una semana después, vuelven a presentarme un escrito con el avance de sus exposiciones. En éste aparece el título del trabajo, la tesis o idea central y los argumentos para sostenerla. También han decidido los recursos que emplearán para apoyar la ponencia (proyección de filminas, entrega de un resumen escrito a los asistentes). Solicito a cada equipo que elija sobre qué centrar la consulta y me aboco a retroalimentar sus inquietudes, tanto como a poner a prueba la solidez de la argumentación planteada y la efectividad de su estructura, teniendo presente los potenciales intereses de los destinatarios. Por último, entre todos elaboramos el programa de la jornada, que se repartirá impreso al comienzo de la misma.

Durante estas semanas, varios equipos se comunican conmigo a través de un correo electrónico habilitado para tal fin, y me formulan dudas precisas. Algunos me hacen llegar sus resúmenes o sus trabajos completos, y reciben mis comentarios, a modo de una tutoría electrónica.

Dejo para otra ocasión los detalles del proyecto. Voy a mencionar, sí, la alta valoración otorgada por los alumnos, quienes se enfrentaron a nuevos aprendizajes que la formación universitaria descuida. Expusieron para una audiencia real, que no conocía el contenido de lo expuesto (compañeros de asignatura, estudiantes más avanzados y hasta un par de profesores de otras materias de la misma carrera) y se ubicaron desde su punto

de vista para planificar y revisar sus presentaciones. Reflexionaron, junto conmigo, sobre los rasgos de una buena exposición, de modo que éstos pudieran servirles para anticipar cómo se evaluarían sus ponencias y para guiarse a la hora de prepararlas. Usaron la escritura como instrumento para objetivar y estructurar sus ideas. Recibieron dos tutorías en las que, como profesora, discutí el plan de sus presentaciones y ayudé a revisar los *abstracts* de sus trabajos, analizando la jerarquía de las nociones tratadas para comunicarlas de forma clara a los asistentes. Se sintieron autores cuando sus nombres aparecieron junto al título de sus exposiciones en el programa de la jornada. Si bien la duración de la propuesta fue considerada escasa para la envergadura del proyecto, no obstante valoraron la tarea extendida a lo largo de varias semanas y el requisito de ir presentando productos intermedios para someterlos a revisión y reelaborarlos luego.

Dos últimas consideraciones caben en mi relato. Ambas atañen a las condiciones en que pude llevar a cabo este proyecto. En primer lugar, tuve la fortuna de tener sólo veinte alumnos en la clase. Pude distribuir mi tiempo con ellos para que dispusieran de un docente tutor y no sólo de un conferencista. En segundo lugar, conté con la ayuda simbólica de otros profesores que me “asesoraron” a través de diversas presentaciones en congresos (Hogan, 1996; Legget, 1997; Libedinsky, 1998; Muñoz, 2001; Zadnik y Radloff, 1995). Gracias a estas dos circunstancias, los alumnos tampoco fueron dejados a merced de sus propias competencias. Recibieron orientación escrita para planificar el texto de sus exposiciones y contaron con una interlocutora experimentada a quien mostrar sus borradores y de quien recibir comentarios críticos que les ayudasen a reconsiderarlos. Pienso que en esto reside la esencia del proyecto.

A MODO DE CIERRE

Para concluir mi exposición, voy a volver a esquematizar lo que he querido decir. En tres renglones, el argumento de mi ponencia podría ser planteado así: *Los universitarios necesitan aprender a sacar partido de la función epistémica de la escritura. Hagámosle lugar en el currículum de nuestras materias. Ayudemos a planificar y a revisar los escritos de los estudiantes. Ofrezcámosles un lector. No los dejemos solos.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNOUX, E., DI STEFANO, M. Y PEREIRA, C. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- BRIDGE, C. (1993) *College Freshmen Writing Across the Curriculum: a Case Study of Student's Motivations for Revising*. Tesis Doctoral, School of Education, University of Kentucky.
- CARLINO, P. (2001) “Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas”. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Univ. Nac. de Luján, junio de 2001. Disponible en Internet en: www.unlu.edu.ar/~redecom/.
- CARLINO, P. (2002a) “Retroalimentar la escritura académica: Cómo lo hacen las universidades canadienses y norteamericanas”. Comunicación Libre en las IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, UBA, 30 de agosto de 2002.
- CARLINO, P. (2002b) “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 23, N° 1, marzo.
- CARLINO, P. (en prensa a) “Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema”. *Textos. Didáctica de la lectura y la escritura*, Barcelona, n° 33, 2003.

-
- CARLINO, P. (en prensa b) "Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas". Trabajo enviado para publicar en febrero de 2002 a *Propuesta Educativa. Revista de FLACSO/Educación*.
- FLOWER, L. (1979) "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing". *College English*, 41, setiembre, 19-37.
- HOGAN, C. (1996) "Getting students to do their reading, think about it and share their ideas and responses". En J. Abbot y L. Willcoxson, L. (Eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, pp. 79-81. Actas de la quinta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1996, Murdoch University, Perth, Australia.
- JACKSON, I., CARIFIO, J Y DAGOSTINO, L. (1998) "The Effect of Diagnostic and Prescriptive Comments on Revising Behavior of Community College Students". *Educational Eric Document* n° 417449.
- LEGGET, M. (1997) "How can students be encouraged to develop appropriate communication skills for communicating scientific principles to non technical audience?" En R. Pospisil y L. Willcoxson, L. (Eds.) *Learning Through Teaching*, pp. 194-196. Actas de la sexta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1997, Perth, Australia.
- LEHR, F. (1995) "Revision in the Writing Process". *Educational Eric Document* n° 379664.
- LIBEDINSKY, M. (1998) "Evaluación del aprendizaje en la universidad". Ponencia presentada en el *IX Encuentro Nacional de Didáctica e Práctica do Ensino*. Universidad de San Pablo, mayo de 1998.
- MUÑOZ, C. (2001) "Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Univ. Nac. de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1985) "Development of dialectical processes in composition". En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHRIVER, K. (1990) "Evaluating Text Quality: The Continuum from Text-Focused to Reader-Focused Methods." Technical Report n° 41. *Educational ERIC Document* n° 318009.
- SOMMERS, N. (1980) "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers". *College Composition and Communication*, Vol. 31, diciembre, 378-388.
- SOMMERS, N. (1982) "Responding to Student Writing". *College Composition and Communication*, Vol. 33, N° 2, mayo, 148-156.
- WALLACE, D. Y HAYES, J (1991) "Redefining Revision for Freshmen". *Research in the Teaching of English*, Vol. 25 n° 1, febrero, 54-66.
- ZADNIK, M. Y RADLOFF, A. (1995) "A new approach to a communications unit: A student organized conference". En L. Summers (Ed.) *A Focus on Learning*, pp. 292-296. Actas de la cuarta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1995, Perth, Australia.

Resumen

La escritura no sólo es un medio de registro o comunicación del saber sino un instrumento para elaborarlo y desarrollarlo. Para ello, quien escribe precisa controlar el texto que produce, a través de planificarlo y revisarlo sustantivamente teniendo presente las necesidades de su audiencia. Con esta concepción de partida, se han estudiado ciertas prácticas docentes universitarias a fin de determinar en qué medida hacen lugar en sus currículos a este potencial epistémico.

Para contrastar con los resultados de encuestas a estudiantes universitarios acerca de que las tareas de escritura incluidas en las materias que cursan suelen demandar sólo "decir el conocimiento" estudiado, en este trabajo se analizan situaciones de producción textual alternativas en las que se promueve que los alumnos reformulen sus saberes de partida. Se describen algunas actividades experimentadas en las aulas universitarias y se examina con detalle una situación de evaluación en la que la docente ayuda a planificar y a revisar la preparación de una ponencia escrita para exponer oralmente en una jornada abierta. Las propuestas de escritura relevadas en este estudio de casos corresponden a una materia de las ciencias sociales, es decir, que la producción escrita está al servicio de favorecer la apropiación de los contenidos disciplinares así como de impulsar el aprendizaje de las prácticas discursivas propias de un campo de estudio.

Palabras clave: escritura, planificación, revisión, conciencia retórica, conocimiento, aprendizaje.