

Alfabetización avanzada en la Argentina

Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2

Federico Navarro

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina).

navarro@filo.uba.ar

Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina: Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2012) 12.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es hacer aportes al conocimiento de la situación actual de la alfabetización avanzada en la Argentina a partir del análisis contrastivo de cuatro programas de lectura y escritura pertenecientes a dos niveles académicos (pregrado y grado) en dos instituciones universitarias públicas metropolitanas con perfiles distintos: la Universidad de Buenos Aires (Taller de Semiología y Taller de Géneros Académicos) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (Taller de Lectoescritura CAU y PRODEAC). Este relevó busca colaborar con el desarrollo de la didáctica de la lectura y la escritura en el nivel superior y abrir la discusión sobre los puntos de contacto con la enseñanza de español académico y español para fines específicos como L2, actualmente en expansión en el país. El recorrido se articula a partir de seis variables contrastivas: inscripción curricular, enfoque teórico, metodología, niveles lingüísticos, materiales didácticos (incluyendo el corpus utilizado) y consignas y formas de evaluación. El análisis cualitativo y cuantitativo incluye materiales didácticos, fuentes institucionales y entrevistas con docentes y coordinadores. Los resultados muestran que la Universidad Nacional de General Sarmiento - institución con una tradición y tamaño más acotados, con mayor dependencia territorial y estudiantes con un supuesto menor capital cultural- presenta programas que alcanzan a un número mayor de estudiantes y docentes y que, en el pregrado, favorecen una orientación en buena medida remedial que opera de forma fuertemente andamiada sobre niveles lingüísticos básicos. Sin embargo, las mayores similitudes entre programas no se fundamentan institucionalmente sino en función de la instancia de formación involucrada y la concepción sobre escritura que presentan: los programas del pregrado trabajan con cursos numerosos de estudiantes heterogéneos, se basan menos en teorías específicas de didáctica de la lectura y la escritura, y están relativamente aislados de los géneros discursivos, marcos epistemológicos y actores académicos de las carreras del grado, si bien buscan acceder a ellos a partir de la inclusión de temas del grado. Estos rasgos se invierten en el caso de los cursos del grado en ambas instituciones. Los ejes comparativos propuestos también son relevantes para el análisis de -y el mayor diálogo con- los programas en español académico como L2, en particular la concepción de la alfabetización avanzada como ingreso a una cultura y una lengua parcialmente segundas y extranjeras que alimenta a los programas del grado.

Palabras clave: alfabetización avanzada, programas de lectura y escritura, español académico como L2, análisis contrastivo.

ABSTRACT

In this paper I aim to make a contribution to knowledge of current academic literacy initiatives in Argentina. I contrast four reading and writing programmes which belong to different academic stages (pre-university and undergraduate) in metropolitan public universities with differentiated profiles: University of Buenos Aires (Semiology Workshop and Academic Genres Workshop) and National University of General Sarmiento (Reading and Writing CAU Workshop and PRODEAC). This account may help enhance the development of university reading and writing pedagogy and explore common issues in teaching and learning academic Spanish and Spanish for specific purposes as L2, an expanding field in Argentina. I contrast six variables: institutionalization, theoretical perspective, methodology, linguistic strata, pedagogic materials (including corpora) and tasks and evaluation. Qualitative and quantitative study covers working materials, institutional sources and interviews with writing programmes' teachers and directors. Results show that the National University of General Sarmiento -a smaller, newer, more

geographically situated institution whose students allegedly have less cultural capital- includes writing programmes that reach more students and teachers and that, in the pre-university stage, focuses on overcoming learning deficits through scaffolded teaching and learning of basic linguistic strata. However, most similarities don't depend on institutional factors but on the academic stage and the perspective on writing that inform such programmes. Pre-university writing programmes aim at large numbers of heterogeneous students, are less based on reading and writing pedagogy theories, and are relatively isolated from undergraduate degrees' genres, epistemological frameworks and academic actors, although they attempt to gain access to the degrees through relevant content-oriented materials. Undergraduate courses invert these features. The same contrastive variables are useful to study -and to build bridges with- academic Spanish as L2 programmes, especially a perspective on academic literacy as entrance to relatively second and foreign cultures and languages that influences the undergraduate programmes in L1.

Keywords: academic literacy, reading and writing programmes, academic Spanish as L2, contrastive analysis.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es exponer la situación actual de la alfabetización avanzada [1], tanto académica como profesional, en la Argentina a partir del estudio de un conjunto seleccionado de propuestas. Parto de la definición de Carlino que entiende la alfabetización académica como:

El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. [...] Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2005, p.13-14).

Para alcanzar este objetivo, realizaré un análisis cualitativo y cuantitativo contrastivo de cuatro programas de lectura y escritura pertenecientes a dos niveles académicos diferentes (pregrado y grado) en dos instituciones universitarias públicas con perfiles diferenciados. Por un lado, el Taller de Semiología (pregrado) y el Taller de Géneros Académicos (grado) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Por el otro, el Taller de Lectoescritura CAU (pregrado) y el PRODEAC (grado) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

Este recorte se fundamenta en el hecho de que estas universidades alcanzan al 22,9% del total de estudiantes del sistema universitario y, además, parecen representar los dos modelos institucionales de educación superior pública existentes en la región metropolitana de Buenos Aires. A esto se suma mi pertenencia a ambas universidades como docente e investigador [2].

Este relevo, de tipo sociodiscursivo y con base cualitativa y cuantitativa, puede servir para hacer explícitos los fundamentos teóricos y metodológicos diferenciados de algunas experiencias recientes y representativas en alfabetización avanzada en la Argentina y para abrir la discusión sobre sus puntos de contacto con la enseñanza de español académico y español para fines específicos como L2, un campo en franca expansión en el país. En particular, me interesa identificar aquellos aspectos que muestren una concepción de la alfabetización avanzada en tanto ingreso a un discurso y a una cultura disciplinar parcialmente extranjeras para el estudiante y, en ocasiones, para el propio docente. En este sentido, la alfabetización avanzada en L1 puede -y debe- establecer un contacto fluido con la enseñanza de español académico como L2. En términos más amplios, este análisis puede hacer aportes al diseño curricular y a la práctica docente de cursos de lectoescritura en el nivel educativo superior.

1.2 ESTUDIOS PREVIOS Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio de las propuestas curriculares en educación superior que buscan abordar las prácticas de lectura y escritura académica y profesional requiere necesariamente un enfoque multidisciplinario. Es preciso aunar aportes desde la sociología de la ciencia, la educación, la didáctica, la etnografía y

los estudios del discurso. Además, resulta preciso combinar datos cuantitativos (e.g., matrícula de estudiantes, relaciones entre variables socioeconómicas y desempeño académico), obtenidos a partir de encuestas y censos, con un análisis cualitativo de documentos curriculares, materiales didácticos y producciones escritas, junto con entrevistas con los actores sociales involucrados. Este estudio contrastivo y multidisciplinar de soluciones institucionales académica y geográficamente diversas al problema de la alfabetización avanzada ha sido muy común en años recientes. En Estados Unidos, por ejemplo, en las últimas cuatro ediciones (2009-12) de la masiva Annual Convention of the Conference on College Composition and Communication se organizaron talleres de estudio de iniciativas de docencia e investigación sobre alfabetización avanzada llevados a cabo en diferentes lugares del mundo y presentados por docentes-investigadores participantes. En la Argentina, vale la pena mencionar estudios de base centralmente documental que contrastan y evalúan las perspectivas didácticas involucradas (Carlino, 2006, 2009; Fernández Fastuca, 2009), estudios de base comprensivista que combinan el estudio documental, etnográfico y cuantitativo para analizar los mecanismos institucionales y las perspectivas educativas subyacentes (Gluz, 2011a), y estudios de base principalmente teórica y discursiva que evalúan las perspectivas didácticas y lingüísticas presentes en propuestas concretas (Di Stefano, 2004; Di Stefano y Pereira, 2004; Moyano, 2007, 2010; Moyano y Natale, en prensa; Pereira, 2006). La mayoría de estos relevos, como se verá más adelante, abordan algunas de las iniciativas analizadas aquí. Sin embargo, suelen focalizar alternativamente en aspectos institucionales y educativos, en aspectos didácticos, o en aspectos más específicamente lingüísticos y teóricos de programas específicos, sin brindar, según mi entender, una perspectiva completa y comparativa de la problemática.

1.3 HIPÓTESIS

Los tres aspectos que tienen un mayor impacto en la configuración de los programas de lectura y escritura según los seis ejes propuestos son la cultura institucional, la etapa de formación de los estudiantes y las concepciones subyacentes sobre escritura y lectura avanzada. Por un lado, la Universidad Nacional de General Sarmiento -institución con una tradición y tamaño más acotados, con mayor dependencia territorial y estudiantes con un supuesto menor capital cultural- presenta programas que alcanzan a un número mayor de estudiantes y docentes y que, en el pregrado, favorecen una orientación en buena medida remedial que opera de forma fuertemente andamiada sobre niveles lingüísticos básicos. Por el otro, los dos programas relevados del pregrado trabajan con cursos numerosos de estudiantes heterogéneos, se basan menos en teorías específicas de didáctica de la lectura y la escritura, y están relativamente aislados de los géneros discursivos, marcos epistemológicos y actores académicos de las carreras del grado, si bien buscan acceder a ellos a partir de la inclusión de temas del grado. Los cursos del grado, en cambio, invierten esta caracterización, y su concepción de la alfabetización avanzada como ingreso a una cultura y una lengua parcialmente segundas y extranjeras resulta relevante para iniciar un mayor diálogo con los programas en español académico como L2, actualmente en expansión en la Argentina.

2. CORPUS Y METODOLOGÍA

El recorrido se articula a partir de seis ejes o variables contrastivas: inscripción curricular, enfoque teórico, metodología de trabajo, niveles lingüísticos favorecidos, materiales didácticos elaborados (incluyendo el corpus utilizado), y consignas y formas de evaluación. Sostengo que estos ejes permiten establecer comparaciones clave para describir y contrastar los programas de lectura y escritura bajo estudio, buscando plantear críticamente diferencias, confluencias y particularidades. Previamente, se describen y contrastan las instituciones de educación superior en las que se inscriben los programas. Para culminar, los hallazgos se comparan con aspectos generales de la enseñanza-aprendizaje de español académico y profesional como L2 de forma tal de identificar posibles vías de comunicación.

Seguiré un enfoque sociodiscursivo contrastivo, de base cualitativa y cuantitativa, que busca colaborar con una visión general sobre la situación actual de la alfabetización avanzada en la Argentina a partir de cuatro casos específicos contrastables y representativos de dos instituciones en las que trabajo. Combinaré el estudio desde la didáctica de la lengua y el análisis del discurso de los materiales didácticos utilizados, el estudio de la política y la organización de las instituciones y de los programas de lectura y escritura a partir de fuentes documentales institucionales y de los relevos existentes, y el estudio etnográfico a partir de cinco entrevistas semiestructuradas, realizadas entre 2011 y 2012, con coordinadores y docentes que participan en varios de los programas. El corpus de estudio se compone de materiales didácticos utilizados en los cursos y de materiales documentales institucionales (programas, resoluciones, informes de gestión).

3 ALFABETIZACIÓN AVANZADA EN LA ARGENTINA

3.1 SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ARGENTINA

Según los últimos datos disponibles (SPU, 2009, p.39-41), la Argentina tiene un total de 86 universidades argentinas (además de 19 institutos universitarios y una universidad extranjera), balanceadas entre 41 instituciones estatales y 45 privadas. El sistema universitario incluye 1650150 estudiantes, con un incremento del 2,9% durante la última década. Si se toma en cuenta la población total del país en 2010 según el censo nacional (40117096 habitantes; cf. INDEC, 2011), el 4,1% se encuentra estudiando en instituciones de educación superior. La Argentina es, de hecho, el país con mayor Tasa Bruta de Escolarización Superior (porcentaje de alumnos que continúan con sus estudios posteriores a la secundaria) en América Latina, la cual supera el 65% del grupo entre 20 y 24 años (datos de 2007; Marquina, 2011, p.65).

Los datos (SPU, 2009, p.39-41) muestran una clara mayoría de estudiantes en el sector público (1312549: 79,5%) frente al sector privado (337601: 20,5%). Vale aclarar que la educación superior pública en la Argentina es libre y gratuita. Resulta interesante que la distribución de la cantidad de egresados para el año 2009 (total: 98129) modifica estos porcentajes: 69452 (70,8%) en instituciones públicas frente a 28677 (29,2%) en instituciones privadas, es decir, la distancia entre sector público y privado se reduce en casi 20 puntos porcentuales. En términos generales, la relación entre estudiantes (1650150) y egresados (98129) es del 5,9%. La tasa de deserción para el sistema universitario en 2007 llegó al 60%, mientras que la tasa de graduación es cercana al 20% e impacta directamente sobre ella la extracción socioeconómica de los estudiantes (Marquina, 2011, p.66).

Universidades argentinas (2009)	Públicas	41 (47,7%)	86
	Privadas	45 (52,3%)	
Estudiantes de grado (2009)	U. públicas	1312549 (79,5%)	1650150 (4,1% de población)
	U. privadas	337601 (20,5%)	
Graduados (2009)	U. públicas	69452 (70,8%)	98129
	U. privadas	28677 (29,2%)	
Tasa deserción (2007)		60%	
Tasa graduación (2007)		20%	
Tasa bruta de escolarización superior 20-24 años (2007)		65%	
Población total del país (2010)		40117096	

Tabla 1. Sistema universitario argentino actual

En términos históricos, la matrícula universitaria se multiplicó desde el retorno de la democracia, en 1983. A fines de ese año había en la Argentina 416000 estudiantes (1,4% de la población total) pertenecientes a 48 universidades: 26 estatales nacionales y 22 privadas, estas últimas con un 19% de la matrícula estudiantil; también existía una universidad provincial (Buchbinder, 2005, p.210-211). Unos 25 años más tarde, la cantidad de estudiantes se había multiplicado por cuatro (297% de aumento), la cantidad de instituciones de educación superior se había casi duplicado (79% de aumento, con un incremento mayor de universidades privadas frente a públicas), aunque la distribución de estudiantes en centro públicos y privados se mantuvo prácticamente idéntica. Debe mencionarse que la población argentina en 1983 rondaba las 29407972 personas (INDEC, 2012), esto es, en la actualidad se incrementó un 36%. Por tanto, la ampliación del sistema de educación superior es mucho mayor que el incremento de la población total: 1,4% de la población total asistía a la universidad en 1983, frente a un 4,1% en 2009. Estos datos demuestran la enorme ampliación del acceso a los estudios superiores en la Argentina de las últimas décadas (cf. más adelante).

Universidades argentinas (1983)	Públicas	26 (54,2%)	48
	Privadas	22 (45,8%)	
Estudiantes (1983)	U. públicas	336960 (81%)	416000 (1,4% de población)
	U. privadas	79040 (19%)	
Población total del país		29407972	

Tabla 2. Sistema universitario argentino en 1983

En los años 90 del siglo pasado, el sistema universitario argentino se tornó más heterogéneo, en particular a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior, por la creación de nuevas universidades públicas y privadas (Marquina, 2011, p.67-68). Las nuevas universidades públicas, como la Universidad Nacional de General Sarmiento, buscaron encarnar modelos organizativos distintos de las universidades tradicionales y, en el caso de la zona de influencia de la capital del país, de la Universidad de Buenos Aires: se trata de instituciones mucho más pequeñas, más flexibles, con una organización moderna (en escuelas, departamentos o institutos), ligadas política y socialmente a las zonas en las que se ubican, y con una oferta curricular en muchos casos innovadora. En cuanto al ingreso, han puesto en práctica distintos proyectos centralizados de "ingreso restringido" (cf. Marquina, 2011, p.70 y ss.) que buscan subsanar las carencias en las trayectorias académicas heterogéneas de sus estudiantes ingresantes (cf. más adelante) y brindarles herramientas para su desempeño académico en el grado.

3.2 INGRESO A LA UNIVERSIDAD Y ALFABETIZACIÓN AVANZADA

En las últimas décadas ha sobrevenido en el mundo de la educación superior una verdadera revolución debido a "la interrupción de una masificación aguda, continua y sin precedentes de alcance internacional" (Ezcurra, 2011, p.23). Esta democratización del ingreso a la universidad para franjas de población antes excluidas presenta otro rasgo estructural que implica su contracara: altas tasas de deserción (Ezcurra, 2011, p.24; Marquina, 2011, p.64). Si bien las políticas universitarias que buscan jerarquizar el primer año y enfrentar la problemática de la deserción tienen ya una fuerte tradición en países anglosajones, en Latinoamérica el interés es reciente (Ezcurra, 2011, p.24-25). Esta problemática es particularmente urgente para los alumnos que son primera generación en educación superior ya que, según la CEPAL, menos del 6% de los hijos cuyos padres tienen hasta secundaria completa logran graduarse, frente al 71,6% de los hijos de padres con estudios superiores completos (Ezcurra, 2011, p.26). Los estudiantes de primera generación universitaria detentan un menor *capital cultural* -y una peor imagen sobre el propio capital. Según Ezcurra (2011, p.43-44 y 47), el capital cultural consiste en hábitos académicos críticos (hacer una ficha, utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, crear un índice, tomar apuntes, preparar un examen, usar la biblioteca y herramientas informáticas, leer cuadros estadísticos y gráficos, etc.), habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información, etc.) y habilidades metacognitivas (el automonitoreo del aprendizaje, la gestión del tiempo de estudio y la familiaridad con las prácticas de evaluación en educación superior), además de informaciones, conceptos y marcos conceptuales. A esto debe sumarse, como competencia clave, las prácticas de lectura y escritura avanzadas. Estos aspectos no suelen ser objeto de enseñanza, pero resultan fundamentales para poder estudiar y aprender en la universidad.

La tradición en alfabetización avanzada en educación superior en la Argentina es relativamente reciente. Si bien existen antecedentes desde hace al menos tres décadas, recién a partir del año 2000 se multiplicaron los cursos de lectoescritura en el grado y, sobre todo, en el pregrado universitarios (cf. Carlino, 2006, p.73; Fernández Fastuca, 2009, p.28). Resulta evidente la relación entre este fenómeno y la fundación de numerosas universidades nacionales y el ingreso masivo de sectores amplios de la sociedad, junto con el diagnóstico de déficits en las prácticas de escritura de los estudiantes ingresantes a los estudios superiores. Esto significó la puesta en práctica de dispositivos institucionalmente ambiciosos y la elaboración de programas y materiales diversos. Sin embargo, estas propuestas son en general aisladas de la inscripción curricular de las materias propiamente dichas de las carreras (Carlino, 2006, p.77), como demostraré más adelante.

Los cursos de pregrado constituyen mecanismos de admisión que buscan una alternativa tanto al examen de ingreso selectivo como al ingreso irrestricto y sus mecanismos implícitos de selectividad social a través del desgranamiento (cf. Gluz, 2011b, p.11-12). Apuntan a la enseñanza tanto de habilidades y competencias intelectuales como, en algunos casos, de ciertos contenidos básicos necesarios para afrontar los estudios superiores. Su existencia es una respuesta a la procedencia (social) y formación (académica) heterogénea de los estudiantes que buscan iniciarse en la educación superior. Su posicionamiento curricular resulta ambiguo y en permanente disputa: los estudiantes pertenecen a diferentes carreras, y los cursos que atraviesan tienen diferentes grados de especificidad en función de esa pertenencia, pero al mismo tiempo tanto los estudiantes como los cursos responden a un espacio previo al grado y transversal a diferentes carreras y orientaciones.

En contraste, los cursos del grado, al menos aquellos considerados en este trabajo, tienen un grado menor de curricularización y una escala mucho menor. Abordan problemáticas más específicas tanto del tránsito a lo largo del grado como de la inserción del graduado en su campo profesional. Son, además, específicos de carreras o materias concretas. No responden a habilidades transversales y generales a la formación superior, sino a culturas disciplinares mucho más específicas en función de las carreras de interés. Al buscar establecer lazos entre ámbitos institucionales y disciplinares múltiples, su constitución y permanencia se ven seriamente dificultadas.

3.3 CARACTERÍSTICAS DE LA UBA Y LA UNGS

La Universidad de Buenos Aires (UBA) fue creada en 1821 (Buchbinder, 2005, p.45) y se encuentra ubicada en la capital del país, la cual cuenta con 2890151 habitantes (INDEC, 2011) en 202,04 mts² (CEDOM, s/d). Por su parte, la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) fue creada en 1992 (Rosica y Sosa, 2011, p.89) y se ubica en el Partido de Malvinas Argentinas -321833 habitantes (INDEC, 2011) en 63,08 km² (Municipio de Malvinas Argentinas, s/d)- en el segundo cordón del conurbano bonaerense, a unos 40 km. de, por ejemplo, la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Mientras que los estudiantes de la UNGS provienen mayormente de zonas próximas, los estudiantes de la UBA residen casi en igual medida en la Ciudad de Buenos Aires (52,5%) y en las distintas zonas del Conurbano Bonaerense (45,3%) (UBA, 2004, p.46), el cual suma 9916715 habitantes en total (INDEC, 2011). Es decir, la primera está más ligada a su zona próxima que la segunda.

La UBA posee Facultades (con Departamentos y cátedras docentes) que se distribuyen por toda la geografía de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que ofrecen principalmente carreras tradicionales; en cambio, la UNGS se organiza en Institutos alojados en un mismo campus universitario y que ofrecen carreras poco convencionales e innovadoras (e.g., ecología urbana), si bien en los últimos años existe una política de revisión del currículo que busca lograr un balance con carreras más tradicionales. En términos de producción científica absoluta, por ejemplo el *Scimago Institutions Rankings* (SIR, 2011a y 2011b) ubica a la UBA en el 6º lugar en Latinoamérica y en el 250º a nivel internacional, mientras que la UNGS aparece en el lugar 225º en Latinoamérica [3]. En términos relativos, la UBA tiene un índice de calidad científica promedio de 0,9 (es citada un 10% menos que la media mundial), mientras que en la UNGS es de 0,7 (es citada un 30% menos que la media mundial).

Ambas instituciones se diferencian claramente en cuanto a la cantidad de estudiantes (SPU, 2009, p.71): mientras que la Universidad de Buenos Aires tiene 294837 estudiantes (22,5% del total del sistema de universidades nacionales públicas), la Universidad Nacional de General Sarmiento tiene 4874 (0,4%); esto equivale a decir que la UNGS tiene el 1,65% de los estudiantes de la UBA. La UBA es, en el marco del sistema universitario nacional, una verdadera megauniversidad. Los estudiantes que ingresan a la UBA deben transitar obligatoriamente el Ciclo Básico Común (CBC), un período de formación de un año de duración previo al ingreso a las carreras propiamente dichas que incluye tanto asignaturas transversales como específicas de conjuntos de carreras [4]. Según el último censo publicado (UBA, 2004, p.41), el CBC cuenta con 78684 estudiantes, esto es, uno de cada cuatro estudiantes de la Universidad en ese año; constituye, por tanto, la unidad académica con mayor peso relativo, superando a todas las demás Facultades.

En cuanto a los estudiantes ingresantes que atraviesan los talleres de escritura y lectura, puede obtenerse un dato aproximado a partir de la suma de los estudiantes en el CBC de las carreras que incluyen el Taller de Semiología según los últimos datos disponibles (UBA, 2004): 16133 estudiantes [5]. En el caso de la UNGS, ingresan 786 nuevos alumnos por año (SPU, 2009, p.97) que deben cursar obligatoriamente el Taller de Lectoescritura en el marco del Curso de Aprestamiento Universitario, el cual incluye también un Taller de Matemática y un Taller de Ciencia a lo largo de un semestre. La masividad y heterogeneidad de los asistentes a los cursos del pregrado, como veremos, presenta un serio desafío (cf. Di Stefano, 2004, p.6).

Con respecto a los docentes universitarios, la UBA tiene 28746 cargos docentes, frente a 553 de la UNGS, es decir, la UNGS tiene un 1,9% del total de cargos de la UBA (SPU, 2009, p.72). La relación cargo docente/estudiante es algo mejor en la UNGS: 10,3 estudiantes por cada docente en la UBA, frente a 8,8 en la UNGS. Un dato extra acrecienta esta diferencia: el 44,8% de los cargos en la UNGS son exclusivos, mientras que en la UBA sólo lo son el 8,6% (i.e., el porcentaje restante desempeña funciones en otras instituciones y espacios). Este índice muestra que la UNGS favorece la presencia y pertenencia de sus docentes-investigadores a la institución, quizás debido a la búsqueda de su consolidación académica y territorial en sus primeras décadas de vida.

Con respecto al perfil socioeconómico de los estudiantes, el 48,9% de los estudiantes de la UBA tienen como fuente principal de ingresos a sus padres o familiares y el 41,3% no trabaja (un 19,5% desocupado y un 21,8% inactivo). Específicamente, en el CBC, el 54,7% no trabaja (un 31,2% desocupado y un 23,5% inactivo) (Gluz y Rosica, 2011, p.139; UBA, 2004, p.29-31). A su vez, sólo el 19,9% de los estudiantes de la UBA tienen madre sin instrucción o con primaria completa o incompleta (23,8% para el CBC; Gluz y Rosica, 2011, p.143); en contraste, el 44,2% tiene madre con terciario no universitario o nivel universitario completos o incompletos (38,6% para el CBC), y el 17,2% tiene madre con estudios universitarios completos (13,6% para el CBC).

En cuanto a la UNGS, muchos de sus estudiantes provienen de esferas sociales desfavorecidas y son primera generación de universitarios en su núcleo familiar (Gentile y Merlinsky, 2003). Los últimos datos disponibles muestran que el 60,7% del alumnado ingresante tiene un nivel socioeconómico bajo, el 59% posee menos de 50 libros en su casa (Gluz y Rosica, 2011, p.137 y 154), el 81,2% es primera generación en educación superior (Ezcurra, 2011, p.49), y del porcentaje restante sólo el 2% tiene madre con título universitario (Gluz y Rosica, 2011, p.142). Este perfil de ingresante muestra poca

familiaridad con las prácticas discursivas científicas y, en consecuencia, una importante factibilidad de fracaso (Moyano, 2007). A su vez, el 53,7% trabaja y el 46,2% no lo hace (33,3% desocupado y 12,9% inactivo) (Gluz y Rosica, 2011, p.139). Los índices de aprobación suben y los de desgranamiento bajan cuando los estudiantes se alejan de la práctica laboral durante el grado (Gluz y Rosica, 2011, p.156). Las cifras generales de deserción son consideradas altas: el 43% abandona el Curso de Aprestamiento Universitario, junto con una reprobación considerable del 21% (Ezcurra, 2011, p.49).

En suma, la UBA es una megauniversidad con casi doscientos años de historia, de gran tamaño, con la mitad de los estudiantes con padres que han transitado los estudios superiores y ayudan económicamente a sus hijos, con carreras tradicionales, metropolitana aunque ligada a entornos más alejados, y con una importante producción científica absoluta, aunque algo menos en términos de índice de cita. Por su parte, la UNGS es una institución joven, pequeña, con estudiantes de espacios socioeconómicos desfavorecidos y primera generación de universitarios, que ofrece carreras poco convencionales, con fuertes lazos con su zona de influencia, y con una producción científica absoluta acotada por su tamaño y un índice de cita menor al de la UBA. Estos datos contrastivos se resumen en la siguiente tabla:

		UNGS	UBA
Creación		1992	1821
Ubicación		Malvinas Argentinas, segundo cordón del Conurbano Bonaerense	Ciudad de Buenos Aires
Zona de influencia		Conurbano Bonaerense (321833 h.)	Ciudad de Buenos Aires (2890151 h.) y Conurbano Bonaerense (9916715 h.)
Población	Ingresantes a curso escritura	786	16133
	Total ingresantes		78684
	Total estudiantes	4874 (0,4% del total)	294837 (22,5% del total)
	Docentes	553 (44,8% exclusivos)	28746 (8,8% exclusivos)
Organización		Institutos y Carreras en un mismo campus	Facultades aisladas con Departamentos y Cátedras
Currículo		Foco en carreras innovadoras	Foco en carreras tradicionales
Producción científica	Absoluta	225º en Latinoamérica	6º en Latinoamérica
	Relativa	Índice calidad: 0,7	Índice calidad: 0,9
Estudiantes ingresantes	Trabajo	46,2% no trabaja	54,7% no trabaja
	Formación padres	2% madre universitaria	13,6% madre universitaria

Tabla 3. Rasgos de la UBA y la UNGS.

4. EJES DE ANÁLISIS

4.1 INSCRIPCIÓN CURRICULAR

El Taller de Semiología es parte de la asignatura Semiología del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires. Específicamente, se destina un tercio del total de 6 horas semanales y 96 totales de la asignatura (cf. Arnoux, 2010): 2 horas semanales a lo largo de 16 semanas para sumar un total de 32 horas. Deben asistir al Taller estudiantes de distintas carreras ligadas a humanidades y ciencias sociales, es decir, carreras con un grado relativamente alto de compatibilidad. En concreto, es obligatoria para once carreras: Diseño de Imagen y Sonido, Ciencias de la Comunicación Social, Traductorado Público, Artes, Bibliotecología y Ciencias de la Información, Psicología, Musicoterapia, Letras, Antropología, Geografía, Historia; y optativa para otras dos: Filosofía y Licenciatura en Enfermería (cf. CBC, s/d a). Esta inscripción curricular no se basa en las actividades del Taller sino en la supuesta relevancia de los temas teóricos (e.g., deben asistir alumnos de la carrera de Comunicación, pero no de Ciencias de la Educación). La asignatura Semiología inició su dictado en 1985, pero el Taller comenzó como experiencia piloto en 1990 y logró su inscripción curricular plena dentro de Semiología recién en 2001 (cf. Pereira, 2006). Tanto la aparición tardía del Taller dentro de la asignatura Semiología como su obligatoriedad curricular en función de los contenidos teóricos del programa y su menor carga horaria relativa muestran la relación estrecha entre las prácticas de lectura y escritura que se ejercitan y el estudio teórico de contenidos más amplios ligados a la comunicación y la

lingüística. Desde otro punto de vista, estos datos muestran que el Taller ocupa un lugar secundario con respecto a la asignatura propiamente dicha.

Las clases poseen en general cantidades superiores a los 30 alumnos, aunque esto depende de la sede y horario de dictado (cf. Di Stefano, 2004, p.6). Los estudiantes inscriptos son muy numerosos y se reparten en cuatro cátedras con equipos docentes y programas distintos, además de numerosos materiales de amplia difusión (e.g., Nogueira, 2003). Los docentes a cargo son Licenciados y Profesores en Letras (i.e., filólogos) con distintos grados de trayectoria académica. En este trabajo se releva la cátedra a cargo de Elvira Arnoux, la de más larga trayectoria en el pregrado y, en términos más amplios, la que ha influido históricamente en la investigación sobre la problemática (cf. Pereira, 2006) y en el desarrollo de los programas de lectura y escritura en la UNGS (cf., e.g., materiales didácticos previos como Pereira, 2007 [2005]) y en otros centros de educación superior.

El Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad es un emprendimiento piloto destinado a alumnos de carreras de humanidades (en particular, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras) que forma parte del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas del Ministerio de Educación de la Nación (2010-2012). Tiene una carga horaria total de 32 horas (16 presenciales y 16 a distancia) y es dictado por un equipo de dos docentes lingüistas y tres tutores graduados de la carrera a la que pertenecen los alumnos inscriptos en cada curso (sumando un total de ocho docentes y doce tutores). El dictado de clases se integra a un proyecto más amplio que incluye la investigación de las prácticas de lectura y escritura de dicha Facultad (e.g., Moris y Navarro, 2012; Natale, 2012a). En 2012 se pusieron en marcha dos experiencias diferenciadas: por un lado, un curso con estudiantes pertenecientes a la misma carrera en el que se privilegió la construcción de consensos sobre prácticas lectoras y escritas; por el otro, un curso con estudiantes pertenecientes a tres carreras distintas en el que se privilegió la exploración de contrastes interdisciplinarios. Dado que la participación es voluntaria a partir del reconocimiento de la necesidad o utilidad del Taller por parte de estudiantes espontáneos y que no tiene impacto curricular formalizado en su trayecto de grado, la inscripción ha sido relativamente baja en relación con el total de estudiantes de la Facultad. En suma, se trata de la propuesta menos formalizada curricularmente de todas las relevadas aquí.

Resulta interesante destacar que el Taller incluye la formación previa de los tutores participantes en un curso de entrenamiento en didáctica de la lectura y la escritura en la universidad. De esta manera, el Taller de Géneros Académicos busca colaborar simultáneamente con la formación de docentes de lectoescritura académica y de escritores universitarios del grado, a la vez que hace aportes a la investigación de las prácticas de lectoescritura en la universidad.

El Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) del pregrado de la Universidad Nacional de General Sarmiento está destinado a los alumnos inscriptos a todas las carreras de la universidad. En este sentido, es la propuesta con un grado más alto de heterogeneidad disciplinar en la composición de clase. Tiene una carga horaria muy elevada (unas 90 horas a lo largo de un semestre) y asisten unos 30 alumnos o más por comisión. Existe una sola coordinación con un programa único y materiales elaborados por todo el cuerpo docente (cf. López Casanova, 2011 [2009]), el cual es numeroso. Cada comisión está a cargo de un Licenciado o Profesor en Letras. Se inició en 1995, junto con la fundación de la universidad, tal como sucedió en muchas universidades similares (cf. Fernández Fastuca, 2009, p.29). En principio era general y propedéutico, ya que buscaba otorgar aptitudes académicas indispensables para atravesar el grado, pero gradualmente entró en consideración la perspectiva remedial sobre supuestas falencias arrastradas desde el nivel educativo medio (cf. Rosica y Sosa, 2011, p.88-91).

Una de las mayores dificultades del Taller de Lectoescritura CAU es su escaso diálogo con los tramos posteriores de la trayectoria potencial de grado de los estudiantes. La heterogeneidad de los destinatarios y la homogeneidad docente atentan contra la ejercitación de prácticas de lectura y escritura específicas; además, a este aislamiento académico se le suma el aislamiento espacial (cursos propios) y temporal (cursos previos al ingreso a las carreras) del Taller con respecto a las prácticas académicas de los estudiantes en sus respectivas carreras. Esta problemática es propia, en mayor o menor medida, de todos los cursos generales de lectura y escritura de pregrado. Cabe agregar, sin embargo, que muchos de los aspectos trabajados en este tipo de cursos (cf. más adelante) son transversales a las prácticas letradas de las carreras y, en este sentido, cumplen una importante función.

El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas a lo largo de la Carrera (PRODEAC; cf. Moyano y Natale, en prensa) fue aprobado en 2005 para su implementación en el ciclo avanzado (i.e., Segundo Ciclo Universitario) de todas las carreras de la Universidad Nacional de General Sarmiento, si bien se acota a un número variable de materias por semestre debido a la cantidad de docentes con los que cuenta (alrededor de 7 con dedicación exclusiva). Plantea un trabajo articulado con las materias, es decir, sigue un enfoque "a través del currículo" y no se circunscribe a un espacio aislado de trabajo sobre las prácticas de lectura y escritura. Por este motivo, el docente lingüista (denominado

"docente socio") negocia con el docente experto de las materias específicas qué géneros discursivos académicos o profesionales resultan relevantes para trabajar en clase y lleva a cabo un conjunto acordado de participaciones (alrededor de cuatro) por semestre. A lo largo de este proceso, el docente lingüista aprende sobre las prácticas de lectoescritura disciplinares mientras que el docente especialista aprende cómo deconstruir y evaluar la performance de lectoescritura de sus estudiantes. De esta manera, los objetivos del PRODEAC no apuntan solo a la formación de los estudiantes sino también a brindar herramientas al docente para la reflexión sobre el rol de la lectura y la escritura en sus prácticas didáctico-pedagógicas. A su vez, el PRODEAC presupone una actividad permanente y multidisciplinaria de investigación, producción científica y elaboración de materiales didácticos sobre géneros académicos y profesionales complejos y, por lo general, poco estudiados (cf., e.g., Natale, 2012b). El número de estudiantes que anualmente participan en PRODEAC es difícil de precisar, pero en 2011 se incluyeron 32 asignaturas (18 asignaturas del Instituto de Industria, 10 del Instituto del Conurbano y 4 del Instituto del Desarrollo Humano; cf. PRODEAC, s/d). Prácticamente todo estudiante que se gradúa en la UNGS ha participado en una o más intervenciones PRODEAC. La composición de la clase es fuertemente homogénea en comparación con las demás propuestas: los estudiantes comparten carrera y materia.

Una de los mayores desafíos que enfrenta el PRODEAC es que su propuesta innovadora y multidisciplinaria resulta difícil de institucionalizar plenamente. Su modelo de trabajo colaborativo entre docentes de culturas disciplinares diferentes requiere un importante tiempo de investigación, negociación y planificación docente transversal que es difícil de reconocer y evaluar por medio de los criterios institucionales usuales. Por su parte, la curricularización de las clases PRODEAC es sumamente compleja, ya que el programa no figura en el programa de estudios de las materias en las que participa. En conclusión, las dificultades para institucionalizar el PRODEAC se fundamentan en que pone en crisis la concepción de materias y carreras aisladas común en la organización de los centros de educación superior. Los buenos resultados en la formación de docentes y estudiantes, y en la producción colaborativa de conocimiento sobre las prácticas letradas en las disciplinas, motorizan su funcionamiento actual.

Un aspecto que debe ser mencionado es que los cuatro programas comparten docentes. La proximidad geográfica y la compatibilidad académica favorecen este intercambio, además de un sistema académico local en el que los docentes-investigadores ocupan posiciones con dedicaciones parciales que los obligan a desempeñarse simultáneamente en más de una universidad. De esta manera, no es raro que un mismo docente se desempeñe en dos o más de los programas. En consecuencia, es muy probable que muchos de los rasgos comunes a los programas se expliquen a partir de esta transmisión por parte de los agentes a cargo de los cursos, si bien los objetivos y la inserción curricular de los programas son, como se explica más arriba, muy diferentes.

La siguiente tabla contrasta los rasgos relevados:

		UNGS		UBA	
		Lectoescritura	PRODEAC	Semiología	Géneros
Estudiantes	Perfil	Pregrado	Avanzados	Pregrado	Ingresantes y grado
	Cantidad	786	32 materias	16133 (varias cátedras)	110
	Compatibilidad	Carreras diversas	Misma carrera y materia	Carreras compatibles	Misma carrera
Docentes		Filólogo a cargo	Lingüista y docente materia	Filólogo a cargo	Lingüista y tutor de carrera
Carga horaria		90 horas	8 horas	32 horas	32 horas
Obligatoriedad		Obligatorio para todo ingresante	Rotativo por materias	Por relevancia de contenidos	Voluntario; experiencia piloto
Fecha		Desde 1995	Desde 2005	Desde 1990/2001	2009-12

Tabla 4. Inscripción curricular de programas de lectura y escritura universitarias

4.2 ENFOQUE TEÓRICO

Los cuatro casos muestran una fuerte influencia de los estudios del discurso en sentido amplio, en particular de la tradición francesa (sobre todo, teoría de la enunciación) y anglosajona (sobre todo, lingüística aplicada y lingüística sistémico-funcional), si bien no de ambas tradiciones simultáneamente. Un autor, recuperado por ambas tradiciones en las últimas décadas del siglo pasado, es referencia teórica obligatoria de todos los cursos: Bajtín (e.g., 2005 [1982, 1979]). Sin embargo, varía el grado en que estas influencias impactan en una síntesis teórica ecléctica orientada a brindar un metalenguaje operativo para la clase o en una aproximación más explícita y en profundidad a las teorías de base. Además, se priorizan o bien tradiciones ligadas a la investigación teórica del discurso, o bien tradiciones ligadas a la investigación y la didáctica de la lectura y la escritura.

Esta base teórica heterogénea posee como característica común una aproximación a las prácticas de lectura y escritura de fuerte apoyo en aspectos textuales y discursivos. En términos generales, en los cursos se sigue un enfoque comunicativo y contextualizado de la lengua que entiende los textos como objetos dinámicos, multidimensionales e inscriptos en prácticas sociohistóricas específicas, y la enseñanza-aprendizaje de prácticas de lectoescritura académica y profesional como medio central de ingreso a una cultura escrita particular por parte de los estudiantes. Se parte del supuesto de que las competencias de lectura y escritura ponen en juego, simultáneamente, saberes culturales a los que el texto hace referencia y saberes discursivo-cognitivos sobre la clase de texto con el cual se ejercitan y otros aspectos lingüísticos relevantes. En este marco, las propuestas del grado proponen explícitamente que las prácticas letradas y los marcos culturales y epistemológicos en que circulan son inseparables; por este motivo, priorizan programas de lectura y escritura con una fuerte especificidad disciplinar y discursiva.

El Taller de Semiología muestra una clara preferencia por autores franceses o de influencia en el ámbito francés. Algunos de los autores citados en los materiales didácticos son Adam (1991), Bourdieu (1993), Cavallo y Chartier (2001 [1997]), Charaudeau y Maingueneau (2002), Ducrot (1994), Kerbrat Orecchioni (1980), Genette (1987), Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), Reboul (1991) y Robrieux (1993). Se trata de autores ligados a los estudios del discurso (e.g., secuencias textuales), la enunciación y la polifonía en la lengua, el paratexto, la retórica, la historia social de la lectoescritura, la sociología de la ciencia e incluso la psicología cognitiva (cf. Di Stefano, 2004, p.2). Todas estas nociones teóricas son explícitamente tratadas en los materiales didácticos del curso, si bien no se exploran demasiado los textos fuente en el Taller. Incluso se bridan relevos históricos bastante exhaustivos para abordar prácticas lectoras y escritas contemporáneas, buscando explicar mejor su configuración contemporánea (cf. Di Stefano, 2004, p.4). Los temas y marcos teóricos organizan y atraviesan todos los materiales didácticos de forma explícita, con un enfoque teórico-práctico en el que el estudiante debe analizarlos en corpus dados y utilizarlos en sus propias producciones escritas de forma reflexiva. De esta manera, se busca que el estudiante "reflexione y se entrene" (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p.135) en tanto dos aspectos complementarios del proceso de desarrollo de sus competencias de escritura y lectura universitarias. La complejidad de este entramado teórico se justifica y articula, sin duda, con el espacio eminentemente teórico de la materia, que dobla al Taller en carga horaria y en ponderación de la calificación.

El Taller de Géneros Académicos presenta un caso intermedio entre el Taller de Semiología y el PRODEAC en cuanto al abordaje explícito de tradiciones, autores y conceptos. Se utilizan fragmentos de investigaciones que abren la discusión sobre temas puntuales para colaborar con la apropiación crítica y exitosa de las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Las tradiciones teóricas recuperadas son fuertemente eclécticas, pero de tradición especialmente anglosajona e iberoamericana: la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1982 [1978]; Martin y Rose, 2007 [2003]); los estudios del discurso y la pragmática (García Negroni, 2008); el movimiento Writing Across the Curriculum y lenguas para fines específicos (Bazerman et al, 2005; Carlino, 2003; Swales, 1990); y la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera y la didáctica de la lectura y la escritura en español (Vázquez, 2007). Un rasgo propio de este recorte teórico es que se priorizan investigaciones ligadas a la enseñanza-aprendizaje de prácticas letradas, ya sea como L1 o L2, en lugar de reflexiones más fuertemente teóricas (Taller de Semiología) o ejercitaciones sin base teórica explícita (Taller de Lectoescritura CAU).

El Taller de Lectoescritura CAU prácticamente no presenta referencias a autores concretos, más allá de Bajtín. Las nociones teóricas explicitadas son mínimas (e.g., géneros discursivos y tipos textuales), a diferencia de la otra propuesta de

pregado explorada (Taller de Semiología). La bibliografía incluida se acota a materiales didácticos elaborados previamente por la misma institución. Esta ausencia de marcos teóricos reconocibles puede deberse a una decisión didáctica: no enfatizar la adquisición de nociones teóricas sino la ejercitación práctica de la lectura y la escritura, tanto por el carácter heterogéneo en los intereses y preparación previa de los estudiantes como por una concepción de la alfabetización avanzada que prescinde de precisiones generales teóricas e históricas con respecto a las prácticas ejercitadas. Pero esa ausencia también puede deberse al carácter heterogéneo, y organizado en buena medida horizontalmente, del plantel docente que dicta los cursos y elaboró los materiales. Algunos entrevistados señalan que el borramiento de los aspectos teóricos fue una decisión explícita de la coordinación del Taller del último lustro.

El PRODEAC se nutre básicamente de dos grandes vertientes teóricas anglosajonas (cf. Moyano y Natale, en prensa). Por un lado, de la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1982 [1978]), corriente ligada a preocupaciones de lingüística educativa y enseñanza de segundas lenguas. En particular, se siguen los desarrollos recientes de la escuela de Sydney (Martin y Rose, 2007 [2003]), interesada por el estudio y la enseñanza-aprendizaje del discurso especializado y los géneros escolares y académicos en un marco sociológico bernsteiniano. Por otro lado, el PRODEAC se nutre de los estudios en alfabetización avanzada y lingüística aplicada norteamericanos, en especial el movimiento Writing Across the Curriculum (Bazerman et al, 2005). Este movimiento considera, a grandes rasgos, que las tareas de escritura están inscriptas profundamente en las configuraciones sociales específicas de distintas actividades y, por tanto, sostiene que las problemáticas sobre escritura deben abordarse dentro de las propias materias y disciplinas. Como puede apreciarse, son influencias teóricas comunes también en el otro programa del grado relevado, si bien en el PRODEAC, aunque subyacen a la práctica docente, no son abordadas explícitamente en los materiales ni en las clases.

4.3 METODOLOGÍA ÁULICA

La metodología de trabajo en el aula es el taller. Esta metodología implica un seguimiento de la producción y reelaboración escrita estudiantil, un énfasis en la participación del estudiante de forma individual y grupal, y un andamiaje en la adquisición y producción autónoma de prácticas de lectura y escritura académicas relevantes. En términos generales, la dinámica de taller no se articula a partir de la exposición de un docente frente a los estudiantes, como sucede con otro tipo de asignaturas, sino a partir de la dinámica interactiva entre estudiantes y docente (cf. Klein, 2007, p.13). El rol del docente en el taller incluye breves presentaciones para introducir nociones básicas y para andamiar la construcción de sentidos, la orientación del trabajo de los estudiantes a partir de las consignas, la promoción de la interacción en clase y la sistematización de las conclusiones que surjan a partir de actividades de puesta en común y revisión (cf. Resnik y Valente, 2007, p.86). Las actividades abarcan instancias de trabajo de lectura, discusión y escritura individual, en grupos pequeños, y de puesta en común con la totalidad de la clase. La diferente curricularización de cada propuesta en términos de horas de trabajo y cantidad de docentes a cargo, además de las diferentes concepciones sobre lectura y escritura subyacentes, producen variaciones en la implementación de esta metodología.

En términos generales, en el aula taller se busca que los alumnos desarrollen simultáneamente competencias para la recepción (i.e., lectura) y producción (i.e., escritura) de textos científico-académicos y profesionales, en sentido amplio, a partir de la práctica misma. El lugar otorgado a la reflexión teórica es un eje de análisis contrastivo interesante para comparar las propuestas. Como se señaló antes, el Taller de Semiología muestra un tratamiento mucho más explícito de problemas teóricos e históricos, que enmarcan las prácticas escritas y lectoras. En un sentido similar, el Taller de Géneros Académicos incluye fragmentos de autores fuente sobre las mismas problemáticas, si bien abre espacios de discusión de los temas a los estudiantes según su especificidad y perspectiva disciplinar. Por su parte, el Taller de Lectoescritura CAU y PRODEAC asumen un rol mucho más implícito para el tratamiento de este tipo de cuestiones. Este continuo en relación con el grado de inclusión del tratamiento explícito de problemáticas ligadas a la lectoescritura guarda una relación clara con la compatibilidad curricular de las carreras de los estudiantes que asisten a los cursos. En efecto, los estudiantes del Taller de Semiología y del Taller de Géneros Académicos pertenecen a carreras en las que resulta relevante la reflexión sobre la comunicación y el lenguaje, mientras que esto no es así necesariamente para los estudiantes del Taller de Lectoescritura CAU y PRODEAC.

Un aspecto a considerar en el análisis contrastivo de los programas de lectura y escritura abordados es en qué medida se orientan a la compensación y nivelación de supuestos déficits de instancias educativas previas, en particular de la educación media. Los cursos del grado enfatizan con claridad la enseñanza de prácticas discursivas nuevas y complejas que los estudiantes no tienen por qué conocer previamente, es decir, que no constituyen supuestos déficits de formación. Estas prácticas se encuentran ligadas explícitamente a la formación de grado (géneros académicos y profesionales incluidos en las

consignas y contenidos curriculares de las materias del grado). Este nivel de especificidad de las prácticas y géneros discursivos abordados se relaciona directamente con el grado de avance de los estudiantes en sus respectivas carreras.

Por el contrario, los cursos del pregrado se ubican en un punto intermedio que presenta cierta complejidad. Tanto si focalizan la nivelación de baches de formación previos o si enfatizan la enseñanza-aprendizaje de prácticas letradas nuevas, deben operar sobre realidades no contemporáneas a los estudiantes. La utilización de temáticas, corpus y textos actuales, relevantes y movilizadores es una estrategia para suplir esta dificultad. Si se contrastan ambas propuestas, el Taller de Semiología muestra un grado mayor de énfasis en el ingreso a prácticas discursivas nuevas ligadas a lo universitario (cf. más adelante). El Taller de Lectoescritura CAU, en cambio, muestra una mayor ambigüedad al respecto, aunque el énfasis en los niveles intraclausales, las ejercitaciones de producción excesivamente pautadas y la poca presencia de géneros discursivos académicos (cf. más adelante) son indicios de un interés por la compensación de déficits previos.

En los cursos del grado, la metodología se diferencia por su carácter en buena medida colaborativo y negociado con otros actores de la esfera académica, mientras que en los cursos del pregrado esto no es así. En el caso del PRODEAC, el docente lingüista se articula con el docente experto en la disciplina a cargo de la materia y entre ambos discuten y acuerdan las fechas de intervención, las problemáticas de lectura y escritura a abordar, la bibliografía y los escritos estudiantiles a incluir, etc. La especificidad de esta articulación depende en buena medida de las variables culturales y disciplinares del docente, de la materia y de la carrera. Por su parte, en el Taller de Géneros Académicos el docente lingüista investiga las prácticas específicas de la carrera de la que se trate, recolecta textos estudiantiles y consignas, entrevista a estudiantes, docentes y funcionarios de las carreras, comparte la tarea docente con alumnos avanzados que ayudan como tutores, utiliza materiales propios de la disciplina, y explora con los estudiantes las dificultades y requerimientos específicos que estos enfrentan. En ambos casos, hay una preocupación explícita por incluir en los contenidos de la materia las necesidades de lectura y escritura de los estudiantes en el mismo momento en el que cursan el programa respectivo.

Además, como se explicó antes, los cursos del grado no sólo apuntan a la formación de estudiantes, sino que buscan, simultáneamente, la formación de docentes de lectura y escritura avanzadas. En efecto, en PRODEAC se busca brindar herramientas a los docentes participantes para que puedan incorporar explícitamente la ejercitación y evaluación de las prácticas de lectura y escritura con sus estudiantes de forma autónoma. En el caso del Taller de Géneros, se busca formar a tutores -estudiantes avanzados o graduados recientes de carreras diversas- para que puedan intervenir en las prácticas letradas de estudiantes del grado de sus carreras. Por otro lado, en ese proceso de formación, los docentes en escritura y lectura se forman con respecto a los géneros y discursos disciplinares utilizados por los estudiantes, tutores y docentes expertos participantes. De alguna manera, hay un proceso de aprendizaje transversal y multidireccional en el que se involucran todos los actores, aportando y negociando sus saberes específicos.

Un rasgo común que diferencia a los cursos es la cantidad de alumnos en el aula. En los cursos del pregrado participan más de 30 alumnos por clase, una cifra quizás demasiado elevada para una metodología de taller participativo y donde se busca el monitoreo de las prácticas de comprensión y producción de cada estudiante. En los cursos del grado, en cambio, la cantidad de alumnos es mucho menor.

Por último, en todos los cursos es muy elevado el número y rotación de docentes (cf. Di Stefano, 2004, p.6), posiblemente por la baja curricularización de las propuestas y, en un sentido más amplio, por el carácter relativamente reciente de la alfabetización avanzada como campo de docencia e investigación. La rotación de docentes es crítica para las propuestas de grado, que requieren una formación especializada y duradera en el tiempo en las prácticas letradas específicas de distintas disciplinas y en las estrategias para investigarlas y enseñarlas.

4.4 NIVELES LINGÜÍSTICOS

En términos generales, los programas relevados favorecen una organización del programa de estudios a partir de géneros discursivos (e.g., el parcial, el informe de lectura, la monografía), secuencias o tipos textuales (e.g., la descripción, la explicación y la argumentación), estrategias u operaciones de escritura (e.g., resumir, reformular, ejemplificar) y de lectura (e.g., reconocer la polifonía textual, deconstruir géneros), y cuestiones intraclausales y de normativa (e.g., tipos de palabra, puntuación, subordinación), si bien cada programa favorece algunos de estos niveles u aspectos lingüísticos.

En el caso del Taller de Semiología, los temas de lectura parecen seguir una secuencia que va desde lo más general (construcción del enunciador, representaciones de escritura) pasando por aspectos de un nivel medio de generalidad (paratexto, géneros discursivos) hasta un nivel más bajo de generalidad (secuencias textuales). Por otro lado, es evidente una priorización del análisis y exploración de las secuencias textuales frente a los géneros discursivos, que permanecen

mucho más implícitos y poco explorados, si bien se utilizan numerosos géneros en los corpus de lectura. En este sentido, se pierde de vista una organización centrada en la especificidad de los tipos estables de textos de los espacios de formación académica. Además, se discuten en profundidad las condiciones sociohistóricas de lectura y escritura en diferentes ámbitos sociales (cf. Di Stefano, 2004, p.4). En comparación con las demás propuestas, se brinda un espacio relativamente importante a cuestiones de normativa (e.g., normas de cita, puntuación y ortografía). Por último, el análisis de los materiales muestra que las actividades de escritura son relativamente reducidas frente a las de lectura.

El Taller de Lectoescritura CAU incluye trabajo con cláusulas, secuencias textuales y géneros discursivos (de formación universitaria), pero los secuencia: en la primera parte del curso hay un intenso trabajo con cláusulas y secuencias textuales, mientras que en la segunda parte se focaliza en ciertos géneros discursivos de formación académica como la respuesta de parcial, el resumen, el informe de lectura y la monografía. Las ejercitaciones de nivel intraclausal diferencia al Taller de Lectoescritura CAU de los demás programas: transformación de tipos de palabra, reformulación de complejos clausales, utilización de subordinantes y organizadores del discurso, análisis de vocabulario evaluativo, etc. La especificidad sociohistórica de las prácticas de lectura y escritura se reduce al reconocimiento de elementos paratextuales y al posicionamiento ideológico y teórico de los autores. Es decir, es una reconstrucción del contexto casi exclusivamente a partir de elementos presentes en el texto. Es posible que esta minimización de aspectos genéricos, discursivos y contextuales responda a la orientación en buena medida remedial del Taller mencionada antes, junto con la dificultad de trabajar en un marco de aislamiento de las carreras y con grupos heterogéneos de estudiantes en cuanto a sus intereses y trayectorias futuras. Sin embargo, no parece ser una estrategia adecuada para dotar de sentido a la actividad docente llevada a cabo dentro del Taller.

Tanto el Taller de Géneros Académicos como el PRODEAC organizan su perspectiva sobre las prácticas de lectura y escritura a partir de la noción de género discursivo. Sin embargo, al asumir una perspectiva sistémico-funcional, los diferentes estratos lingüísticos pueden relacionarse sistemáticamente. De esta manera, las etapas o partes de un género discursivo pueden ponerse en relación con la configuración contextual situacional (campo, tenor y modo), los sistemas semánticos que colaboran con la coherencia textual, el posicionamiento social del escritor o su visión del mundo, y con las diferentes manifestaciones léxicas y gramaticales en la superficie textual.

Sin embargo, ambas propuestas se diferencian con respecto al nivel de especificidad y complejidad de los géneros incluidos en el aula, en función del grado de avance y la especificidad disciplinar de los estudiantes. En el caso del PRODEAC, se trata de estudiantes avanzados próximos a recibirse de carreras muy diversas. Por este motivo, se incluyen numerosos géneros específicos de cada carrera junto con otro más propios de la formación de grado en general: la reseña académica, el ensayo académico, el estado de la cuestión, el análisis de caso, la evaluación de producto, el manual de procedimiento, el proyecto de intervención, o el informe final de práctica profesional supervisada (cf. Natale, 2012b; en prensa). El Taller de Géneros, en cambio, se articula a partir de géneros académicos de formación transversales a la mayoría de las carreras de humanidades, si bien explora en cada uno de los cursos (específicos de cada carrera) su especificidad disciplinar: parcial presencial, parcial domiciliario y monografía.

4.5 MATERIALES Y CORPUS

Con respecto a los textos leídos, todos los cursos incluyen modelos de géneros y secuencias textuales, mientras que es más variable la presencia de textos escritos por estudiantes de años previos y las temáticas favorecidas. Los cursos del pregrado, de asistencia masiva para un mismo programa de estudios, han históricamente elaborado un número importante de materiales. Las publicaciones más recientes para las propuestas del pregrado son Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) para el Taller de Semiología y López Casanova (2011 [2009]) para el Taller de Lectoescritura CAU. Los cursos de grado, en cambio, son experiencias piloto relativamente recientes que presentan menos material elaborado. Para el caso del PRODEAC, acaba de publicarse el primer volumen con materiales didácticos escritos en colaboración (Natale, 2012b), si bien existen numerosas investigaciones y descripciones institucionales y teórico-metodológicas del programa (e.g., Moyano, 2010). En cambio, el Taller de Géneros Académicos, más reciente en su implementación, sólo cuenta con materiales didácticos inéditos que se facilitan a los estudiantes y algunas investigaciones preliminares (Moris y Navarro, 2012; Natale, 2012a).

Con respecto a los textos utilizados y los temas que abordan, hay una clara diferenciación entre los cursos del pregrado y del grado. En términos generales, lo que caracteriza a las propuestas del pregrado es la relativa carencia de una especificidad disciplinar, tanto en relación con los contenidos como, en particular, con respecto a las prácticas escritas y

lectoras exploradas. Esto resulta en buena medida inevitable en cursos en los que el estudiante destinatario puede pertenecer a carreras diversas. De hecho, muchas veces se favorecen temáticas ligadas a la especialidad de los docentes (lingüística, estudios literarios, en cierta medida temáticas humanísticas), tendencia esperable por la homogeneidad en su formación disciplinar.

En el caso del Taller de Lectoescritura, se proponen tres ejes temáticos y corpus asociados, que deben explorarse simultáneamente, si bien puede profundizarse en alguno de ellos a elección: sistemas económicos, evolucionismo y literatura fantástica. De esta manera, se busca garantizar una inmersión en temáticas diversas y proporcionar "información para comprender algunos problemas clave de las ciencias naturales, sociales y humanas" (López Casanova, 2011 [2009], p.9). Sin embargo, no hay una preocupación explícita por la especificidad discursiva de cada temática, más allá de los conceptos y términos técnicos particulares que se utilizan, y el interés radica simplemente en facilitar "información" a los estudiantes que establece lazos con trayectorias futuras y brindar un eje que cohesione el corpus textual. Además, los alumnos se exponen a los temas diversos sin importar la carrera a la que aspiran ni los conocimientos previos con los que cuentan. Los textos seleccionados están vinculados a lecturas efectivas del grado, pero, sin embargo, suelen estar adaptados y recortados: entradas de enciclopedias, manuales universitarios, capítulos de libros sobre crítica literaria. Se exploran tipos textuales (explicativo, argumentativo) y algunos géneros discursivos del grado (informe de lectura, monografía). Resulta interesante destacar que la presentación de temas teóricos, la referencia a autores y marcos teóricos y las herramientas explícitas de análisis lingüístico están sumamente acotadas. En general, los capítulos se organizan en tres partes, según el eje temático: cada parte incluye ejercicios de comprensión (i.e., lectura), producción (i.e., escritura) y sistematización. Se incluyen algunos textos de estudiantes, aunque de forma muy reducida y en tanto modelos correctos.

El Taller de Semiología incluye temáticas y géneros ligados a las humanidades y a las ciencias sociales. En las tareas de lectura, aparecen géneros muy diversos como entradas de enciclopedias, manuales y diccionarios, prólogos a biografías, fragmentos de ficción histórica, cartas, ensayos, fragmentos de libros y artículos, reseñas académicas y cinematográficas, respuesta de parcial, notas periodísticas de opinión, cuentos y novelas, discurso político, etc. Estos textos seleccionados están vinculados, en mayor o menor medida, a la esfera académica, en particular a la sociología y la historia, si bien son fragmentos más bien breves, y en algunos casos de divulgación, aunque sin adaptar. En las tareas de escritura, se solicitan específicamente géneros de formación del grado universitario, como el apunte, el resumen, la respuesta de parcial y la monografía, pero con escasa reflexión sobre su caracterización y muy poca ejercitación. Los docentes entrevistados señalan que los materiales impresos se complementan con corpus de textos académicos y no académicos, que abordan temáticas coyunturales de actualidad que buscan generar un mayor interés en los estudiantes (y facilitar nuevas experiencias didácticas en los docentes).

En suma, tanto el Taller de Lectoescritura CAU como el Taller de Semiología buscan compensar su aislamiento respecto de las carreras del grado a partir de la utilización de materiales con contenidos (y, en cierta medida, géneros discursivos) académicos.

Es evidente el interés del Taller de Semiología por focalizar en la especificidad de las prácticas escritas y lectoras académicas que atravesarán posteriormente los estudiantes durante la formación de grado. Es decir, los géneros discursivos, las secuencias textuales y los abordajes de la lectura y la escritura mantienen como eje la especificidad de las experiencias de lectoescritura que debe atravesar un estudiante de grado universitario. En este sentido, se maneja como premisa que el Taller de Semiología no está orientado a reparar déficits previos sino, por el contrario, a acompañar en la familiarización con prácticas nuevas (cf. Di Stefano, 2004, p.3). Este aspecto lo diferencia con claridad respecto del Taller de Lectoescritura CAU:

Es indispensable que el alumno/lector aprenda cuanto antes los códigos que regulan la actividad lectora en la universidad y esté alerta para no confiar solo en los modos en que ha leído en otros ámbitos -incluso dentro de las instituciones educativas previas- ya que es probable que no le resulten eficaces para enfrentar las exigencias académicas (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p.7).

Esta cita programática muestra un interés del Taller de Semiología por explorar la especificidad del discurso académico, si bien no se distinguen aún las especificaciones disciplinares internas al discurso académico como totalidad.

En el caso del PRODEAC y del Taller de Géneros Académicos, en cambio, se lleva a cabo una investigación previa de géneros académicos y profesionales sumamente específicos en términos disciplinares y de formación de grado con los que el docente del taller puede no tener familiaridad. En estos casos, los estudiantes destinatarios son fuertemente homogéneos en su trayectoria de formación disciplinar y el dictado de clases se comparte con pares especialistas o tutores en las prácticas disciplinares. El espacio destinado a la lectura es menor: en el caso de PRODEAC se exploran textos de estudiantes previos

o que asisten al curso, modelos del género o muestras textuales profesionales; en el caso del Taller de Géneros, se leen reflexiones metalingüísticas básicas de autores fuente (sobre géneros discursivos, sobre consignas, sobre estrategias discursivas, sobre comunidades científicas), recortados pero no adaptados, que permiten la discusión y el abordaje de textos de estudiantes previos o de los estudiantes que asisten al curso. El tratamiento de los contenidos disciplinares no apunta a informar o introducir a los estudiantes en prácticas futuras, sino a la construcción de conocimiento a través de prácticas escritas contemporáneas.

4.6 CONSIGNAS Y EVALUACIÓN

El Taller de Semiología, además de entrenar al estudiante en prácticas de lectura y escritura a partir de ejercitaciones diversas, otorga un lugar de preponderancia a la reflexión teórica, al análisis de corpus y a la discusión sobre los propios procesos de lectura, escritura e incluso desarrollo de éstas dentro del Taller:

Convertirse en un buen lector académico requiere entonces un aprendizaje, para el que será útil que el alumno adquiera ciertas herramientas para intervenir, más conscientemente, en su propio proceso de lectura, fijándose -por ejemplo- objetivos precisos o eligiendo las estrategias lectoras adecuadas al tipo de texto a leer y a las consignas dadas. A continuación, ofrecemos una breve síntesis de algunas de las reflexiones teóricas sobre la lectura que se han realizado desde distintas disciplinas. Estas, además de constituir un conocimiento útil para el desarrollo de habilidades lectoras del alumno universitario, sintetizan las distintas miradas con que nos hemos aproximado al fenómeno de la lectura y que hemos buscado integrar en esta propuesta didáctica para el nivel superior de enseñanza (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p.8).

Esta cita programática de los materiales didácticos del Taller de Semiología muestra un interés por la autonomía lectora del estudiante a partir de una apropiación consciente y voluntaria de sus prácticas. Los materiales del Taller siguen explícitamente una premisa que considera que la reflexión sobre las propias prácticas de lectoescritura tiene un impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. Esta reflexión se consigue mediante el estudio de reflexiones teóricas sobre los aspectos involucrados en los procesos de lectura (y escritura). Es evidente que esta metodología se ve favorecida por el carácter complementario del Taller en relación con un curso central y previo genealógicamente que es básicamente teórico y orientado a estudiantes de carreras con compatibilidades curriculares.

Esta focalización de la reflexión teórica sobre el fenómeno de la lectura y la escritura habilita que los materiales analizados se organicen en dos bloques que abordan estos dos fenómenos por separado. En efecto, Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) presenta dos "partes", cada una destinada a tratar temas de lectura y escritura, respectivamente. De hecho, varios temas (e.g., géneros, enunciación) se repiten en ambos bloques e, inevitablemente, las tareas de escritura requieren un mínimo trabajo de lectura previa para poder llevarse a cabo. Esta secuenciación se justifica a partir del hecho de que "la mayor parte de los escritos [que los alumnos deben escribir a lo largo de su vida universitaria] se apoya en lecturas previas, de las que será necesario dar cuenta" (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p.137). Según los docentes entrevistados, a lo largo de cada clase, las tareas de lectura y escritura de cada bloque se combinan. Resulta coherente con el énfasis en el rol del estudiante como analista de textos la diferente distribución de los bloques: 127 páginas para lectura frente a 56 para escritura.

En cambio, en los materiales analizados del Taller de Lectoescritura CAU (López Casanova, 2011 [2009]), esta distinción no existe: la lectura y la escritura se ordenan como pasos secuenciados de una misma ejercitación y presentan una distribución pareja a lo largo de los materiales. En efecto, las tareas de lectoescritura se organizan en la secuencia "comprensión" y "producción", o se integran en las mismas consignas:

1. ¿Hay elementos temáticos comunes a los tres textos? ¿Cuáles serían?
2. ¿Qué tipo de textos son según su composición (explicativos-narrativos-argumentativos)? Justificar la respuesta.

3. Transformar el texto "Fantástico" en una breve definición que podría hallarse en un diccionario de la lengua española según el modelo para la palabra *arrellanarse* presentado en el apartado "Textos narrativos, explicativos y argumentativos" (López Casanova, 2011 [2009], p.28).

En esta secuencia de tres consignas, el punto 1) solicita la comparación de los temas abordados en los textos leídos previamente y el punto 2) requiere la clasificación tipológica de los mismos textos según su composición. Se trata, por tanto, de una metareflexión amplia, a partir de la lectura, sobre el carácter temático y genérico de un conjunto de textos. El punto 3), en cambio, es una actividad de escritura y transformación de uno de los textos leídos previamente.

Muchas de las consignas de lectura en el Taller de Semiología se ordenan internamente en la siguiente secuencia: explicación teórica breve de un concepto técnico (e.g., paratexto), en general con referencia a marcos teóricos y autores clave; profusos ejemplos de textos diversos; consigna de identificación de marcas textuales del fenómeno en grupos de textos reales no adaptados, ligados a la esfera académica, que presentan ligeras variaciones entre ellos (género, contexto, temática), o en otros casos de relevo de contenidos ligados al concepto mismo; y análisis y discusión de esas marcas. En el caso del bloque dedicado a la escritura, se suma una consigna de producción poniendo en práctica el concepto (e.g., ejemplificar, reformular, planificar) según una serie de especificaciones brindadas por la consigna.

Las tareas de lectura en el Taller de Semiología se aprovechan de la mecánica de la comparación de textos para identificar sus rasgos propios. Esto presupone un grado de sofisticación del análisis lingüístico mayor al hallado en el Taller de Lectoescritura CAU. En general, las consignas aparecen especializadas en aspectos de contenidos (sobre todo aquellos ligados explícitamente a los temas teóricos de lectura y escritura explorados) o, en particular, en aspectos de análisis de factores textuales, como se ve a continuación:

1. Analice la construcción del enunciador y del enunciatario que se realiza en el texto de Pierre Bordieu, aparecido en el diario *Clarín*. Para ello:
 - a. observe el uso de los pronombres personales y de los apelativos. Haga un listado de los mismos;
 - b. haga un listado de los rasgos que caracterizan a este enunciador: (+/- informado sobre el tema; +/- complaciente con el poder, etc.).
 - c. determine los elementos del discurso a partir de los cuales se construye la autoridad del enunciador para opinar sobre el tema.
 - d. analice el uso de los tiempos verbales. ¿Cuáles predominan? Explique el valor de los tiempos del pasado y del presente en este texto en relación con la situación enunciativa y la finalidad argumental (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p.53).

En esta compleja consigna, el texto leído se aborda exclusivamente a partir del análisis de un conjunto de rasgos lingüísticos relevantes para determinar la operatoria de la enunciación y la argumentación. En una consigna previa, se solicita identificar los elementos paratextuales, la hipótesis y argumentos, la dimensión polémica y el uso argumentativo de los conectores (p. 50).

En contraste, el Taller de Lectoescritura CAU incluye consignas que combinan preguntas sobre cuestiones de contenidos (ligados a los ejes temáticos que explícitamente se abordan) y preguntas sobre cuestiones textuales (ligadas a los aspectos que se ejercitan en cada capítulo). En muchos casos, se busca que el estudiante reflexione sobre las conexiones entre los aspectos textuales y los contenidos, es decir, de qué manera aspectos textuales impactan en la construcción de contenidos, como se ve en el siguiente ejemplo:

- 9) ¿Por qué aparece entre comillas 'gracias a una mano invisible' en la última oración de este apartado? ¿Qué quiere decir esa expresión? (López Casanova, 2011 [2009], p.37).

En las consignas de lectura del Taller de Semiología son frecuentes ciertos grupos de verbos, en modo imperativo en segunda persona singular a través de la forma distante de subjuntivo en tercera persona atribuida a "usted". Los campos semánticos a los que pertenecen los verbos pueden organizarse como pasos en el complejo trabajo con los textos: verbos ligados al proceso de lectura ("lea"), verbos ligados a la detección de fenómenos en el corpus ("identifique", "observe", "subraye", "liste", "releve", "indique", "señale", "determine") y a la caracterización de esos fenómenos ("caracterice",

"describa", "precise", "explícite", "reconstruya", "sintetice"), muchas veces difíciles de distinguir (como en "señale las características"), y verbos ligados al análisis y explicación de esos fenómenos ("analice", "compare", "relacione", "explique", "deduzca"). En suma, las consignas de lectura del Taller de Semiología demandan tareas integradas y de elevada complejidad a los estudiantes en su trabajo con los textos.

Por otro lado, las consignas tienen en ocasiones un andamiaje relativamente bajo, ya que requieren tareas sin especificar demasiado las zonas textuales en las que hacer foco o solicitando análisis generales de textos completos, si bien en muchos casos se especifica qué tomar en cuenta para resolverlas. Las actividades de lectura, por ejemplo, utilizan muy pocos -y bastante complejos- cuadros para completar. En contraste, el Taller de Lectoescritura propone actividades de lectura mucho más andamiadas: preguntas muy específicas sobre elementos léxicos y gramaticales específicos y sobre zonas textuales puntuales (cf. más adelante).

En el caso de las tareas de escritura del Taller de Semiología, estas parten de actividades previas de lectura de un texto modelo u orientador que debe analizarse:

1. En "El arte de narrar" de Walter Benjamín:

- a. reconocer la problemática de la que parte el texto,
- b. escribir un enunciado que sintetice la tesis,
- c. señalar cuál es la estrategia argumentativa utilizada, y
- d. comparar el uso del "caso particular" en el cuarto párrafo del texto de Galeano y en el texto de Benjamín.
- e. Escriba un texto breve utilizando la misma estrategia que la desplegada en "El arte de narrar" a partir de otra tesis, que debe enunciar, acerca de los relatos originados en los medios (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p.182).

La consigna de escritura, en este caso 2.e), busca que el estudiante reconozca y se apropie en su propia práctica escrita de una estrategia argumentativa usada por escritores expertos. Esta consigna está poco andamiada en cuanto a su organización temática y en párrafos, por ejemplo. Otras consignas más complejas incluyen, además, precisiones sobre la planificación textual (cf. Di Stefano, 2004, p.2) y, en el caso de géneros secuenciados como la monografía, algunas precisiones sobre su estructura.

En contraste, las consignas de escritura del Taller de Lectoescritura CAU están, al igual que las tareas de lectura, fuertemente andamiadas. En ocasiones el rol destinado al estudiante es el de completar espacios en blanco correspondientes a un ítem léxico (por ejemplo, un subordinante), a un sintagma o a una cláusula dentro de un complejo clausal, como en el siguiente ejemplo:

1. Completar las siguientes oraciones usando alguno de los subordinantes de la lista:

en el cual - en las cuales - desde donde - que - por lo que

- a. Adam Smith fue el primero en describir los principios económicos básicos que definen al capitalismo, se lo considera fundador del sistema capitalista (López Casanova, 2011 [2009], p.40).

También las tareas de reformulación, en la primera etapa del curso, son numerosas y están fuertemente guiadas:

3. Reformular las siguientes oraciones extraídas del texto, a partir de los comienzos sugeridos y tomando en cuenta la información proporcionada por el propio texto:

- a. Se puede decir que, de existir un fundador del sistema capitalista, éste es el filósofo escocés Adam Smith, que fue el primero en describir los principios económicos básicos que definen al capitalismo.

El primer autor que, por lo que se lo considera (López Casanova, 2011 [2009], p.41).

De esta manera, hay un énfasis en el trabajo microtextual con el léxico y la construcción de frases. El prólogo al material didáctico refuerza esta tendencia:

Para la producción, se ha considerado el trabajo sobre *el aspecto formal* como punto de partida *desencuentros* que acompañan el proceso de escritura hasta lograr el texto requerido en cada caso (López Casanova, 2011 [2009], p.10; énfasis nuestro).

Los cursos del grado tienen en común una priorización de la escritura, si bien las actividades se organizan a partir de la lectura y deconstrucción de escritos de estudiantes. En este sentido, las consignas de lectura apuntan a un trabajo con dimensiones discursivas y léxicogramaticales. En el caso del Taller de Géneros, se suma una ejercitación de la reflexión sobre lectoescritura y la exploración de herramientas y metalenguaje de análisis lingüístico, dada su relevancia para las carreras involucradas. Por este motivo, se incluyen actividades de comprensión y discusión de contenidos que se asemejan a la propuesta del Taller de Semiología del pregrado. Tanto PRODEAC como el Taller de Géneros Académicos desarrollan actividades de escritura complejas, macrotextuales, en el marco de géneros discursivos o sus partes, si bien, como se aclaró antes, la perspectiva sistémico-funcional que sostienen habilita el trabajo con múltiples dimensiones textuales. La elaboración de materiales y las consignas de trabajo en clase son fuertemente dependientes de los aportes y necesidades de las cohortes de estudiantes que participan y los aspectos focalizados por los docentes. Este es el caso especialmente en PRODEAC, ya que los contenidos se acuerdan con el docente experto a cargo de la materia particular, mientras que en el Taller de Géneros Académicos hay una mayor independencia del curso propiamente de escritura.

La siguiente consigna está extraída de los materiales inéditos utilizados en el Taller de Géneros:

1. Analicen las respuestas de examen provistas a partir de la siguiente guía.
¿La tarea realizada responde a lo solicitado por la consigna?
¿La resolución se puede interpretar de manera independiente?
En cuanto a la información, ¿es relevante?, ¿se presenta de modo ordenado y progresivo o se repite información?, ¿se evitan las ambigüedades?
¿El registro lingüístico es adecuado a la situación comunicativa? ¿Aparecen expresiones propias de la oralidad? ¿Se utilizan los términos propios de la disciplina?
¿La disposición de la información apunta a cumplir el propósito comunicativo o es necesario reorganizarla?
¿Los párrafos desarrollan las ideas en más de una oración?
¿Se emplearon conectores para vincular las ideas y explicitar relaciones?
¿Las oraciones están bien construidas, se entienden? ¿Concuerda el sujeto con el verbo? ¿Los pronombres tienen sus antecedentes?
¿Se utilizaron signos de puntuación para ayudar a la construcción de sentido y el ordenamiento?
¿Se colocaron tildes? ¿Se respetó la ortografía?
2. Reescriban la respuesta tratando de resolver los problemas identificados.
3. Ahora, seleccionen un parcial propio para analizar las consignas y las respuestas que elaboraron (material inédito).

Esta consigna pertenece a la unidad del programa destinada al género discursivo parcial presencial. Luego de discutir, a partir de una selección de lecturas de fuentes primarias, diferentes aspectos ligados a la elaboración y textualización de las consignas, a su tipología y a las estrategias para su resolución, los estudiantes deben analizar consignas reales de las carreras a las que pertenecen a partir de un conjunto de parámetros (consigna 1). En la siguiente consigna, se les solicita a los estudiantes que reescriban la respuesta a partir de la revisión de los aspectos poco satisfactorios detectados antes. Por último, en la consigna 3 se busca la revisión y mejoramiento de las prácticas de escritura reales de cada estudiante en su propia trayectoria de formación.

El PRODEAC se encuentra actualmente sistematizando en publicaciones colectivas algunas actividades y relevos de géneros avanzados sobre los que el equipo ha trabajado en los últimos años. En estas publicaciones aparecen ejercitaciones de lectura con textos modélicos que ayudan a orientar la reflexión crítica sobre el proceso de escritura:

1. Distinguir en el ejemplo las tres partes en las que se organiza típicamente una reseña (contextualización; descripción y evaluación; conclusión). ¿Qué particularidades se encuentran en esta reseña?
2. Señalar el estilo que elige el autor. ¿Tiende a ser formal o informal, técnico o divulgativo?
3. Indicar qué aspectos son contextualizados en los primeros párrafos. ¿Aparecen otras contextualizaciones a lo largo de la reseña?
4. Responder: ¿qué sector de la reseña es más descriptivo y qué sector más evaluativo?
5. Identificar distintas posturas en la reseña, incluyendo las del autor y el reseñador. Relevar las formas de introducir esas voces. [...] (Navarro y Abramovich, 2012).

Estas consignas, elaboradas en colaboración por el docente experto que trabaja en la materia y el docente PRODEAC, aparecen luego de una reseña académica real, actual y completa extraída de una revista académica argentina reconocida del área de economía. Las consignas buscan que el estudiante desarrolle estrategias autónomas para identificar en reseñas relevantes para su disciplina los aspectos que caracterizan al género y que tendrá que tomar en cuenta para escribir su propia reseña en la materia del grado que se lo exija. Justamente, el docente experto que participó en la elaboración de estos materiales demanda a sus estudiantes la escritura de una reseña como parte de las exigencias curriculares de la materia en la que se desempeña.

Las consignas de escritura dentro del PRODEAC están fuertemente ligadas a las demandas de la materia en la que se inscriben y a los objetivos didáctico-pedagógicos acordados entre el docente PRODEAC y el docente a cargo. Por ejemplo, las siguientes consignas aparecen típicamente en una clase de la carrera de Economía Industrial:

1. Analizar el siguiente resumen ejecutivo de un plan de negocios estudiantil a partir de las partes requeridas según la bibliografía.
2. Analizar tu propio resumen ejecutivo a partir de los mismos criterios.
3. Reelaborar tu resumen ejecutivo para que gane en adecuación con respecto a esos criterios (material inédito).

En este caso, las consignas combinan tareas de lectura crítica de escritos estudiantiles propios y ajenos a partir de pautas exploradas previamente, y la reescritura autónoma de forma domiciliaria del texto analizado.

La evaluación en los cursos del pregrado está pautada curricularmente. En el caso del Taller de Lectoescritura CAU, se requiere atravesar dos parciales presenciales y la elaboración individual de un trabajo domiciliario correspondiente al género informe de lectura o monografía, alternativamente. Además, los estudiantes deben elaborar un número importante de trabajos domiciliarios individuales breves, que el docente evalúa y devuelve con correcciones útiles para preparar las instancias formales de evaluación. El Taller de Semiología, en cambio, solo cuenta con un trabajo escrito monográfico (Di Stéfano, 2004, p.6), ajustado a partir del desempeño en los trabajos de elaboración en clase, y que luego se promedia con dos evaluaciones parciales presenciales correspondiente a la cursada teórica. De esta manera, la labor en el Taller se ve supeditada en buena medida al desempeño en la evaluación de tipo teórico.

Los cursos del grado enfrentan la dificultad de su escasa inscripción curricular para evaluar a los estudiantes que asisten a ellos. En términos más amplios, se sigue una concepción que articula las prácticas de lectura y escritura y los contenidos del programa de estudios o los marcos epistemológicos de las materias y disciplinas. Por estos motivos, no hay requerimientos específicos y curricularizados de aprobación, sino que se buscan mecanismos transversales que den cuenta de esa interconexión entre lectoescritura y disciplina. Esta orientación dificulta el trabajo docente, ya que la participación activa de estudiantes, tutores y docentes de las materias depende sobre todo de su interés y buena predisposición, pero menos de un apoyo institucional claro. Dado que la habilitación de muchos de estos espacios y de los factores didáctico-pedagógicos involucrados se negocian y consensuan, el docente lingüista se encuentra claramente en inferioridad de condiciones con respecto a los docentes de las materias.

5 ALFABETIZACIÓN AVANZADA EN L1 Y L2

Existen pocas investigaciones (e.g., Cox, 2011), en particular dentro del estudio del español, que se pregunten sobre los

puntos de confluencia entre la alfabetización avanzada en L1 y L2. Esta cuestión resulta relevante en la Argentina y otros países de habla hispana debido al creciente interés de estudiantes extranjeros, hablantes de otras lenguas, por realizar estudios de grado y posgrado que demandan un manejo de prácticas letradas académicas específicas del español [6]. En otro sentido, el relevo de los programas del grado aquí presentados muestra una concepción de la alfabetización avanzada en L1 como el ingreso a una cultura disciplinar nueva, con prácticas comunicativas particulares y desconocidas por el estudiante. Esta concepción resulta evidentemente compatible con las necesidades didáctico-pedagógicas del estudiante que busca insertarse en el español académico como L2, porque en ambos casos se busca la enseñanza-aprendizaje de prácticas discursivas nuevas. A continuación, me propongo relevar brevemente algunos textos de referencia que discuten los lazos entre la enseñanza-aprendizaje de la escritura como L1 y L2. El panorama que presentan puede servir para repensar los programas de lectura y escritura en L1 expuestos en este artículo, y abrir líneas futuras de discusión e intercambio.

Silva y Leki (2004) estudian diacrónicamente la constitución del campo de investigación y pedagogía de la escritura (en particular, del inglés académico) como L2. Concluyen que nace del cruce complejo entre los estudios sobre enseñanza de la escritura en la universidad (*composition studies*) en L1 -definidos como "the study and teaching of writing" (p.3)- y la lingüística aplicada en L2. Por un lado, los estudios sobre escritura universitaria en L1 en la tradición anglosajona son originalmente un desprendimiento de la lectoescritura ligada al canon literario y, desde los años ochenta, entienden a la escritura como un proceso sociocultural y cognitivo, en cierta comunidad discursiva, que no sólo transmite sino que también construye conocimiento, y que debe estudiarse interdisciplinariamente a partir de una concepción holística del texto y la escritura (p.4-7). Por su parte, la lingüística aplicada desde sus inicios se encuentra ligada a la enseñanza-aprendizaje de L2 para fines específicos, prioriza el trabajo práctico sobre la oralidad frente a la escritura, y utiliza textos apolíticos en un paradigma de estudio positivista (p.4-8).

La escritura en L2 -definida como "the study and teaching of writing done in a language other than one's mother tongue" (p.5)- responde, según Silva y Leki, a un conjunto de tradiciones derivadas de aquellas dos disciplinas. Primero, la *composición controlada*, influencia de la lingüística aplicada, consiste en la manipulación de modelos textuales preexistentes, en particular en el nivel gramatical, quitando preeminencia a aspectos del contenido, la audiencia o el propósito de la escritura. Segundo, *la retórica en L2*, derivada tanto de la lingüística aplicada como de los estudios de escritura universitaria en L1, se centra en la escritura como producto, en el nivel léxico, gramatical y del párrafo, en la normativa, la corrección y la claridad, y en la organización del texto en secuencias (descripción, narración, exposición, argumentación) (p.5). Tercero, el *enfoque de procesos*, influencia de los estudios de escritura universitaria en L1, entiende la escritura como un proceso complejo, recursivo y generativo en donde se crea conocimiento de forma similar tanto en L1 como en L2 (p.6). Este enfoque, sin embargo, deja de lado factores como el destinatario textual y la forma esperada de los tipos de textos para priorizar la intención del escritor. Cuarto, *las lenguas para fines específicos* (en especial, el inglés), se nutre tanto de la lingüística aplicada como de los estudios de escritura universitaria en L1 y se organiza a partir de la enseñanza de géneros discursivos académicos propios de diferentes comunidades discursivas. De esta manera, se busca que los estudiantes reconozcan críticamente las condiciones y estándares sociales e institucionales en los que se llevan a cabo ciertas prácticas académicas escritas de forma tal de que puedan apropiarse de ellas en tanto medios para ingresar a aquellas comunidades (p.6).

Hyland (2003) también intenta identificar las perspectivas que influyen el área de la enseñanza-aprendizaje de la escritura en L2 (en particular, en inglés académico), constituida plenamente a partir de los años 80. Propone un conjunto de concepciones sobre escritura que subyacen y predominan en las prácticas docentes, y que en términos generales repiten la distinción de Silva y Leki. Primero, *el foco en estructuras lingüísticas*, de influencia estructuralista y conductista, concibe a la enseñanza-aprendizaje de escritura en L2 como la adquisición de vocabulario, patrones sintácticos, rasgos gramaticales y mecanismos cohesivos a partir de la imitación de modelos aislados y artificiales de escritura. Esta perspectiva, que deja de lado aspectos semánticos y comunicativos, es común en los cursos de nivel inicial (p.5). La perspectiva puede ampliarse a unidades mayores, como párrafos o secuencias textuales (narración, descripción y exposición), que responden a ciertas funciones comunicativas. Sin embargo, esta perspectiva no asume plenamente las motivaciones del escritor ni los objetivos sociales que persigue (p.7). Segundo, *el foco en la expresión creativa*, nutrida de los estudios de escritura universitaria en L1 pero poco común en el aula de L2, busca la expresión espontánea de la voz y de las perspectivas propias del estudiante. Esta perspectiva, que prescinde de modelos y restricciones, dificulta la inserción de los estudiantes en prácticas escritas socialmente consensuadas con respecto a las cuales debe negociarse el estilo individual (p.8-10). Cuando esta perspectiva se amplía a los procesos cognitivos de escritura, se incluye el apoyo y seguimiento de los estudiantes en el proceso de planificación, elaboración y revisión de borradores. Esto incluye la enseñanza y devolución explícita por parte del docente y el desarrollo de estrategias autónomas y reflexivas por parte del estudiante. Tercero, *el foco en contenidos*, común en escritura académica como L2, organiza los cursos según temas o áreas relevantes para los estudiantes. Los temas en realidad

funcionan como excusa para adquirir conocimiento, vocabulario y nuevas perspectivas a partir del contraste entre múltiples fuentes leídas y discutidas en profundidad, además de ganar familiaridad de forma más implícita con las características lingüísticas de los textos leídos (p.15-17). Cuarto, *el foco en géneros discursivos* se orienta a la enseñanza-aprendizaje del uso de patrones textuales para llevar a cabo propósitos comunicativos socialmente motivados a partir de su enseñanza explícita. Bajo esta perspectiva, las estructuras y elementos lingüísticos cobran sentido a partir de las restricciones y objetivos contextualizados a los que responden (p.18), y los estudiantes deconstruyen textos para apropiarse de la tensión entre la reproducción de convenciones sociodiscursivas y su utilización crítica y creativa (p.22).

Es evidente que tanto Silva y Leki como Hyland delimitan tradiciones y perspectivas sobre la escritura que se organizan sistemáticamente en relación con los niveles o aspectos lingüísticos que se consideran relevantes para la clase de escritura académica como L2. De esta manera, se proponen un continuo que va desde el trabajo intraclausal, pautado y descontextualizado, pasando por un estadio intermedio de trabajo con la construcción adecuada de secuencias y párrafos y los procesos cognitivos involucrados en la escritura, hasta un trabajo con géneros discursivos contextualizados en comunidades discursivas particulares. Como planteé más arriba, los niveles de análisis constituyen una variable contrastiva relevante que organiza en un continuo similar los programas de lectura y escritura en L1 analizados aquí. De esta manera, los niveles lingüísticos inferiores e intermedios y el eje en contenidos son particularmente priorizados en las propuestas de pregrado, mientras que la organización a partir de géneros discursivos disciplinarmente específicos es predominante en las propuestas del grado.

En concreto, el énfasis en la composición controlada y en las estructuras lingüísticas intraclausales, junto con una organización con foco en temas y contenidos, parece influir fuertemente la concepción de escritura en el Taller de Lectoescritura, mientras que el trabajo con procesos de composición y con la retórica en el nivel de la secuencia y el párrafo, a la par de un interés por los procesos cognitivos involucrados en la escritura, es predominante en el Taller de Semiología. Por su parte, la inclusión de los discursos particulares y de los géneros discursivos con objetivos específicos en el currículo de los cursos de grado relevados aquí (PRODEAC y Taller de Géneros) acerca la concepción de escritura en L1 a la escritura en una L2 con foco en géneros discursivos. De esta manera, los cursos del grado entienden en buena medida la alfabetización avanzada como el ingreso a una cultura y a una lengua segundas.

En suma, estas concepciones de la escritura avanzada en L1 y L2 muestran coincidencias importantes que redundan en estrategias didáctico-pedagógicas comunes en buena medida y que podrían dialogar de forma más explícita. Resulta claro, sin embargo, que la diferente inscripción institucional de la enseñanza-aprendizaje de la escritura como L1 y como L2 en los centros de formación superior y en los espacios de intercambio disciplinar (revistas, congresos) implica que se trate de tradiciones poco comunicadas y con espacios en buena medida estancos y que desarrollen líneas de investigación diferenciadas. Por otro lado, las prácticas conocidas por el estudiante que busca ingresar en el discurso disciplinar en L1 o L2 pueden resultar muy diferentes. Efectivamente, un estudiante no hablante nativo de español que busca alfabetizarse académicamente en español puede desconocer parcialmente la lengua y presentar dificultades lingüísticas específicas de la adquisición de una L2, pero, en sentido inverso, tener un conocimiento mayor del marco cultural y epistemológico de la disciplina a la que pertenece.

Queda como pregunta pendiente resolver si los diferentes niveles en la formación académica en L1 o L2 (estudiantes iniciales, intermedios o avanzados) deben corresponderse necesariamente o no con un foco en diferentes niveles lingüísticos (léxico y gramática, secuencias textuales y párrafos, géneros discursivos, respectivamente) en la enseñanza-aprendizaje de escritura. El relevo ofrecido aquí muestra que en la actualidad se da esta correspondencia.

6 RESUMEN Y CONCLUSIONES

A partir de un enfoque sociodiscursivo, he intentado relevar y contrastar críticamente cuatro programas de lectura y escritura actuales en la educación superior pública metropolitana argentina, intentado explicitar los aspectos que los caracterizan. He puesto en relación el diseño de cada uno de los programas con factores institucionales (oferta curricular, tamaño de la institución, perfil de los estudiantes, etapa del plan de estudios), académicos (tradiciones teóricas, perfil docente, temas y disciplinas), didácticos (metodología áulica, formas de evaluación) y discursivos (concepción de escritura, niveles lingüísticos de trabajo, consignas). El interés de esta investigación radica en hacer aportes para entender la especificidad de la oferta de escritura universitaria actual en la Argentina y colaborar con su desarrollo y mejoramiento. De forma complementaria, se buscó comenzar a explorar las vías de comunicación con la enseñanza-aprendizaje de la escritura avanzada como L2.

El relevo muestra dos instituciones de educación superior, la UBA y la UNGS, que comparten su carácter público, cercanía territorial, y cuerpo docente, pero se diferencian claramente en tamaño, tradición, dependencia territorial y capital cultural estudiantil. En concreto, la Universidad Nacional de General Sarmiento presenta una tradición y tamaño más acotados, ya que es una institución joven e innovadora en pleno proceso de desarrollo y consolidación, lleva a cabo una apuesta explícita con eje en las problemáticas territoriales próximas, y cuenta con una población estudiantil con un supuesto menor capital cultural.

Los programas de la UNGS (Taller de Lectoescritura CAU y PRODEAC), en contraste con la UBA (Taller de Semiología y Taller de Géneros), alcanzan a un número mucho mayor de estudiantes y se articulan a lo largo de toda la formación de grado. A su vez, su propuesta del pregrado incluye niveles de análisis más básicos, más andamiaje para la resolución de consignas, menos reflexión teórica y una orientación en buena medida remedial. Estos rasgos diferenciales de los programas de la UNGS pueden constituir una respuesta al carácter de primera generación de universitarios y al supuesto menor capital cultural de buena parte de la población estudiantil, y a una preocupación explícita por las tasas de deserción de una universidad aún en proceso de consolidación.

En cualquier caso, resulta notable que muchas de las confluencias entre los programas relevados no se asocian a las instituciones que los acogen sino a las concepciones sobre la lectura y la escritura que proponen y al nivel más avanzado y homogéneo de los estudiantes que participan. En particular, los cursos del pregrado están relativamente aislados de los géneros discursivos, la especificidad epistemológica y los actores de las carreras del grado, si bien intentan incorporar estas dimensiones a partir del trabajo con temas. Además, trabajan con cursos numerosos a los que asisten estudiantes con un nivel alto de heterogeneidad en sus intereses. Por su parte, los cursos del grado se fundamentan en la comunicación e influencia multidireccional entre estos factores, y trabajan con cursos acotados de alumnos fuertemente homogéneos. A su vez, si bien las influencias teóricas sobre los programas de lectura y escritura se encuadran en términos generales dentro de los estudios del discurso, las propuestas del grado se nutren de propuestas específicamente preocupadas por la didáctica de la lectura y la escritura en el nivel superior. Por último, las propuestas del pregrado favorecen el trabajo sobre la cláusula, la secuencia textual y el párrafo, si bien varía el grado de reflexión sociolingüística sobre las prácticas letradas y las pautas brindadas por las consignas, mientras que las propuestas del grado focalizan el trabajo con géneros discursivos contextualizados en comunidades discursivas particulares y la deconstrucción de textos profesionales y académicos.

Las variables contrastivas que permiten comparar los programas de lectura y escritura avanzadas en L1 son relevantes también para estudiar los posibles enfoques sobre alfabetización avanzada en L2, si bien las posibilidades de retroalimentación entre ambos campos permanecen poco exploradas en español. Resulta particularmente enriquecedora la concepción de la alfabetización avanzada en L1 como ingreso a una cultura y una lengua parcialmente segundas y extranjeras -fundamentales para el desempeño académico y profesional de los estudiantes- porque esta analogía habilita múltiples espacios de comunicación con la alfabetización avanzada en L2. En concreto, un enfoque integrador con centro en la noción de géneros discursivos permite aunar y dar sentido a múltiples dimensiones sociales y discursivas en el aula de lectura y escritura. Queda pendiente explorar qué tipo de impacto podría tener este tipo de enfoque si se lo focalizara en los cursos del pregrado universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Arnoux, E. (2010). Programa de Semiología Cátedra Arnoux [en línea]. [Citado 7 junio 2012]. Disponible en World Wide Web:

<<http://www.escrituraylectura.com.ar/semiologia/programa.html>>.

Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: Eudeba.

Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*, p. 248-293. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Bourdieu, P. (1993). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, vol. 6, n.º 9, p. 409-417.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.

Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, vol. 16, p. 71-117.

Carlino, P. (2009). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. *Cuaderno de Pedagogía*, vol. 6, p. 6-17.

Cavallo, G. y Chartier, R. (Eds.). (2001 [1997]). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

CBC. (s/d a). *Materias a cursar del Ciclo Básico Común* [en línea]. [Citado 9 junio 2012]. Disponible en World Wide Web: <<http://www.cbc.uba.ar/dat/cbc/materias.html>>.

CBC. (s/d b). *¿Qué es el CBC?* [en línea]. [Citado 7 junio 2012]. Disponible en World Wide Web: <<http://www.cbc.uba.ar/dat/cbc/cbc.html>>.

CCCC Workshop on International Research: Texts, Institutional Contexts, Framing Theories [en línea]. [Citado 3 junio 2012]. Disponible en World Wide Web: <<http://compfaqs.org/CompFAQsInternational/InternationalWritingStudies>>.

CEDOM. (s/d). *Ubicación geográfica de la Ciudad de Buenos Aires*. [en línea]. [Citado 7 junio 2012]. Disponible en World Wide Web: <<http://www.cedom.gov.ar/es/ciudad/barrios/ciudad/ciudad.html>>.

Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'Analyse du discours*. París: Seuil.

Cox, M. (2011). WAC: Closing doors or opening doors for second language writers? *Across the Disciplines*, vol. 8, n.º 4.

Di Stefano, M. (2004). Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores. El caso del CBC de la UBA y del ISEF N°1 "Dr. E. R. Brest": relato y evaluación de la experiencia. Comunicación presentada en el "Simposio Leer y escribir en la educación superior, I Congreso Internacional de Educación, lenguaje y Sociedad ?Tensiones educativas en América Latina", Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004.

Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad*, p. 23-39). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida.

Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.

Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), p. 23-62.

Fernández Fastuca, L. (2009). Las prácticas de enseñanza de la escritura académica en universidades de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. En M. Ávila (Ed.), *Jornada I de Intercambio de Experiencias Universitarias en el Desarrollo de Competencias Comunicativas*, p. 25-36). Tigre: UTN (Pacheco).

- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, vol. 41, n.º 66, p. 5-31.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Seuil.
- Genta, F. (2010). Informe sobre la situación de los alumnos extranjeros y la enseñanza de ELSE en la Facultad de Filosofía y Letras. Informe inédito elaborado por la Secretaría Académica de la FFyL de la Universidad de Buenos Aires.
- Gentile, F. y Merlinsky, G. (2003). Perfil de los ingresantes al Primer Ciclo Universitario (PCU), Cohorte 2003. Informe inédito elaborado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gluz, N. (Ed.). (2011a). Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos". Los Polvorines: UNGS.
- Gluz, N. (2011b). Presentación. En N. Gluz (Ed.), p. 11-14.
- Gluz, N. y Rosica, M. (2011). ¿Selectividad social o escolar? Fragmentación del sistema educativo y trayectoria en el CAU. En N. Gluz (Ed.), p. 127-174.
- Halliday, M. A. K. (1982 [1978]). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: CUP.
- INDEC. (2011). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 [en línea]. [Citado 30 enero 2012]. Disponible en World Wide Web: <<http://www.censo2010.indec.gov.ar>>.
- INDEC. (2012). Proyecciones y estimaciones [en línea]. [Citado 30 enero 2012]. Disponible en World Wide Web: <http://www.indec.gov.ar/principal.asp?id_tema=165>.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *Le discours polémique*. Lyon: PUL.
- Klein, I. (Ed.). (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- López Casanova, M. (2011 [2009]). *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Los Polvorines: UNGS.
- Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (Ed.), p. 63-86.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2007 [2003]). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London y New York: Continuum.
- Municipio de Malvinas Argentinas. (s/d). Datos interesantes de la Municipalidad de Malvinas Argentinas [en línea]. [Citado 30 enero 2012]. Disponible en World Wide Web: <http://www.malvinasargentinas.gov.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=388&Itemid=144>.
- Moris, J. P. y Navarro, F. (2012). Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras. Comunicación presentada en el XIII Congreso de la SAL "Homenaje a Berta Elena Vidal de Battini", San Luis, 27-30 de marzo de 2012.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF. *Signos*, vol. 40, n.º 65, p. 573-608.
- Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, vol. 43, n.º 74, p. 465-488.
- Moyano, E. y Natale, L. (en prensa). Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). En C. Thaiss, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A.

- Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press y WAC Clearinghouse.
- Natale, L. (2012a). Devoluciones escritas de profesores universitarios: análisis lingüístico de un corpus de comentarios de docentes de carreras de educación de dos universidades públicas. Comunicación presentada en el XIII Congreso de la SAL "Homenaje a Berta Elena Vidal de Battini", San Luis, 27-30 de marzo de 2012.
- Natale, L. (Ed.). (2012b). *En carrera: la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS.
- Natale, L. (Ed.). (en prensa). El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS. Los Polvorines: UNGS.
- Navarro, F. y Abramovich, A. L. (2012). La reseña académica. En L. Natale (Ed.) (2012b), p. 31-53.
- Nogueira, S. (Ed.). (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires: Biblos.
- Pereira, C. (2006). La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la experiencia en la cátedra de Semiología. Comunicación presentada en el Primer Congreso Nacional: "Leer, escribir y hablar hoy", Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 28 de septiembre al 1 de octubre de 2006.
- Pereira, M. C. (Ed.). (2007 [2005]). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Los Polvorines: UNGS.
- Perelman, C., y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *La nouvelle rhétorique: Traité de l'argumentation*. Paris: PUF.
- PRODEAC. (s/d). Página institucional del Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera [en línea]. [Citado 9 junio 2012]. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ungs.edu.ar/prodeac/>>.
- Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*. Paris: PUF.
- Resnik, G. y Valente, E. (2007). *La lectura y la escritura en el trabajo de taller. Aspectos metodológicos*. Los Polvorines: UNGS.
- Robrieux, J.-J. (1993). *Éléments de rhétorique et d'argumentation*. Paris: Dunod.
- Rosica, M. y Sosa, Y. (2011). Génesis y desarrollo del Curso de Aprestamiento Universitario: una política de la UNGS para fortalecer la inserción en la universidad. In N. Gluz (Ed.), p. 87-104.
- Rusell, G. S. y Velloso, L. (2010). Informe anual del sector de la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera. Buenos Aires: Asociación Argentina de Docentes de Español y Ministerio de Relaciones Exteriores de la Republica Argentina.
- Silva, T. y Leki, I. (2004). Family matters: the influence of applied linguistics and composition studies on second language writing studies - past, present, and future. *The Modern Language Journal*, vol. 88, n.º 1, p. 1-13.
- SIR. (2011a). Ranking Iberoamericano SIR 2011 [en línea]. [Citado 7 junio 2012]. Disponible en World Wide Web: <http://www.scimagoir.com/pdf/ranking_iberoamericano_2011.pdf>.
- SIR. (2011b). SIR World Report 2011 [en línea]. [Citado 7 junio 2012]. Disponible en World Wide Web: <http://www.scimagoir.com/pdf/sir_2011_world_report.pdf>.
- SPU. (2009). *Anuario de estadísticas universitarias*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Glasgow: CUP.
- UBA. (2004). *Censo Estudiantes .04*. Buenos Aires: Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos Aires.
- Vázquez, A. (2007). Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria, vol. 2, n.º 7, p. 4-16.

ANEXO

[1] La elección del término alfabetización avanzada responde no solo a su relación con otras instancias de alfabetización escolarizada (i.e., inicial y media) sino, sobre todo, a que la alfabetización en los discursos especializados que brinda la universidad no se acota a las disciplinas del campo científico-académico sino que también incluye otros entornos profesionales.

[2] En particular, resulta necesario aclarar que soy docente del Taller de Lectoescritura CAU y de PRODEAC (UNGS) y coordinador y docente del Taller de Géneros Académicos (UBA).

[3] Estas posiciones son solo una orientación relativa, ya que se basan en el estudio cuantitativo de la producción científica absoluta en un período (2005-2009) y base de datos (Scopus) particulares.

[4] El CBC es un híbrido entre el pregrado y el grado, ya que presenta rasgos de pertenencia al grado y rasgos de pertenencia a una instancia previa e independiente. Los estudiantes deben completar seis materias para acceder a las carreras; estas materias dependen de la carrera en la que estén inscriptos, pero solo dos se acotan a ella; del resto, dos son transversales a todas las carreras y dos pertenecen al área de la carrera. El CBC se dicta en múltiples sedes y Facultades de la universidad, y no exclusivamente en la Facultad en la que se desarrollará la carrera elegida por el estudiante. Cuando los estudiantes se gradúan, el analítico de su carrera no incluye el tramo CBC. A su vez, el plantel docente no pertenece a los Departamentos ni Facultades de las carreras específicas. Según la declaración institucional, el CBC tiene una orientación introductoria y multidisciplinaria: "de esta forma, el estudiante se podrá comprometer realmente con una carrera específica después de un año de vida universitaria, habiendo tenido numerosas oportunidades de conocer el campo de estudio y aplicación de las distintas especialidades" (CBC, s/d b).

[5] Diseño de Imagen y Sonido (1584), Ciencias de la Comunicación Social (3094), Traductorado Público (665), Artes (609), Filosofía (609), Historia (918), Letras (827), Ciencias Antropológicas (526), Bibliotecología y Ciencia de la Información (68), Geografía (116), Licenciatura en Enfermería (83) y Psicología (7034).

[6] Según la última edición del informe elaborado por la Asociación Argentina de Docentes de Español y el Ministerio de Relaciones Exteriores de la Republica Argentina (Rusell y Velloso, 2009, p.13-14), la cantidad de alumnos que tomaron clases de español como lengua segunda y extranjera en la Argentina pasó de 10469 en 2004 a 34200 en 2009. Actualmente, los centros universitarios o terciarios captan el 68% de la demanda y destinan un 25% de los cursos exclusivamente a estudiantes de grado y postgrado. El informe concluye que "el motor de nuestra actividad está alimentado por la demanda de estudiantes universitarios, ya sea inmersos en programas de intercambio entre universidades, o que se encuentran en un período de capacitación extra curricular y eligen el acercamiento a nuestra lengua como una herramienta competitiva para sus actividades académicas o profesionales, dado el creciente interés que ha ido revistiendo al español" (p.17). Muchos estudiantes toman cursos de español al tiempo que realizan estudios parciales o completos de grado y posgrado en el país. Por ejemplo, sólo la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires recibió más de 400 estudiantes de grado extranjeros no hablantes de español (principalmente, estadounidenses y, en menor medida, alemanes y brasileros) en 2009 (cf. Genta, 2010).