

Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



4/ Lectura y escritura como prácticas sociales

Cecilia Muse (editora)
Juan José Rodríguez (prologuista)



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones

4/ Lectura y escritura como prácticas sociales

Cecilia Muse (editora)

Juan José Rodríguez (prologuista)

Equipo de publicación
Julieta Amaya Gugliucci
Virginia Ossana
Eliana Gigena

Maquetación
Julieta Amaya Gugliucci

Diseño de colección y portada
Lorena Díaz

Ilustración de portada
“En foco”
Luis Guillermo Santillán

4 Lectura y escritura como prácticas sociales / Roberto Bottarini... [et al.] ; editado por Cecilia Muse; prólogo de Juan José Rodríguez. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015.
Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 4)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1230-8

1. Lectura. 2. Escritura. I. Bottarini, Roberto II. Muse, Cecilia, ed. III. Rodríguez, Juan José, prolog.
CDD 306.43



Este documento se encuentra depositado en el Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.
<http://rdu.unc.edu.ar>



Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

REFERATOS

Andreína Adelstein	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
Hilda Albano	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Bibiana Amado	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Liliana Anglada	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvia Barei	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Virginia Bertolotti	Universidad de la República	Uruguay
Cecilia Chiappero	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Gustavo Constantino	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Liliana Cubo de Severino	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Gerardo del Rosal	Universidad Autónoma de Puebla	México
Darío Daniel Delicia Martínez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Ángela Di Tullio	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Andrea Estrada	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Sandra Fadda	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Fernanda Freytes	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol García	Universidad de Los Andes	Venezuela
Mabel Giammatteo	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Neide González	Universidad de San Pablo	Brasil
Norma González de Zambrano	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Clide Gremiger	Universidad de Río Cuarto	Argentina
María Noel Guidali	CODICEN	Uruguay
Yolanda Hipperdinger	Universidad Nacional del Sur	Argentina
Miguel Koleff	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Susana Liruso	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvana Marchiaro	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Patricia Meehan	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Nora Muñoz	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Mónica Musci	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Elvira Narvaja de Arnoux	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Susana Nothstein	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Juan Antonio Núñez Cortés	Universidad Autónoma de Madrid	España
Soraya Ochoviet	Consejo de Educación Primaria	Uruguay
Susana Ortega de Hocevar	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Constanza Padilla	Universidad Nacional de Tucumán	Argentina
Giovanni Parodi	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Cecilia Pérez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Juan José Rodríguez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Olga Santiago	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Sergio Serrón	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Liliana Tozzi	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol Velázquez	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Magdalena Viramonte de Ávalos	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Berta Zamudio	Universidad de Buenos Aires	Argentina

ÍNDICE

Palabras preliminares	10
<i>Cecilia Muse</i>	
Prólogo	11
<i>Juan José Rodríguez</i>	
Parte I. Reflexiones a propósito de la lectura y la escritura como prácticas sociales	21
Entre la teoría y la práctica, reflexiones sobre “cultura escrita”	22
<i>Roberto Bottarini, Roberta Paula Spregelburd</i>	
Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Luján, Provincia de Buenos Aires - ARGENTINA	
Lectura y escritura: un punto de vista interdisciplinario sobre la cuestión	31
<i>Laura Médica</i>	
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo – URUGUAY	
Sobre la lectura como experiencia, como práctica y como herramienta	41
<i>Vanina Papalini</i>	
Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS), CONICET – Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA	
La experiencia de escribir o la escritura como experiencia	52
<i>Andrea B. Pac</i>	
Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Río Gallegos - ARGENTINA	
La temporalidad en la animación a la lectura: observaciones en contextos rurales rutereros	60
<i>Susana María Gómez</i>	
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA	
Hacia un plan para la promoción de la lectura. ¿De dónde partir? ¿De qué modo se incorporan a una comunidad?	66
<i>Nuria Virginia Soler Méndez</i>	
Departamento de Lenguas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto – ARGENTINA	
Parte II. Lectura y escritura en contextos institucionales y en la prensa	78
La lectura selectiva en voz alta como práctica institucional	79
<i>Isolda E. Carranza* y Débora Mónica Amadio**</i>	
*Universidad Nacional de Córdoba y CONICET. **Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA	

La lectura como estrategia argumentativa en el testimonio oral de Tony Blair	88
<i>Natalia Susana Gallina</i>	
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA	
Sujetos discursivos y organización argumentativa en textos sobre la ley de matrimonio igualitario	95
<i>Alberto Andrés Manara y Mariano Degli Uomini</i>	
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba – ARGENTINA	
El discurso de la prensa política en épocas de campaña electoral sobre la oposición: Noticias, Ventitrés y Debate (elecciones 2007)	103
<i>Claudia Carina Albarracín</i>	
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán – ARGENTINA	
El “Newspeak” al revés de nuestros científicos sociales	114
<i>Luis Miranda</i>	
Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima – PERÚ	
Parte III. Las prácticas sociales de lectura y escritura y la educación formal	120
Literatura na escola: o verbal e o visual para a experiência estética	121
<i>Maria de Fátima Cruvinel</i>	
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia – BRASIL	
Leitura e (Re)escrita Literária no Ensino Básico: a gramática em função do discurso	129
<i>Deise Mesquita</i>	
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia - BRASIL	
O texto literário na sala de aula	137
<i>Luzia Rodrigues Silva</i>	
Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia – BRASIL	
A poesia em jogo e o jogo na poesia: experiência pedagógica de leitura do texto poético	145
<i>Célia Sebastiana Silva</i>	
Pítias Alves Lobo. Universidade Federal de Goiás. Goiânia - BRASIL	
Relatos del yo: búsqueda de sentidos en la fragmentariedad	153
<i>Fernanda Aren, Patricia Somoza y Teresita Vernino</i>	
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires – ARGENTINA	
Lectura y escritura o la interacción con los relatos para comprender el mundo	162
<i>Silvia Ester Castro, Myriam Mabel Arrabal y Ana Irene Atienza</i>	
Universidad Nacional de San Juan. San Juan - ARGENTINA	

- La narrativa escrita como dispositivo de construcción de conocimiento en el trayecto de las prácticas docentes de italiano en la Facultad de Lenguas de la UNC** 171
María Inés Milano y Silvina María Voltarel
 Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA
- Tempos de escola: a leitura e a escrita como mediadoras no processo de formação de professores** 180
Julia Bolssoni Dolwitsch, Helenise Sangoi Antunes* y Elizandra Aparecida Nascimento Gelo-cha*
 *(PPGE/UFSM). *(CE/UFSM). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, R. - BRASIL
- Escritura de itinerarios de lectura como herramienta epistémica** 192
Gabriela Fernández
 Instituto Normal. Montevideo - URUGUAY
- La escritura como proceso de apropiación y construcción intelectual** 199
Graciela Rafaelli
 Facultad de Humanidades y Ciencias - Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe - ARGENTINA
- Qué leen los estudiantes universitarios de Psicología. Una aproximación analítica al material bibliográfico en cuatro asignaturas** 208
María Micaela Villalonga Penna
 Instituto de investigaciones sobre el lenguaje y la cultura (INVELEC/CONICET). San Miguel de Tucumán - ARGENTINA
- Relato autobiográficos sobre escritura de estudiantes universitarios de Letras** 216
María Belén Romano
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán - ARGENTINA
- Representaciones acerca de la lectura en testimonios metadiscursivos de estudiantes de Letras** 226
Esther López
 INVELEC/INSIL-CONICET, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán - ARGENTINA
- Efectos atencionales y expansión semiótica en la defensa de tesis** 233
Gisela Elina Müller
 Facultad de Filosofía y Letras, CONICET - Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza - ARGENTINA
- Las prácticas de escritura en Ingeniería** 241
Jusmeidy Zambrano
 Universidad Nacional Experimental del Táchira. San Cristóbal – VENEZUELA

La escritura en el posgrado. Grupos de escritura en el contexto anglosajón y argentino 249

Laura Colombo

Instituto de Lingüística (Universidad de Buenos Aires), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas Ciudad de Buenos Aires - ARGENTINA

Miradas de futuros profesores de Biología sobre secuencias didácticas con lectura y escritura mediadas por TICs 258

Lionel David Alfie

Instituto de Lingüística (Universidad de Buenos Aires), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas Ciudad de Buenos Aires - ARGENTINA

Estrategias cognitivas para la alfabetización gráfica en la lectura de la imagen radiológica 266

Patricia Alejandra Bertone, Gladys Beatriz Morales** y Juan Tomás Wheeler**

* Facultad de Agronomía y Veterinaria. ** Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Río Cuarto - ARGENTINA

Parte IV. Lectura y escritura para la inclusión 277

Experiencias indígenas de acceso a la cultura escrita. Dimensiones de análisis 278

Teresa Laura Artieda y Gladys Susana Blazich

Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia - ARGENTINA

Oralidad e escrita: o reavivamento do Kaingâng paulista 287

Maria Sueli Ribeiro da Silva

Centro Universitário de Rio Preto. São José do Rio Preto. São Paulo - BRASIL

Un enfoque cognitivo de adquisición de la lengua con plausibilidad neurocognitiva aplicado a la enseñanza de una segunda lengua –inglés- a personas hipoacúsicas 294

Patricia Alejandra Muñoz

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan. San Juan - ARGENTINA

Qué se hace con la escritura en Ciencias Sociales en un quinto año al que asisten sectores socioeconómicos desfavorecidos 302

Natalia Rosli

Instituto de Lingüística (Universidad de Buenos Aires). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Ciudad de Buenos Aires- ARGENTINA

O Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos: reconfigurar para o fortalecimento 310

Silvana Biondi

Departamento de Ciências Humanas e Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié, Bahia - BRASIL

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS SOBRE ESCRITURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LETRAS

María Belén Romano

mbelenromano@hotmail.com

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Tucumán

Tucumán- ARGENTINA

Resumen

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de las representaciones de los estudiantes ingresantes a la universidad con respecto a los procesos de escritura. Para ello, seleccionamos un corpus conformado por testimonios autobiográficos elaborados por alumnos de primer año de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), como respuesta a un diagnóstico que procuraba indagar sus experiencias previas al ingreso a esta nueva comunidad discursiva. En esta oportunidad nos interesa observar qué ideas subyacen en cuanto a los modos de relacionarse con la escritura, entendida como un proceso recursivo (Flower y Hayes, 1981). El propósito es describir, explicar e interpretar, por un lado, las representaciones que los estudiantes construyen de la escritura y de su imagen como escritores y, por otro, los modos como se vinculan con esta práctica y el grado de reconocimiento de fortalezas y debilidades. Los resultados obtenidos del análisis cualitativo de los datos, entre los que podemos mencionar la falta de conciencia de la existencia de un problema retórico que debe resolverse y cuya resolución posibilita la elaboración o transformación del conocimiento, nos brindan pistas acerca de la importancia de que los propios estudiantes tomen conciencia de estas representaciones-en las que prevalece una concepción reproductora del proceso de composición- a fin de poder transformarlas adecuando y ajustando nuestras intervenciones didácticas.

Palabras clave: representaciones -relatos autobiográficos- escrituras estudiantiles

Introducción

Sabemos que uno de los mayores problemas que debe enfrentar el sistema educativo en sus distintos niveles es la dificultad que experimentan los estudiantes frente a las prácticas cercanas, cotidianas pero sumamente complejas de la lectura y la escritura. Como docentes de asignaturas de primer año de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán nos enfrentamos permanentemente con estas dificultades: alumnos que ante el desafío que implica la adecuación de los modos de leer y escribir a una cultura institucional distinta de la del nivel medio experimentan una sensación de frustración ante esos sucesivos intentos de aprender, de mejorar, de dominar los aspectos relacionados con la comprensión y la producción textual, que no siempre son exitosos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y deteniéndonos en esta oportunidad especialmente en la práctica de la escritura, el objetivo de este trabajo es dar cuenta de las experiencias personales de los estudiantes ingresantes con respecto a esta práctica. El propósito es describir, explicar e interpretar, por un lado, las representaciones que construyen de la escritura y de su imagen como escritores y, por otro, los modos como se vinculan con esta práctica y el grado de reconocimiento de sus propias fortalezas y debilidades.

Marco teórico

El análisis y la interpretación de los resultados se realizará teniendo en cuenta las formas de caracterizar los procesos de composición que provienen de las perspectivas cognitiva, sociocognitiva y sociocultural. Dentro del primer enfoque, Flower y Hayes (1981) proponen un modelo procesual-cognitivo que comprende la escritura como un conjunto de procesos de pensamiento que se orientan a la resolución de un problema retórico y que no se desarrollan como una sucesión de etapas, es decir, en forma lineal, sino en forma recursiva. Esto significa que el escritor, quien tiene a su cargo la regulación y el control de estos procesos, puede volver sobre cada uno de ellos cuando los objetivos que se haya propuesto así lo requieran. Los subprocesos de planificación -para generar y organizar ideas y fijar objetivos-, de textualización -para redactar el producto- y de revisión o examen -para evaluar el texto- son fundamentales para describir la producción escrita. Desde la misma perspectiva Scardamalia y Bereiter (1992) permiten pensar la escritura como un modo de transformar el conocimiento: escribir no significa transmitir información sino más bien explorar, descubrir, generar ideas y nuevas asociaciones que implican un aprendizaje.

Sin embargo, los procesos cognitivos que se ponen en funcionamiento también dependen de un contexto que les da sentido. Por lo tanto, esta concepción del proceso de composición, que focaliza en aspectos cognitivos y en la enseñanza de diferentes estrategias y habilidades que involucran el pensamiento, se ha completado desde una perspectiva social. Así, en la década de 1990, Flower (1994) y Hayes (1996) reformulan su modelo original para integrar aspectos sociales, cognitivos y emocionales. Se produce entonces un avance hacia una perspectiva sociocognitiva (Zimmerman y Riesemberg, 1997) que concibe la escritura como “un proceso flexible, dinámico y diverso en función de las diferentes situaciones discursivas que dan origen a la tarea de escribir” (Castelló, 2002:150). Es decir, la producción de un texto exige adecuarse a las características de las diferentes situaciones comunicativas. Asimismo, y desde un enfoque sociocultural (Castelló, 2007; Prior, 2006), se postula que los miembros participantes de una comunidad escriben y regulan su escritura participando en prácticas discursivas auténticas y a través de la interacción social con miembros más expertos o avanzados (Castelló *et al.*, 2010: 1272). Así, los usos de la escritura dependen de determinadas comunidades discursivas (Swales, 1993) y, por lo tanto, no siempre se utilizan con el mismo fin (Carlino, 2006: 9). De este modo, se concibe la escritura como práctica situada en un medio social que le otorga significatividad.

Como dijimos en la introducción, en este trabajo indagamos las representaciones sociales que los sujetos, en este caso los estudiantes de primer año, construyen acerca de la escritura y de los modos como se vinculan con esta práctica. Analizamos entonces, a partir de sus respuestas, el contenido de esas representaciones que son definidas desde la Psicología Social como una forma de conocimiento social que se presenta bajo formas narradas, más o menos complejas (Jodelet, 1989). Al respecto, Jodelet (1989) afirma que

...son imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las RS son todo ello junto (472).

En cuanto a las representaciones de la escritura más generalizadas podemos señalar la que comprende esta práctica como un medio para preservar la memoria histórica de un grupo o sociedad ya que sirve para el registro de información. En tanto canal de transmisión de mensajes es una herramienta para la comunicación y para conectarse con otros. También se halla extendida la noción que la considera como un don natural del que sólo unos pocos privilegiados pueden disfrutar. En este sentido se asocia a la producción de textos literarios frutos de la creación espontánea, de la inspiración o de la creatividad. Sin embargo, estas miradas o interpretaciones acerca de la práctica escrituraria son reduccionistas y no tienen en cuenta su función epistémica en relación con la adquisición y producción del conocimiento (Scardamaglia y Bereiter, 1992; Cassany 1997; Carlino, 2002) porque lo cierto es que la escritura nos permite generar ideas, relacionarlas, jerarquizarlas, negociar significados y no sólo “repetir” y transmitir significados. En palabras de Carlino (2006) “escribir es uno de los mejores métodos para pensar” (9) y “puede ser instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2005: 14).

Por último, la clasificación sistematizada por Castelló *et al.* (2007) acerca de “perfiles de escritor” o estilos de redacción personales también será relevante en nuestro trabajo. Esta investigadora distingue el

perfil “buzo”, que se refiere a aquél escritor que escribe en forma inmediata y se zambulle rápidamente en la redacción o textualización; el perfil “helicóptero” que caracteriza la escritura extensiva de aquél que busca dominar el panorama general y la estructura del texto para recién comenzar con la tarea; el perfil “rompecabezas” (*puşle*) que escribe encajando piezas al estilo cortar-pegar. Por último, el perfil “caos” donde no existen regularidades, a veces se escribe en forma inmediata y otras se experimenta una especie de bloqueo que imposibilita comenzar la práctica de escritura.

Metodología

La población en estudio está formada por 41 alumnos ingresantes que cursan la asignatura “Taller de producción y comprensión textual” de la carrera de Letras. En la primera clase de la materia se administró un cuestionario que constaba de 9 preguntas abiertas, cerradas y semiestructuradas. De esas 9 preguntas, 6 hacían referencia a la práctica de la escritura que, como dijimos, es lo que nos ocupa en esta oportunidad (las demás se referían a la lectura). Luego se procedió al análisis -fundamentalmente cualitativo- de las respuestas a partir de las categorías teóricas mencionadas en el apartado anterior. El análisis se complementó con algunas herramientas cuantitativas para el procesamiento de datos.

Las siguientes son las preguntas del cuestionario que consideramos para la realización de este trabajo:

1. Recuperá tus experiencias de lectura y escritura (positivas y negativas) en la escuela primaria y secundaria. ¿Recordás cómo te enseñaron a leer y escribir? ¿Qué tareas de lectura y escritura te pedían más frecuentemente? ¿Qué experimentabas frente a esas tareas?
2. ¿Cuáles considerás que son tus principales fortalezas y debilidades en relación con la lectura y escritura? ¿Intentás solucionar tus debilidades? ¿De qué manera?
3. Cuando escribís un texto, ¿lo revisás una o varias veces, o experimentás cierta resistencia a volver sobre el escrito y modificarlo? ¿Por qué?
4. Cuando te preparás para un examen, ¿recurrís (mucho, poco o nada) a la escritura como estrategia de estudio? En caso afirmativo, ¿de qué manera?
5. Cuando realizás un examen escrito, ¿qué dificultades se te presentan cuando tenés que expresar lo que has estudiado, en relación con las consignas formuladas? ¿Qué consignas te resulta más complicado responder?
6. Cuando escribís un texto, ¿leés previamente o simultáneamente otros textos que puedan servirte como fuente para escribir el tuyo?

Como puede observarse, las preguntas -especialmente la primera- estimulan las actividades de evocación y recuerdo por parte de los estudiantes respecto a sus vínculos con la escritura. Consideramos que estos breves relatos autobiográficos son poderosos medios de conocimiento (Bruner, 2001) que les posibilitan, a partir del ejercicio de narrar, ordenar sus experiencias, reflexionar sobre ellas y otorgarles nuevos sentidos involucrando factores cognitivos y afectivos.

Resultados y discusión¹

Gran parte de las respuestas a la pregunta que inicia el cuestionario, que indaga acerca de recuerdos relacionados con el aprendizaje de la lectura y la escritura, relacionan las primeras experiencias con la intimidad del hogar. Son sus padres quienes aparecen mencionados como los primeros responsables de incentivar este aprendizaje previo a cualquier sistematización realizada por el sistema educativo formal:

Si no me falla la memoria, creo que comencé a escribir palabras como “mamá, papá, hermano, hermana, etc” *en casa donde mi madre me enseñaba*,² me hacía repetir una y otra vez. La verdad no

¹Organizamos el desarrollo de este apartado de acuerdo al orden de aparición de las preguntas del cuestionario.

²El énfasis de este ejemplo y de los que siguen me pertenece.

recuerdo mucho lo que experimentaba pero recuerdo que me sentía orgulloso al ver lo que aprendía, ya que mis hermanos mayores podían leer y al yo aprender me sentía como ellos. (1)³

La verdad que no recuerdo exactamente, sólo tengo *una imagen de mi madre repitiéndome sílabas una y otra vez*. (21)

Para ser sincera no recuerdo exactamente cómo ni cuándo aprendí a leer y escribir los primeros años en mi escuela, pero sí recuerdo que *desde muy chica mi mamá me regalaba libros* y creo que estar en continuo contacto con ellos ayudó mucho. (27)

En un segundo momento aparecen los relatos de las experiencias escolares: se mencionan tareas poco placenteras que generan cansancio y desgano. En general el proceso se describe como gradual con actividades que van desde una menor a una mayor complejidad donde prevalece la memorización, la repetición, el deletreo, la traducción de sonidos simples en grafemas y luego de frases completas. Como actividades recurrentes también se nombran los dictados y las permanentes copias de fragmentos de textos:

En cuanto a la escritura la práctica constante era primordial, repetir las letras varias veces y formar palabras cortas las primeras veces, luego textos o cuentos. (17)

Recuerdo que para aprender a leer y escribir nos enseñaban el abecedario y para cada letra le correspondía el nombre de un animal, el cual debíamos repetir varias veces. Las tareas más frecuentes que nos daban era, el dictado de palabras, luego de oraciones y copiar pequeñas lecturas. (15)

Según estos ejemplos, la escritura se entiende como “destreza” o “técnica” para descifrar el texto que se adquiere repitiendo acciones que se vuelven automáticas.

En cuanto a los tipos de textos que debían escribir, los estudiantes realizan una diferenciación entre la primaria y en la secundaria. En el primer caso sólo mencionan cuentos, es decir, textos ficcionales. Recién en la secundaria algunos amplían la variedad con noticias, textos argumentativos y explicativos.

También distinguen entre leer y escribir en el ámbito público y privado, actividades poco gratas en el primer caso y placenteras en el segundo. La siguiente respuesta evidencia esta distinción:

Como todo niño y adolescente en edad escolar me resultaba tediosa (*la tarea de escribir*) por la presión por el tiempo, pero cuando pude hacerlo fuera de las actividades curriculares y tomándome mi tiempo lo disfrutaba mucho más. (5)

La presión del tiempo y la distancia de los temas y tipos textuales trabajados respecto de los intereses personales son algunas de las causas que identifican como el motivo del rechazo y la resistencia a escribir.

En la escuela no tengo recuerdos muy positivos sobre leer y escribir, nos enseñaban cómo debía estar organizado correctamente un texto o de qué estaba compuesto, pero nunca nos hacían escribir algo de nuestro ingenio, siempre era leer una selección de la profesora y hacer un práctico sobre el mismo. (16)

No significaban una experiencia placentera debido a que lo que leía o escribía no formaba parte de mis intereses personales. (34)

Asimismo observamos la conciencia de la práctica de escritura como un desafío, un reto que implica dificultades, que requiere destrezas determinadas y capacidad de decisión y compromiso. En este sentido se repite el lexema “inseguridad” motivada por la dificultad para ejercer el dominio pleno de la tarea que, a su vez, genera “frustración” por la incapacidad de alcanzar los objetivos esperados y también, en algunos casos, “vergüenza” por sentirse expuestos y por no tener, desde su punto de vista, herramientas que permitan demostrar sapiencia. En este sentido leemos:

En la primaria me pedían que escribiera cuentos cortos pero cuando los tenía que leer *sentía vergüenza* ya que sentía que lo había hecho mal. (9)

³Los números que aparecen al final de cada ejemplo corresponden al orden dado a los cuestionarios que forman el corpus.

No me acuerdo mucho de cómo me enseñaron solo recuerdo que *me daba mucha vergüenza* porque no podía pronunciar ni escribir las palabras. (20)

Me gusta leer y más aún escribir. Lo tomaba como *un desafío*. (33)

Me acuerdo que en 8° grado nos hicieron una prueba donde una de las consignas era escribir una breve poesía, y para mi sorpresa estuvo muy bien lo que había escrito, y aprobé. Me sorprendió mucho aquella vez porque fue la primera vez que escribí algo, en la escuela, puse lo mejor de mí, *no me sentí segura* al escribirlo, pensé que no iba a estar bien, pero la profesora me había enseñado muy bien. Aprobé. (14)

En este último ejemplo, además de señalar la cuestión de la inseguridad, la estudiante entiende la escritura como un mandato o requisito que debe cumplirse para acreditar la materia.

Si tenemos en cuenta la clasificación sistematizada por Castelló *et al.* (2007) para describir distintos “perfiles de escritor”, la inseguridad, la vergüenza, la “incertidumbre” definen a un escritor que se acerca más al perfil “caos”, es decir, no existen regularidades y muchas veces se experimenta una sensación de bloqueo para escribir; se sienten desbordados por la complejidad de la tarea.

Siguiendo con las preguntas del cuestionario, la segunda busca estimular una actitud reflexiva y crítica acerca de las fortalezas y debilidades de los alumnos cuando se enfrentan a la comprensión o producción textual.

El siguiente cuadro sintetiza las respuestas obtenidas:⁴

Fortalezas	Debilidades
Capacidad de disfrutar de estas actividades (6)	
Imaginación y creatividad	Poca imaginación (4)
Constancia y esfuerzo (2)	
Capacidad de concentración (1)	Falta de concentración y de memoria (2)
	Inseguridad, nervios (2)
	Timidez para escribir algo propio (1)
	Miedo a equivocarse (1)
Buena ortografía (8)	Imposibilidad de dominar de reglas ortográficas y gramaticales (12)
	Desconocimiento de reglas de acentuación (4)
	Escasez de vocabulario técnico (6)
	No recurrir al diccionario (2)
Claridad y organización (1)	Falta de claridad (1)
Capacidad de extraer ideas principales (2)	
Facilidad para elaborar resúmenes (1)	
Costumbre de releer el texto escrito (1)	
Capacidad para contextualizar la escritura (1)	“Escribo como hablo” (1)

Cuadro 1

Una de las respuestas que más se repite señala como fortalezala capacidad de disfrutar de estas actividades. De este modo, muchos de los participantes tuvieron en cuenta aspectos más personales, íntimos y afectivos como pueden ser el gusto y el amor por la lectura y la escritura que dicen sentir de manera innata. Inferimos que en estas respuestas subyace la idea de que, cuando hablamos de estas prácticas, hacemos referencia sólo a textos literarios y al goce estético que origina en el lector/escritor el contacto con ellos. Siguiendo con la concepción de la escritura como un don natural privilegio de unos pocos, las fortalezas y debilidades se resumen también en la capacidad de poner en funcionamiento la imaginación o la creatividad o bien en la falta o escasez de estas cualidades. Por otro lado, la escritura también es trabajo que implica esfuerzo y en este sentido son fortalezas la constancia y la capacidad de concentración, y debilidades, la imposibilidad para concentrarse en la tarea. También subyace la noción de práctica compleja que implica un desafío y, por lo tanto, la inseguridad, los nervios, la timidez para escribir algo propio y el miedo a equivocarse son puntos débiles que dificultan esta práctica.

Otras respuestas, que prevalecen en el corpus, asocian esta actividad con el dominio de aspectos normativos y formales: el conocimiento y uso de reglas ortográficas y de acentuación, la claridad y organización textual. Entre las debilidades mencionan en muchas oportunidades la imposibilidad de

⁴ Los números entre paréntesis indican la cantidad de respuestas que aluden a la misma idea.

dominar las reglas ortográficas y gramaticales, el desconocimiento de reglas de acentuación, la escasez de vocabulario técnico, el hecho de no recurrir al diccionario y la falta de claridad para expresar ideas. La representación de la escritura como transmisora de conocimiento se observa cuando los alumnos subrayan como fortalezas la capacidad para extraer ideas principales y elaborar resúmenes.

En una de las respuestas podemos observar la conciencia de la importancia de la relectura, revisión o evaluación del texto ya que el estudiante señala como fortaleza la “costumbre de releer el texto escrito”.

Por último, dos alumnos destacan el rol de las condiciones impuestas por la situación de comunicación, donde podemos incluir las nociones de registro y género discursivo. En un caso, y con gran lucidez, el estudiante menciona entre sus fortalezas su capacidad para contextualizar la escritura, mientras que otro, también con gran actitud crítica, expresa como una de sus debilidades el impedimento para adaptar su escritura a determinado registro y sostiene: “escribo como hablo”.

Como dijimos en la introducción de este trabajo, desde los aportes de la perspectiva cognitiva se concibe la escritura como un proceso en etapas que se relacionan de manera recursiva. La etapa de revisión es fundamental para mejorar los textos tomando conciencia de los propios errores o dificultades desde una lectura reflexiva y crítica que permita la realización de una evaluación sistemática del texto para resolver determinado problema retórico. En la tercera pregunta del cuestionario indagamos acerca del grado de internalización de este proceso lograda por los estudiantes; buscamos conocer si verdaderamente los alumnos vuelven al texto para releerlo y mejorarlo.

Con respecto a los resultados obtenidos, todas las respuestas, excepto dos, fueron afirmativas. Observamos entonces el reconocimiento de la importancia de la revisión como estrategia para mejorar las sucesivas versiones producidas. Incluso un estudiante sostiene “sí, lo releo una y un millón de veces. Es la única forma de escribir”.

Destacamos la respuesta de una alumna que distingue entre textos literarios y no literarios. Expresa que los primeros no deben revisarse porque son productos de la espontaneidad del momento. En cambio, los segundos, en los que menciona como ejemplos las respuestas a exámenes, necesitan de la revisión para controlar ortografía y contenido:

Quando escribo, suelo revisarlo sobre todo si es una respuesta a un examen para comprobar la ortografía y controlar el contenido de la respuesta total. Sin embargo, sí es un escrito personal, o sea una producción literaria, no suelo modificarlo, ya que estoy convencida que aquello que escribí fue en un momento determinado y reflejaba lo que sentía. Así creo, que modificarlo sería ir en contra de ello.
(35)

Entonces las producciones ficcionales, desde su visión, no deben modificarse porque son producto de la inspiración y de los sentimientos experimentados en un momento determinado. Examinar el texto implicaría modificarlo y, por lo tanto, ir en detrimento de la espontaneidad y autenticidad lograda en la primera versión, que son valoradas positivamente en el caso de los textos literarios. Esto se corresponde con la idea romántica instalada en el imaginario social del escritor literario que vuelca sensaciones y sentimientos en el papel porque es poseedor de un don que lo hace excepcional. En este sentido, considerando la clasificación de Castelló (2007), predominaría el perfil “buzo”, es decir, una escritura intensiva e inmediata donde no se analiza ni planifica previamente. El perfil opuesto, el del “helicóptero”, sólo se identificaría en los casos de escritura “impuesta” como medio para lograr el éxito escolar.

También subrayamos una respuesta que hace referencia a la falta de seguridad para controlar el propio proceso de corrección y la creencia en que otros, considerados expertos, serán los que verdaderamente contribuirán con sus lecturas a la mejora del texto:

Lo reviso solamente una vez para modificar errores de coherencia y cohesión. No lo hago demasiadas veces porque siempre prefiero dejarlo con esos errores para que me los corrijan y así aprender más.
(38)

Subestimando la propia capacidad de control, monitoreo, evaluación, toma reflexiva de decisiones, se espera aprender sólo a partir de las correcciones de otros.

La cuarta pregunta indagada acerca de la utilización de la escritura como herramienta o estrategia para estudiar. De las 41 respuestas analizadas, 22, es decir el 52, 38%, respondió que recurre mucho a la escritura como estrategia de estudio para un examen. El 35, 71 % lo hace en pocas ocasiones y el 11, 9 %, nunca.

Si bien es mayor el porcentaje de aquellos estudiantes que sí escriben como estrategia de estudio, son muchos también los que lo hacen en pocas ocasiones y algunos nunca. En cuanto a los que sí lo hacen expresan los siguientes propósitos:

- ✓ para recordar, como ayuda memoria
- ✓ para transcribir ideas principales
- ✓ para elaborar resúmenes
- ✓ para hacer esquemas, cuadros que contribuyan a retener información
- ✓ para repasar
- ✓ para aprender nombres y fechas
- ✓ para organizar ideas
- ✓ para simplificar un texto complejo

En todos los casos las respuestas se relacionan con la posibilidad de adecuar el contenido y la forma del texto que posibilite facilitar su repetición o transmisión. En ningún momento se observan actividades que tengan que ver con cuestionar lo que se está leyendo. En este sentido la escritura es una herramienta que permitirá el éxito relativo en un examen porque implica la traducción de las ideas identificadas. Actividades como la producción y jerarquización de ideas, el establecimiento de relaciones, el descubrimiento de contradicciones no aparecen como propósitos relevantes que merezcan ser tenidos en cuenta.

Respecto de los que responden “poco” mencionan que sólo lo hacen para los exámenes o para las materias que consideran difíciles, mientras que lo hacen en forma negativa no justifican su respuesta.

Teniendo en cuenta la concepción de la escritura no sólo como medio de transmisión del conocimiento sino también como herramienta para transformarlo y producirlo y la importancia de escribir adecuándose al contexto, en la quinta pregunta nos ocupamos de investigar acerca de las dificultades de escritura que se les presentan a los alumnos en la situación *examen escrito*. Las respuestas son variadas:

Dificultades	Nº de respuestas
Relacionar conceptos	5
Dar opiniones y justificar	4
Comparar	2
Comprender y utilizar lenguaje técnico	2
Elaborar definiciones	2
Organizar el tiempo	2
Ser precisos en las respuestas	2
Expresar ideas con claridad	2
Recordar fechas y nombres	2
Memorizar	1
Dominar reglas ortográficas	1
Utilizar vocabulario técnico y/o variado	1

Tabla 1

A pesar de esta variedad, las dos dificultades que predominan deben llamar nuestra atención: “relacionar conceptos” y “dar opiniones y justificar”. Estos problemas revelan la falta de utilización de la lectura y escritura desde su concepción epistémica. Es decir, al parecer, los alumnos estudiarían para ser buenos repetidores y, en este sentido, son capaces de identificar dificultades como las de recordar fechas y nombres, no utilizar un vocabulario preciso y fluido, elaborar definiciones, respetar las reglas ortográficas, entre otros.

No todos respondieron la segunda parte de la pregunta sobre cuáles son las consignas que resultan más complicadas. Entre las más destacadas señalamos las que identifican que aquellas de gran extensión son las que presentan mayores problemas. Es decir, para ellos, a mayor extensión, mayor dificultad y no reparan en el contenido propiamente dicho. Incluso un alumno expresa: “Si son consignas largas me desoriento”. Para otros también se complica la tarea cuando las consignas incluyen citas, es decir, otras voces; no logran identificar quién habla y cuál es la importancia del fragmento transcripto. Como sabemos muchos estudiantes han internalizado el aprendizaje memorístico que impide la verdadera aprehensión de los conocimientos:

En el momento de realizar un examen me olvido alguna palabra y no puedo seguir y en algunos casos no puedo expresar el contenido con mis palabras. (9)

Las más difíciles son las consignas que dicen que expliquemos con nuestras palabras. (20)

La sexta pregunta se refiere a las lecturas previas como fuentes para la escritura del propio texto. Son tareas híbridas e interactivas que exigen el uso relacionado y estratégico de procesos de composición y de comprensión (Castelló *et al.* 2011).

Entre las respuestas predominan, con un porcentaje elevado (66,66%), las afirmativas. A continuación transcribimos algunas de las justificaciones:

Casi siempre que escribo un texto trato de *leer otros del mismo formato para tener una base* de lo que puedo escribir. (7)

Sí creo que siempre para escribir sobre algo hay que tener una idea sobre eso, *hay que leer para tener una idea*, no dar opiniones erradas, ubicarse en el contexto (tiempo y espacio), hay que partir de algo. (24)

Cuando escribo trato de tener un *conocimiento previo* sobre el tema. (25)

Los textos que leo previamente me sirven para *estar más informada sobre el tema* simplemente *despertar mi imaginación*. (41)

Los estudiantes demuestran conciencia de la importancia de la lectura previa y señalan esta tarea como una posibilidad de estimular la inspiración o de aportar contenidos o conocimientos que sirvan para producir su propio texto. También, a partir de algunas expresiones, podemos inferir que reconocen la relevancia de identificar las características del género que se va a escribir, de los objetivos, del auditorio, esto es, son conscientes de la existencia de un problema retórico que deben resolver y de que estas actividades de “leer para escribir” (Flower, 1990) son una interesante estrategia para buscar soluciones. En una segunda instancia se debería investigar si los alumnos logran integrar y elaborar esos textos anteriores para producir un nuevo texto que responda a las características de determinadas comunidades discursivas (Castelló 2007, 2009).

Los estudiantes que contestan en forma negativa (28, 57%) interpretan que “leer para escribir” implica un riesgo: por un lado debido a que estas lecturas previas pueden facilitar la copia de ideas ajenas y, por otro, porque pueden funcionar como una barrera que impida el uso de la propia imaginación o creatividad. Entre las respuestas destacamos:

Cuando escribo un texto lo hago a *imaginación mía*, con *ideas propias* sin sacar de otro libro. (19)

No porque *no me gusta copiar ni sustraer ideas*. (20)

En lo posible no, para *evitar “copiar”* y limitar las posibilidades de una creación original. Aunque opino que es inevitable ignorar lecturas anteriores y no sacar de ellas estéticas, formas, ideas. (27)

Cuando quiero escribir un texto no me gusta leer previamente porque me gusta desarrollarme y *expresarme por mí misma*. (40)

Observamos que, para ellos, “leer para escribir” es sinónimo de “leer para repetir” dejando de lado la verdadera finalidad de esta actividad: la de integrar y reelaborar la información en un texto propio y original.

Por último, señalamos el caso de un alumno que, para contestar, diferencia entre la escritura impuesta y la escritura personal:

Sí es un texto impuesto o como tarea referente a un tema particular como por ejemplo: el aborto, pero un texto, que sale de mí, ya sea la circunstancia o la inspiración, es muy raro que recurra a otro texto. (3)

En el primer caso expresa que sí necesita lecturas previas; no así en el segundo porque la escritura íntima o personal es resultado de la inspiración del momento.

Conclusiones

De acuerdo con los relatos analizados, el aprendizaje de la lectoescritura está relacionado con la automatización de acciones que se repiten y tienen como propósito el desciframiento del texto.

Observamos permanentemente en las respuestas una clara distinción entre la escritura íntima, privada, producto de la inspiración y la creatividad en oposición a la escritura pública, pautada que predomina en el sistema educativo y que se aleja de intereses personales y, por lo tanto, genera rechazo y resistencia. Incluso se convierte, en muchos casos, en un simple requisito para acreditar determinada asignatura.

Teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades que hemos identificado y los propósitos sistematizados respecto al uso de la escritura como estrategia de estudio, los resultados se corresponden con la imagen de la práctica escrituraria como “arte de escribir bien” que requiere el dominio de reglas ortográficas y de acentuación, la búsqueda de la claridad expositiva, el uso de un vocabulario fluido, entre otros. Asimismo también se distingue una representación de la escritura como medio para transmitir conocimientos. En este sentido, escribir para estudiar implica solamente simplificar los textos para su exitosa repetición.

En cuanto a la actividad de “leer para escribir” que muchos llevan a cabo, lo hacen como un modo de buscar información que les sirva como base para su nuevo texto pero dejan de lado la posibilidad de su reelaboración. En aquellos que no desarrollan esta estrategia está presente en forma recurrente el miedo al plagio que aparece como uno de los mayores impedimentos.

En las respuestas analizadas predomina el aspecto instrumental de la escritura, es decir, se la comprende como un medio para descifrar textos, acreditar una asignatura, transmitir y comunicar información. Sólo en el ámbito público es un aprendizaje, un trabajo que implica esfuerzo y que se relaciona con el dominio de rasgos formales. Los estudiantes limitan la complejidad de esta práctica a sus aspectos normativos que generan sentimientos de inseguridad ante el desafío de lograr dominarlos. No hay conciencia de la existencia de un problema retórico que debe resolverse y cuya resolución posibilita la elaboración o transformación del conocimiento. En este sentido prevalece una concepción reproductora del proceso de composición.

La sensación de imposición que genera el hecho de que escribir en la escuela o en la universidad es una práctica que “debe hacerse” y que, además, requiere de un aprendizaje para llegar al “saber hacer”, opera en detrimento de la relación entre el sujeto que escribe y el producto de su escritura. La escritura íntima, en cambio, es sinónimo de libertad, de un “querer hacer” y sólo necesita de las ganas y la inspiración del momento. Por lo tanto, no se entiende como una labor que exige dedicación porque emerge de las capacidades innatas del sujeto.

Creemos que esta fuerte oposición funciona como un gran obstáculo para el aprendizaje de lo escrito. Como docentes, el reto entonces es promover acciones didácticas que contribuyan a que los estudiantes reconozcan el poder epistémico y transformador de la escritura en todas sus formas para que valorando sus diversos usos de acuerdo a las características de la situación comunicativa y reflexionando acerca de ellos, puedan potenciar su representación como un modo de desarrollar ideas propias y de cuestionar otras y, por supuesto, concretar esta representación en sus propios textos.

Bibliografía

- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad. Cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 2, 43-61.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006). La escritura en la investigación. Conferencia pronunciada en el Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Recuperado de <https://www.udes.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF>
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (51-52), 149-162.
- (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: GRAO.

- Castelló, M., Bañales Faz, G., Vega López, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1253-1282.
- Castelló, M., Bañales Faz, G., Vega López, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 1 (64), 97-114.
- Flower, L. (1990). Negotiating academic discourse. Recuperado de http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/76/TR29.pdf?x-r=pcfile_d
- (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En M.C. Levy y S. Randsdell (Eds.). *The Science of writing. Theories, Methods, Individual Differences and publications* (1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jodelet, D. (1989) Représentations sociales: undomaine en expansion. En Denisse Jodelet (Dir.) *Les Représentations sociales*(31-60). France: PUF.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En CA Mc Arthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (54-65). New York: The Guilford Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-63.
- Swales, J. (1993). Genre and engagement. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 71, 687-98.
- Zimmerman, B.J y Risemberg, R. (1997). Becoming a Self- Regulated Writer: A social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

María Belén Romano es doctora en Letras (orientación en Lingüística) por la Universidad Nacional de Tucumán y profesora y licenciada en Letras por la misma Universidad. Actualmente, se desempeña como docente de primer año de la asignatura Lengua y Comunicación de las carreras que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras (UNT).
