

LA EVALUACIÓN DE TEXTOS EN INTERACCIÓN HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

Elena Valente

Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento | Argentina

eval@speedy.com.ar

evalente@unqs.edu.ar

Resumen

La escritura de géneros conceptuales resulta problemática para los estudiantes que ingresan a la universidad debido a que no tienen conciencia lingüística suficiente como para adecuar su discurso al nuevo ámbito. Con el fin de ampliar las habilidades de escritura de los alumnos deben proponerse estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de operaciones cognitivas de progresiva complejidad. Creemos que la instancia de corrección oral de los escritos y la interacción que se genera a partir de ella resultan particularmente oportunas para guiar al alumno y lograr que este construya textos más adecuados al contexto. En este trabajo presentamos una de las modalidades de interacción que se produce entre docente y alumnos en clases grupales, doblemente pertinente: en primer lugar, permite negociar la corrección de los escritos producidos por los estudiantes; en segundo lugar, desde una perspectiva pedagógica, plantea la tarea conjunta como oportunidad para andamiar el aprendizaje de la escritura y el tránsito hacia la autonomía en la revisión y el monitoreo de la versión final de los propios escritos. La propuesta se desarrolla en el marco de una investigación que reconoce los aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional. Los resultados evidencian que las distintas estrategias empleadas, entre ellas las reflexiones orales que surgen del intercambio del docente con el grupo, influyen en el logro de un mayor dominio de los géneros, de estrategias discursivas y de reflexión y control sobre el propio escrito.

INTRODUCCIÓN

La inserción en la vida académica demanda de parte de los estudiantes el desarrollo de estrategias de lectura y escritura que les permitan desempeñarse eficazmente en el nuevo ámbito en relación con la complejidad de los textos abordados y la especificidad de las temáticas científicas. Aun cuando al ingresar en la universidad cuentan con una formación básica previa, los alumnos deben enfrentar serias dificultades en sus prácticas de lectura y escritura: por un lado, no están acostumbrados a realizar lecturas críticas y, por otro, tienen que superar los problemas que les plantea la producción de textos. Respecto del aspecto mencionado en última instancia, una de las tareas que los estudiantes necesitan realizar es la de seleccionar y organizar la información que incluirán en sus textos y, a la vez, lograr un control progresivo de los niveles discursivo y léxico-gramatical en sus escritos.

En esta oportunidad presentamos una estrategia didáctica, la interacción oral que entablan el docente y los alumnos a partir de la devolución de la primera versión escrita de trabajos elaborados por los estudiantes. No exponemos una secuencia didáctica com-

pleta debido a que nuestra intención es mostrar que el intercambio oral que se produce entre los docentes y los estudiantes antes de que los últimos corrijan en pequeños grupos la primera versión de sus escritos favorece una escritura más eficaz de textos de diferentes géneros porque guía la reflexión que luego los alumnos deberán realizar de manera individual. La propuesta supone una modificación del modelo pedagógico formulado por Martín en 1999 debido a que introducimos una instancia de evaluación conjunta de los textos que, en primer lugar, se realiza en forma oral y luego, escrita.

El modelo de Martín tiene tres estadios –Deconstrucción, Construcción Conjunta y Construcción Independiente–. A esta última hemos sumado el momento correspondiente a la Evaluación Conjunta. La Deconstrucción supone la lectura de textos modélicos reales a partir de los cuales es posible guiar la comprensión acerca de cómo están organizados para producir significados y cumplir el propósito social perseguido. En esta instancia no solo se desarrollan habilidades y estrategias de lectura sino que, además, se establece un metalenguaje común. La realización de este primer estadio tiene importancia debido a que en ella se reflexiona sobre conceptos fundamentales para la Teoría como el de Registro en términos de Campo, Tenor y Modo (Halliday, 1994). Antes de la Deconstrucción es necesario identificar cuál es el campo del texto, qué parte del campo será explorada, qué saben los estudiantes acerca de él, qué actividades se llevarán a cabo para esa exploración y cómo se organizará la información obtenida. A través de esta negociación, el docente puede guiar a sus estudiantes hacia campos de experiencia que no les son familiares a partir de lo que ellos ya conocen y sistematizar la nueva información con los criterios propios de la disciplina abordada. En segundo lugar, durante la Deconstrucción Conjunta se consideran aspectos del texto mismo, entre ellos, la función de los pasos o etapas, los rasgos lingüísticos característicos, la construcción del tópico del texto, la relación entre el escritor y el destinatario del texto.

En la Construcción Conjunta, el grupo –guiado por el docente– escribe un ejemplar del género; es decir, en este estadio la actividad se centra en la preparación de la escritura de un nuevo texto perteneciente al género estudiado. En la Construcción Independiente, el alumno –a partir de la experiencia anterior– realiza la planificación y la escritura del primer borrador. Una vez evaluado este último por los pares y el docente, escribirá la versión completa de su texto.

Como señaláramos anteriormente, creemos que resulta sumamente productivo agregar a estos tres momentos un cuarto, correspondiente a la Evaluación Conjunta. Esta etapa cobra gran importancia debido a que se intenta lograr que la corrección de los trabajos se transforme en una instancia más de aprendizaje y le permita al alumno alcanzar mayores niveles de autonomía en su producción escrita.

Excepto en el tercer estadio, el que corresponde a la Construcción Independiente, el diálogo que entablan en clase el docente y los alumnos resulta fundamental.

En este trabajo queremos detenernos en las ventajas que presenta esa modalidad de interacción en la corrección oral de los escritos. Es decir, intentaremos mostrar los beneficios que ofrece el diálogo en tanto instrumento didáctico en la Evaluación Conjunta, sobre todo si se tiene en cuenta que, generalmente, a esta instancia sigue una reescritura del texto considerado en la corrección. El modelo propuesto por Martín contempla un momento de corrección, llamado de “edición” que se incluye en la Construcción Independiente. Para nosotros, esta actividad –pensada como paso didáctico– debería presentarse en un nivel superior, en el mismo nivel de jerarquía que la Deconstrucción, la Construcción Conjunta y la Escritura Independiente.

Nos centraremos, fundamentalmente, en el análisis de los textos entregados por los alumnos teniendo en cuenta aspectos globales (la organización de la información, por ejemplo) así como aspectos gramaticales de las primeras versiones de textos que, una vez consideradas en grupo, los alumnos deberán reescribir individualmente.

Las actividades y estrategias que se exponen y se analizan se llevaron a cabo en 2004 en dos comisiones del Curso de Aprestamiento (CAU) de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en el marco del desarrollo de la investigación “Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pregrado universitario: criterios teóricos y diseño didáctico” dirigida por la profesora Estela Moyano. El proyecto reconoce los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

1. Ejemplo de análisis de aspectos globales de la primera versión de un texto y de su reescritura

A continuación presentamos el resumen que un estudiante realizó en el primer parcial de Lectoescritura del CAU acerca de las rebeliones estudiantiles en Córdoba, rebeliones que conducirían a la Reforma Universitaria:¹

Texto N° 1

Las universidades argentinas se regían, a principios del siglo XX, por una ley nacional dictada en 1885. Sin embargo, las universidades de Buenos Aires y La Plata habían intentado acomodar la organización de la enseñanza al paso del tiempo, facilitadas estas cosas por la elite liberal dominante en el lugar. Fue así como estudiantes y profesores jóvenes lograron, en la Universidad de Buenos Aires, democratizar la selección de docentes.

En Córdoba, por el contrario, la Iglesia controlaba los claustros hasta 1917, pero a mediados de ese año y con el surgimiento de la Unión Cívica Radical –que nucleaba la voluntad de cambio de las clases medias– presidida por Hipólito Irigoyen, se hizo más notoria la necesidad de una renovación y más progresiva la concentración del movimiento estudiantil, con el motivo de lograr sus propósitos.

De tal forma, el Centro de Estudiantes de Medicina se dirigió al ministro de instrucción pública con motivo de la supresión del régimen de internado de la carrera de medicina en el Hospital de Clínicas dependiente de la Universidad de Córdoba.

Tras las vacaciones de verano, al reanudarse las clases, se unen las facultades de Derecho, Ingeniería y Medicina –el 10 de marzo de 1918– conformando el Comité Pro Reforma exigiendo un cambio en el régimen. El 14 de marzo de 1918, el comité publicó el primer documento de la reforma universitaria –dirigida a la juventud– llamando a la huelga general.

Finalmente, el Consejo Superior de la Universidad resolvió no tomar en consideración los petitorios y exige el normal inicio de clases.

¹ La secuencia didáctica completa en la que se inserta la producción de los textos transcriptos se describe en Elena Valente (2004) “La evaluación conjunta de textos como estrategia de aprendizaje”. Congreso Internacional “Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística”. Buenos Aires, 18, 19 y 20 de octubre de 2004.

Una vez devueltos los exámenes parciales, se toma el transcripto a modo de ejemplo y se propone su análisis a toda la clase. La docente guía el trabajo sobre la base de las siguientes preguntas:

Teniendo en cuenta que debe producirse un resumen, ¿la información que se brinda resulta pertinente o excesiva?

¿Cuál es la información del texto fuente que no puede dejar de incluirse en un resumen del texto?

La docente y los estudiantes entablan un diálogo. Los alumnos observan que en el texto se brindan detalles de los que puede prescindirse al hacer un resumen. La docente les pregunta cuáles entre ellos. Luego les solicita a los estudiantes que enuncien los subtemas que se abordan en cada párrafo y anota las respuestas en el pizarrón en forma de esquema de contenido. Una vez resuelto este esquema, la docente formula preguntas que tienen como objetivo analizar el modo como se ha organizado la información en el resumen. Los alumnos explican que en los dos primeros párrafos del texto considerado se enuncian las causas de la rebelión estudiantil que estalló en Córdoba y que las mismas podrían presentarse “de otro modo”. Notan, también que los datos que aparecen en los dos últimos párrafos podrían enunciarse de manera tal que resulten “más integrados”.

A partir de las respuestas que van dando los estudiantes, y teniendo en cuenta las observaciones efectuadas desde el comienzo de la interacción acerca de este primer texto, se enuncian de manera conjunta los conceptos que no pueden obviarse en el resumen. Dichos conceptos son copiados en el pizarrón.

Después de este intercambio grupal, cada alumno reescribe domiciliariamente su ejercicio. El que sigue es el texto que preparó el mismo alumno cuyo trabajo se consideró en el momento de la Evaluación Conjunta:

Texto N° 2

La rebelión estudiantil en Córdoba, a principios del siglo XX, surge por varios motivos. **En primer lugar**, por las diferencias existentes entre las universidades de Buenos Aires y La Plata con respecto a la Universidad de Córdoba. **En segundo término**, por la inadecuación de la casa de estudios cordobesa a la evolución que imponía cierta modernización y, **por último**, por la influencia del poder eclesiástico en el gobierno de la universidad.

A raíz de esto, a mediados de 1917, se inició la movilización estudiantil, en el marco del auge de la Unión Cívica Radical que nucleaba, alrededor del presidente Hipólito Irigoyen, la voluntad de cambio de las clases medias.

Aunque tres facultades de la Universidad cordobesa –Medicina, Ingeniería y Derecho– se unificaron el 10 de marzo de 1918, en el Comité Pro Reforma, los aires de cambio no llegaban, **puesto que** las autoridades eclesiásticas anunciaron en la sesión del 20 de marzo que no se tomarían en consideración los petitorios estudiantiles a lo que agregaron que el primero de abril se reanudarían los cursos normalmente.

Para realizar una nueva Evaluación Conjunta se lee el texto con los estudiantes. La docente guía, a través de preguntas, un análisis que contempla los siguientes aspectos:

- a. Comparación de la selección de la información presentada en cada uno de los textos.
- b. Consideración de la separación del texto en párrafos.
- c. Observación de la construcción oracional.

Las respuestas obtenidas en el intercambio indican que los alumnos, en general, manifiestan avances en el modo de abordar las producciones escritas ya que logran considerar no solo un primer nivel de análisis que atiende a la comprensión del texto fuente, sino que, además, pueden detenerse en el modo como se construye un texto, en este caso puntual, producido por uno de ellos.²

Por otra parte, en el texto reescrito se observa una mayor presencia de conectores y organizadores del discurso (que hemos destacado en negrita), lo que da cuenta de que los estudiantes comienzan a considerar variables que hacen referencia a la metafunción textual del sistema del lenguaje; es decir, comienzan a tener en cuenta elementos lingüísticos a través de los cuales se logra coherencia y conectividad en el texto.

2. Ejemplos de análisis de un texto para corregir algunos aspectos gramaticales

En el desarrollo del curso se estudian diversos géneros presentes frecuentemente y articulados como micro-géneros en los textos científicos. La definición, la descripción y la narración de procesos o procedimientos son algunos de ellos. Como cada uno requiere recursos propios, dedicaremos atención a aspectos de su escritura en los que es aconsejable hacer hincapié.

a) Escritura de definiciones y descripciones:

Consideraremos la actividad a través de la cual se llevó a cabo la corrección de un ejercicio de escritura de definiciones y descripciones que los estudiantes debieron resolver en clase a partir de la lectura de un texto sobre los crustáceos, extraído de una enciclopedia. Después de haber leído varias definiciones elaboradas por distintos alumnos, copiamos dos en el pizarrón.

1. Crustáceos: Animales de la familia de los artrópodos. Poseen formas y dimensiones diversas y viven fundamentalmente en el ámbito acuático. Tienen miembros articulados, esqueletos externos segmentados y apéndices segmentados. El cuerpo, que tiene simetría bilateral, presenta cabeza, tórax y abdomen.

2. Crustáceos: Animales de forma y dimensiones diversas que varían desde las microscópicas pulgas de agua y los copépodos. Poseen miembros articulados y esqueletos externos segmentados y apéndices segmentados. Los crustáceos presentan en su cuerpo, una simetría bilateral, con cabeza, tórax y abdomen.

² Estas operaciones también se llevan a cabo en los momentos de lectura del texto, de deconstrucción conjunta y de escritura individual. No hacemos referencia exhaustiva a esos momentos debido a que nuestro propósito en este trabajo es centrarnos en el momento de la Evaluación Conjunta. También cabe aclarar que la actividad que describimos en este apartado se llevó a cabo dos meses y medio después de iniciado el curso.

Una vez transcritas las definiciones, la docente y el grupo las leen. Se le pregunta a la clase cuál le resulta mejor escrita. Los alumnos coinciden en que la primera parece mejor ordenada. Se analizan, entonces, cuáles son los factores textuales que producen tal efecto. Los estudiantes destacan que es importante que en el primero de los textos se enuncie que los crustáceos pertenecen a la familia de los artrópodos porque establecer esa característica es un modo de explicitar el género próximo. Se les pregunta si no es posible unir las tres primeras oraciones del texto 1. Surge entonces la siguiente versión para definir “crustáceos”:

Crustáceos: Artrópodos de diferentes formas y dimensiones que viven fundamentalmente en el ámbito acuático.

Los alumnos también observan que la última oración está mejor construida en el texto 1 que en el 2 porque en el primero resulta claro que la cabeza, el tórax y el abdomen son partes del cuerpo y no de la simetría bilateral como –según los estudiantes– podría interpretar quien desconoce por completo el tema. Por esta razón, los alumnos proponen la siguiente definición:

Crustáceos: Artrópodos de diferentes formas y dimensiones que viven fundamentalmente en el ámbito acuático. Tienen miembros articulados, esqueletos externos segmentados y apéndices segmentados. El cuerpo, que tiene simetría bilateral, presenta cabeza, tórax y abdomen.

La actividad de corrección que consideraremos seguidamente es la que corresponde a la escritura de la definición y caracterización del dispositivo de los aviones denominado “caja negra”. Luego de leer la infografía a partir de la cual deberá resolverse el ejercicio, se selecciona la información que resultará imprescindible para definir y describir el objeto en cuestión. Se conversa con la clase acerca del orden en el que puede aparecer la información.

Los alumnos señalan que el dispositivo puede describirse a partir de los elementos que lo constituyen (blindaje de acero inoxidable, cubierta protectora, etc.), pero no logran leer, a partir del apartado “¿Cuánto resisten?”, la característica “resistencia”. Se les pregunta, entonces, qué sustantivo deriva del verbo “resistir”.

Se les propone a los estudiantes la escritura individual de una definición que forme parte de una entrada de enciclopedia, de modo que pueda pensarse en el tipo de lector al que estará destinado el texto que se produzca.

Luego de que varios alumnos han leído las definiciones que han elaborado se copia en el pizarrón una de ellas:

Las cajas negras de los aviones son altamente resistentes porque resisten 1100°C durante un máximo de 30 minutos, pueden estar sumergidas 48 horas en sustancias inflamables o corrosivas y soportan choques a una velocidad de 150 metros por segundo y presiones de hasta 2250 kilogramos.

La docente propone buscar otras formas posibles para expresar la misma idea. Pregunta por qué signo de puntuación podría reemplazarse el conector “porque”. La mayoría responde que por los dos puntos. Los alumnos plantean que sería conveniente evitar

la reiteración de “resistentes”-“resisten”. Quienes intervienen afirman que es mejor no repetir el verbo. Se escribe, entonces, la primera parte de la reformulación:

Las cajas negras de los aviones son altamente resistentes:

Se solicita a los alumnos que busquen un sinónimo de “resisten”. Proponen varias alternativas: “toleran”, “soportan”, “aguantan”. Se toma el término “soportan” como la opción más conveniente en este contexto.

En este momento de la interacción y en función de proponer otra modificación en la escritura del texto considerado, creemos conveniente introducir el concepto de *nominalización* a los efectos de mostrar que en la lengua existen recursos gramaticales con los cuales expresar, a través de sustantivos, conceptos abstractos que pueden ser puestos en relación con otros y, además, ser descriptos, calificados, clasificados como si fueran objetos.

Retomando el ejercicio, presentamos la idea de que, a continuación del verbo, pueden enumerarse varios sustantivos (*1100°C, choques, presiones*). La docente pregunta si es posible hacer depender la construcción “*pueden estar sumergidas 48 horas en sustancias inflamables o corrosivas*” del verbo “soportan”. Explica que es muy probable que sea necesario introducir algunas modificaciones en el enunciado. La escritura propuesta como alternativa a la dada en primera instancia es la siguiente:

Las cajas negras de los aviones son altamente resistentes: soportan temperaturas de hasta 1100° C durante un máximo de 30 minutos, hasta 48 horas de inmersión en sustancias inflamables o corrosivas, choques a una velocidad de 150 metros por segundo y presiones de hasta 2250 kilogramos.

Los ejercicios de corrección y reescritura conjuntas que se han llevado a cabo al considerar la escritura de una definición y una descripción muestran que tales prácticas resultan oportunas por varias razones: permiten mostrar a los alumnos que existen recursos lingüísticos disponibles para la construcción de los significados involucrados en los géneros que hablan de ciencia y brindan la posibilidad de poner en evidencia los procesos cognitivos que se llevan a cabo en el momento de utilizarlos, al tiempo que facilitan una reorganización más eficaz del contenido en miras de la información que se quiere transmitir.

b) Escritura de narraciones de procedimiento

La escritura de la narración de procedimiento que consideraremos a continuación derivó de la textualización de una serie de enunciados presentados como un esquema que los estudiantes debían organizar.

La elaboración del queso consta de una serie de procedimientos denominados coagulación, escurrido y salado, moldeado y, por último curado y envejecimiento.

La coagulación consiste en depositar la leche en un sitio cálido para lograr que la lactosa –azúcar de la leche– pierda su sabor característico y se torne agria. A consecuencia de esto se separa del suero uno de los constituyentes sólidos de la leche, la caseína. Luego se recolecta la cuajada –producto espeso– en un trapo fino o gasa para que se escurra bien el suero.

Una vez finalizada la coagulación, continúa el proceso de escurrido y salado. Aquí se elimina el suero y se escurre la cuajada y se efectúa un posible agregado de sal. Después seguimos con el paso de moldeado y forma. Esto consiste en introducir la cuajada en moldes para darle forma. Finalmente llegamos al proceso de curado y envejecimiento. Para que esto ocurra se debe depositar el queso en recintos especiales o en cuevas, en condiciones controladas de humedad y baja temperatura.

Al comentar el escrito, los alumnos observan que no se mantiene un total control sobre las formas verbales debido a que en el último párrafo se introducen dos verbos en 1º persona del plural. Se les pregunta a los estudiantes en qué género resultaría esperable hallar tal persona gramatical. Responden que en la receta de cocina. A partir de esas observaciones, es posible destacar que el uso de una u otra persona produce efectos diferentes.

La docente copia en el pizarrón el siguiente párrafo del texto:

Una vez finalizada la coagulación, continúa el proceso de escurrido y salado. Aquí se elimina el suero y se escurre la cuajada y se efectúa un posible agregado de sal.

Se plantea si el pasaje transcrito les parece mejorable. Algunos alumnos no encuentran muy acertado el empleo de “aquí” y “se efectúa un posible agregado de sal”.

Se pide a la clase que indique a qué hace referencia el deíctico “aquí”. Varios estudiantes notan que, en realidad, se alude a un momento. Respecto de la última parte del enunciado, les parece que algo “queda” o “suena” mal, pero no aciertan a corregirlo.

La docente propone una reescritura grupal a partir de las siguientes consignas:

- a) deberá aludirse a un momento en lugar de emplear “aquí”
- b) deberá aparecer el verbo “agregar” en lugar de “se efectúa”

La reescritura que surge como alternativa a lo copiado en el pizarrón es la siguiente:

Una vez finalizada la coagulación, continúa el proceso de escurrido y salado. En este momento se elimina el suero, se escurre la cuajada y se agrega sal en caso de ser necesario.

La docente retoma el concepto de nominalización para destacar la idea de que es quien produce el texto el que debe decidir qué recurso lingüístico es el más adecuado para producir significados según el propósito y el contexto de producción. En este caso puntual, resulta conveniente emplear el verbo conjugado antes que optar por el sustantivo abstracto que deriva de él.

Luego se lee nuevamente la última formulación y se les pregunta a los alumnos si es posible unir las dos oraciones manteniendo el término “momento”. El grupo presenta esta posibilidad:

Una vez finalizada la coagulación, continúa el proceso de escurrido y salado, momento en el cual / en el que se elimina el suero, se escurre la cuajada y se agrega sal en caso de ser necesario.

Como puede observarse a partir de la descripción, el intercambio que se genera a través del diálogo con la clase es sumamente productivo. La interacción y las intervenciones que el

docente efectúa a partir de las mismas son altamente provechosas debido a que las instancias mencionadas facilitan la reflexión sobre aspectos discursivo-textuales de un escrito, como los referidos al género y, además, permiten considerar cómo se construye significado a través de las decisiones gramaticales que toma quien produce el texto.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la corrección oral de escritos producidos por estudiantes y la interacción que se genera a partir de dicha corrección resulta realmente oportuna para guiar al alumno y lograr que éste construya textos más adecuados al contexto.

Teniendo en cuenta los avances de los estudiantes, sostenemos que el diálogo que se entabla entre docentes y alumnos al realizar la corrección conjunta cumple una función no solo epistémica en tanto organiza los conceptos que los alumnos van construyendo sino, además, metalingüística en tanto promueve la reflexión sobre el lenguaje, el sistema y las selecciones que hace el hablante en el momento de realizar correcciones sobre textos ajenos y de considerar la construcción de los textos.

La interacción entre docente y alumnos en clases grupales permite andamiar el aprendizaje de la escritura a partir de las reflexiones acerca de los aportes valiosos que los alumnos realizan en el momento de la Corrección Conjunta, como así también de la corrección de representaciones erróneas respecto de la escritura con las que muchos alumnos llegan al pregrado universitario. En relación con lo planteado, también es posible afirmar que el intercambio al que el diálogo da origen ayuda a que la escritura no sea concebida como un acto mecánico, sino como un proceso en el que se construye significado.

Por último, podemos señalar que el intercambio oral que se produce en la Corrección Conjunta de textos es una herramienta sumamente útil para que los alumnos que ingresan en el ámbito académico comprendan cómo interactúan los distintos niveles implicados en la producción textual. Un claro ejemplo de lo enunciado recientemente es la significación de la gramática, cuya consideración cobra sentido desde una perspectiva semántica.

Por todo lo expuesto; esto es, porque el intercambio del docente con el grupo redundará en un mayor dominio de los géneros, de estrategias discursivas y de reflexión y control sobre el propio escrito, es necesario diseñar estrategias que promuevan y optimicen la interacción y la transformen en una práctica recurrente. En todos los casos, una de las metas será lograr la autonomía en la revisión y el monitoreo de la versión final de los propios escritos.

BIBLIOGRAFÍA

- EGGINS, S. ([1994] 1999). *An introduction to systemic functional linguistics*. London, Cassell.
- HALLIDAY, M. A. K. and J. R. MARTIN (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh, University of Pittsburgh.
- MARTIN, J. R. ([1999] 2000). "Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy". In: F. CHRISTIE (ed.). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London, Continuum.
- MOSS, Gillian et al. ([1998] 2003). *Urdimbre del texto escolar. ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* Barranquilla, Uninorte.

- MOYANO, Estela (2004). “La enseñanza de la escritura científico-académica en contextos de pre-grado universitario: el caso de la clasificación como micro-género de una entrada de enciclopedia”. First Regional Latin American Conference of Systemic Functional Linguistics “Systemic Functional Linguistics in Language Education”. Mendoza. 8, 9 y 10 de abril de 2004.
- VALENTE, Elena (2004). “La evaluación conjunta de textos como estrategia de aprendizaje”. Congreso Internacional “Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística”. Buenos Aires, 18, 19 y 20 de octubre de 2004.