



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS



### La construcción del conocimiento a partir de los procesos de lectura y escritura: La visión de docentes y estudiantes en Formación Docente y los espacios de tutoría en la asignatura *Historia de la Educación*

Alma Marcela Domínguez Scotto

Febrero, 2019

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Alma Marcela Domínguez Scotto

La construcción del conocimiento a partir de los procesos de lectura y escritura: la visión de docentes y estudiantes en Formación Docente y los espacios de tutoría en la asignatura *Historia de la Educación*

Universidad de la República  
Área Social

Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor/es: Dra. Virginia Orlando

Montevideo, 02 de febrero de 2019

Foto de portada: [www.freepik.com](http://www.freepik.com)



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Agradecimientos

El recuerdo que atesoro de mi infancia es el tiempo que papá dedicaba a leerme libros; gracias a su voz, su tono, su pausa pude imaginarme otros mundos y acceder a un cúmulo de representaciones mentales. Mi primera escritura fluida nació en un espacio de intimidad, gracias a un diario íntimo que me regaló mamá. Vaya a ellos mi agradecimiento, porque han estado presentes a lo largo de todo el desarrollo de esta tesis.

A los recuerdos de familia grande y unida: abuelos, tíos, primos (incluso sobrino del corazón), porque gracias a ese haber pude sentarme con serenidad para seguir cosechando.

A mis amigas, valientes escuchas que estuvieron a mi lado desde tan distintos lugares para culminar este trabajo.

A todos aquellos enseñantes, profesores, maestros, colegas y alumnos que pasaron en mi vida profesional, haciendo ruido, desorden, insinuando nuevos caminos, provocando nuevos encuentros e incitándome a pensar.

A las compañeras de maestría, Gabriela Richieri y Mariana Picart, que compartieron conmigo la alegría y el silencio del proceso de escritura.

A mi tutora, Virginia Orlando, enseñante-guía. En ella encontré solvencia intelectual y la delicadeza de un tiempo compartido, de un diálogo provisto de conocimiento. Vaya a ella mi agradecimiento y mi profundo respeto.

Y especialmente, hoy a mi lado, a Juan, mi compañero incansable, proveedor de esperanza, quien leyó estas páginas; agradezco su brazo y su impulso para el punto final.

## Resumen

Esta investigación tiene lugar en el Centro Regional de Profesores del Centro (Florida), durante el desarrollo del curso Historia de la Educación. El objetivo de la tesis es indagar en las transformaciones de las prácticas de lectura y escritura durante la formación de grado, en particular para la asignatura mencionada. Se enfatiza en las estrategias y los modos de adquisición del conocimiento, entendido como un proceso de construcción. Analiza la adquisición del discurso académico a través de las diversas y sostenidas prácticas de lectura y de escritura. En este sentido, abordamos las formas de apropiación de los géneros discursivos particulares de la historia.

Considero importante crear un espacio para fortalecer la escritura académica. Para eso, el acompañamiento en la escritura, a través del monitoreo constante (tutoría), y la reescritura permitirán al el estudiante-lector-escritor ejercitarse en las prácticas de lectura y escritura para derribar supuestos implícitos y develar lo oculto que subyace en la propuesta docente. Así, la dinámica de la tutoría permite que el estudiante adquiera las competencias necesarias para llevar a cabo un análisis acorde al nivel académico cursado.

Me baso en una investigación de tipo cualitativo, cuyo corpus está formado por entrevistas a los docentes de la institución, a los estudiantes que cursaron la materia durante 2015 (sincrónicos a la investigación, alumnos de tercer año), 2014 (alumnos de cuarto año) y a los egresados (cursantes de los años 2010-2013). Una parte de los análisis se concentra en observar las diferentes posturas docentes en relación a la lectura y a la escritura disciplinar, y detectar dónde convergen y divergen sus posturas.

Esta tesis analiza los modos en que fueron vividos los espacios de tutoría y el grado de apropiación de los aprendizajes. Estas instancias fueron asentadas mediante el registro autorizado de grabaciones. Así, se pretende reconstruir las continuidades o discontinuidades del proceso que se investiga. Por último, se analiza una producción escrita de los estudiantes para verificar el modo en que se llevó a la práctica el aprendizaje propiciado en la tutoría.

Como hallazgos fundamentales señalamos:

- 1. que podríamos identificar diversos perfiles de competencia textual entre los estudiantes del centro;



- 2. que el espacio de tutoría derriba supuestos e incertidumbres, por ejemplo, al comenzar a escribir una monografía y
- 3. que este espacio colabora en la adquisición de las competencias lingüísticas y conceptuales del estudiante.

Establecemos tres perfiles lectores-escritores: el perfil “extranjero”, el perfil “peregrino” y el perfil “autóctono”. La conclusión más importante de esta tesis es que estos niveles no son monolíticos. Se comprueba que, mediante la intervención didáctica, algunos estudiantes trascienden su nivel inicial y logran adquisiciones que los mueven al siguiente estrato.

**Palabras clave:** escritura académica - tutoría - reescritura -metacognición - aprendizaje – comunidad disciplinar.



## Abstract

This research takes place at the Regional Center for Teachers of the Center (Florida), during the development of the History of Education course. The aim of the thesis is to investigate the transformations of reading and writing practices during the degree training, in particular for the aforementioned subject. Emphasis is placed on strategies and modes of knowledge acquisition, understood as a construction process. Analyze the acquisition of academic discourse through diverse and sustained reading and writing practices. In this sense we approach the forms of appropriation of the particular discursive genres of history.

Tutoring and rewriting are spaces where the student-reader-writer exercises reading and writing practices to break down implicit assumptions and unveil the hidden elements underlying the teaching proposal. Thus, the dynamics of tutoring allows the student to acquire the necessary skills to carry out an analysis according to the academic level taken.

A qualitative research is carried out, based on a corpus consisting of interviews with the institution's teachers, students who studied the subject during 2015 (synchronous to research, third-year students), 2014 (fourth-year students) year) and graduates (students from the years 2010-2013). Part of the analysis focuses on analyzing the different teaching positions in relation to reading and writing disciplinary, and detect where their positions converge and diverge.

This thesis analyzes the ways in which the tutoring spaces were lived and the degree of appropriation of the learning. These instances were recorded through the authorized recording of recordings. Thus, it is intended to reconstruct the continuities and / or discontinuities of the process being investigated. Finally, a written production of the students is analyzed to verify the way in which the learning provided in the tutorship was carried out.

As fundamental findings we pointed out:

- 1. that we could identify different profiles of textual competence among the students of the center;
- 2. that the tutoring space breaks down assumptions and uncertainties, for example when starting to write a monograph, and

- 3. that this space collaborates in the acquisition of the linguistic and conceptual competences of the student.

We establish three readers-writers profiles: the "autochthonous" profile, the "peregrine" profile and the "autonomous" profile. The most important conclusion of this thesis is that these levels are not monolithic. It is verified that through the didactic intervention some students transcend their initial level, and achieve acquisitions that move them to the next stratum.

Keywords: academic writing - tutoring - rewriting - metacognition - learning - disciplinary community.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Índice

PRIMERA SECCIÓN .....	14
1. Introducción .....	15
2. Encuadre institucional del CeRP del Centro .....	18
2.1. Acerca de la asignatura Historia de la Educación .....	21
3. Objetivos de la tesis .....	30
4. Metodología .....	32
4.1 Las Entrevistas .....	36
4.2. Los registros grabados de tutorías y de clases.....	40
4.3. Los registros del proceso de revisión y de los TF .....	43
5. Antecedentes .....	46
6. Marco Teórico .....	52
6.1. Alfabetización, <i>letramento</i> y <i>literacy</i> .....	55
6.2. La función epistémica de la lectura y la escritura .....	58
6.3 Las estructuras textuales y los procesos cognitivos de la escritura .....	61
6.4 Estrategias de escritura .....	64
6.5 El espacio de tutoría .....	72
SEGUNDA SECCIÓN .....	77
7. Miradas acerca de las prácticas de lectura y escritura.....	78
7.1. Concepciones docentes sobre la lectura y la escritura .....	78
7.2. El lugar de la lectura y la escritura en las aulas del CeRP .....	86
7.3. Identificación de “problemas de lectura” y “problemas de escritura” .....	87
7.4. Miradas en torno a la evaluación.....	93
7.5. Los “propios” y los “ajenos” .....	98
7.6. Los profesores y los supuestos .....	106
8. Prácticas de lectura y escritura en la asignatura Historia de la Educación .....	118

8.1. Perfil lectoescritor .....	118
8.1.1. Perfil lectoescritor extranjero.....	119
8.1.2 Perfil lectoescritor peregrino .....	123
8.1.3. Perfil lectoescritor autóctono .....	125
8.2. Cambios en las producciones escritas de los estudiantes lectores y escritores, motivados por el trayecto académico y la asignatura Historia de la Educación ..	129
9. El papel de la tutoría en la escritura académica .....	139
9.1 El valor epistémico de la tutoría y de la reescritura .....	139
9.2. Una puesta en diálogo de las consideraciones docentes con la de los estudiantes .....	148
9.3. Ejemplo de elaboración de un trabajo final .....	158
10. Conclusiones .....	168
Bibliografía .....	173
Anexos .....	182

## Tabla de cuadros y esquemas

Cuadro 1.- Aclaraciones.....	35
Cuadro 2.-Informantes docentes del CeRP del Centro .....	38
Cuadro 3.-Informantes alumnos que cursaron la asignatura HE el año anterior y en la actualidad están en cuarto año .....	38
Cuadro 4.-Informantes alumnos de tercer año de HE .....	39
Cuadro 5.-Informantes egresados del CeRP del Centro que hicieron su trayecto en HE .....	39
Cuadro 6.-Especialidades de los tutorados.....	42
Cuadro 7.-Estrategias de lectura y escritura.....	99
Cuadro 8.-Los tres perfiles de ELE.....	128
Cuadro 9.-Aportes de la HE a la formación de grado .....	130
Esquema 1.- El espacio de tutoría en HE .....	75

## Abreviaturas y siglas

<b>ANEP-</b>	Administración Nacional de Enseñanza Pública
<b>CENUR-</b>	Centro Universitario Región
<b>CeRP-</b>	Centro Regional de Profesores
<b>CES-</b>	Consejo de Educación Secundaria
<b>CODICEN-</b>	Consejo Directivo Central
<b>CSE-</b>	Comisión Sectorial de Enseñanza
<b>E-</b>	Entrevistadora
<b>ELE-</b>	Estudiante-lector-escritor
<b>ES-</b>	Educación Superior
<b>FD-</b>	Formación docente
<b>FHCE-</b>	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
<b>HE-</b>	Historia de la educación
<b>IPA-</b>	Instituto de Profesores Artigas
<b>MPSLE-</b>	Múltiples prácticas situadas de lectura y escritura
<b>NFPC-</b>	Núcleo de Formación Profesional Común
<b>UdelaR-</b>	Universidad de la República
<b>UNESCO-</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en inglés: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

## PRIMERA SECCIÓN

### Acerca de la Historia de la Educación vista en las prácticas de la lectura y la escritura



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## 1. Introducción

Esta investigación analiza los procesos de escritura de textos académicos para la asignatura Historia de la Educación (de aquí en más: HE), desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Abre la perspectiva sobre el rol del “docente-tutor”, y la importancia de la tutoría como espacio de acompañamiento y sugerencia de estrategias a los estudiantes de la Educación Superior (a partir de aquí: ES). En definitiva, busca preguntarse sobre el papel de la intervención docente en la generación del conocimiento.

La tesis se propone trazar líneas que conecten: el espacio de tutoría, el valor epistémico de la lectura y de la producción escrita y los procesos de reescritura de textos académicos.

En concordancia con lo planteado, utilizo como instrumento principal para desarrollar el trabajo de análisis la recolección de registros tales como la entrevista, la desgrabación de clases y espacios de tutoría, así como las producciones escritas y los apuntes de reescritura de los estudiantes.

La tesis se orienta por los parámetros de técnicas cualitativas. Se conjugan simultáneamente la interpretación y la tarea analítica.

A través del análisis de las entrevistas, se describen tres perfiles de estudiante-lector-escritor (de aquí en más, ELE), que nombramos como perfil “extranjero”, perfil “peregrino”, y perfil “autóctono”. En cierta manera, estos perfiles se corresponden con la propuesta teórica de Soares (2003; 2004), que diferencia entre alfabetización y *letramento*, según el grado de desarrollo de las competencias de la lectura y la escritura y su vínculo con el contexto. En un sentido más amplio, he construido la sigla MPSLE, que designa a las múltiples prácticas situadas de lectura y escritura<sup>1</sup>, porque implica la habilidad de leer y escribir en diferentes contextos-situaciones del aprendizaje disciplinar, que corresponde a la educación superior. También, MPSLE incluye el tiempo pedagógico dirigido por el tutor hacia un proceso académico con metas y objetivos a ser alcanzados gradualmente, con compromiso, continuidad y ejercitación; este proceso se da especialmente por medio de las tutorías. Es dentro del espacio de la

<sup>1</sup> (MPSLE, de aquí en más)

tutoría que el docente-tutor descubre los perfiles y diseña las estrategias de aprendizaje para producir textos académicos.

Los estudiantes “extranjeros” suponen un grado de desarrollo básico en prácticas de lectura y escritura, y necesitan ayuda de un “traductor” para la comprensión/composición significativa del texto. Los “peregrinos” estarían a mitad de camino, adquieren ciertas competencias académicas, aunque todavía se sienten inseguros. Especialmente, reconocen que necesitan ayuda externa, y están preocupados por que sus producciones resulten legibles al receptor. Por último, los “autóctonos” serían aquellos estudiantes-lectores-escritores que toman conciencia del proceso que transitan, reconocen las múltiples prácticas y logran construir un texto académico.

Me centré en analizar cómo se vivencia el proceso de tutoría (a través de las entrevistas y las desgrabaciones de las tutorías), y ver qué formas de enseñanzas y aprendizajes han incorporado los estudiantes. Del análisis de los datos emergieron los miedos y las dudas de los estudiantes, sus preguntas y creencias en torno de la realización de la monografía. Observaremos en qué medida estas concepciones previas, si no se explicitan en espacios didácticos específicos, pueden impedir el proceso de adquisición de las competencias textuales.

Estudiar a Lillis permitió dar fundamento a estos supuestos, en la medida que argumenta sobre “la práctica institucional del misterio” (2001: 53), contemplada como los acuerdos que rodean la escritura académica, junto con la experiencia que tienen los estudiantes acerca de ella. Lea y Street (1999) colaboran en la fundamentación de esta tesis, a través del estudio de los casos de tutores en el Reino Unido.

Se destaca la importancia del espacio de tutoría, donde el docente cobra un rol de acompañamiento en el paso a paso, en las diferentes versiones que se pueden construir hasta llegar al producto final, consecuencia del tiempo que se dedica a su elaboración.

Una grieta emerge en relación con este punto: el lugar que ocupa la asignatura en el currículum oculto de los estudiantes; allí se juega el gusto, el disgusto, la motivación o el rechazo hacia las materias denominadas “generales” o del “núcleo”.

Este texto está estructurado en dos partes. En esta primera sección se describen los lineamientos que sitúan la asignatura HE en el ejercicio de las múltiples prácticas de lectura y escritura. Aquí, el lector encontrará el marco institucional en el que se realizó la investigación y el diseño de la actividad didáctica propuesta a los estudiantes. La

sección incluye, también, los objetivos y la metodología del estudio. Por último, se presenta el marco teórico, en el que se incluyen referencias a la “alfabetización”, “*letramento*” y “*literacy*”, para abordar la función epistémica de los procesos de lectura y escritura académicas. Fundamento teóricamente, además, las estrategias de revisión y reescritura, para finalmente focalizar en el “espacio de tutoría”.

La segunda sección permite observar las prácticas de lectura y escritura académicas; se inicia con un diagnóstico de los “problemas” y de las consideraciones de los docentes. Aquí emergieron ciertos supuestos de estos informantes sobre las concepciones de lectura y escritura en la institución analizada. Así, separé en “propios” y “ajenos” a los docentes, de acuerdo con el grado de compromiso en la resolución del “problema” de la alfabetización académica.

Esta segunda sección incluye asimismo los perfiles de “estudiante-lector-escritor” que detectamos, partiendo de los datos de campo (entrevistas), caracterizados como “extranjeros”, “peregrinos” y “autóctonos”, de acuerdo con las competencias y estrategias que muestran en el momento de elaborar los textos de la asignatura HE. El lector también encontrará el valor epistémico de la lectura y escritura, actividades que permiten a la docente del curso derribar los “supuestos” y realizar constantes aclaraciones sobre la propuesta de evaluación de la materia. Se analizó un texto como muestra del trayecto planteado. Finalmente, se presentan las conclusiones y hallazgos de esta tesis.



## 2. Encuadre institucional del CeRP del Centro

En este capítulo presento el CeRP del Centro<sup>2</sup> y la asignatura HE, con el objetivo de ubicar el surgimiento de la institución dentro de las políticas públicas, y presentar la asignatura en su contexto educativo. Todos estos puntos son necesarios para el análisis que se realizará en la segunda sección de esta tesis.

El CeRP del Centro se encuentra ubicado en el departamento de Florida. Fue inaugurado en el año 2000, y su nacimiento lo podemos entender dentro de las políticas de descentralización educativa.

Durante los años noventa, la mayor parte de los países de América Latina se involucraron con las “reformas educativas”, cuyo objetivo apuntaba a la mejora de los aprendizajes y de los niveles sociales. Nuestro país no estuvo ajeno a esa oleada continental.

En ese tiempo se instaura lo que se conoce con el nombre de la “Reforma de Rama”, fundada en los principios básicos de “equidad social, integración política y tolerancia cultural” (ANEP, 2000: 43). El documento agrega que: “refundar la Educación significa [...] potenciar su rol como reductor de la desigualdad social y la pobreza...” (ANEP, 2000: 43).

En sus objetivos, la reforma educativa buscó sentar las bases de una nueva relación entre sociedad y Estado, donde la educación se constituía en el medio de privilegio para el combate de la pobreza, el logro de la equidad, la integración y el desarrollo.

A diferencia de lo sucedido en muchos países latinoamericanos que en los años '90 desarrollaron variados procesos de descentralización, Uruguay ha mantenido una fuerte centralización en la estructura y el funcionamiento de su sistema educativo. (...) La amplia mayoría de las decisiones educacionales son tomadas centralmente por las autoridades de ANEP radicadas en la capital, para su posterior implementación a lo largo y ancho del territorio nacional. (Mancebo, 2012: p. 11)

La reforma se instaló de manera vertical, porque el diseño institucional no fue debatido con ningún actor, ni dentro ni fuera del sistema de la educación. El modo de conducción fue altamente personalista y el estilo tuvo un tinte tecnócrata, alejado de las opiniones o consensos, e incluso llegó a rechazar otros agentes educativos como la

<sup>2</sup> Esta tesis cuenta con la autorización del Consejo de Formación en Educación, Sección de Planeamiento Educativo, expediente N.º 2018-25-5-003644.

Universidad de la República. A mi juicio, estas críticas son importantes porque explican las características fundantes de lo institucional (Landsemann *et al.*, 2009), que hasta el día de hoy se observan en los centros de formación del interior, que cuentan con el *habitus*<sup>3</sup> y el prejuicio de ser considerados de “segunda categoría” respecto del Instituto de Profesores Artigas (IPA).

La crítica fue profunda, en la medida que el país, a partir de la Reforma Rama contaba con dos currículos diferentes para el egreso de la misma profesión docente y con el mismo panorama de inserción laboral; la Enseñanza Media. Pero un trayecto se hacía en tres años, mientras que el otro en cuatro (el correspondiente al IPA, en Montevideo).

La reforma de 1996 buscó reforzar el papel del Estado en la educación, y tuvo la originalidad de plantear la creación de seis centros regionales de profesores, ubicados en lugares estratégicos: uno de los pilares de la filosofía de la descentralización para la “reforma de Rama”.<sup>4</sup>

El sexto y último CeRP se inaugura en la ciudad de Florida en el año 2000, en busca de cumplir con el objetivo de la descentralización. La región denominada “centro” recibe estudiantes de los siguientes departamentos: Tacuarembó, Durazno, Lavalleja, Treinta y Tres, Cerro Largo, Flores, San José, Canelones (oeste) y Florida. Germán Rama hace el planteo al entonces intendente floridense Juan Justo Amaro, quien apoya la propuesta e inmediatamente decide tramitar el espacio físico adecuado para su

<sup>3</sup> Desde el estructuralismo de Pierre Bourdieu (2013), este concepto alude a una visión del mundo que incorpora en ella lo social. El *habitus*, como sistema de disposiciones, constituye una estructura que integra las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones. De este modo, implica tener en cuenta la historicidad de los agentes. Las prácticas que genera el *habitus* están regidas por los escenarios pasados de su principio generador. Pero a su vez, el *habitus* actúa sobre las prácticas futuras, orientándolas a su reproducción. Existe, de esta manera, en el *habitus* una tendencia a perpetuarse según su determinación interna, su *conatus*, es una tendencia a perpetuar una identidad. Hemos usado este concepto en relación con la cultura escolar, porque incluye e integra el conjunto de percepciones, expectativas dadas por descontado en base a lo cual se organizan los centros educativos.

<sup>4</sup> Los nuevos centros de formación de profesores en el interior del país fueron financiados por préstamos del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). La creación de los CeRP refrescaba la tradición de las políticas públicas educativas, apuntando a fortalecer y a ampliar las funciones del Estado en este subsistema de la enseñanza. “Por lo tanto, la primera cosa que se imponía era una concepción de Centro Regional de Profesores, es decir, de un centro que actuara como polo para una región y que tuviera tanto estudiantes como profesores provenientes de la región o de fuera de la misma, y que fuera un centro cultural en sí” (Rama, 1999 b: 167).

funcionamiento. El presidente, Dr. Jorge Batlle, en su discurso inaugural afirmó en referencia a su constitución que era un ejemplo de: “descentralización real y no de descentralización en el discurso” (Rivas, 2000).

Para poder comprender las características institucionales, debemos destacar que a partir de las entrevistas varios jóvenes opinaron que la formación docente en el CeRP del Centro<sup>5</sup> es una opción segura para obtener una rápida inserción laboral. Algunos manifestaron que estudian allí atraídos por la especificidad de una asignatura (caso de matemática, física, química, sociología, derecho) y no por la formación docente (a partir de aquí: FD). Les hubiera gustado estudiar abogacía, ingeniería, medicina, ciencias, sociología o alguna licenciatura, pero la lejanía con Montevideo y la falta de apoyo económico hizo que optaran por el profesorado.<sup>6</sup>

La Reforma Rama establecía como prioridad dar posibilidades a los jóvenes de bajos ingresos, residentes en las áreas geográficas con menor cobertura, de obtener un nivel educativo terciario.<sup>7</sup>

Esta reforma, si bien se contextualiza en la “ola liberal” de los noventa, contiene subsidios, descentralización territorial, tercerización de servicios, que hacen que sea percibida como una forma de refundar el formato estatista del sistema educativo. Este punto es importante, en la medida que los centros regionales de profesores contienen lo que se llama “beca total o parcial”. La primera consiste en brindar alojamiento permanente a los estudiantes (por lo general en “residencias” cercanas al edificio educativo). Los estudiantes de bajos recursos se hospedan de lunes a viernes, y vuelven a su hogar para el fin de semana. El subsidio también abarca desayuno, almuerzo y cena. También reciben apoyo de boletos para trasladarse a su centro de prácticas, si lo requieren. La beca parcial suministra boleto gratuito y en algunos casos el almuerzo.

<sup>5</sup> Se detalla el conjunto de registro de datos en el capítulo 4.

<sup>6</sup> Hemos rescatado de las entrevistas que también muchos ingresan al profesorado por ser el CeRP y magisterio las únicas instituciones terciarias en la zona. Recordemos que es reciente la inauguración de la Universidad Tecnológica (UTEC) en la ciudad de Durazno.

<sup>7</sup> “Quienes hoy enseñan no son responsables de no haber tenido oportunidades de formación en el pasado, sino que el sistema es el culpable de no haberles dado la posibilidad de prepararse. El CODICEN de la ANEP planteó la estrategia de crear polos de capacitación docente en centros regionales de profesores situados en lugares estratégicos del país. De esta forma se establece una igualdad de oportunidades para los docentes de todo el país” (Rama, 1999 a: 167).

En el quinquenio 2005- 2009 se consideró que aquella “descentralización” fue más bien una desconcentración, por tanto, la ley 18437 intenta dar un paso más hacia la descentralización, cuando se decide la aplicación a nivel nacional del plan 2008, un currículum único para todo el territorio.

Las motivaciones para la realización de este trabajo (cuyo campo de investigación es un CeRP) aparecen en el marco del proceso de asimilación al ámbito universitario de los institutos de formación y perfeccionamiento docente. La Ley Nacional General de Educación, n.º 18437 de enero de 2009, dedica un capítulo (Capítulo XII, artículos 84, 85 y 86) a su creación, estructura y funcionamiento, así como al reconocimiento de los títulos otorgados.<sup>8</sup>

Para Bentancur (2012):

“La Ley General de Educación no introduce un esquema alternativo de regulación del sistema educativo, pero propicia importantes innovaciones de naturaleza institucional, que pueden agruparse para su análisis en cinco dimensiones: gobierno, coordinación, descentralización, participación, y evaluación y formación docente.”

Por lo antes expuesto es pertinente contemplar la FD y sus institutos en el marco de la ES.

### 2.1. Acerca de la asignatura Historia de la Educación

Una vez analizada la historia institucional, paso a describir el contexto de la asignatura HE. La materia pertenece al tercer año del Plan 2008 de FD, dentro de lo que se denomina “Núcleo de Formación Profesional Común” (NFPC). Está inserta en el Área Pedagógico Histórico y Filosófica, en el Departamento de Ciencias de la Educación.<sup>9</sup> Por tanto, los estudiantes de todas las especialidades tienen la obligación de cursarla. Es una materia anual, con dos instancias obligatorias de evaluación,

<sup>8</sup> “Artículo 84. (Creación)- Créase el Instituto Universitario de Educación (IUDE) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública que desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión. Formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores, y otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera”.

<sup>9</sup> Tiene una carga semanal de tres horas; recordamos que las horas en FD son de cuarenta y cinco minutos.

exonerable con calificación de nueve o superior,<sup>10</sup> que según el reglamento se obtiene promediando dos pruebas parciales.

Cabe señalar que me desempeño como profesora de la referida asignatura desde el año 2010. Así, en esta investigación me sitúo en el doble rol de profesora-investigadora (Carr y Kemmis, 1988).

La HE es, a mi entender, el encuentro de los conjuntos conceptuales pertenecientes a la estructura política, económica, social y la estructura de las mentalidades (Febvre, Bloch, 1929),<sup>11</sup> en un espacio y un tiempo determinado. En la intersección de estos conjuntos se puede ubicar la educación como una dimensión propia que abarca las estructuras señaladas, incluye aquellos aspectos que confieren a la sociedad la transmisión de valores, y construye una manera de ser y estar en el mundo.

La construcción del conocimiento histórico no es el descubrimiento de una verdad; no se reduce solamente al descubrimiento de una fuente histórica, sino más bien al descubrimiento del valor de ese documento en cuanto huella del pasado y en tanto el historiador lo interroga para analizar e interpretar. “Hacer Historia” implica la reconstrucción de significados en torno a la idea del pasado, para construir un relato basado en el hallazgo de reliquias; es tarea del historiador desenterrar lo perdido para rescatarlo del olvido (Lowenthal, 1993).

En contacto con el documento histórico, el historiador elabora interrogantes que no son inocentes, ni despojadas de su propia experiencia. Toda pregunta al documento hallado expone la esencia del historiador, lo desnuda en la intimidad de su curiosa búsqueda hacia el descubrimiento del saber histórico que lo identificará.

Así, la historia se transforma en una operación escritural (De Certeau, 2000) que por medio de documentos (testimonios, textos, objetos) investiga el pasado. De esta manera, la HE se inscribiría en una historia social de la cultura, en la que adquieren

<sup>10</sup> Vale aclarar que la escala de calificación vigente abarca desde la nota uno a doce.

<sup>11</sup> Derivada de la Escuela de los Annales, se alude aquí a una corriente historiográfica fundada por Lucien Febvre y Marc Bloch en 1929, que ha dominado prácticamente toda la historiografía francesa del s. XX. “Pero la historia de las mentalidades no se define solamente por el contacto con las otras ciencias humanas y por la emergencia de un dominio rechazado por la historia tradicional. Ella es también un lugar de encuentro de exigencias opuestas, que la propia dinámica de la investigación histórica actual fuerza a dialogar. Ella se sitúa en el punto de conjunción de lo individual y de lo colectivo, del tiempo largo y del tiempo cotidiano, de lo inconsciente y de lo intencional, de lo estructural y de lo coyuntural, de lo marginal y de lo general” (Le Goff :1974, 79-80).

protagonismo las representaciones mentales de ese pasado, y donde juega un particular sentido lo privado, la intimidad y lo cotidiano.

La HE está cercana, a mi entender, a la historia de las mentalidades (Duby, 1961; Le Goff, 1974) o de la sensibilidad (Barrán, 1989), porque contiene en sí misma las formas de vida, la transmisión de valores, las creencias y los modos de sentir de generaciones pasadas. Ese hombre, esa mujer, ese niño, la maestra, el policía, el inmigrante, el sacerdote, el médico se transforman en emisores de mensajes que legan a sus hijos, a sus nietos, a sus alumnos, a sus pacientes, a sus fieles; en definitiva, a los receptores de su discurso. Porque, a través de él, son receptáculo de un estilo de vida, de un conjunto de valores y antivalores que forjan al sujeto histórico. Por tanto, HE no se reduce solo a corrientes educativas a lo largo de diferentes épocas, ni se cierra en la dinámica de un salón de clase, en el vínculo maestro-alumno, sino que bajo ese entendido es más amplia; hace referencia, por ejemplo, a los modos en que los padres educaban a sus hijos. También tiene que ver con el discurso médico dentro del consultorio dirigido al niño, a la mujer y al hombre; porque el médico, al igual que el maestro y el cura, ejercen el poder de transmitir los valores hegemónicos de la elite dominante (Barrán; 1989).

Así, la enseñanza de la HE debe estar contextualizada en un tiempo, en un espacio y de acuerdo al hallazgo de documentación que represente los vestigios del pasado que se va a reconstruir. La historia como ciencia encierra la complejidad de entender el oficio del historiador como aquel que hurga minuciosamente en las fuentes, las interroga y elabora un relato a partir de sus descubrimientos. Existe historia porque existe un historiador que investiga y escribe un relato histórico capaz de reconfigurar el pasado de acuerdo a las huellas que ha dejado.

La propuesta evaluativa que diseñé para los cursos de HE del 2011 al 2014 tiene que ver con la forma que pienso debe ser entendida la asignatura, en su contexto y de acuerdo a la diversa realidad estudiantil. Ingresé a la institución en el año 2010; el correr de estos años me permitió realizar un diagnóstico del perfil educativo con el que llegan los estudiantes al tercer año de su trayectoria de grado.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Sus recorridos educativos lo constituyen escuelas públicas rurales en algunos casos, y liceos locales o departamentales.

Mi mayor preocupación fue interesar a estudiantes de diferentes especialidades<sup>13</sup> en la asignatura. Para ello delineé un instrumento de evaluación que busca convocarlos desde su especialidad, para que no les sea una materia ajena, ni tan extraña. La propuesta de evaluación tiene como centro a los estudiantes y sus producciones escritas en referencia a la HE. La novedad es la utilización didáctica de una variedad de registros y de vestigios del pasado (oral, escrito, visual y material) que deben ser analizados para construir un relato histórico.

A través de horas de departamento y de tutoría,<sup>14</sup> se explicita el proceso de reconstrucción lógica o metodológica que conduce a la elaboración del trabajo final de promoción del curso, de corte monográfico, al que he denominado *Encuentro con la fuente*. Tiempos y recursos didácticos se redimensionan en función de las instancias de explicitación y aclaraciones sobre la reconstrucción de las lógicas del conocimiento disciplinar y su metodología de estudio. En otras palabras, esto lleva mucho tiempo, dedicación y esfuerzo (tanto para el docente como para el alumno), porque exige al estudiante dominar aspectos vinculados con el conocimiento histórico para realizar un proceso de construcción y deconstrucción de ideas. De eso se trata el encuentro con la fuente: de ir a lo disciplinar en su forma más auténtica y profunda.

Los estudiantes que han cursado conmigo la asignatura, han usado para sus escritos monográficos una gran diversidad de fuentes a las que clasifiqué de la siguiente manera: en primer lugar, aquellas fuentes escritas consistentes en un conjunto de obras literarias (para, a partir de ellas, situar los entrecruzamientos entre historia y educación). Es el caso de la *Biblia*; el *Corán*; la *Ilíada*; *El señorito mimado*, de Iriarte, entre otras. Además, identifiqué otra clasificación que incluye un conjunto de fuentes que tienen su vínculo con el análisis de las costumbres o tradiciones y que tras ellas podemos rastrear un ideal educativo transmitido por la familia y la sociedad. Las podríamos subdividir en las siguientes categorías:

<sup>13</sup>Observo una diferenciación entre las asignaturas del orden de la especificidad y aquellas del NFPC (por parte del estudiantado y también del profesorado), denominada en la jerga como “las generales”. De allí que esta investigación se complejice en la medida que debemos tener en cuenta este sentir, porque impacta en la manera de aprender, y pone en juego su relación con el saber: determina espacios, tiempos, prioridades, búsquedas, reconocimientos, gustos o disgustos por parte de los estudiantes.

<sup>14</sup>La fundamentación teórica sobre el recurso a las tutorías se encuentra en el capítulo 6 de esta tesis.

- Aquellas que se basan en el rescate de la memoria. En este caso se han producido trabajos en referencia a los noviazgos de hace cincuenta años, o más atrás. Para ello, un grupo de estudiantes salió al rescate de relatos de ancianas mujeres que estuvieron dispuestas a contar qué consejos les daban sus madres al momento de estar de novias. Otro grupo rescató los relatos de mujeres ancianas que cuentan cómo se preparaban para ir ‘al baile’ hace más cincuenta años; qué consejos y qué costumbres eran dadas por sus madres.
- Las que han rescatado el consultorio médico como espacio de “disciplinamiento” (Barrán, 1989) y transmisor de valores. La fuente utilizada fue la entrevista a médicos jubilados de la ciudad de Florida.
- Otras que tienen su rescate en base a fuentes materiales y orales a la misma vez y apuntan a reconstruir el pasado a través de las tradiciones, en relación a cómo se vivía la muerte: el moribundo, el entierro, el luto y la concepción de los cementerios. Las fuentes en este punto son variadas, porque registran relatos orales junto con fuentes materiales como: panteones, tumbas y el cementerio. En su antítesis, han rescatado fiestas tradicionales como, por ejemplo: la festividad de San Cono (en Florida) y lo que a través de relatos se puede descubrir de la manera de ser, la identidad y mentalidad local.

Además, han trabajado con fuentes que tienen que ver con la documentación sobre educación escolar:

- Las que tienen que ver con el valor patrimonial de las escuelas. Los estudiantes indagaron en los cuadernos de matrícula y en los partes diarios (registros que la maestra tiene la obligación de llevar al día).<sup>15</sup> A partir de esta documentación, los estudiantes van

<sup>15</sup> En este caso se recuperó la historia local de varias escuelas rurales: escuela N.º 39, Costa del Pintado en Florida; la escuela N.º 61, Paso de Más, Florida; la escuela rural N.º 6, Costas del Maciel.

entretrejiendo la historia escolar con el análisis de la vida cotidiana de su localidad. Ambientan el paisaje de otro tiempo histórico y relatan la llegada de la luz, el agua y el teléfono por medio de anécdotas. Explicitan la presencia en el ‘pago’ de los grupos sociales de presión (comerciantes, latifundistas, tamberos) y su vínculo con la fundación de la escuela. Al acceder al cuaderno de matrícula, rescatan la presencia de los inmigrantes europeos y sus ocupaciones y comprueban que algunos oficios han sido olvidados por la globalización. Esta documentación posibilita analizar las historias locales, la relación de la escuela rural con la población; construye identidad. Los aportes se centran en la escuela como centro nucleador además de agente y red de un proyecto colectivo local. Se trata de documentos escolares que permiten analizar las formas de aprendizaje de comienzos de siglo.

- También han rescatado, a través de la memoria y el relato, asuntos que tienen que ver con las historias de las escuelas: las fiestas escolares, las historias de premios y castigos dados por las maestras, así como la diversidad de juegos infantiles, cantos, rondas y juguetes. En este caso, las reconstrucciones fueron en base a relatos orales y a fuentes materiales como fotografías o los mismos juguetes.
- Igualmente, a través de la memoria han recuperado la dictadura cívico-militar uruguaya (1973- 1985) y los recuerdos de docentes, y alumnos de la época.

El proceso de escritura comprende diferentes momentos. Primeramente, deben seleccionar la fuente y el tema que deberán abordar. En esta instancia, por lo general, los estudiantes se sienten perdidos y no saben qué hacer. Angustia y desazón son las primeras impresiones. Anotan que no están acostumbrados a realizar este proceso, y especialmente sienten que “no van a poder”. Incluso, cuando ya hallaron la fuente, y se les explicó parte por parte el proceso, la incertidumbre y la angustia es tal que se sienten frustrados porque no tienen idea de qué deben hacer con el material que tienen en sus manos.



Una vez seleccionada la fuente, se inicia un proceso que dura todo el año, y que implica conocimiento profundo del material. Para ello, se dedican instancias de acompañamiento al estudiante y a su grupo, a través de horas de tutoría, llamadas también ‘clases de consulta’. Es en este espacio donde se busca promover una estructura de aprendizaje y de debate a partir de la lectura de los materiales y marcos teóricos sugeridos. Y busca cumplir con el objetivo de preparar al estudiante para la instancia de evaluación escrita individual que tiene a mitad de año. En esta evaluación escrita se hacen preguntas, que orientan al estudiante a pensar su propuesta, y lo desafían a producir en clase, en silencio y con su propia letra. Esta evaluación individual le sirve como aporte para el trabajo final (de aquí en más: TF) que debe entregar finalizado el curso (a finales de octubre). Muchos estudiantes suelen sacarle foto al escrito, y consideran que esta instancia les permite hacer conexiones y descubrimientos que hasta el momento no habían notado.

Luego de haber evaluado individualmente este escrito, los estudiantes a través de la tutoría cotejan sus escrituras, agregan, profundizan o sacan ideas. A partir de allí comparten un *Google Drive* para todos los integrantes del grupo y la docente a cargo de la asignatura (en este caso, mi persona). El Drive de Google es una herramienta que permite a sus usuarios trabajar simultáneamente en la escritura de un documento. De esta manera, es posible tener acceso *online* a lo que escriben y puedo interactuar con ellos. En las horas de tutoría, se debate sobre el estilo, contenido y la estructura de lo que fueron escribiendo fuera de las horas de clase y durante el desarrollo de la semana. La siguiente instancia es subir un resumen a la plataforma virtual de *Edmodo*,<sup>16</sup> para que todos los estudiantes (de los diferentes grupos que cursan la asignatura) hagan su comentario de forma escrita, y se tenga en cuenta su aporte. Este espacio virtual posibilita a los grupos rearmar sus presentaciones, en vista de la futura ponencia grupal.

Le continúa la presentación de una ponencia oral, que incluye una puesta a punto de todo el proceso anual: está pensada para el mes de setiembre, bajo una dinámica de seminario. A lo largo de cuarenta minutos, los estudiantes deben exponer su tema,

<sup>16</sup> Plataforma educativa de libre acceso, utilizada en el CeRP.

presentar su fuente y sus análisis históricos y todo el proceso de recorrido de encuentro con la fuente, iniciado por el mes de abril. En esta instancia de presentación, el resto de los grupos deben escuchar y esperar que finalice la exposición para hacer sus aportes, en un espacio de debate y reflexión.

El proceso culmina a fines de octubre, con la entrega impresa del trabajo escrito. Se trata del texto que fue subido al *Google Drive* a partir de lo escrito en la evaluación de julio, enriquecido por la escritura individual y objeto de revisión durante el encuentro semanal en el espacio de tutoría. Luego de ocurrido el seminario, se espera la incorporación de los datos u opiniones de compañeros<sup>17</sup> pertinentes.

El TF de corte monográfico, llamado *Encuentro con la fuente*, implica una narrativa de investigación que contiene una determinada estructura, y cuyo centro es la fuente histórica seleccionada:

- Contexto en el cual se inscribe la fuente histórica.
- Detección del tema, es decir del hecho histórico sobre el que versa la fuente.
- Contextualización del tema en tiempo y espacio.
- Incorporación de aspectos políticos, económicos y sociales concernientes al hecho histórico elegido.
- Explicitación del motivo de la selección de una fuente determinada.
- Realización de un apartado sobre incertidumbres y certezas que el análisis de la fuente significó.
- Incorporación de los ejes epistemológicos que representan los subtemas que emergen del análisis de la fuente, con explicitación de los obstáculos epistemológicos encontrados en el proceso.

Por último, en otro apartado deberá explicar el camino que recorrió, por dónde comenzó a pensar y cómo fue produciendo el conocimiento, incluso sus reflexiones finales.

---

<sup>17</sup> Esta tesis cuenta con las grabaciones de las clases y tutorías, donde se explica a los diferentes grupos de estudiantes el diseño de la propuesta evaluativa. Encontramos referencias y análisis de estas cuestiones en los capítulos 7, 8 y parte del 9.

El planteo de esta evaluación significa posicionar a estudiantes con diversas formaciones disciplinares en lectores y escritores de la HE. Para ello hay muchas horas de clase, y de trabajo a través del *Google Drive*, donde se explica el tipo de tarea que deben elaborar, puesto que no la han realizado nunca y no hay antecedentes de cómo hacerlo. Visualizo aquí un estilo de tutor (Lea y Street, 1999) que trabaja no solo en las diferentes aclaraciones o dudas, sino también en ofrecer explicaciones tanto conceptuales como metodológicas (Lillis, 2001).

El relato que construyen los estudiantes que cursan conmigo esta asignatura es una explicación de sus procesos de valor metacognitivo (Monereo, 2012), en la medida que se desafía al sujeto a explicitar y conocer su propio proceso individual y subjetivo que lo conduce a la construcción misma del conocimiento, incluyendo el recorrido por el que tuvo que atravesar para la elaboración conceptual, la escritura y toma de conciencia de su forma de pensar, actuar, planificar, lo que permite controlar y regular su toma de decisiones.

Las reflexiones finales ponen énfasis en la importancia testimonial de la fuente de donde se nutre el análisis de los estudiantes, lo que le confiere originalidad al texto, como se muestra en el siguiente comentario de uno de los estudiantes entrevistados:

Al principio no entendimos cuál era el propósito; nos enfrentamos a la duda de qué era lo que se buscaba mediante la realización de la investigación [...] A pesar de nuestra indecisión inicial sobre la fuente y el tema, hoy día estamos conformes, porque sabemos que fue la mejor fuente que podríamos haber escogido, pues el contacto cara a cara con los testimonios hace que podamos llegar a vivir casi en carne propia todos esos recuerdos. (Ia-3c)<sup>18</sup>

<sup>18</sup> El formato de la codificación empleada se presenta en el capítulo 4.

### 3. Objetivos de la tesis

Esta investigación se inicia desde el entendido que la tarea de escribir significa “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992). En este sentido, la intervención didáctica se plantea posibilitar al estudiante apropiarse de estrategias en la lectura, la composición y la relectura de los textos. Este proceso se propone llevar al mejoramiento de la producción escrita en los egresados de FD.

La tutoría busca contribuir a la adquisición de los aprendizajes. Es el espacio donde el docente construye su rol de tutor y puede intervenir para que el alumno dialogue con el conocimiento, y se apropie de él.

Me pregunto entonces:

- ¿Qué aspectos visualizo en mi rol de profesora-investigadora con relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de Historia de la Educación, durante el ejercicio de las prácticas de lectura y escritura?
- ¿Qué percepciones evidencian los profesores y estudiantes acerca de las prácticas de lectura y escritura?
- ¿Qué diálogos e interacciones hay entre las distintas instancias de producción académica (tutorías y procesos de acompañamiento)?
- ¿Qué procedimientos se constatan en la reescritura de los textos de los estudiantes?

En función de esas preguntas, se plantean los siguientes objetivos (general y específicos) de investigación:

## Objetivo general

Analizar las características de las actividades de lectura y producción de textos académicos durante el curso de Historia de la Educación en el CeRP del Centro, como camino para la construcción del conocimiento.

## Objetivos específicos

- Observar cómo se enseña y se aprende la Historia de la Educación desde las actividades de lectura y escritura.
- Indagar las prácticas de escritura y lectura que han sido incorporadas por los estudiantes y egresados.
- Describir los modos de abordaje de profesora y de estudiantes de la escritura de los textos académicos en el curso de Historia de la Educación.
- Revisar los procedimientos involucrados en la producción escrita de textos académicos.
- Detectar las concepciones respecto a la lectura y la escritura de los docentes del CeRP del Centro.

#### 4. Metodología

La presente investigación implicó el análisis de los procesos de construcción del conocimiento a partir de la escritura y la reescritura de textos académicos, así como la presencia de la lectura académica y sus sentidos asignados en la formación profesional del profesor.

Para ello se buscó identificar y comprender los problemas y estrategias que emergieron, tanto en el espacio de tutoría como en los TF entregados por los estudiantes para la aprobación del curso de HE.

Además, se rastreó por medio de las entrevistas la repercusión que tuvieron estas prácticas en los estudiantes que cursaron la asignatura el año anterior (2014), y que continúan en la FD en el nivel de cuarto año, el último de su carrera.

La investigación también indagó en las percepciones de los egresados para detectar cómo aplican estos aprendizajes en sus prácticas docentes en el ámbito de la Educación Secundaria, en diversos liceos en el interior de nuestro país. En particular, se preguntó respecto de la utilización y la importancia de los recursos de lectura y escritura en la enseñanza y aprendizaje de su disciplina.

Asimismo, entendí necesario agregar las diferentes visiones que tiene el cuerpo docente del CeRP del Centro en relación con estas prácticas escriturales y de lectura en la ES. Específicamente, se indagó sobre el sentido de enseñar la práctica de la lectura y escritura en la formación del futuro profesor.

El universo a investigar contiene un doble análisis, producto de mi rol como profesora y como investigadora. Este doble juego surge del encuentro entre la profesora con el estudiante y entre la investigadora con los datos.

Lewin (1973) plantea una forma de investigación que incluye los problemas de la práctica educativa, a la que denomina “investigación-acción”. Fundamenta el supuesto epistemológico de la estrecha relación entre el investigador y lo investigado, como forma metodológica para conocer la realidad en su base dinámica, global y en un constante proceso de interacción. Para el autor la “investigación-acción” significa un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados. En consecuencia, la reflexión es sobre la propia práctica, la que planifica y sobre la cual es capaz de introducir mejoras. Por tanto, esta forma de investigación implica entender que la profesión docente exige el análisis de las experiencias como parte de la práctica

educativa, porque esta profesión contiene en sí misma la reflexión y el trabajo intelectual.

Por su parte, Carr y Kemmis (1988) reconceptualizan la “investigación-acción” como un proceso de transformación de las prácticas del profesorado:

Esto no significa que la relación entre lo teórico y lo práctico sea tal que la teoría implique a la práctica, ni que se derive de la práctica, ni siquiera que refleje la práctica. Se trata de que, al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende [...] en reducir distancias entre la teoría y la práctica es el objetivo central de la teoría educativa, y no algo que tuviese que hacerse después que la teoría hubiera sido producida pero antes de poder pensar en su aplicación efectiva. (Carr y Kemmis, 1988: 128-129)

Winter (1998) también reconoce el doble juego de profesor-investigador. Este autor propone investigar una práctica o situación en la que se está involucrado, de manera tal que la “investigación-acción” tendrá siempre una dimensión reflexiva.<sup>19</sup>

Esta tesis parte de la concepción de “innovación como práctica protagónica, como acción de participación real”, porque despliega un proceso educativo compartido entre la profesora y sus alumnos que abarca, desde el origen, el desarrollo hasta su desenlace (Lucarelli, 2004: 20). Se argumenta sobre un modelo alternativo de intervención en el transcurso del espacio de articulación entre la teoría y la práctica. En este sentido Lucarelli (1999) fundamenta:

Analizar reflexivamente significa [...] utilizar marcos de análisis didácticos que posibilitan producir conocimientos acerca de cómo hace un docente para enfrentar los problemas de la enseñanza en cada campo disciplinar, por ejemplo, de qué manera, en cada clase se puede desarrollar el entrelazado teoría-práctica, o en qué sentido cada espacio de enseñanza permite la construcción de formas de operar, de conocimientos, de

<sup>19</sup> “Lo que es específico de la ‘investigación acción’ como una forma de investigación es que utiliza la experiencia de estar comprometido tratando de mejorar algunos aspectos prácticos de la situación práctica como un medio de desarrollar nuestro conocimiento de ella. Es un tipo de investigación llevado a cabo principalmente por los ‘insiders’, por aquellos que están involucrados y comprometidos con la situación, no por los ‘outsiders’, no por los ‘espectadores’ (aunque los ‘facilitadores’ externos pueden también ciertamente tener un importante papel que desempeñar). De esta definición se sigue algo importante: si nosotros investigamos a la interna de una práctica o de una situación en la que estamos comprometidos con e involucrados en, la investigación acción tendrá siempre una dimensión ‘reflexiva’.” (Winter, 1998: 361-362)

actitudes relativos a prácticas profesionales en transformación.  
(Lucarelli, 1999: 19)

Por lo expuesto, es necesario realizar algún señalamiento. En primer lugar, el tema y el problema de investigación no son ajenos a mi experiencia, sino que los modos de abordaje de profesora y de estudiantes en relación con la escritura y la lectura que se expondrán tienen que ver con mis modos, mis acciones, mis estrategias y las que hemos construido en conjunto con mis estudiantes. Esta tesis los contiene, problematiza, describe y analiza.

El segundo señalamiento es que la escritura de esta tesis me permitió tomar cierta distancia de lo vivido, para dialogar con los procesos detectados e interpretar las diversas construcciones de conocimientos en el área de la HE.

Además, el tema de esta tesis se enmarca en la realidad sociocultural y la trayectoria escolar con la que ingresan los estudiantes a un centro de FD del interior del país, y también requiere comprender el *habitus*<sup>20</sup> y los preconceptos estudiantiles (así como de profesores y egresados) en relación con las asignaturas que corresponden al Departamento de Ciencias de la Educación (Fernández, 1987).

A continuación, presento el cuadro N.º 1, llamado “Aclaraciones”, que representa las dificultades que se presentaron en el análisis de los datos y las estrategias de resolución (Gurdián Fernández, 2007; Hernández Sampieri, 2014).

---

<sup>20</sup> Retomo el concepto de *habitus* desde la postura de Bourdieu (2013), ya referido en el capítulo 2. En este caso, cobra utilidad para estudiar el rol de los centros educativos y en particular la cultura escolar, en relación con las oportunidades educativas. El *habitus* institucional permite introducir el análisis de los centros educativos desde una perspectiva colectiva; para explorar cómo se articula agencia (profesorado) y estructura (instituciones educativas) en la generación de un ethos propio de los diferentes centros educativos. A través del *habitus* institucional las expectativas del profesorado adquieren un rol central para entender la cultura escolar. El profesorado, tanto individual y colectivamente, tiene sus propias preocupaciones concepciones y prácticas ideológicas sobre numerosos aspectos sociales y educativos que afectan su práctica cotidiana. Dichas concepciones, sin embargo, están influenciadas y mediadas por la institución concreta en la que se lleva a cabo su trabajo. El profesorado no actúa solo ni de forma independiente a su contexto de referencia; al contrario, está superpuesto en contextos institucionales específicos que, de forma inevitable, le afectan y condicionan.

Cuadro 1.- Aclaraciones

Dificultades que se presentaron en el análisis de los datos	Estrategias de resolución
Investigar en mi lugar de trabajo conlleva a la <b>naturalización</b> de situaciones	Distancia sesgo epistemológico, basado en la distancia y la objetivización de los datos  Resguardo de los datos dados por los informantes
<b>Espejo</b> - situaciones donde me vi reflejada (identificación-no identificación con las prácticas docentes y con las percepciones de los alumnos)	Tener en cuenta los posibles sesgos del entrevistador al preguntar.
<b>Asociación</b> entre los datos obtenidos y el marco teórico durante el análisis	Adoptar formas de triangulación entre los datos.
La <b>cantidad</b> y <b>heterogeneidad</b> de los datos recogidos y su confluencia (divergencia-convergencia)	Elaborar categorías de análisis como parte del diseño de investigación.
La <b>subjetividad</b> en la elección de los TF	Adoptar como criterio la elección del texto con más versiones entre la inicial y la definitiva

Realizar la investigación dentro del lugar donde se trabaja desde el año 2010, implica la dificultad de estar inserta en el contexto de investigación, por tanto, ocurre la naturalización de situaciones que no son fáciles de visibilizar, por estar inmersa en el contexto de la investigación. La estrategia de resolución fue ver eso que “hace ruido” y ponerlo en palabras. Esa toma de distancia permite validar el conocimiento y evitar el error. La distancia del sesgo epistemológico es el factor que hace que la investigación cualitativa tenga en cuenta su diseño y se comprenda los datos recabados y su impacto en el análisis. Tener en cuenta estas premisas implicó siempre pensar y volver a repasar los objetivos de la investigación para evitar apartarse de ellos, y acercarse a las líneas de investigación que tracé. Es fundamental guardar el anonimato de los informantes.

Otro de los puntos de resguardo fue el sesgo del entrevistador y el sesgo de respuestas; el entrevistador inconscientemente puede dar pistas por medio del lenguaje corporal o tono de voz, que influyen sutilmente al entrevistado. En el caso del sesgo de respuesta, el sujeto consciente o inconscientemente da una respuesta que piensa que el entrevistador quiere oír, o sea adapta su respuesta.

La mayor dificultad radicó en la triangulación entre los datos, el marco teórico y la construcción de los análisis. Especialmente en los últimos capítulos, en que se busca retomar y confrontar las diferentes consideraciones de los entrevistados con el TF.

Como ya se dijo, para desarrollar esta tesis se adopta una perspectiva cualitativa, en concordancia con los objetivos trazados. Las tres herramientas que utilizamos son:

- 1) entrevistas a los estudiantes, egresados y profesores de la institución;
- 2) el registro mediante grabaciones de audio de tutorías y de tres clases;
- 3) los registros escritos de los procesos de revisión, así como los propios TF.

#### 4.1 Las Entrevistas

Seleccioné la entrevista como técnica para el relevamiento de los datos, por la riqueza de información que aporta.<sup>21</sup> Específicamente, realicé entrevistas estandarizadas no programadas (Valles, 1999), dado que, si bien existe un guion con preparación previa de las preguntas a realizar, las mismas se formularon dando lugar a la espontaneidad del entrevistado. Aunque hubo una secuencia prefijada del orden, se permitió que el diálogo deviniera de manera natural y organizada.<sup>22</sup>

Se realizaron entrevistas a los estudiantes que en el 2015 estaban cursando tercero en la asignatura HE, a los estudiantes de cuarto año, que habían cursado la asignatura el año anterior (2014), y a los egresados del CeRP del Centro desde el año 2013, es decir ya profesionales, pero con el requisito de haber sido mis estudiantes. También se entrevistó a diez profesores de la institución. En este caso, la duración promedio de las entrevistas fue de quince a veinte minutos, salvo en tres que tuvieron una duración de más de treinta minutos. Los docentes seleccionados tienen una trayectoria promedio de diez años en el ejercicio de la docencia. Fueron elegidos docentes efectivos del Plan Rama, así como también aquellos que ingresaron a la institución con el Plan 2008. Del conjunto de docentes, tres son profesores de didáctica; dos docentes integran el

<sup>21</sup> En Anexos encontramos los modelos de entrevistas a docentes, estudiantes de cuarto, estudiantes de tercero y egresados de la asignatura HE.

<sup>22</sup> Respecto del tipo de entrevistas realizadas, citamos a Taylor y Bogdan: “las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descriptas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (1998: 101).

departamento de Ciencias de la Educación; y los restantes son de las diversas especialidades.

En cuanto a los criterios de selección de los informantes escogidos, los entrevistados pertenecían a diferentes especialidades de la carrera de profesorado del CeRP del Centro, para obtener diversidad de opiniones y pluralidad de visiones, y trazar líneas convergentes y divergentes según las orientaciones. Por eso se abarcó la mayor cantidad posible de profesorados: inglés, idioma español, literatura, geografía, historia, matemática, física, química, biología, sociología, derecho, expresión visual y plástica.

El número de entrevistas efectuadas a estudiantes, egresados y docentes se desglosa de la siguiente manera: dieciséis entrevistas a los estudiantes de tercer año; diecisiete entrevistas a los estudiantes de cuarto año; doce entrevistas a los egresados insertos en distintas zonas del país y diez entrevistas realizadas a los profesores del CeRP del Centro.<sup>23</sup>

A continuación, se presentan cuatro cuadros que detallan la totalidad de las entrevistas realizadas. Para cada informante se adjudicó un código que fue pensado para preservar los datos de los informantes y que permite su identificación en los fragmentos seleccionados que se presentan luego en los capítulos de análisis:

<sup>23</sup> Un dato curioso es que en tres oportunidades estudiantes de cuarto espontáneamente se propusieron para ser entrevistados.

Cuadro 2.-Informantes docentes del CeRP del Centro

Informante docente	Fecha de realización de la entrevista
Id-1	14/10/2015
Id-2	14/10/2015
Id-3	14/10/2015
Id-4	14/10/2015
Id-5	15/10/2015
Id-6	15/10/2015
Id-7	15/10/2015
Id-8	15/10/2015
Id-9	15/10/2015
Id-10	15/10/2015

Cuadro 3.-Informantes alumnos que cursaron la asignatura HE el año anterior y en la actualidad están en cuarto año

Informante alumno de cuarto	Asignatura	Fecha de realización de la entrevista
la-1c	Literatura	29/09/2015
la-2c	Física	29/09/2015
la-3c	Historia	29/09/2015
la-4c	Física	30/09/2015
la-5c	Derecho	30/09/2015
la-6c	Literatura	30/09/2015
la-7c	Sociología	30/09/2015
la-8c	Inglés	30/09/2015
la-9c	Física	08/10/2015
la-10c	Química	08/10/2015
la-11c	Biología	08/10/2015
la-12c	Geografía	14/10/2015
la-13c	Matemática	14/10/2015
la-14c	Sociología	15/10/2015
la-15c	Literatura	15/10/2015
la-16c	Historia	15/10/2015
la-17c	Historia	15/10/2015

Cuadro 4.-Informantes alumnos de tercer año de HE

Informante alumnos de tercero	Asignatura	Fecha de realización de la entrevista
la-1t	Geografía	29/09/2015
la-2t	Biología	29/09/2015
la-3t	Biología	29/09/2015
la-4t	Biología	30/09/2015
la-5t	Matemática	30/09/2015
la-6t	Matemática	30/09/2015
la-7t	Expresión Visual y Plástica	14/10/2015
la-8t	Historia	14/10/2015
la-9t	Química	14/10/2015
la-10t	Historia	14/10/2015
la-11t	Inglés	14/10/2015
la-12t	Inglés	15/10/2015
la-13t	Química	15/10/2015
la-14t	Física	15/10/2015
la-15t	Geografía	15/10/2015
la-16t	Idioma Español	15/10/2015

Cuadro 5.-Informantes egresados del CeRP del Centro que hicieron su trayecto en HE

Informante egresado	Fecha de realización de la entrevista
le-1	10/12/2015
le-2	10/12/2015
le-3	10/12/2015
le-4	10/12/2015
le-5	10/12/2015
le-6	10/12/2015
le-7	17/12/2015
le-8	17/12/2015
le-9	17/12/2015
le-10	17/12/2015
le-11	17/12/2015
le-12	17/12/2015

Estos entrevistados han egresado mayoritariamente entre 2013 y 2015; solo uno egresó en el 2011. Están a cargo del dictado de diversas asignaturas: química, matemática, inglés, historia, geografía, literatura y derecho. Es importante tener en cuenta la percepción de los egresados que pasaron por este diseño didáctico de evaluación para visualizar sus estrategias de clase en relación con la lectura y la escritura. La mejor forma de detectar el trabajo de los egresados sobre estos asuntos debería ser a través del análisis de las propuestas pedagógicas escritas, de la intervención docente y la observación del desarrollo de clases.

Por último, vale aclarar que en todo momento se advirtió a los entrevistados acerca de los fines de la investigación y se pidió permiso para que la entrevista fuera grabada.

#### 4.2. Los registros grabados de tutorías y de clases

El registro mediante grabaciones de audio se hizo en el espacio de consultoría o tutoría, donde se evidencia el proceso de acompañamiento de los estudiantes y sus ponencias, en las que surgen discusiones fermentales.

Las desgrabaciones de las tutorías implicaron la revisión de los espacios de acompañamiento a los estudiantes. Por tanto, no son entrevistas, sino que he transcripto aquellos pasajes significativos (que surgen espontáneamente mientras se desarrolla la tutoría) en relación con los objetivos de esta tesis. Este relevamiento colaboró en los análisis.

Los registros de audio fueron obtenidos previo consentimiento de los participantes, recabados durante los meses de junio hasta comienzos de octubre, con un total de diez horas de grabación. Una vez obtenidos los audios, durante la escucha se procedió, por medio de la técnica de barrido, a sacar los datos más relevantes. Luego, se volvieron a escuchar los audios en forma minuciosa, para proceder a desgrabar los momentos que la técnica de barrido había dado como dato emergente. También se confrontó el registro de las desgrabaciones con el cuaderno de apuntes que fui elaborando tutoría tras tutoría.

Esta segunda herramienta de investigación se complementa con tres desgrabaciones de clase donde explico el proceso de elaboración de los TF. Allí emergen las voces de los estudiantes en su incertidumbre sobre el proceso de lectura y escritura de textos referentes a la asignatura HE.

Además, se cuenta con el registro de quince presentaciones realizadas por los alumnos de tercer año, como muestra de su proceso de aprendizaje anual, en relación con el contenido temático histórico, pero también en relación con su desafío de leer y escribir en la ES. Las presentaciones, en otras palabras, son ponencias dentro de un marco de seminario, cuando cada subgrupo debe relatar su proceso de elaboración del TF.<sup>24</sup> También se procedió a la técnica de barrido para seleccionar en la escucha los datos más relevantes. Estos, en particular, no se incluyeron en el análisis por exceder a lo previsto en esta tesis.

Nuevamente aclaro que en todos los casos se pidió autorización a los participantes para grabar mientras se desarrollaban estos espacios académicos, explicándoles la utilidad de este registro con el fin de realizar esta tesis.

El procesamiento de los datos de los audios puso en juego la técnica de la observación, en una modalidad que combina la observación de los fenómenos que se desarrollan en el aula (conservados en el cuaderno de apuntes que elaboré durante la fase de las tutorías) y, al mismo tiempo, su contraste con la grabación (autorizada) de los diálogos que emergieron tras las horas de tutoría, que en definitiva fueron instancias de clase.

Los datos que aparecen registrados en el cuaderno de apuntes tienen relación con la situación a observar: horario de inicio, cierre, intervenciones de los participantes, disposiciones de las mesas y las sillas<sup>25</sup>; también surgen indicaciones sobre gestos, posturas corporales y rasgos de la expresión oral, como la entonación. “Los gestos, las comunicaciones no verbales, el tono de la voz y la velocidad del discurso de las personas ayudan a interpretar el significado de sus palabras” (Taylor y Bogdan, 1998: 88).

<sup>24</sup> Recordamos que cada subgrupo cuenta con cuarenta minutos de exposición.

<sup>25</sup> La tutoría se realiza en el salón de clase correspondiente al grupo. Se dedica un tiempo de la clase a la consulta. Cada grupo está subdividido en pequeños grupos de dos integrantes, de diferentes especialidades de la FD. El subgrupo se acerca con sus materiales (incluso computadora) al escritorio donde se encuentra la docente, de manera tal que se encuentra cada subgrupo con la profesora-tutora, para garantizar a los estudiantes privacidad e intimidad. En espacios reducidos, los estudiantes se animan a exponer sus dudas con más confianza. Por lo general, cuando la duda puede ser común a todos los subgrupos, suelo ofrecer una puesta en común de la explicación para todos los subgrupos de la clase.

Dentro de la observación, también emergen los discursos dentro del aula, que contienen diálogos e interacciones entre los docentes y estudiantes. Es necesario considerar que en todo este proceso hay ciertas implicaciones del observador que también entran en acción, a saber, sus sensaciones, impresiones y suposiciones durante el proceso (en el caso de esta investigación, del desarrollo de la tutoría).

Los observadores participantes deben registrar su propia conducta en el campo. Las palabras y acciones de las personas solo pueden ser comprendidas si se las examina en el contexto en que fueron pronunciadas o realizadas. Nosotros, como observadores participantes, formamos parte del contexto (Taylor y Bogdan, 1998: 88).

En el trabajo de campo realizado, el rol asumido es de observadora participante; en su accionar surgen implicaciones propias del encuentro entre el rol y el sistema estudiado. De allí que se realice un trabajo de reflexión sobre la investigación, que significó un constante retorno sobre una misma, como forma de hacer consciente aquellos aspectos personales, ideológicos e históricos en relación con el objeto de estudio.

Por último, se presenta en el siguiente cuadro los datos de los alumnos tutorados del año 2015.

Cuadro 6.-Especialidades de los tutorados

Tutoreado	Especialidad	Año 2015
T-1	Sociología	Tercero
T-2	Historia	Tercero
T-3	Biología	Tercero
T-4	Derecho	Tercero
T-5	Química	Tercero
T-6	Física	Tercero
T-7	Historia	Tercero
T-8	Geografía	Tercero
T-9	Física	Tercero
T-10	Física	Tercero
T-11	Literatura	Tercero
T-12	Historia	Tercero
T-13	Literatura	Tercero

Debo indicar que el total de alumnos de ese año es treinta. Los trece que seleccioné son representativos de los diversos perfiles que más adelante, en el capítulo 8, presento.

### 4.3. Los registros del proceso de revisión y de los TF

La revisión de los registros escritos del proceso de revisión de escritura, así como los TF que se realizan durante el tiempo de tutoría a lo largo del año, conforman el tercer conjunto de recolección de datos a disposición para el análisis. Es importante informar que el proceso de elaboración del TF está pautado por dos revisiones de reescritura.

Esta herramienta de recolección de datos significó la recuperación de las producciones escritas, tanto individuales como grupales. El conjunto consta de cuarenta escritos; quince TF<sup>26</sup> entregados por los estudiantes de tercer año de la asignatura HE al terminar el curso; más sus respectivas reescrituras que están guardadas en el *Google Drive*. Gracias a los archivos *online*, fue posible recuperar los TF para ver sus modificaciones y correcciones, las marchas y contramarchas que generó la intervención de la tutora en la escritura de los textos de los estudiantes.

Para esta tesis en particular, hubo una selección de TF del curso 2015, para ser analizados de acuerdo a los perfiles que presento en el capítulo 8. Inicialmente, de los quince TF, pensé realizar una selección de solamente tres, de acuerdo al perfil “autóctono”, “peregrino” y “extranjero”. Pero implicaría una profundidad de análisis que excede al desarrollo de la tesis. Por tanto, el lector verá en el capítulo 9 el estudio de un caso en particular de TF, a modo de ejemplo y como forma de abordar los argumentos planteados.

La elección del TF-1 se debe a que el mismo permite vislumbrar los procesos adquiridos por los estudiantes en cada una de las instancias de aprendizaje, incluidos tres borradores (entregados en julio, agosto y setiembre). Este amplio relevamiento escrito permite extraer los cambios y avances durante todo el proceso de elaboración del TF.

Por tanto, contiene un universo de datos que permite realizar un análisis descriptivo-interpretativo. La instancia analítica se afronta mediante el marco teórico que será presentado en el capítulo 6. El estudio, como ya se dijo, se enmarca en el análisis

---

<sup>26</sup> Los treinta estudiantes se organizaron en subgrupos de dos, de allí que cuente con quince TF. Pero además se pautan dos entregas intermedias de borradores (para los meses de julio y setiembre) antes de llegar a la entrega final. Algunos subgrupos no entregaron los borradores, por eso cuento con un total de cuarenta escritos.

cualitativo de los datos. Según Tesch (Valles, 1999: 387), “[en] Los análisis denominados interpretacionales [...] lo que se pretende es la identificación (y categorización) de elementos (temas, pautas, significados, contenidos) y la exploración de sus conexiones, de su regularidad o rareza, de su génesis”.

Los registros de las producciones escritas de los estudiantes conforman un aporte fundamental para el corpus. Valles retoma a Erlandson: “[los] datos obtenidos de los documentos pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas o las observaciones” (Valles, 1999: 99). Estos textos nos permiten explorar y describir paso a paso los procesos de adquisición del conocimiento y ver lo que ocurre entre los borradores y el texto final escrito. También nos posicionan en el rol epistémico de la escritura.

Como cierre de la presentación de los puntos metodológicos, agrego que esta tesis significó un esfuerzo metodológico en la recopilación y la sistematización de la opinión de los estudiantes, egresados y docentes del CeRP del Centro.

Previo a la investigación, realicé un relevamiento de la bibliografía específica con que me oriento en el análisis del corpus recopilado. Me focalizo en dos conjuntos bibliográficos; uno en relación con la lectura y la escritura y su potencial epistémico, y el otro vinculado al rol e importancia de la tutoría, como espacio de aprendizaje e intervención docente.

En un inicio, me centré en estudiar al equipo de investigación de Córdoba (Universidades de Comahue y Villa María), dirigido por las profesoras e investigadoras Susana Barco y Sonia Lizarriturri (2015), quienes realizan formulaciones sobre los alcances de la escritura en la ES. Las autoras rescatan los aspectos referidos a un enfoque cognitivo como instrumento posibilitador de las dos actividades básicas: la producción y la comprensión textual.

Poco a poco adopté otras orientaciones teóricas y me centré en el núcleo académico bonaerense encaminado por Paula Carlino (2003, 2005, 2006, 2007, 2009, entre otros), que también posee un enfoque psicolingüístico con aportes de la psicología sociocognitiva y cultural. Este grupo aborda los procesos y prácticas de lectura y escritura académicas mediante la investigación didáctica, y pone foco en la enseñanza de la producción y comprensión de textos en las instituciones educativas.

Acceder a los trabajos de Flower y Hayes (1996), Lea y Street (1999) y Lillis (2001) me posibilitó construir el marco teórico para el análisis de las tutorías realizadas. En principio permitió entender e identificar las dificultades de los estudiantes terciarios a la hora de leer y escribir la disciplina; luego, construir el espacio disponible para la acción docente, y después apuntalar en varias instancias los procesos cognitivos de composición.

El enfoque de la profesora investigadora Elisa Lucarelli (1999, 2004) aporta a esta tesis los marcos de referencia en relación con el concepto de “innovación educativa”, como experiencia a nivel de la ES, que evidencia la importancia de los espacios de intervención pedagógica en el aula.

Este marco teórico me ayudó a comprender lo que ocurre dentro y fuera del salón de clase. El rol del investigador es introducirse en las experiencias y construir conocimiento, consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Además, para Valles (1999) la investigación cualitativa está atravesada por las características personales y profesionales del investigador, que emergen especialmente en su cultura teórica y cruzan todo el proceso de investigación de forma transversal.

Conuerdo con la visión planteada por Alonso (2003: 51) acerca del rol del investigador: “La tarea de la investigación social cualitativa es interpretar las estructuras del mundo de la intersubjetividad, o mundo social, que constituye la experiencia cotidiana”.

## 5. Antecedentes

En particular, pondré foco en dos tesis que hacen aportes desde diferentes lugares al desarrollo y análisis de la temática que estudio. Mallada (2014), que en su tesis revisa ciertos aspectos relativos a la lectura y la escritura académica en la Universidad de la República, y Orlando (2012), quien posibilita pensar y realizar un giro analítico sobre el conjunto documental que se abordará a partir del capítulo 7 de nuestra tesis.

La tesis realizada por Mallada (2014) es un antecedente en la medida que contribuye a la reflexión sobre la formación de los estudiantes universitarios en sus prácticas de lectura y escritura académica. Mallada reseña los distintos enfoques de la enseñanza de la lectura y escritura académica, y elabora una síntesis conceptual a través de un cuadro comparativo de los autores que estudia. También contribuye al análisis y reflexión del estado actual de la lectura y escritura académica en el ámbito universitario, lo que permite rescatar ideas y hacer un contrapunto con la institución educativa objeto de nuestra tesis (el CeRP del Centro).<sup>27</sup>

La tesis de doctorado de Orlando (2012) constituye otro antecedente de esta investigación. En esta se analizan las claves de la interpretación de la escritura “científica” y en consecuencia las características de la “comunidad interpretativa” construida a través del tiempo de trayecto de la carrera de grado. Orlando realiza una revisión de los marcos teóricos sobre leer y escribir, para dar un giro a dichas conceptualizaciones, desde un marco teórico bajtiniano.

Retomo de allí varios conceptos que sirven a la construcción de esta tesis; la idea de “comunidad discursiva”, “comunidad interpretativa” y “comunidades de práctica”, que funcionan como espacios de negociación de sentidos y constructores de identidad. Estos elementos permiten analizar la forma en que ingresan los estudiantes universitarios y la forma en que egresan; la idea de cómo llegan y cómo, a lo largo del tiempo académico, construyen su trayecto de formación de grado. Gracias a ese trayecto, el estudiante incorpora una determinada disciplina académica a la cual va a pertenecer. El proceso requiere de rigor, esfuerzo y acompañamiento en las formas de

<sup>27</sup> Rescato además que la Licenciada Natalia Mallada es egresada de la Maestría para la que estoy elaborando esta tesis.

leer y escribir que imprime esa comunidad académica. Allí circula un aprendizaje y un sello identitario de reconocimiento y de diferenciación con otros estudiantes universitarios. Esos modos son prácticas de atribución de sentidos, de formas de ver y de estar en el mundo.

Los conceptos de “enunciado académico”, “comunidad interpretativa” y “comunidad discursiva” permiten posicionarnos y entender las diferencias en la comprensión y producción de los estudiantes del CeRP del Centro, de acuerdo con cada disciplina de estudio (historia, matemáticas, geografía, etcétera).

Es fundamental el concepto de “comunidad de práctica”, la que se caracteriza por un conjunto de rasgos propios. En este punto, se conecta con mi tesis en la medida que cada especialidad del profesorado lee y escribe los textos académicos desde una determinada “negociación de sentido”, donde los participantes se reconocen, se identifican y se diferencian de los otros. Por tanto, la formación de una comunidad de práctica también es la negociación de identidades, porque los estudiantes-aprendices se aproximan durante toda su carrera a esa disciplina a la que decidieron dedicar su vida en el ejercicio de su profesión.

La lectura y escritura académicas también han sido estudiadas y discutidas en la región, principalmente en Argentina y en Brasil, donde las investigaciones comenzaron antes. Sin embargo, en nuestro país, la Universidad de la República (de aquí en más: Udelar), a través de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), viene realizando diversas investigaciones y debates académicos. Para el caso de mi tesis, rescato las investigaciones de Gabbiani y Orlando (2016), donde se analizan las dificultades que emergen en relación con la lectura y la escritura académica, específicamente cuando el estudiante de grado debe realizar las monografías.

Para el desarrollo de esta tesis, destaco en particular el artículo de Orlando (2016) “De géneros discursivos y formatos de evaluación. Escribir en la trayectoria de estudios universitarios de grado”. Allí reflexiona sobre cómo se construye, durante la trayectoria de los estudiantes universitarios de grado, la pertenencia a una comunidad interpretativa lectora y productora de textos académicos.

El artículo describe las monografías de grado como producto, entre otras cosas, de la subjetividad del enunciadador en la diversidad de prácticas relacionadas con la lectura



y la escritura, particularmente las huellas identitarias generadas en un ámbito universitario determinado, ligado al área de su formación disciplinar. El recorrido curricular de grado se encaminará hacia la construcción de una identidad como enunciador académico:

La construcción de una identidad como enunciador académico involucra para el estudiante, por tanto, no solo la familiarización con los aspectos temáticos específicos de una disciplina, sino también, y de forma indisoluble con aspectos compositivos y estilísticos-verbales (en términos de la tríada que configura a todo enunciado tipificable a su vez en algún género discursivo). (Orlando, 2016: 161)

Particularmente, cobra interés en esta tesis en la medida que aquí analizo cómo se enseña y se aprende la HE, desde actividades de lectura y escritura, e indago las prácticas incorporadas por estudiantes y egresados en estas competencias de la lengua. El estilo propio, producto de la especialidad a la que dedican su carrera de grado, es una de las marcas a destacar.

En Argentina, el estudio de la lectura y la escritura a nivel terciario tiene larga data, y su diversidad de análisis es retomada para el desarrollo del marco teórico de esta tesis: Arnoux y otros (2002); Carlino (2003, 2004, 2005, 2006, 2007 y 2009); Marucco (2011); Vardi y Bailey (2006), entre otros. Estos autores ponen en juego la complejidad de la “alfabetización”, que implica no solo saber leer y escribir, sino que conlleva prácticas institucionales con un determinado valor sociocultural.

Carlino (2003 y 2005) hace referencia a las formas específicas de leer y escribir para cada campo disciplinar; consecuentemente emergerían esquemas de pensamiento que adquieren forma a través de la escritura y terminarían construyendo dominios y habilidades distintas entre un campo disciplinar y otro. La autora sostiene que: “Los profesores no somos plenamente conscientes de que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje, que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados” (Carlino, 2003: 410).

Esto es lo que buscamos detectar para el caso del desenvolvimiento de los profesores de todas las especialidades de profesorado del CeRP del Centro. El lugar que ocupa la escritura y la lectura en la planificación de las clases y los espacios reales que se otorgan para la comprensión y producción de un texto académico. Asuntos que se analizan en la segunda parte de la tesis.

En Brasil, los textos de Soares (2003 y 2004) permiten realizar una revisión del término “alfabetización”, cuyo significado es el de enseñar a leer y escribir. Al partir de esta definición, la lectura y escritura se reduce solo a acciones de aprendizaje que se adquieren en etapas iniciales de la escolarización. El concepto de *letramento*, en cambio, refiere el recurso a ciertas prácticas (más complejas) de lectura y escritura, dadas en diferentes ámbitos de desempeño social. En el nivel del *letramento*, el lector-escritor posee una competencia lingüística que le permite trascender los usos primarios del lenguaje, e insertarse en la vida académica y profesional.

Asimismo, en el ámbito de la ES del Uruguay se han realizado actividades por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Udelar, con la implementación de talleres de lectura y escritura académica (Programa LEA).<sup>28</sup>

También se realizó un primer encuentro sobre alfabetización académica en 2017, en la sede Paysandú, entre el CENUR litoral Norte y el Equipo de Dirección del Instituto de Formación Docente. En el año 2015, hubo un Espacio Docente de Encuentro e Intercambio sobre Alfabetización Académica entre profesores universitarios y el Instituto de Formación Docente Ercicia Guidali de Pisano. A partir de allí se formó un grupo interinstitucional integrado por veinte profesores que buscan intercambiar experiencias.<sup>29</sup>

Cabe agregar, por último, que la elección del tema tiene como antecedente investigaciones personales llevadas a cabo en los últimos quince años de trabajo, inicialmente en cursos de posgrado y en relación con las producciones de los estudiantes de liceo. Este proceso me permitió profundizar conceptos y comprender los modos de escritura y lectura en términos de estrategias de trabajo dentro del aula.

Describiré, a continuación, las publicaciones de índole personal sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de la disciplina historia en las aulas del Consejo de Educación Secundaria (CES). Mi primer artículo, “Lo que el viento no se

<sup>28</sup> Programa de Lectura y Escritura Académica; Prof.<sup>a</sup> Adj. Elizabeth García de los Santos, Prof.<sup>a</sup> Adj. Mónica Méndez Caulín, Prof.<sup>a</sup> Adj. Yamila Montenegro, Prof.<sup>o</sup> Adj. Sandra Román, Asist. Rosana Serra. Apoyo académico: Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Prof.<sup>o</sup> Virginia Orlando y Prof.<sup>a</sup> Beatriz Gabbiani. CSE/Udelar (fuente: Disponible en: <<http://www.cse.udelar.edu.uy/lea/>> Consultado el 28/5/2017).

<sup>29</sup> Fuente: Disponible en: <http://www.cup.edu.uy/index.php/lectura-y-escritura-en-edu-superior/3176-primer-encuentro-sobre-alfabetizacion-academica-2017.html> Consultado el 29/ 05/ 2018.

llevó”, fue publicado en el libro colectivo *Yo enseño historia, ¿y usted? Una aventura hecha palabras* (2006), compilado por las profesoras Ana Zavala y Magdalena Scotti. Describe los desafíos de los estudiantes al momento de escribir historia, en un particular ejercicio de escritura que compromete el tiempo, el espacio adecuado, los conceptos y vocabulario pertinentes, más el recurso de la imaginación que posibilite recrear los procesos históricos.

El segundo artículo: “Escribir Historia entre las historias y la Historia” (Domínguez, 2009)<sup>30</sup> plantea una perspectiva más subjetiva, e incursiona en una mirada psicopedagógica de la evaluación de la lectoescritura, para buscar huellas biográficas en las producciones de los estudiantes.

En las V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa, organizadas por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2009), presenté una ponencia donde problematizo sobre los diferentes niveles de comprensión cuando los estudiantes leen la disciplina historia. Está publicada en internet bajo el título de *La importancia de la lectura como objeto de conocimiento histórico*.

En ocasión de las Jornadas Nacionales de la Cátedra de la UNESCO de lectura y escritura, realizadas en la Universidad Nacional de Río Cuarto, durante los días 9 y 10 de setiembre del 2010, presenté junto a la profesora Elisa Gómez una ponencia que luego se publicó *online*: *La escritura autobiográfica de las prácticas en la formación profesional docente*. A través del análisis de las narrativas, describimos las distintas prácticas de la escritura y reescritura usada por los estudiantes de primer año de FD en la comprensión de la teoría y metodología de la historia.

En el año 2013, en el ejercicio del rol de coordinadora del Programa Fortalecimiento Educativo de CODICEN, realicé una publicación para la revista *Intersecciones*, en conjunto con la entonces inspectora Mtr.<sup>a</sup> Julia Cerredelo. Allí se elabora un marco teórico referencial sobre la importancia de la escritura con ejercicios acordes a los niveles del estudiante con el que se trabaja.

<sup>30</sup> Publicado en la colección *Cuadernos de Historia de la Biblioteca Nacional*, que divulga sobre investigaciones y reflexiones en el ámbito académico en referencia a la disciplina y la didáctica de la historia.

Finalmente, en el año 2014, el CES concedió al equipo de investigación que integro junto a las profesoras Aracely Fernández y Elisa Gómez, un año sabático que culminó en la publicación *online*: *La enseñanza de la lectura y la escritura de la Historia en Educación Media*. El trabajo sistematiza más de quince años de investigaciones en relación con los estilos de enseñanza y de aprendizaje de la lectoescritura en la disciplina.



## 6. Marco Teórico

Esta tesis pone foco en la importancia de los espacios de acompañamiento y sugerencia habilitados por el docente, según se postuló en los objetivos trazados para la investigación. A lo largo de este capítulo, realizaré una breve descripción de diferentes enfoques de la lectura y la escritura, para centrarme en la importancia del diseño de una propuesta curricular que posibilite la adquisición del conocimiento a través de los procedimientos de lectura y escritura.

Soares (2003, 2004), así como Orlando y Gabbiani (2016), entienden la lectura y la escritura como prácticas letradas, en función de los géneros discursivos y textuales. Estas autoras incluyen los procedimientos de la marcación de la autoría y la argumentación como elementos de construcción identitaria.

Una forma de interpretación contextual de los procesos de lectura y de escritura nos conduce al análisis de los géneros discursivos, en el que confluyen diferentes posturas.

Para Benveniste (en Charaudeau y Maingueneau, 2005: 286), los discursos se fundan en el “aparato formal de la enunciación”. Este autor propone una oposición entre discurso e historia que muchas veces se reformuló como la contraposición entre discurso y relato. Otros autores plantean la realización de análisis dirigidos a describir los géneros a través de las características formales de los textos. Esto supone ubicar un nivel intermedio entre la oración y el texto, llamado secuencial, poseedor de un valor prototípico de relato, descripción y argumentación. “Las secuencias son unidades composicionales apenas más complejas que simples períodos, con los cuales a veces se confunden” (Adam, citado por Charaudeau y Maingueneau, 2005: 287).

Bajtín define los géneros discursivos en relación con las prácticas sociales: “Cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos” (Bajtín, 2003: 248). Los géneros están determinados por la naturaleza comunicacional y del intercambio verbal, por lo que el autor diferencia entre los géneros primarios más simples, espontáneos, pertenecientes a la vida cotidiana, y los géneros secundarios, más complejos, contruidos, institucionalizados, conformados por los discursos religiosos, científico, filosófico, literario y jurídico.

Toda enunciación lingüística, oral o escrita, es reflejo de las condiciones específicas, del contenido temático, su estilo verbal y su composición o estructuración,

vinculados a su vez a la totalidad de la enunciación. Es la especificidad de una esfera dada de comunicación lo que lleva a pensar y seleccionar los contextos de producción y circulación de los textos, que determina la comunidad de interpretación. “Por comunidad de interpretación se alude aquí a la comunidad científico-académica de cada disciplina en particular (cf. Hyland, 1999), cuyo acceso por parte de los estudiantes universitarios no siempre es implementado por la propia institución educativa” (Orlando, 2016: 14).

Orlando (2012) articula las nociones de comunidad interpretativa y comunidad discursiva. Las comunidades discursivas son grupos de personas que comparten diversas prácticas letradas. En el caso de las comunidades académicas, se trata de prácticas con una adecuada elaboración científica; esa adecuación corresponde a una disciplina específica o a un marco interdisciplinario, es decir sus participantes coinciden en el conjunto de conocimientos, el uso lingüístico y la misma perspectiva al actuar, de una comunidad interpretativa determinada.<sup>31</sup>

La “comunidad de práctica” (Orlando, 2012) se caracteriza por la experiencia compartida por sus integrantes, que construye y negocia sentidos. Le confiere a sus participantes identidad, a la vez que comparten repertorios de recursos negociables sedimentados por la capacidad de experimentar una y otra vez el conjunto de conocimientos específicos.<sup>32</sup>

Para autores como Carlino (2005), Vázquez (2005), Vardi y Bailey (2006), la “alfabetización académica” refiere a la importancia de la responsabilidad institucional, cuyo objetivo es la incorporación de los estudiantes en la cultura discursiva de las

<sup>31</sup> “Onde circulam, criam-se e recriam-se as praticas de letramento? A resposta [...] refere-se as “comunidades discursivas”, isto e, grupos de pessoas compartilhando textos e praticas. Por exemplo, um grupo de academicos, um grupo de leitores de revistas para adolescentes, etc. A “comunidade discursiva” pode aludir a multiplos grupos, imbricados e sobrepostos, de individuos: as pessoas para as quais os textos “apontam”; as que leem os textos; as participantes num conjunto de praticas discursivas lendo e escrevendo. As “comunidades discursivas” sao definidas por conjuntos de interesses comuns, valores e propósitos” (Orlando, 2012: 100-101).

<sup>32</sup> “Toda ‘comunidade de prática’ se caracteriza por um conjunto de traços próximos da arquitetura dialogista e da visão do social em termos de atores-em-rede: seus participantes se engajam mutuamente em empreendimentos conjuntos e compartilham repertórios de recursos negociáveis, acumulados através do tempo. Os empreendimentos conjuntos desenvolvidos pelos integrantes das ‘comunidades de prática’ acontecem como ‘negociação de sentidos’, sendo interpretado aqui ‘sentido’ como a capacidade de experimentar engajamento ativo no mundo” (Orlando, 2012:104).

disciplinas. Buena parte del desarrollo de esta tesis se centra en sus análisis y concuerda con Scarmadalia y Bereiter (1992) con la idea del “modelo de transformar el conocimiento”.

Barco y Lizarriturri (2005), proponen una visión desde los procesos cognitivos y metacognitivos que entran en juego en la producción y comprensión de textos académicos. Este enfoque pone énfasis en las estrategias que se activan durante los procesos de lectura y escritura disciplinar y se articula con Solé (2009), Perkins (2001, 2008) y Salomon (2001).

El enfoque sobre la llamada *literacy* pone énfasis en la naturaleza socialmente situada y se compromete con el examen de las características ideológicas subyacentes a las prácticas de escritura (Lea y Street, 1999). Este modelo de escritura está basado en cuestiones implícitas en el lenguaje, que es necesario develar, ya que el lenguaje no es un medio transparente y neutral. Esta postura desafía a deconstruir el discurso oficial que es asumido como el único, y está saturado del sentido común (Lillis, 2001). Este modelo resulta un potente instrumento para reflexionar acerca del lenguaje y la escritura del estudiante en la ES.

El análisis de las características de las actividades de lectura y la producción de textos académicos durante el curso de HE exige observar, estudiar, indagar en la dinámica interna del desarrollo didáctico de la asignatura, y requiere entender el diseño de la propuesta de evaluación y su principal eje, el de la tutoría, entendida como el espacio de cooperación y de consejo. Los trabajos de Lea y Street (1999) y Lillis (2001) sirven de sustento conceptual.

Lea y Street (1999) plantean que es necesario comprender las prácticas textuales a través del análisis de “modelos explícitos e implícitos” que conllevan los procesos de escritura. Estos supuestos están incrustados en la dinámica misma de lo escritural, y no son tan obvios como su discurso lo sugiere. Los autores británicos plantean el desafío de “quebrantar su inocencia” bajo el entendido de que hay creencias o rituales preestablecidos que están naturalizados y por tanto poco visibles; de allí que sea necesario fijar un punto de inflexión para visibilizarlos. Este punto posibilita entrever lo oculto, para construir un debate sobre los “conocimientos contestables o disputables” en lugar de la verdad dada.

La perspectiva de Lea y Street (1999) sobre los procesos de alfabetización académica propone un enfoque institucional; su estudio orientado por el concepto de prácticas sociales incluyó una revisión de los problemas de los estudiantes con la escritura académica, y de sus habilidades más que sus dificultades de estudio. La yuxtaposición de estilos y estudiantes revisada les permitió visualizar que los estudiantes universitarios tienen dificultades en cómo lidiar con las variedades de prácticas de escritura. Los autores anglófonos presentan enfoques de la escritura a nivel institución, departamento, curso, y tutor. Para abordar las dificultades estudiantiles, el docente debe aclarar al estudiante los requisitos que exigen las escrituras en la universidad (la falla estaría en que no reconocen la diversidad y variedad de las prácticas de alfabetización, que deben ser explicitadas).

Para Lillis (2001), las prácticas de lectura y escritura se ven impelidas por suposiciones ocultas e implícitas que al hacerse visibles pueden cuestionarse, lo que posibilita una base segura para la intervención pedagógica. Cuando el docente hace visible lo invisible, el alumno valora las orientaciones de su docente, porque se conocen las expectativas, requerimientos y exigencias (tanto departamentales como institucionales), tales como extensión, uso de referencias y citas, lo que les ayuda a evitar los malentendidos y dudas sobre qué es lo que pide el profesor.

Lillis (2001) hace referencia al componente ideológico inevitable que tiene cualquier construcción de conocimiento con la escritura académica, así como la especificidad de las prácticas de escritura disciplinares. También, ha contribuido a poner en primer plano dimensiones de la escritura del estudiante que permanecían invisibles o habían sido ignoradas, como el impacto de las relaciones de poder en la escritura del estudiante, o el rol de la subjetividad, que ha estado oculto (la identidad del estudiante y su biografía).

Para esta autora, los espacios de tutoría, además de acompañar, posibilitan derribar ‘supuestos’ que pueden complicar la tarea de la producción escrita académica. Vale aclarar que en el análisis del corpus estudio especialmente este punto.

### 6.1. Alfabetización, letramento y literacy

Gran parte de los alumnos entrevistados plantean su preocupación por que sus escrituras sean entendidas por el futuro lector. Por otro lado, la queja de los docentes

del CeRP del Centro se focaliza en que sus alumnos no dominan un nivel de lectura y escritura adecuado. Por ello recurriremos en el análisis posterior al *letramento* como un concepto clave.

Como analicé en el capítulo 1, redefino *letramento* mediante la sigla MPSLE (múltiples prácticas situadas de lectura y escritura). Como veremos más adelante, se trata de considerar cómo el estudiante-lector-escritor produce conocimiento a través de las prácticas sociales de lectura y de escritura que emergen en determinado contexto, es decir situadas, para un texto académico con determinados objetivos y de acuerdo a las exigencias del este. Para esta tesis, MPSLE incluye también el tiempo pedagógico dirigido por el tutor hacia un proceso académico con metas y objetivos a ser alcanzados gradualmente, con compromiso, continuidad y ejercitación; este proceso se da, especialmente, por medio de las tutorías (capítulo 9 de esta tesis).

Ferreiro (2001) plantea que para facilitar el proceso de alfabetización es necesario incluir la diversidad de representaciones, ante cada conceptualización, que habilita las interpretaciones y la multiplicidad de experiencias según los contextos.

No hay manera de escapar a una consideración de la diversidad cuando estudiamos desde cualquiera de sus ángulos o facetas la alfabetización: diversidad de sistemas de escritura inventados por las humanidades; diversidad de propósitos y de sus usos sociales; diversidad de lenguas en contacto; diversidad en la relación con el texto, en la definición histórico cultural del lector en la autoría y en la autoridad. (Ferreiro, 2001: 67)

Desde la postura de Ferreiro, la escritura puede ser considerada como código de transcripción gráfica de las unidades sonoras o como sistema de representación del lenguaje. De acuerdo al posicionamiento que se tome serán las consecuencias para su enseñanza; adherir a la primera postura implica la transmisión de una técnica y en la segunda la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, es decir, un aprendizaje conceptual.

El desafío radica en el segundo posicionamiento, en la medida que leer y escribir son actos de atribución y de producción de significados, por tanto, su adquisición se reconfigura a lo largo de la vida.

Por otro lado, Magda Soares profundiza en los conceptos de *alfabetização* y *letramento*. El recurso a este segundo término puede atribuirse a la necesidad de configurar y nombrar comportamientos y prácticas sociales en el área de la lectura y

de la escritura que van más allá del dominio del sistema alfabético y ortográfico. En el juego de ambas conceptualizaciones se encuentra el verdadero sentido de la lectura y de la escritura, en la medida que ambos procesos interactúan entre sí.

Soares (2004) reconoce la alfabetización como la adquisición del sistema convencional de escritura, mientras que el *letramento* es el desarrollo de comportamientos y habilidades de uso competente en la lectura y la escritura en prácticas sociales, que incluye los procesos cognitivos y lingüísticos del aprendizaje y la enseñanza.<sup>33</sup>

Para Soares, la alfabetización y el *letramento* deben darse conjuntamente desde la enseñanza primaria (2004: 25). La autora describe el proceso de alfabetización en la escuela brasileña durante las últimas décadas, donde la enseñanza de la lectura y la escritura toma la forma de la reproducción de la oralidad. Los maestros planifican actividades con el objetivo de inculcar el abecedario y la formación correcta de las palabras. Pero un nivel de complejidad más avanzado, que podría incluir textos de variados ámbitos de la práctica social no siempre se encuentra contemplado (Soares, 2004).

Soares describe cómo el problema de la falta de *letramento* en la ES se verifica también en los países del primer mundo, como Francia, Gran Bretaña y los Estados Unidos. Sin embargo, diferencia la forma de evaluar el problema en estos países en contrapunto con la consideración hecha en Brasil.

Mientras en aquellos el análisis del *letramento* (denominado *literacy* en los países anglófonos y *letrisme* en Francia) se encuentra desligado de los niveles de la educación inicial, en Brasil suele confundirse el *letramento* con la alfabetización, a instancias de los medios de comunicación masiva y los criterios utilizados para observar la alfabetización en los censos oficiales, entre otros factores (Soares, 2003: 5-8).

El concepto de alfabetización implica la práctica de saber leer y escribir, cuyo aprendizaje ha sido escolarizado, mientras que el *letramento* implica la multiplicidad

<sup>33</sup> Emilia Ferreiro (2001) registra la coexistencia de los dos términos y argumenta que la alfabetización estaría comprendida dentro del concepto de *letramento*, y viceversa. Porque entender la alfabetización implica mucho más que lo tradicionalmente es atribuido a este proceso, y dentro de la idea de *letramento* estaría algo más que el aprendizaje del sistema de lectura y escritura. De existir una distinción entre ellos, sería consecuencia de la especificidad académica producto de la comunidad científica donde se ejercita la alfabetización.

y diversidad de prácticas situadas de lectura y escritura. En el *letramento* el sujeto lector-compositor tiene conciencia global de las competencias tanto en su uso social, como en la situación que requiere su aplicación. Es decir, existe una distinción entre saber leer y escribir, y ser capaz del reconocimiento de sus especificidades.

En el nivel de *letramento*, el desarrollo de la práctica de lectura y escritura exige al sujeto la activación de movimientos internos para comprender un texto y escribir, en diversas situaciones y con múltiples posibilidades. Así, el concepto de *letramento* también abarca los comportamientos y conceptualizaciones sociales y culturales compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones.

La lectura y la escritura, fenómenos involucrados en las prácticas letradas, constituyen cada una un conjunto de habilidades, comportamientos y conocimientos que componen extensos y sofisticados continuos (por ejemplo, leer o escribir un SMS, un cómic, una editorial de un diario, un ensayo, una novela, un trabajo monográfico de grado o una tesis de doctorado). Desde esta perspectiva, cada individuo cuenta con diversas y múltiples apropiaciones de la lectura y de la escritura con usos sociales específicos, desplegadas en innumerables eventos letrados, esto es, en actividades particulares en las que la escritura y la lectura desempeñan algún papel (Orlando, 2016: 11).

La ES desafía al estudiante a tomar contacto con un tipo de texto con el cual no ha tenido experiencia previa, y alude a la producción de determinado tipo de texto que se adecue al destinatario y responda a los propósitos comunicativos en un contexto determinado.

## 6.2. La función epistémica de la lectura y la escritura

En este apartado observamos los vínculos entre lectura, escritura y pensamiento, para comprender cómo la doble práctica de leer y escribir beneficia no solo la apropiación de conceptos complejos, en este caso históricos, sino que potencia las estrategias para la adquisición de conocimientos. Estas estrategias, una vez adquiridas, no se pierden y pueden ser transpoladas a otras disciplinas o áreas de conocimiento.

Según Vygotsky (2012), las capacidades mentales superiores de los individuos están mediatizadas por instrumentos psicológicos. El desarrollo de las funciones mentales, ya sea la memoria, la atención o el pensamiento, no puede realizarse independientemente de los instrumentos culturales y sociales con los que cuenta una sociedad; hay un sistema de relaciones interfuncionales que caracterizan la conciencia

humana. Los instrumentos mediadores verbales, según Vygotsky, son decisivos por su eficacia en el desarrollo de las funciones mentales. Por eso Vygotsky atribuye un papel preponderante al aprendizaje entre pares, porque permite el crecimiento cognitivo del sujeto y el desarrollo tanto de su pensamiento como de su lenguaje.

[...] la zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 2000: 133)

Esto que Vygotsky estudia en relación al pensamiento y el lenguaje es significativo para nuestro análisis de los datos, porque podemos comprender la importancia del desarrollo (entre pares, o con un otro más capaz) como medio que posibilita la construcción de nuevos escenarios de abstracciones. Porque ofrece al aprendizaje una concepción más dinámica, diversa y móvil.

Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en procesos de maduración; funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en un estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos del desarrollo”. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. (Vygotsky, 2000: 133,134)

Para Vygotsky (2012), el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje que permite, en parte, el complejo proceso de la apropiación cultural; la lengua escrita favorece la representación y ayuda a resolver una amplia gama de problemas.

Por su parte, Perkins (2008: 80) sostiene que: “la comprensión posee múltiples estratos [...] significa comprender cada pieza en el contexto del todo y concebir el todo como el mosaico de sus piezas”. El autor de la “pedagogía de la comprensión”, preocupado con enseñar a los estudiantes a comprender, identifica cuatro niveles de comprensión: uno en relación al contenido y los conocimientos; el segundo con la resolución de problemas que pongan en juego imágenes mentales y que comprometan actitudes y estrategias de resolución; el tercer nivel epistémico, que implica generar explicaciones, fundamentaciones y justificaciones. Y el cuarto nivel de comprensión

está en relación con la investigación, con el modo en que se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos.

La idea del “conocimiento de orden superior” se relaciona con la “persona-más” porque tiene que ver con las abstracciones y conceptualizaciones que implican los conocimientos disciplinares:

en el marco de acceso la categoría de “conocimiento” distingue entre el conocimiento de nivel de contenido –los hechos y los procedimientos de un tema– y el conocimiento de “orden superior”, que incluye las estrategias para la resolución de problemas adecuadas para la disciplina, y los modelos de justificación, explicación e investigación característicos de ella [...] El conocimiento de orden superior de un dominio incluye, por ejemplo, la heurística de la resolución de problemas y los modelos de explicación, justificación e investigación[...] Esos conocimientos de orden superior no solamente se dan en el dominio académico sino también en la vida cotidiana; un ejemplo de ello es el conocimiento acerca de la toma de decisiones en la vida cotidiana o la capacidad de organizarse por sí mismo. (Perkins, 2001:141)

En la propuesta de enseñanza de la HD que diseñé, tuve en cuenta estas instancias para que el alumno pudiera recuperar conocimientos previos y trasladarlos a la construcción del conocimiento histórico y a su entorno vivencial. De esta manera, el estudiante recupera la información a través de representaciones, dando un lugar a la síntesis del conocimiento; pero para ello es necesario reaglutinar los conocimientos en nuevas estructuras.

“El conocimiento de orden superior incide en la función ejecutiva de manera importante. Puede decirse que la mayor parte de este conocimiento debe tener su lugar en la persona; [...] debería estar siempre a mano, y no enterrado en una fuente bibliográfica o en otras fuentes de memoria sustituta.” (Perkins, 2001:146)

En esta investigación se proponen las actividades de HE, teniendo en cuenta los postulados de Perkins, en tanto que los estudiantes deben activar diversas estrategias al momento de ejecutar las tareas. Para escribir la monografía final, el estudiante tiene que explicar, ejemplificar y aplicar sus conocimientos, así como justificar, comparar y contrastar las ideas, además de contextualizar el tema elegido. Por ejemplo, respecto de algunos temas de análisis de la HE como “violencia”, “muerte”, “rol de la mujer”, “carnaval”, etcétera, el diseño de las acciones a seguir busca ayudar a los estudiantes en su apropiación del conocimiento. Para esto, se consideran los siguientes dos puntos

del diseño de investigación: la “revisión de la noción de conocimiento” y los “modos de producción”.

Por un lado, en la “revisión de la noción de conocimiento” (Perkins: 2001) el estudiante debe revisar sus conocimientos previos y deconstruirlos, para construir el conocimiento de orden superior. Por ejemplo, el siglo XVIII en Europa es una abstracción que contiene otros conocimientos como el racionalismo, el espíritu crítico, la idea de progreso, la confianza en el ser humano y el optimismo hacia la ciencia. Cada nueva idea no solo se vincula con la anterior, sino que enlaza los conceptos. A medida que el alumno comprende estas abstracciones debe revisar sus conocimientos.

Por otro, los “modos de producción” (Perkins: 2001): las tareas planteadas sitúan al estudiante frente al modo de adquirir el conocimiento superior. Cada nueva actividad despliega nuevos conocimientos, explicita y amplía el marco narrativo del TF.

Encuentro relación entre los modos de producción con las categorías de acceso al conocimiento, pues allí es el espacio donde se desliza el conocimiento. Perkins lo denomina “marco de acceso”, porque de acuerdo con los conocimientos que se activen, serán las representaciones y los caminos de recuperación que entren en juego, así como las posteriores construcciones que de estas conexiones surjan.

[...] *conocimiento*, que se refiere al tipo de saber disponible, incluyendo el declarativo y el procedimental, los hechos, las estrategias y las rutinas prácticas, en otras palabras, el conocimiento en el sentido más amplio; *representación*, que atañe al modo en que se simboliza el conocimiento, en especial, si es de una manera que pueda ser fácilmente recogido, trasladado al sistema y recodificado; *recuperación*, se refiere a la medida en que el sistema puede hallar las representaciones de ese conocimiento y con qué eficacia puede hacerlo; *construcción*, que se refiere a la capacidad que el sistema tiene de reunir los conocimientos en nuevas estructuras. (Perkins, 2001: 129)<sup>34</sup>

### 6.3 Las estructuras textuales y los procesos cognitivos de la escritura

Para De Certeau (2000: 148), la escritura es: “una actividad concreta que consiste en construir, sobre un espacio propio, la página, un texto que tiene poder sobre la exterioridad”. Una vez que el escritor dio su punto final, la obra ya no le pertenece y queda en la interpretación del lector.

<sup>34</sup> Cursiva del autor.

La escritura posee cierta artificialidad, en la medida que incluye aspectos formales que le dan una estructura y la dotan de organización, lógica y coherencia bajo la forma de reglas o normas gramaticales. El proceso de adquisición del código escrito implica el desarrollo de habilidades propias de la escritura.

Van Dijk (1980) propone eliminar la ambigüedad entre discurso y texto, aportando la siguiente definición de texto, consistente en una

unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión [...] discursiva como ocurrencia. Solo esta última es un “evento” empírico inmediato en un contexto particular y único. [...] Un texto, por otra parte, es más abstracto, un constructo teórico de los varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos. No solo tiene estructura “gramatical”, sino también estilística, retórica, esquemática (narrativa, por ejemplo) y otras clases de estructura. (Van Dijk, 1980: 20-21)

El lingüista plantea que no cualquier secuencia de oración es un texto: un texto es un dispositivo que requiere de esfuerzo para evitar redundancias y especificaciones innecesarias, que interactúa con el lector y sus representaciones. Un texto requiere de determinadas condiciones, tanto lingüísticas como pragmáticas. En el plano semántico, las relaciones entre las oraciones determinan las propiedades de la coherencia y cohesión. En el plano pragmático la coherencia se define: “no según las oraciones sino según los actos de habla logrados al emitir un texto en un contexto adecuado” (Van Dijk, 1980: 26).

Según Van Dijk, el texto escrito puede ser abordado desde las teorías estructurales, basadas en la macroestructura que contiene el contenido global del discurso, y en la microestructura para hacer referencia a las estructuras locales, la secuencia de oraciones y sus relaciones entre sí, dotando al texto de conexión y coherencia.

Los procesos de escritura encierran un valor epistémico en la medida que posibilitan en el sujeto escritor “transformar el conocimiento”. Según Scardamalia y Bereiter (1992) hay una diferencia entre el “decir el conocimiento” y el “transformar el conocimiento”. Por un lado, “decir el conocimiento” significa generar el contenido del texto a partir de una idea, que puede incluir ideas asociadas o vinculadas. “Transformar el conocimiento” es un proceso más amplio y profundo, porque incluye cambios dentro del espacio del contenido específico e implica mayor abstracción. Genera cambios en el relacionamiento entre el contenido y las ideas, y toma en cuenta al lector en la

medida que obliga al escritor a pensar en las posibles incidencias o implicaciones que su producción puede generar en el destinatario.

Scardamalia y Bereiter argumentan que “pasar de ‘decir el conocimiento’ a ‘transformar el conocimiento’ en la composición, no es un proceso de crecimiento sino de reconstrucción de una estructura cognitiva” (1992: 43). La diferencia entre un modelo y otro está en generar un modelo más maduro que exija movimientos desde un estado de conocimiento hacia otro, donde el saber opera dentro del mismo espacio del contenido con la intención de hacer allí cambios. Quien escribe ejerce su acción específicamente en las posibles interconexiones de ideas y en la organización del conocimiento, para crear nuevos vínculos conceptuales, constructores de representaciones mentales. El “modelo transformador de conocimiento” forma “ciclos reflexivos” en distintos niveles: de significado, expresión y organización, para generar cambios en el dominio del proceso como un todo.

En nuestra experiencia de escritura durante el curso de HE, se trata de considerar al alumno como un autor, capaz de desarrollar progresivamente la planificación, el control, la evaluación y la rectificación. Un escritor que tenga en cuenta el destinatario y las circunstancias de la comunicación en función de las cuales ajustará su producción, con la ayuda de sus pares y con la intervención sostenida del docente.<sup>35</sup>

En otro plano de análisis, el enfoque comunicativo funcionalista concibe la escritura como una de las prácticas del lenguaje que supone que los escritores ponen en acto un conjunto de “quehaceres”, donde el escritor debe resolver variados problemas en distintos niveles. En este grupo están incluidos Nickerson *et al.* (1990), quienes sostienen que la escritura es una ocasión para pensar:

En primer lugar, la escritura exige mucho más del escritor que la transcripción de palabras habladas, una actividad que está limitada a unas cuantas situaciones especiales, como la estenografía en los juzgados. En segundo lugar, la escritura se convierte a menudo no solo en un modo de presentar los pensamientos con propósitos de transmisión, sino que sustituye en sí un medio para el pensamiento. De acuerdo con ello, la escritura es relevante para enseñar a pensar. (Nickerson *et al.*, 1990: 289)

<sup>35</sup> Cuestiones que se analizan en el capítulo 9.

Se trata de un planteo en el que podría encontrarse un punto de comparación con la internalización de los procesos de habla del niño de Vigotsky; sucede con la escritura algo similar a lo que pasa con el habla del niño, una persona aprende a hablar consigo mismo a partir de su conversación con otras personas, y a partir de la escritura comunicativa aprende a “escribirse a sí mismo”. En consecuencia, el pensamiento se desarrolla como internalización del habla y luego como internalización de la escritura:

A juzgar por las evidencias disponibles, el lenguaje escrito se convierte en un simbolismo directo que se percibe del mismo modo que el lenguaje hablado. Únicamente debemos tratar de imaginar los enormes cambios que se producen en el desarrollo cultural de los niños, y que son consecuencia del dominio del lenguaje escrito y de la capacidad de leer. Gracias a ello se accede al conocimiento de todo aquello que el genio humano ha creado en el campo de la palabra escrita. (Vygotsky, 2012: 175)

Vázquez y Jakob (2007) abordan la relación entre escritura y aprendizaje desde la perspectiva de la psicología cognitiva. Analizan el potencial efecto que escribir puede tener en la apropiación y reorganización conceptual. Este impacto está mediatizado por el enfoque con que los estudiantes abordan las tareas de escritura:

Desde esta perspectiva se derivan consecuencias importantes para sostener teórica y empíricamente la función epistémica de la escritura: es necesario atender, por un lado, la naturaleza de la tarea y, por otro, las singularidades que adoptan las estrategias que activan los escritores, ya que no cualquier tarea de escritura ni cualquier modo de encarar esa tarea incide de la misma forma en la calidad de los aprendizajes. (Vázquez y Jakob, 2007: 34)

Es decir que el escritor deberá tener en cuenta la tarea en su contexto y tomar decisiones sobre la marcha. Esto implica planear estrategias, que significan una actividad cognitiva de ejercitación constante.

Visualizaremos parte de este desarrollo conceptual en las opiniones que emergieron de las entrevistas, como en las desgrabaciones de las tutorías, y un ejemplo de textos producido por los estudiantes-escritores.<sup>36</sup>

#### 6.4 Estrategias de escritura

<sup>36</sup> Los análisis se encuentran en los capítulos 7, 8 y 9.

Es importante incluir las estrategias de escritura entendidas como la reflexión continua acerca del proceso de composición. Esto sucede cuando el escritor se pregunta ¿cómo? ¿cuándo? y ¿por qué?, y debe discernir la estrategia más adecuada para cumplir con sus objetivos (Monereo, 2012).

Monereo (2012) reconoce dos significados del término “metacognición”: por un lado, el conocimiento sobre el propio funcionamiento cognitivo, y por el otro, la regulación y el control del funcionamiento cognitivo. Este proceso permite al escritor tener en cuenta dos interrogantes básicos: ¿qué decir? y ¿cómo decirlo? Sus respuestas varían de acuerdo con las exigencias del texto. Significa también la importancia en la autorregulación de la escritura, que abarca tanto lo cognitivo como lo metacognitivo.

Para entender este proceso de regulaciones cognitivas es necesario considerar al conocimiento mismo y su proceso de construcción. La metacognición posibilita hacer el movimiento de lo conceptual, lo lingüístico y lo metalingüístico e interviene implícitamente en todo el proceso de la producción textual. Por eso la regulación metacognitiva activa recursos cognitivos. Las estrategias de aprendizaje posibilitan la construcción de conocimiento y cumplen una poderosa función: “pueden ayudarnos a formar estudiantes originales, críticos e independientes” (Llera, 2003: 60).

El uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje, que conlleva una constante toma de decisiones en situaciones específicas. Es una forma de aprender, a través de la toma consciente de decisiones, para generar el aprendizaje significativo (Ausubel, 1978) puesto que promueve que los alumnos establezcan relaciones significativas entre sus conocimientos previos y la nueva información. El estudiante no solo aprende cómo utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y por qué puede usarlos y en qué medida dichos conocimientos favorecen el proceso de resolución de una tarea. El autor lo define de la siguiente manera:

Las estrategias de aprendizaje como proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (Monereo, 2012: 27)

Hasta aquí hemos analizado los distintos enfoques de la concepción de la escritura, su importancia epistémica, y detallamos cómo la escritura implica una constante toma

de decisiones para generar aprendizajes. A continuación, analizaremos una estrategia en particular: la revisión y la reescritura como camino para la adquisición de nuevos y más claros conocimientos.

Arnoux *et al.* (2002) conciben el acto de escribir como un conjunto de procesos recursivos, que incluye etapas. Una de ellas es la planificación de ideas, donde se piensa el argumento y se pone en juego tanto la memoria interna del sujeto, como la “memoria externa”. El escritor deberá pensar también en la organización y el tipo de discurso que va a elegir de acuerdo con objetivo de su tarea. Las autoras denominan el momento en que ocurre la escritura como “la puesta en texto”. Es la instancia de la redacción, cuando se concreta el plan; aquí el escritor debe estar atento a la coherencia y al sentido global del texto. Posteriormente, se encuentra la revisión, definida de la siguiente manera:

El proceso de revisión, por último, comprende la relectura del texto a medida que se escribe y la corrección o reescritura del mismo. La corrección y la reescritura tienen por finalidad ajustar el texto al plan e involucran, básicamente, operaciones de sustitución, conmutación, redacción y ampliación. La puesta en práctica de un modelo como este en la escuela implica, por una parte, privilegiar una evaluación del proceso antes que el producto. Esto no significa dejar de lado la evaluación del texto final, sino enfocarlo como resultado de un proceso. (Arnoux *et al.*, 2002: 190)

Para Flower y Hayes (1996), la escritura es un proceso compuesto no de etapas sino de momentos recursivos que se pueden alternar, superponer y repetir. Requiere de una reflexión constante de parte de quien escribe. El escritor debe pensar en el destinatario, el medio, el formato, el propósito y el tipo de texto que utilizará para cumplir mejor sus objetivos. Para estos autores, la clave del proceso de escritura está en ir estableciendo objetivos e ir desarrollando ideas de acuerdo a nuevos objetivos que el escritor va creando a lo largo del proceso de composición.

La generación de objetivos constituye lo más importante; allí tiene lugar el poderoso proceso creativo, en el cual pueden describirse tres componentes: la memoria a largo plazo, el ambiente de trabajo y la escritura misma, que posee los momentos de planificación, traducción, escritura y revisión.

Más aun, uno ve por qué el proceso de revisión y aclaración de objetivos tiene un efecto tan amplio, dado que es a través de la fijación de nuevos objetivos que el fruto del descubrimiento vuelve para informar el proceso continuo de composición (Flower y Hayes, 1996: 18).

La revisión de lo escrito es la tarea central que posibilita desarrollar perspectivas y nociones: “a través de forzarlos de vuelta al caos, de regreso al punto donde se forma y estructura al significado” (Sommers, 1982, en Carlino, 2005: 30). Esas diferentes versiones del texto van puliendo el significado, o sea que cada versión permite un ajuste en el proceso cognitivo.

Para Carlino, es un juego entre el presente escrito, el futuro lector y el pasado en que se escribió el texto; todo el tiempo el escritor tiene el problema de tomar decisiones para que su texto cobre sentido y claridad.

Escribir con conciencia retórica lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento. Problematizar lo escrito desde el enfoque atribuido al destinatario implica cuestionar el conocimiento disponible. Poner en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisará el lector, es lo que permite transformar el conocimiento de partida. (Carlino, 2005: 28-29)

Problematizar la escritura permite acceder a otra forma de aprendizaje; para ello Carlino se sostiene en Scardamalia y Bereiter (1992), quienes destacan la importancia “del modelo transformador del conocimiento”, que pone foco en la naturaleza dialéctica de la escritura, cuando el escritor toma conciencia de las limitaciones de su propio saber y la necesidad de lograr un texto claro, que incluya al destinatario.

La parte principal del proceso de escritura se da en la relectura del texto, cuando el escritor decide hacer cambios. La autora sostiene que: “Durante esas revisiones, probablemente descubrirá que el intento de modificar la forma lo ha llevado a pensar el contenido de manera novedosa para sí mismo” (Carlino, 2005: 28).

Precisamente, Vardi y Bailey (2006) hacen referencia a la retroalimentación recursiva y su incidencia en la calidad de los textos elaborados por los estudiantes universitarios. Señalan que a diferencia de lo que ocurre en primaria, secundaria e incluso en los posgrados donde los alumnos reciben abundante retroalimentación, “en el curso de las carreras universitarias de grado, los alumnos solo tienen oportunidad de recibir comentarios sobre su trabajo una vez: cuando se les devuelve la versión final

de lo escrito” (2006: 18), lo que equivale a decir que la retroalimentación se encuentra centrada en el pasado.

Vardi y Bailey (2006) cuestionan el valor mismo de la evaluación en la medida que funciona principalmente como forma de justificar la calificación, más que como manera de mejorar las habilidades de escritura. El proceso de reescritura, entendido de este último modo, puede ser descrito como una instancia de negociación de ideas y de significados, donde juega un papel importante el aporte del estudiante escritor, pero también del docente, quien debe ir retroalimentando todo el proceso de la escritura, bajo el entendido de que es un espacio de generación de conocimiento.<sup>37</sup>

Las autoras rescatan los estudios de Faigley y Witte (1981), que demostraron que cuando se deja a los estudiantes solos para que revisen su escritura, los escritores novatos realizan revisiones superficiales, mientras que los más experimentados realizan no solo mayor cantidad de modificaciones, sino especialmente más profundas dirigidas al sentido mismo del texto. Por tanto, los novatos necesitan de guía y asesoramiento para lograr que el texto alcance claridad y que su lectura resulte fluida.

Finalmente, Vardi y Bailey (2006) concluyen que la retroalimentación es la oportunidad que tiene el escritor de corregir su propio texto, pero “estos cambios en la calidad y pertinencia del texto pueden ser vinculados en forma directa con la retroalimentación proporcionada” (2006: 27).

Por su parte, Alcorta (2006: 44) enfatiza que: “toda clase de acercamiento intenta poner en evidencia el carácter interactivo de la cognición”. Por “acercamiento” se entienden las intervenciones docentes diseñadas para mejorar la escritura de sus estudiantes. Por tanto, existe una relación entre esos acercamientos y los aprendizajes. Las sugerencias dadas por los docentes habilitan espacios para mejorar la calidad de la producción escrita y mientras ocurre esto, paralelamente se genera efecto en los niveles de aprendizaje. En este sentido, la escritura es un camino para aprender, porque mientras se reestructura y reorganiza lo escrito, se reorganiza y reestructuran otras funciones, tales como la memoria y el lenguaje oral.

De esta manera, el texto escrito se vuelve un texto retrabajado por la escritura. Este proceso permite al escritor el dominio de las estrategias de escritura e incorporar

<sup>37</sup> Cuestiones que se retoman a partir de un ejemplo de TF, en el capítulo 9.

complejas formas específicas de la cultura escrita, por ejemplo, estilos y vocabularios propios.<sup>38</sup>

Según Vázquez y Jakob (2007), la reescritura es un medio para promover el pensamiento, generar conocimientos y reorganizar los conceptos. La revisión y la reescritura, por tanto, se inscriben en la episteme de la escritura, porque las distintas versiones o borradores posibilitan (a través de lo escrito), poner el pensamiento en palabras y desafía constantemente al escritor a explicitar ideas en función del destinatario. Son clave en este proceso las intervenciones didácticas generadas por los docentes.

En definitiva, la revisión es una instancia rica para realizar ajustes durante el proceso de escritura, y resulta en la mejora del sentido del texto, especialmente cuando el escritor hace transformaciones profundas y sustanciales. Parte de este proceso es aprendido y debe ser enseñado. Profundizaremos en este asunto cuando desarrollemos la instancia de la tutoría en el apartado 6.5 de este capítulo.

De acuerdo con Carlino (2005), la manera en que escribimos y leemos construye una forma de pensar y de encarar la disciplina que tendrá implicancias en el futuro profesional del estudiante. Este ejercicio de apropiación de conocimiento promueve una estrategia de aprendizaje y un pensamiento que se enmarca en ciertos constructos sociales y culturales del egresado, y le aporta por tanto un sentido de identidad y pertenencia a su comunidad académica específica.

Para la autora, es deber de la universidad que se exija al estudiante leer y escribir textos propios del nivel superior, situación por la que estos jóvenes jamás transitaron. Por tanto, la primera exposición a los textos terciarios hace que aparezcan nuevos desafíos y complejidades que necesitan ser abordados.

De esta manera, aprender las materias curriculares desde el ejercicio constante de la escritura y la lectura dentro de la propia dinámica del proceso de aprendizaje hace que los estudiantes comprendan y se identifiquen con los discursos que caracterizan la futura profesión (Carlino, 2005).

<sup>38</sup> En parte del capítulo 8 de esta tesis, los informantes realizan consideraciones sobre la reescritura y en el capítulo 9 se analiza con mayor profundidad.

La alfabetización académica consiste en: “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” (Carlino, 2006:13). Este concepto implica dos significados: uno sincrónico, referido a prácticas y representaciones características de una determinada comunidad disciplinar, y otro diacrónico, que hace referencia al proceso por el cual se logra indagar a dicha comunidad, en tanto la lectura y la escritura académica son los vehículos para incorporar los contenidos específicos de las disciplinas, y en la medida que: “no es posible alfabetizar académicamente en un solo ciclo educativo” (Carlino, 2006:15).

Asimismo, los docentes deben adoptar una actitud de compromiso y constancia, y ser capaces de promover la dimensión diacrónica, para aportar clase a clase nuevas estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura académicas en sus respectivas asignaturas.

En continuidad con la definición planteada, agregamos que la alfabetización académica se inscribe en las prácticas del lenguaje y del pensamiento propias del ámbito universitario. Y posibilita el proceso de pertenencia a una comunidad científica, porque el estudiante se apropia de los procesos de razonamiento aprendidos a través de las convenciones del discurso académico. La cultura escrita institucionalizada, es la que posibilita la acreditación y también los diversos espacios de comunidades lectoras y escritoras. También es la oportunidad para incluirse y participar en ciertas comunidades académicas que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos y con estilos propios.

Así, el concepto de alfabetización académica pone en evidencia que los modos de leer y escribir cambian según el ámbito de que se trate: diversidad de temas, destinatarios, propósitos, y los contextos en los que se lee y escribe, plantean al escritor y al lector exigencias diferentes. Es decir, esos modos de leer y escribir implican los modos singulares del lenguaje académico de cada comunidad científica.

La cultura académica debe atender a las singularidades de cada campo de saber, por lo tanto, está asociada necesariamente al contenido sustantivo de las disciplinas estudiadas. Desde esta concepción, las asignaturas se constituyen en espacios en los que se busca enseñar no solo contenidos conceptuales, sino también las formas



científicas de mirar y pensar acerca de ellos, aspectos tan importantes que incluyen las formas especiales de comunicar dichos saberes (Izquierdo y Sanmartí, 2000).

Aquella enseñanza que haga explícita y conscientemente las características y la importancia de las prácticas del lenguaje propias del espacio disciplinar, ayuda a los estudiantes a otorgarle sentido a las formas académicas de pensar acerca del mundo (Kelly y Bazerman, 2003).

Cuando se otorga sentido a la lectura y la escritura como parte de las prácticas de los docentes y de sus estudiantes, incluidas las estrategias de aprendizaje, entonces se incorpora una dimensión institucional que exige se asuma su importancia por todo el conjunto de actores educativos, con el fin de elaborar prácticas y proyectos que posibiliten el acortamiento de las distancias entre los objetivos a alcanzar en el desarrollo epistémico de la lectoescritura y la realidad por la que atraviesan los estudiantes. “No existe ninguna posibilidad de intentar cambios en las prácticas de la enseñanza sin el compromiso institucional de garantizar las condiciones mínimas de tiempo remunerado, espacio físico, reconocimiento académico, organización administrativa” (Benvegnú, 2004: 47-48).

Según Carlino (2005), elaborar cursos sobre las prácticas de la lectura y escritura por fuera del espacio del aula, si bien aporta a la concientización, pierde el especial encuentro entre el docente especialista de la disciplina que enseña y el alumno, porque el docente aprovecha ese espacio para narrar su experiencia como lector y escritor de los conceptos difíciles que sus alumnos deben incorporar. La autora sintetiza esta idea en el subtítulo dado a un apartado del libro: “Hacerse cargo de la lectura y escritura en cada materia” (2005:24).

En este sentido, coincido en que resulta esencial para la FD generar espacios para el desarrollo de propuestas didácticas que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes sobre el lenguaje escrito, particularmente a partir del valor epistémico de la escritura y la lectura disciplinar.

Por tanto, desde el marco teórico seleccionado, argumento que enseñar la lectura y la escritura en el nivel terciario posibilita que los estudiantes aprendan los contenidos de cada materia, y también se apropien de su sistema conceptual-metodológico, para incorporar un discurso que los identificará como profesionales.



### 6.5 El espacio de tutoría

Marucco (2011) destaca que la universidad espera que sus estudiantes lean y escriban como si fueran miembros de la comunidad discursiva. Esto genera una brecha, que es necesario acortar mediante el acompañamiento y guía en la apropiación de las prácticas características de cada área disciplinar. En concordancia con Carlino, que fundamenta: “Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento” (Carlino, 2005: 25).

Los estudios de Lea y Street (1999), y especialmente Lillis (2001), fundamentan algunas cuestiones de identidad social y poder institucional que intervienen en el momento de escribir. Vale destacar la definición usada por Lillis: “práctica institucional del misterio” en relación con la escritura exigida en la universidad. En la medida que, con frecuencia, no solo las expectativas de los docentes acerca de la producción escrita de los alumnos permanecen desconocidas, sino que además hay un desencuentro entre lo que espera el docente de sus estudiantes y lo que esperan los estudiantes de los docentes. Debe agregarse que el proceso ocurre en detrimento de los alumnos, dada la relación de asimetría que existe con los profesores.

Los estudiantes valoran las orientaciones de sus docentes, porque de esta manera conocen las diferentes expectativas, propias de cada departamento. Con esas orientaciones se superan los malentendidos y los supuestos, para tener las pautas más claras. En el análisis de los datos se detallarán, en los capítulos 8 y 9, esos encuentros y desencuentros que emergieron a partir de las entrevistas y las horas de tutoría.

Explorar las prácticas de lectura y escritura que promueven las cátedras, y las representaciones que tienen sobre ellas los profesores y estudiantes, no solo aporta a caracterizar las culturas académicas, sino que también permite comprender mejor los problemas y dificultades que tienen los estudiantes terciarios. Esto exige revisar las políticas y prácticas educativas de modo que resulten favorecedoras del aprendizaje y retención estudiantil (Carlino, 2007).

Dentro de este posicionamiento ponemos en diálogo a Alvarado (2007), para quien el debate se centra no en hacer que los estudiantes universitarios lean o escriban correctamente, o en postular qué estrategias deben usar los profesores universitarios,

sino: “para hacer posible una experiencia de discursivización del mundo bajo las formas que son propias del arte, la filosofía, la ciencia y la tecnología” (Alvarado, 2007: 99). La autora desafía la experiencia mediante el pensamiento reflexivo en diálogo constante entre lo que se discute y lo que se hace en clase para generar conexiones de ideas dentro y fuera de la universidad.

Arnoux, Nogueira y Silvestri (2006) subrayan que para que el estudiante pueda avanzar hacia la escritura de textos complejos, necesita de la acción mediadora del docente. Actúan directamente en la zona de desarrollo próximo,<sup>39</sup> para que el alumno pueda apropiarse los diferentes requisitos que exige la producción de textos. Esta situación es un motivo más para que la reescritura sea un ámbito sistemático de la enseñanza.

La acción mediadora del docente debe partir del reconocimiento de la zona de desarrollo próximo y hacerlos avanzar en la lectura y escritura de textos complejos desde el lugar en que se encuentran, sabiendo que la apropiación de los modos de interpretar y de decir es gradual, y se realiza gracias a las actividades de lenguaje en las que los sujetos participan (Bronckart, 1996). Si no se contempla una enseñanza sistemática, los logros “espontáneos” a partir de la escolarización tienen una incidencia pobre. De allí la importancia del diseño de interacciones pedagógicas eficientes que respeten los criterios de proximidad, secuencialidad y dificultad creciente en la enseñanza de la lectura y escritura de texto teórico. (Arnoux *et al.*, 2006:162)

La revisión o la reescritura, por tanto, se inscribe en la episteme de la escritura. Vázquez y Jakob (2007) arriban a la conclusión de que, a partir de las intervenciones didácticas, los estudiantes tuvieron la oportunidad de elaborar y revisar sus planes de escritura para generar distintos momentos de reelaboración del texto. Son estos borradores los que permiten mejorar el texto para convertirlo en producciones escritas más claras y entendibles al futuro lector.

La revisión, en el caso de los procesos estudiados durante esta investigación, se desarrolló en el espacio de tutoría de HE. En este sentido, diseñé el espacio de tutoría como el lugar propiamente académico que permite explicar cómo escribir y mostrar

<sup>39</sup> Analizada anteriormente.

diferentes estrategias de lectura de acuerdo a los tipos de textos o documentos históricos. Es importante planificar con vistas a la mejora del aprendizaje:

Las acciones de enseñanza desarrolladas permiten mejorar los resultados de quienes se encuentran en condiciones menos favorables antes de las intervenciones didácticas. Esto permite sostener con claridad que es posible enseñar a escribir dentro de las disciplinas universitarias y que ello redundaría en beneficios para quienes más necesitan mejorar la producción de textos y, por consiguiente, los procesos cognitivos que están implicados. (Vázquez y Jakob, 2007: 34)

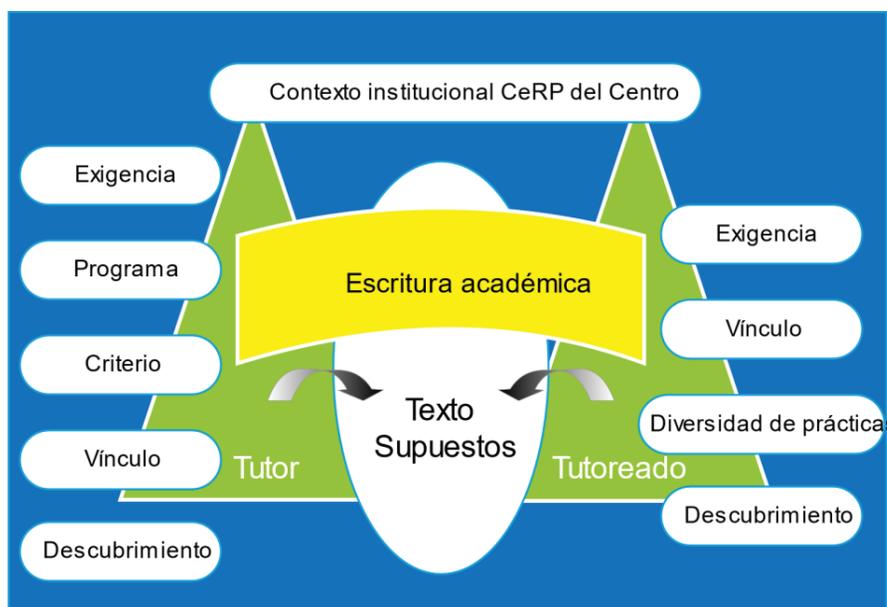
Esto exige al profesor cambiar su rol, dejar de ser expositor de ideas, para transformar sus acciones y gestionar espacios y estrategias para que los aprendizajes ocurran. El docente es tutor cuando asume la función orientadora, de guía, de interventor y facilitador de los procesos; con este movimiento se pasa de la mera reproducción del conocimiento a un papel más activo de intercambio de saberes.

De acuerdo con Lillis (2001), los tutores no están interesados únicamente en el producto final, sino en dirigir sus orientaciones y sugerencias, en ayudar al estudiante en la realización de su tarea. Un tutor abandona la idea de la evaluación como un producto final, terminado, acabado, y piensa en el proceso de construcción del conocimiento que va elaborando el alumno, paso a paso. El tutor tiene nociones en detalle del progreso que va desarrollando el estudiante, y por lo tanto no es ajeno a él.

La tutoría en HE fue diseñada clase a clase, de forma cercana, acompañando la incertidumbre de los estudiantes. En este caso nos posibilita potenciar la producción escrita y concebirla dentro de la tutoría, donde el docente asume una función orientadora, de aclarar dudas y por momentos direccional. El capítulo 9 da una mirada interna de la concepción de la tutoría, su diseño, y la forma en que se llevó adelante dentro del espacio de HE.

El siguiente esquema de elaboración personal sintetiza lo que concibo como el espacio de tutoría:

Esquema 1.- El espacio de tutoría en HE



El esquema representa el diseño metodológico de la tutoría, cuya meta es la elaboración de un texto acorde a la ES, es decir la escritura académica. Es dentro de la tutoría donde ocurre la transformación de los estudiantes en ELE. Se fortalece el vínculo tutor y tutorado, porque juntos pueden ir superando las distintas problemáticas con las que se encuentran. La tutoría colabora en fortalecer la comprensión y análisis de la bibliografía del curso. Favorece el uso de herramientas metodológicas que permitan un mejor acceso a los textos.

Para Lea y Street (1999), el espacio de la tutoría está inserto dentro del contexto institucional. Por tanto, la escritura que de allí surge es una escritura institucionalizada con determinadas exigencias, producto de los lineamientos departamentales. En mi caso, el contenido de la tutoría se determina respecto del programa oficial de la asignatura HE. Los criterios sobre la estructura y extensión del texto están determinados según mi pauta como docente-tutor.

El transcurso de las instancias de tutoría genera la instalación de un vínculo docente-estudiante y se producen descubrimientos, tanto del tutor en su conocimiento de sí mismo en su rol, cuanto de la mirada que posee del alumno. Hay, entonces, encuentros y desencuentros, que muchas veces tienen que ver con los supuestos del docente y los propios del estudiante.

El texto resultante se modificará mediante la práctica continua de la reescritura, en una construcción para la cual es necesaria la acción conjunta de tutor y tutelado. La relación es, en principio, unidireccional (del tutor hacia el alumno) y, a medida que transcurre el trabajo, pasará a ser dialógica.

Analizo (en los capítulos 8 y 9) los supuestos que emergen de la dinámica de las tutorías; allí abordaremos los datos para observar aspectos relativos a la estructura del trabajo, el plagio, el parafraseo, las maneras de citar, el contenido de la materia y, en un nivel más básico, el entendimiento de las palabras que usa el tutor (vocabulario técnico).



## SEGUNDA SECCIÓN



### Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## 7. Miradas acerca de las prácticas de lectura y escritura

En esta parte analizaré las diferentes perspectivas respecto de las prácticas de lectura y escritura de los profesores, los estudiantes y los egresados. La sección también incluye la selección y el análisis de un escrito monográfico, para visualizar en ellos el tratamiento de la escritura y la reescritura, como se explicitó en el capítulo 3 dedicado a los objetivos.

Considero oportuno rescatar la posición que tengo en relación a la escritura de esta tesis, en la medida que cuenta con mis percepciones; producto de estar desde hace ocho años trabajando en la institución. Este señalamiento tiene que ver con lo expuesto sobre el análisis metodológico (Carr y Kemmis, 1988).

### 7.1. Concepciones docentes sobre la lectura y la escritura

A través del análisis de los datos proporcionados por los informantes, busco reconocer cómo ven y viven las prácticas de lectura y escritura los actores de la institución. También me interesa visualizar cómo contribuyen los docentes del CeRP del Centro en la formación de futuros participantes de las comunidades académicas y discursivas.

Desde la dirección de la institución hay una preocupación sobre la temática, lo que no equivale a que el tema esté “visibilizado” por todos los actores de la institución.

Las preguntas de la entrevista<sup>40</sup> estaban dirigidas directamente a la manera en que los profesores arriban a las actividades de lectura y escritura en la FD. Sin embargo, una vez analizadas las entrevistas observé la emergencia de opiniones, concepciones explícitas e implícitas (sobre lectura y escritura académica), acuerdos, olvidos, reproches, silencios o ausencias, incluso referencias a la forma de evaluación.

Creo que en algunos de los casos las entrevistas resultaron una oportunidad para “verbalizar” (Makuk: 2008) aquello que ocurre en la institución, y en los modos de llevar adelante sus prácticas de enseñanza. También significó una explicación docente que se cargó de sentido y se convirtió en un enunciado.

<sup>40</sup> El formato se encuentra en el anexo.

Un enunciado siempre crea algo que nunca había existido, algo absolutamente nuevo e irrepetible, algo que siempre tiene que ver con los valores (con la verdad, con el bien, con la belleza, etcétera). Pero lo creado siempre se crea de lo dado (la lengua, un fenómeno observado, un sentimiento vivido, el sujeto hablante mismo, lo concluido en su visión del mundo). Todo lo dado se transforma en lo creado. (Bajtín, 2003: 312).

Los docentes construyeron un relato lleno de vivencias, experiencias y observaciones de clase y de sus prácticas como profesionales de la educación. Describieron las estrategias que guían sus acciones, y contaron el lugar que ocupa la lectura y la escritura académica en sus planificaciones, otorgando una nueva significación al estudio que venimos analizando en esta tesis.

Aquí, la mirada está en los docentes y sus formas de organizar sus tiempos y sus espacios en relación con la lectura y la escritura disciplinar. Sus valoraciones me permitieron ubicar concepciones y categorizarlas, así como detectar lo dicho y lo no dicho, las distancias o límites generados por esta temática.<sup>41</sup>

De allí que emergieran también suposiciones que no son evidentes, y que sugieren ser la punta de un iceberg (Lea y Street: 1999), sobre un tema que aparenta ser conocido por todos los actores institucionales. Pero, cuando se procede al análisis de los datos, descubrimos estereotipos, “grietas” entre los docentes y los alumnos, y la ausencia de un debate más vasto, profundo sobre la temática, que incluya una polémica institucional y en la interna de los departamentos.

Un aspecto que emergió a partir de las entrevistas se refiere a la lectura y la escritura como hechos naturalizados, que devienen con el *ser alumno*. Incluso, persiste la idea de que estas competencias se aprendieron en épocas escolares y no tienen que ver con las habilidades que se puedan ir adquiriendo en la práctica profesional.

“Creo que eso se aprende desde que se comienza a leer y escribir” (Id-8).

Pero, cabe una aclaración: el informante Id-8 inicia la entrevista afirmando que la lectura y la escritura son actividades que se aprenden desde la época escolar y en los últimos minutos expresa que hay que trabajar procedimientos con los estudiantes

<sup>41</sup> Dentro de las observaciones que hemos rescatado de las entrevistas, Ia9c estuvo durante todo el desarrollo golpeando la mesa con la mano. En el caso de Id- 6 respondió pensadamente. En todos los casos el espacio físico que se utilizó fue el establecimiento de la institución.

terciarios. Su opinión respecto del espacio de enseñanza universitaria de la lectura y escritura es ambigua.

En la opinión vertida por Id-8 vemos que el informante no da la importancia necesaria a los procesos de lectura y escritura en el nivel terciario; no concibe que se deban enseñar esas competencias (Carlino, 2005). Desconoce la importancia cognitiva del “modelo transformador del conocimiento”, que posibilita conocimientos más sólidos y abstracciones complejas en el aprendiente (Scardamalia y Bereiter: 1992). También, confunde la alfabetización (en el sentido tradicional) con MPSLE, en la medida que Id-8 no hace distinciones entre el nivel escolar y el universitario.

A partir del análisis de las entrevistas, pude detectar algunas ausencias; por ejemplo, ningún entrevistado usó los conceptos de “lectura y escritura académica”, “géneros discursivos” o “comunidad discursiva”. Sin embargo, tres de los docentes entrevistados mencionan la importancia de la elaboración de textos científicos, en relación con los contenidos disciplinares.

Aparece la vinculación de la práctica de la lectura y la escritura académica, en relación con el futuro profesional solo en ocasiones:

“Creo que ese es uno de los más grandes desafíos, porque van a tener que vivir de eso” (Id-7).

“La cuestión es la palabra escrita. Lo que cuenta es la palabra escrita y lo importante es que los estudiantes integren la conceptualización y el análisis y el pensar la palabra escrita como el insumo que van a tener que echar mano durante toda su vida profesional” (Id- 4).

Cabe preguntarse si “vivir de eso” alude a la actividad profesoral en general, o a la presencia de la lectura y la escritura en la actividad profesional.

Para Arnoux *et al.* (2002), todas aquellas escrituras que circulan en la institución tienen para ellos una doble complejidad:

- 1) Deben adecuarse a las exigencias de la escritura académica.
- 2) Deben ser reflejo de la comprensión de lecturas exigidas por la disciplina.

Por tanto, las escrituras institucionales deben evidenciar que el escritor adquirió los conceptos, pudo ejemplificar, dar relaciones entre los conceptos, y dedujo el significado de un texto disciplinar. Este proceso construye al enunciador de acuerdo con el espacio, el tiempo estipulado por la institución, y en relación con el destinatario,

o sea el futuro lector a quien está dirigido el texto. Aquí debemos tener en cuenta que la mayoría de los textos que realiza el enunciador tienen una importancia relevante, porque están dirigidos hacia sus profesores y encierran un poder de ser aceptados o no.

Ser un escritor eficiente de este tipo de textos implica, en primer lugar, ser un buen lector de textos académicos, ya que, en este ámbito, la mayor parte de los escritos se apoyó en lecturas previas, de las que será necesario dar cuenta. Estas lecturas darán al estudiante el dominio sobre el tema a tratar. Pero, además, para lograr esa eficacia él deberá contemplar los rasgos genéricos de sus escritos, sobre todo el modo en que estos se estructuran, y el registro adecuado; deberá entrenarse en la construcción del tipo de enunciador que estos escritos requieren. (Arnoux, di Stefano, Pereira, 2002: 137)

Por tanto, el enunciador académico debe usar las normas ortográficas y gramaticales, porque van a ser las que sustenten su discurso y den claridad organizativa a sus ideas. También debe ser exacto en la terminología que aplica para proporcionar definiciones conceptuales. Además, debe ser respetuoso de los marcos teóricos que cita, debe fundamentar sus afirmaciones, porque son producto de la comunidad científica a la que pertenece, y al mismo tiempo son la demostración cabal de que estudió.

Los informantes reflejaron, a través de las entrevistas, algunos rasgos del enunciador que hemos descrito anteriormente. Vamos a desglosar en una primera instancia las concepciones en torno a la lectura académica que los profesores del CeRP del Centro asumen, para después analizar las concernientes a la escritura académica.

Con respecto a las consideraciones acerca de la lectura que emergen de las entrevistas, selecciono algunos pasajes en los que se destaca el valor epistémico de la lectura en el nivel terciario, que habilitan a elaborar conexiones con el marco teórico referencial propuesto en el capítulo 6. Vale señalar que la pregunta que generó la elaboración de las respuestas fue: ¿Tiene sentido enseñar la práctica de la lectura y la escritura en la formación del futuro profesor? Si bien es muy amplia, y no necesariamente apuntaba a construir en torno a aquellos asuntos, lo significativo es que surgieran.

Partir de la afirmación de Id-2, resulta interesante porque permite reflexionar en varios pliegues de análisis:

“Es muy necesario enseñar la práctica de la lectura y la escritura en la formación del futuro profesor, porque también es cierto que aun en el caso que ellos hayan incorporado herramientas para la lectura, hay lecturas en este nivel que exigen niveles de inferencia y de manejo de vocabulario que desarrollan en esta etapa de la formación; yo creo que para leer textos más complejos hay que dar mayor número de herramientas, y este es el espacio para eso” (Id-2).

En primer lugar, encuentro un vínculo con Perkins, quien profundiza la relación entre aprendizaje y pensamiento, porque todas las actividades de comprensión, como inferir o entender ideas complejas requieren del pensar. Para el autor, comprender es “usar activamente el conocimiento” (2008: 81), es decir, cuando el estudiante es capaz de trasladar ese concepto a otras situaciones, puede relacionar ideas, dar ejemplos, vincular lo nuevo con lo que ya sabe, a esto le llama “pedagogía de la comprensión”.

Segundo, subrayo la importancia del uso de las herramientas para el desarrollo de la conceptualización. Llera (2003) plantea que las estrategias de aprendizaje forman parte del conocimiento procedimental, que son las herramientas del pensamiento usadas por el estudiante cuando tiene que comprender un texto, adquirir nuevos conocimientos o resolver problemas. En este sentido, Resnick y Collins (1996) conciben el aprendizaje, en vínculo directo con las habilidades de cuestionamiento, elaboración y deducción, que implican el desarrollo de la cognición.

En tercer lugar, se destaca de la cita la importancia de que estos aprendizajes se den en espacios académicos concretos. Lo podemos relacionar con Benvegnú *et al.* (2001: 3):

Los escritos de circulación académica del nivel universitario presentan alto grado de complejidad y de especificidad y su manejo requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción. Ya no se trata de compilaciones anónimas como los manuales del secundario ni de textos escritos únicamente con propósito didáctico. En la universidad debe entrarse en contacto con textos de primera mano, con el "saber sabio" diría Chevallard.

En opinión del informante Id-2, el estudiante debe ejercitarse en la lectura que exigen los textos académicos terciarios, apropiarse de diferentes herramientas para comprender y producir textos pertenecientes a su comunidad científica académica.

El segundo pasaje que seleccioné posibilita hacer conexiones con respecto a la visión de los docentes acerca de la lectura y escritura académica:

“comprender un texto en realidad, no repetirlo, comprenderlo... reconstruirlo, no parafrasearlo, aportar conocimiento de otros textos, para después poder hacer una reconstrucción personal. El docente, aquí formamos al futuro profesor, debe tener la capacidad de reconstruir el conocimiento, si no el conocimiento se convierte en una mera repetición” (Id- 10).

La opinión de Id-10 se presenta cercana al modelo de proceso cognitivo de Flower y Hayes (1996) dirigido a una red jerárquica de ideas que conduce al desarrollo del proceso de lectura. También alude al proceso que implica leer y escribir un texto académico, sus complejos niveles de reconstrucción de sentido.

Los estudios cognitivos postulan a la lectura como un proceso que involucra una serie de subprocesos que el lector realiza mientras lee el texto, como recuperar información, jerarquizar, corroborar hipótesis constantemente, y poner en contacto los conocimientos previos con los nuevos que se adquieren mientras se lee (Solé: 2009).

Parte del argumento de Id- 10 también se conecta con Scardamalia y Bereiter (1992) en relación al modelo “transformador del conocimiento”, que significa un cambio estructural que apunta a la reconstrucción de la estructura cognitiva.

La tercera consideración que seleccioné enlaza la lectura como un insumo para la escritura y para la conceptualización, y está definiendo el poder epistémico de la lectura y la escritura para incorporar información y transformar la estructura conceptual del lector-escritor:

“La lectura para mí es fundamental porque si no, no hay construcción, [hace] que puedan caer en errores conceptuales, y si no está eso lleva a que no se pueda escribir bien” (Id-8).

Aquí, el informante se posiciona desde la retroalimentación entre lectura y escritura, que permite al estudiante experimentar la dimensión epistémica de estos procesos que se potencian en su interacción, para reconocer la validez y lo fructífero de los aprendizajes.

Id-6 identifica los requisitos de los lectores de un nivel terciario:

“El sentido crítico que está en la lectura de todos los materiales, sobre todo reflexivo pero que es un discurso crítico, reflexivo, que está en todo, pero es un discurso. Hacer eso del espíritu crítico que no tiene por qué coincidir con lo crítico que hace el docente, si está argumentado, fundamentado. El ser crítico te lleva a la autonomía del pensamiento que es fundamental [...] Adquirieron una forma de cuestionarse, de reflexionar ciertas cosas, de no dar por sentado determinadas cosas, cuando digo cosas parece muy indefinido, pero son: discursos, lecturas, producciones de distintos ámbitos, de distintos autores” (Id- 6).

Al analizar el fragmento de la entrevista de Id- 6, encuentro conexión primeramente con Bajtín (2003), en una postura dialógica del enunciado que posibilita el ida y vuelta, de forma ininterrumpida, y en cada caso se posiciona ante un tema, lo que constituye la comunicación discursiva.<sup>42</sup> Creo que cuando Id-6 hace referencia a la construcción de un discurso con argumentos, crítico, reflexivo, fundamentado, en relación con otras posturas y con diferentes autores, está haciendo mención a esas múltiples formas en que el enunciado se vincula y dialoga con otros.

Eco denominó “cooperación interpretativa” a los movimientos que debe realizar el lector para dar sentido a un texto, entre las que destacó —además de realizar inferencias— el otorgar un significado a las expresiones, y establecer relaciones entre esas expresiones y las circunstancias de enunciación. La referencia a la situación enunciativa requiere contemplar al enunciadore, el lugar, el tiempo y el destinatario de un texto. El establecimiento de estas relaciones implica también construir hipótesis sobre el género discursivo que se está leyendo e identificar el mundo de referencia (real o posible) del texto. En este proceso, desde esta óptica, el lector apela a sus conocimientos enciclopédicos y a sus sistemas de valores para completar el sentido de lo que lee. Por eso, completando la definición inicial, para Eco la lectura es un proceso comunicacional en el que a partir de la interacción lector-texto se produce sentido. (Arnoux *et al.*, 2006: 9)

Para esas autoras, la lectura a nivel universitario se da cuando el estudiante desarrolla su capacidad interpretativa, porque aprendió “a controlar su propio proceso cognitivo”, lo que le permite accionar a medida que lee otros textos, para poder llevar a cabo esa “cooperación interpretativa” (2006: 9).

En otros casos, la lectura académica no forma parte de la reflexión como sí lo hace la escritura, según lo formulado explícitamente durante la entrevista:

“Lo tengo más trabajado para la escritura de acciones concretas. Pero en la lectura pasa por allí en recomendar determinadas fuentes, y en solicitar que ellos busquen fuentes y que las propongan, y evaluar juntos, y ver si es pertinente o no, y por qué, y todo ese tipo de cosas. Por ejemplo: para dar una clase ¿no? Ver de dónde leen, y qué me aportan cada una de las cosas que leo. Porque hay que ir al texto del estudiante de alguna manera, pero para dar lo que leen los estudiantes, pero eso... trabajo muy poco en la lectura” (Id-1).

<sup>42</sup> “Todo enunciado concreto viene a ser un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada. [...] Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva” (Bajtín, 2003: 281).

Id-1 resalta la prioridad de la escritura sobre la lectura, sin aludir, necesariamente, a marcos teóricos referenciales. Emerge el poco tiempo destinado a trabajar con lectura y la ausencia de alusiones a la función epistémica de la lectura.

Otra de las ausencias halladas se da respecto de la bibliografía de referencia sobre lectura académica. Solamente un informante menciona el marco teórico que sustenta su práctica:<sup>43</sup>

“... para ir interpretando la lectura... para ver qué intenciones tiene el autor y con qué otro tema se puede relacionar y consignas más analíticas. Me baso sobre todo en la metodología de análisis de la lectura de Beatriz Aisenberg” (Id-5).<sup>44</sup>

El análisis del corpus me permitió hallar elementos para identificar la representación que los profesores del CeRP del Centro tienen específicamente de la escritura académica:

“...producir académicamente, que significa tener un pensamiento propio, y tener un pensamiento que permita trabajar con otros y trabajar en grupo y en forma interdisciplinaria o transversal. Así se construye el perfil del profesional” (Id-6).

Para Id-6 la escritura a nivel terciario no es vista solo como canal para expresar lo que se piensa y transmitir el conocimiento. También posee un potencial epistémico, como instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber (Scardamalia y Bereiter, 1992). Este informante destaca y agrega el vínculo con el perfil profesional.

En las consideraciones docentes también surge la especificidad de la escritura académica; aquí la escritura se ciñe al conocimiento disciplinar, donde la producción intelectual está restringida a los expertos:

“En X [alude a una disciplina] estamos casi al nivel de Z [alude a otra disciplina], se fundamenta bajo parámetros muy rigurosos que no le permiten al alumno salirse de un cierto libreto, no pueden discutir si esto es o no. Argumentar es muy difícil en X si no tenés un conocimiento muy sólido” (Id- 10).

<sup>43</sup> Se hace referencia al concepto de prácticas porque la lectura y la escritura son inseparables de las acciones de los sujetos en el interior de una determinada comunidad, en este caso la académica.

<sup>44</sup> Aisenberg es una autora argentina, que ha publicado diversos textos vinculados a la lectura y la escritura tanto en ciencias sociales como en ciencias naturales, en los cuales revaloriza el papel del lector como sujeto activo, por su trabajo intelectual fundamental para el aprendizaje.

Se entrevistaron a tres docentes de didáctica, de las cuales solo una prioriza la escritura vinculada a la planificación didáctica y su acción en la clase. Aquí se juega el rol del practicante y su grupo en secundaria. La informante Id-2 se posiciona en la dinámica de la clase y los usos de los recursos didácticos:

“Pero también en el aula de secundaria a veces uno reduce la producción escrita a los trabajos escritos propiamente dichos, pero la escritura tiene que ver también con un buen pizarrón, tiene que ver con un buen papelógrafo, tiene que ver con un buen cartel. Porque esas son producciones escritas que a veces uno no las valora en la dimensión que tienen pero que nos dicen mucho de cómo escriben nuestros estudiantes” (Id-2).

Finalmente, cabe aclarar que la principal representación de la escritura académica que emerge del análisis de las entrevistas tiene que ver con la construcción de la escritura en proceso, basada en la elaboración de borradores y la reescritura, donde interviene el docente, para hacer ajustes, como guía y organizador. El tema será analizado más adelante.

## 7.2. El lugar de la lectura y la escritura en las aulas del CeRP

Entre los profesores entrevistados emergen distintos puntos de vista acerca del lugar que ocupa la lectura y la escritura académica en el CeRP. Encontramos posturas distintas entre los docentes:

1) Los que afirman que en los espacios de docencia a nivel terciario no hace falta enseñar la lectura y escritura académica, y elaboran argumentos a su favor. Es el caso del informante Id-4, quien manifiesta que la enseñanza de estas competencias implica un incremento de esfuerzo para quien no la necesita. Los cursos o talleres de entrenamiento de la lectura y escritura deberían impartirse en cursos fuera de las asignaturas curriculares:

“En algunos casos sí, en otros casos yo creo que sinceramente no hace falta. Te explico cómo lo vivo yo, hay gurises que son muy talentosos, muy inteligentes, muy capaces y muy cultivados. Hay otros muchachos que vienen de medios muy deprimidos y necesitan una apoyatura. Yo creo que habría que evaluar eso, en alguna prueba de admisión, en alguna prueba de pasaje de curso, y en algunos casos yo creo que sí y en algunos casos no, y creo que hay que diferenciarlo. Porque si vos metés a todos en la misma bolsa los que están más arriba se van a sentir con una sobrecarga inútil para ellos, porque hay gente que tiene buen dominio de la lectura y del análisis. Pero hay otros estudiantes que no, y esos sí van a necesitar apoyo y en algunos casos mucho” (Id-4).

2) Los que asumen la postura de ocuparse de la temática, pero no describen sus acciones. Es el caso de Id-2, quien se responsabiliza por la lectura y la escritura en los currículos de la materia que enseña. Lo podemos deducir de la entrevista, pero no explicita en qué consiste, ni cuáles son sus acciones al respecto.

Frente a la pregunta sobre si tiene sentido enseñar la práctica de la lectura y la escritura en la formación del futuro profesor, Id-2 expresa:

“Totalmente, uno podría pensar que a esta altura ya no sería necesario, pero cuando uno va a la realidad constata que es muy necesario. Muy necesario porque también es cierto que aun en el caso que ellos hayan incorporado herramientas para la lectura, hay lecturas en este nivel que exigen niveles de inferencia y de manejo de vocabulario que desarrollan en esta etapa de la formación, yo creo que para leer textos más complejos hay que dar mayor número de herramientas y este es el espacio para eso” (Id-2).

3) Los profesores que consideran que el ejercicio de la lectura y escritura académica no deben incluirse dentro del currículum, sino que debe ser un proceso de aprendizaje paralelo:

“Debería haber todos los años un curso paralelo a todo lo demás de decodificación y codificación” (Id-10).

En este sentido el informante Id-10 concibe estas prácticas como un curso en simultáneo. Al parecer con la frase “todo lo demás” designa a las asignaturas curriculares.<sup>45</sup>

4) Los profesores que se ocupan y desarrollan las actividades de lectura y escritura, y describen sus estrategias basadas en la tutoría (Id-6); y el uso de textos borradores y la reescritura (Id-1; Id-3; Id-5). Volveré sobre este punto en el análisis más adelante.

### 7.3. Identificación de “problemas de lectura” y “problemas de escritura”

Con respecto a este costado de la problemática, los docentes expresan en sus percepciones la preocupación en torno al tema, lo que refuerza la idea intrínseca de las dificultades de los estudiantes. Mostramos la tensión existente dentro de la institución, que permanece silenciada u oculta mientras se esperan mejores niveles académicos de

<sup>45</sup> Carlino (2009) refiere que desde hace quince años algunas universidades de Argentina vienen desarrollando talleres de lectura y escritura para alumnos que ingresan; estos talleres están separados de las asignaturas curriculares. Es decir, el tema preocupa desde 1994.

los estudiantes. Desarrollamos esas tensiones que circundan el modelo de MPSLE que hemos definido anteriormente.

Al revisar la información de las entrevistas a los docentes en un caso emergió la queja y el reproche:

“Mucha lectura... que es lo que no estoy viendo, no estoy observando que leer diferentes autores tenga un valor. Al revés, juegan al achique, leer menos y en la síntesis” (Id-8).

Otro informante describe el problema y se hace cargo:

“Hábito de lectura que es escaso... Hay varios puntos, ciertas debilidades que también dependen de nosotros, en cómo nosotros hacemos hincapié en eso” (Id-6).

Las dos preguntas que elaboré para la situación de entrevista fueron abiertas,<sup>46</sup> generaron una heterogeneidad de respuestas (de allí su riqueza de análisis), y algunos informantes fundamentaron sus ideas. Por ejemplo, Id-6, que amplió y desarrolló sus contestaciones, e incluso llegó a argumentar con respecto a las causas que generaron los problemas en torno a la lectura y la escritura disciplinar:

“Considerar que esto es complicado, pensar que por causa de los niveles socioculturales no realizan un proceso de superación y no es así. Vuelvo al punto de la importancia del vínculo que uno establece con los estudiantes, donde uno debe explicar la importancia de la lectura y la escritura. No es la exigencia solo, sino entender e internalizar, porque tiene que estar presente, si no es en vano. Es un proceso lento, muy lento, en algunos se visualiza y en otros más adelante se verá” (Id-6).

La afirmación anterior surge de la pregunta: ¿cómo piensa las actividades de lectura y escritura en FD? su amplitud derivó espontáneamente hacia la identificación de problemas en ambas prácticas. Casi todos los docentes entrevistados empiezan el relato ofreciendo un diagnóstico de los estudiantes que reciben en sus aulas.

<sup>46</sup> Transcribo las dos preguntas de la entrevista a las que hago referencia: ¿Cómo piensas las actividades de lectura y escritura en FD? ¿Cómo piensas las actividades de lectura y escritura en el transcurso de tu clase?

Es un interesante punto de partida que permite ubicarnos sobre la mirada realizada por los docentes desde diferentes áreas disciplinares, que convergen en problemas de comprensión y los vinculados a estrategias lectoras.

“Yo creo que sí, que hay dificultades, sobre todo en los primeros cursos. O sea, los estudiantes vienen con muy poquitas herramientas. No tienen una clara consciencia de la importancia de leer, ni te lo digo en X, pero en todas las asignaturas, lo importante que es leer, porque eso repercute, de manera inmediata en la escritura también, se retroalimenta, una cosa con la otra. Y ellos vienen con muy poquitas herramientas. Este es el primer año que tengo primero, antes tenía solo tercero y cuarto y realmente me ha costado muchísimo superar... para transferir a ellos herramientas para solventar dificultades que yo ya daba por supuesto que ya estaban resueltas” (Id-2).

Se observa la brecha entre el nivel que el docente cree que encontrará y el nivel con el que llegan los alumnos al inicio del tramo de formación. Resalto también que este informante expresa la necesidad de concientizar a los estudiantes sobre la importancia de leer, cuando es un prerrequisito necesario para el inicio de cualquier carrera universitaria. La docente evidencia un supuesto de asuntos resueltos que en la realidad no lo están, la lectura en secundaria apuesta hacia otros aspectos, como la lectura de manuales y mayormente se basa en la reproducción de ideas. Según Id-2, es necesario que el docente colabore en la ejercitación de los complejos procesos de pensamiento, con mayor grado de especificidad, que solo tienen lugar en la ES. Sin embargo, no se refiere a la construcción de un enunciador académico (Arnoux *et al.*, 2006).

También otro informante señala las características de los problemas que emergen en torno a la lectura. No obstante reconoce el problema, no analiza la situación, ni piensa en estrategias que ayuden a la superación de las dificultades de los estudiantes:

“Yo de todos modos la primera vez que tomo contacto con ellos es en segundo, salvo cuando tomo exámenes para primero, o en las entrevistas. En general leen muy poco, leen mal, cuando les hago leer algo en la clase que yo les haya dictado o alguna cosa en algún libro o lo que sea, muchos leen silábicos, en segundo año de la formación pasa eso. La comprensión lectora es muy baja. Estoy hablando en términos generales, ¿no? Y bueno, en general los que siguen, los que avanzan en la carrera son aquellos que no tienen ese tipo de problemas. Esos que tienen ese tipo de problemas se hace muy difícil. Los que logran llegar de segundo a tercero, y de tercero a cuarto son aquellos que no tienen esas dificultades. Los que tienen esas dificultades casi todos quedan por el camino, porque es imposible que puedan pensar que puedan entender el desarrollo de un [...] razonamiento sofisticado [...] si no pueden leer libros de cuentos, o cosas sencillas digamos” (Id-7).

Para otro grupo de informantes, las dificultades aparecen ya en un grado relacionado a la problematización de los textos académicos y las estrategias de comprensión de orden superior. Es decir que destacan la ausencia de una postura crítica desde una perspectiva argumentativa, capaz de dejar de lado una lectura lineal e incorporar dimensiones más globales, y generar una apropiación más integral del texto.

“No puedo generalizar gran parte con un nivel débil. La debilidad en la forma de expresarse tanto en la escritura como en la oralidad. En la forma de comprender los textos, en la forma de interrogar los textos, en la forma de analizar los textos. En la mirada a veces simplista, la falta a veces de problematizar” (Id-6).

“He notado que los muchachos llegan con problemas, con problemas de decodificación para empezar, si ponés dos párrafos de dos textos diferentes X con orientaciones distintas y pedís que hagan un estudio comparativo y realicen conclusiones lo más probable es que te repitan lo que dice uno y otro. Pero hay una gran dificultad para unificar los dos criterios, estudiarlos, analizarlos, compararlos, contrastarlos, y después sacar conclusiones. Eso es casi un imposible” (Id-10).

Encuentro relación entre las palabras de Id-6 e Id-10 con los argumentos marcados por Vázquez (2005): “Las investigaciones cognitivas y lingüísticas sobre la lectura consideran que la misma es un proceso activo de construcción de significados, en el que tienen lugar procesos de inferencias, anticipaciones y formulación de hipótesis sobre el contenido del texto”.

Leer en nivel terciario implica ir más allá de la decodificación, es ingresar a un nuevo campo de conocimiento, es una nueva alfabetización diferenciada por la diversidad de temas, tipologías textuales, vocabulario, destinatarios, como hemos definido MPSLE. Además:

Aprender a leer es mucho más que “traducir” signos gráficos o repetir memorísticamente un texto. Leer en la universidad es resolver adecuadamente cómo debe interpretarse lo que no está expresado, y lo que no está expresado literalmente en los textos académicos, son las representaciones conceptuales y las operaciones cognitivas que vehiculiza la escritura: pensar, hacer inferencias, deducir, hipotetizar, entre otras (Barco y Lizarriturri: 2015).

En los siguientes ejemplos, los profesores entrevistados señalan la complejidad del arribo a la lectura de sus asignaturas, porque contienen un doble vínculo conceptual. Por tanto, explicitan la epistemología de la dificultad, lo hacen en relación a la escucha de quien los entrevista, pero no se evidencia que lo hagan con sus estudiantes.

“En mi caso, con lo que tiene que ver con los cursos de didáctica nosotros hacemos un trabajo que involucra obviamente aspectos teóricos de la didáctica que tiene necesariamente que conllevar a la lectura de muchos textos para llevar al aula y de referentes críticos vinculados a esos temas que se llevan al aula. Entonces en las aulas de X [alude a una disciplina], es *sine qua non*, es un pilar fundamental, donde los estudiantes deben de tomar conciencia de que si hasta ese momento consideran que han estado leyendo, se dan cuenta que en realidad es muchísimo más lo que tienen que leer, porque por un lado tienen que leer para el aula de didáctica y por el otro lado deben de leer para el trabajo que van a hacer para las aulas de educación media” (Id-2).

“La lectura es fundamental a dos niveles, la lectura a nivel específico de lo que es lo teórico, de la asignatura y a nivel de cada subgrupo en relación a lo que compete de la temática y problemática que presentan. Entonces son simultáneamente dos cosas, difíciles de llevarlas a cabo, pero hay subgrupos que han resultado muy bien, evidentemente no todos, pero hay trabajos interesantes” (Id- 6).

En ambos casos, los profesores pretenden explicar una estructura latente que da sentido al complejo marco teórico que enseñan y que, a través de la mediación docente, pretende acercar los contenidos a los estudiantes. Además, subrayo las concepciones de los profesores acerca del valor de la temática curricular y las situaciones que posibilitan interpretar, decidir y actuar en la práctica.

Makuk (2008) hace referencia a los conocimientos implícitos que están presentes en las decisiones y acciones de los sujetos. Según el autor, hay distintos niveles: uno menos explícito de reconocimiento y el segundo que apunta a la verbalización. Construyen la realidad, son entidades cognitivas inconscientes e implícitas que ejercen enorme influencia sobre la conducta y la respuesta a determinados problemas.

Creo que estos dos informantes, a través de la verbalización de la complejidad interna de la asignatura, se distinguen de sus colegas y forman un punto de inflexión. En este sentido, interpretan la doble simultaneidad del marco teórico, que construye una dinámica propia de aprendizaje.

El otro lado de la problemática se vincula a la escritura académica, sobre la cual los informantes muestran percepciones variadas. Considero que no solo hay reflexiones desde el lugar de la queja, ubicado en las expresiones: “carencia”, “cuesta”, “aferrarse”, sino que también identifican la dimensión estructural de los textos académicos, en relación con la micro y la macroestructura textual, de acuerdo con lo presentado en el apartado 6.3. Los docentes identifican los siguientes problemas de sus alumnos:

“Uno ve a veces en los escritos párrafos enteros que no dicen nada, y si dicen, dicen algo, es una mención de algo. Después los otros procesos de análisis, comparación, deducción no están” (Id-8).

“Sí, hay dificultades en lo que es la producción escrita. Problemas para conceptualizar, dificultades para plasmar las ideas en el papel y sobre todo veo muchos casos cómo los estudiantes se aferran a los textos, a los libros, a los documentos transcribiendo, pero sin plasmar una opinión propia, un análisis propio, todo eso queda en una expresión que muchas veces es de escolar, si bien hay muchos casos que por suerte la expresión escrita es bastante fluida” (Id-4).

Enfatizan la falta de coherencia y cohesión de las producciones escritas, las dificultades en la construcción de las ideas y sus relaciones textuales. Se ve afectado, también, el grado de desarrollo de las exposiciones (Van Dijk: 1980).

Otro emergente de las entrevistas es la problematización de la escritura académica:

“Yo igual veo muchas carencias en el tema de la escritura académica, cuesta mucho que cuando elaboran una respuesta generen una introducción a esa respuesta, un desarrollo con fundamentos incluyendo autores y una idea general propia, que puedan elaborar un texto propio y sobre todo lo visualizo mucho en la parte de didáctica. Y en asignaturas como las regionales, como X [alude a una disciplina] que es la que compartimos<sup>47</sup> en tercero, donde tienen que integrar la dimensión física, la dimensión económica, la humana, la ambiental, la política y la social, integrar todas esas dimensiones no lo pueden hacer. Es como que es todo fragmentado, no pueden generar relaciones dentro de la escritura. Y les cuesta mucho en la producción escrita hacer citas bibliográficas correctas, o referencias bibliográficas” (Id-5).

Esta profesora focaliza el problema en la estructura textual, al referir algunas partes que debieran ser contempladas por el estudiante (“introducción”, “desarrollo con fundamentos”, “integrar”), y fragmentación de la escritura.

Un informante refiere la técnica del dictado como forma de escritura en clase. Se fija en los errores que cometen los estudiantes en la transcripción de su palabra y el nivel de lectura que poseen. Su práctica está alejada de lo pretendido en el nivel terciario, y cercana a la repetición de conceptos, más que a la construcción conceptual.

“...de todos modos ellos escriben en clase, cada clase y de vez en cuando corto y les pido que lean lo que escribieron. Y bueno a veces resulta que lo que escriben, con lo que yo dije, con lo que estaba escrito en el pizarrón, o lo que ellos creyeron que fue la idea que estaba, no tiene nada que ver con lo que realmente era, muchas veces pasa eso” (Id-7).

<sup>47</sup> Esta docente comparte grupos con otra docente.

Retomo a Lillis (2001), quien fundamenta que frente a esta diversidad de enfoques se pueden detectar tres particularidades: primero la identificación de los problemas divisados por los docentes (más adelante desarrollaremos las soluciones planificadas por ellos); segundo, se puede decir que los estudiantes están visibilizados y sus dificultades se muestran “trasparentemente”, mientras el lenguaje de las disciplinas y el pedagógico permanece “invisible y como dado”; y tercero, hay una consideración que la solución al problema es “una cura rápida”.<sup>48</sup> Son, por tanto, modelos implícitos porque encierran una teoría implícita en la acción.

#### 7.4. Miradas en torno a la evaluación

Este apartado busca analizar la evaluación de la escritura en el ámbito académico. La evaluación en FD constituye una parte diferenciada y puntual del proceso educativo, se implementa en instancias formales planificadas y debidamente reglamentadas.<sup>49</sup>

Para Lillis (2001), la alfabetización académica de los estudiantes es uno de los rasgos distintivos de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en ES. La elaboración de trabajos en forma de revisiones críticas, ensayos académicos, memorias, proyectos, portafolios y especialmente trabajos de finalización de cursos son ejemplos de tareas académicas solicitadas a los estudiantes con el sentido de favorecer y detectar la obtención de resultados de aprendizaje, en relación con su alfabetización académica.

La relación entre escritura académica y evaluación que propongo analizar aquí (a través del análisis de los datos) requiere poner en cuestión la manera en que los docentes visualizan el proceso por el que los estudiantes desarrollan la escritura.

En general, los docentes entrevistados no describen el tipo de tareas que aplican para evaluar a sus alumnos (por ejemplo, escritos y parciales, monografías o trabajos externos), ni explicitan los criterios de evaluación de los cursos que dictan. Es cierto que podría no esperarse que surgiera en las respuestas, a partir de lo preguntado, pero recordemos que, si bien hubo una guía durante la entrevista, la misma fue

<sup>48</sup> Especialmente se encuentra en aquellos docentes que consideran que esta problemática está por fuera a sus posibilidades de acción, y por tanto no incluyen en sus planificaciones estos asuntos.

<sup>49</sup> La reglamentación de los cursos del CeRP estipula dos pruebas parciales semestrales como forma de evaluación. Si el estudiante obtiene un promedio de 9 en la calificación, exonera.

semiestructurada, por lo que se habilitó a la reelaboración de preguntas, y en algunos casos los entrevistados vertieron opiniones sobre la evaluación. Sin embargo, al mencionarla (Id-1, Id-2, Id-8, Id 9 e Id-10) no explicaron acerca de las características de los textos que esperan de acuerdo a las tareas que proponen, y creo que este asunto es un indicador de que la evaluación de la producción escrita es el ‘abc’ de la tarea docente.<sup>50</sup>

Cuando los informantes (Id-3, Id-4, Id-5, Id-6, Id-7)<sup>51</sup> mencionan las formas de evaluación, no dan a conocer ni el contenido, ni refieren a sus actividades o formas de preguntas que plantean.

A mi modo de ver, está tan naturalizada la evaluación, que los informantes no verbalizan sus acciones pedagógicas en referencia a los escritos, los parciales, trabajos externos o monografías. Ante la pregunta: “¿cómo piensa las actividades de escritura en FD?”, cabría esperarse respuestas que detallaran acerca de la planificación de tareas en relación con la evaluación, por ejemplo, hacer mención de las preguntas planteadas en las instancias de escritos o parciales.

Selecciono un fragmento de la entrevista a un docente que señala las situaciones de clase donde ocurre la escritura, pero no alude su rasgo disciplinar, no menciona el contenido de lo que escriben.

“Y de escritura, es cuando pasan al pizarrón escriben o cuando les pido hacer un trabajo escriben, o en los parciales, o en los escritos, esas son las formas que tienen para escribir” (Id-7).<sup>52</sup>

El siguiente pasaje fue recuperado porque, si bien se menciona la palabra “parciales”, sigue siendo una idea difusa de la que no se describen sus formas, ni el contenido pretendido. También menciona el género discursivo académico “monografía” como forma de evaluación alterna al segundo parcial presencial. Sin embargo, expone que en los cursos anteriores no explicó cómo se hace una monografía. Es, entonces, una especie de imposición evaluatoria. El docente naturaliza

<sup>50</sup> En algunos casos los estudiantes en el CeRP del Centro solo son evaluados con dos parciales escritos realizados a lo largo de todo el año, recordemos que en FD las asignaturas son anuales y no semestrales.

<sup>51</sup> Recordemos que se entrevistó un total de diez profesores y la mitad refirieron a la evaluación.

<sup>52</sup> En el extracto del fragmento de la entrevista hay un cierto tono de ironía cuando expresa “es cuando pasan al pizarrón” haciendo hincapié en su especialidad.

la escritura académica. Sin embargo, está describiendo el segundo año de la carrera, por lo que podría esperarse que los estudiantes no conozcan el modelo textual de las monografías por no haberlo leído ni escrito con anterioridad. La explicación en clase de las normas APA y la manera de citar no abarcan la totalidad del sentido del género. Menos aun lo que pretende el docente que sus alumnos ejerciten como escrito monográfico.

“En mis clases, principalmente las actividades de escritura se hacen en los parciales, porque no tenemos tiempo para estar corrigiendo aspectos de escritura; sí lo que hacemos es encuadrar los trabajos dentro de determinadas técnicas de escritura. Para mi asombro, los muchachos llegan a segundo año sin haber hecho una monografía antes, y por eso es problemático. Por ejemplo, yo para este año estaba convencido que los muchachos de segundo ya sabían cómo hacían la monografía para el segundo parcial y cuando ya estaba el parcial hecho todos me dijeron que en su vida nunca habían hecho una monografía. Entonces, para otro año, cuando piense el formato de los segundos parciales vamos a hacer un esquema general de lo que es una monografía, las normas APA, las normas más simples. Las formas más simples de armado de monografía” (Id-5).

En este sentido, Lillis (2001) basó su investigación en extractos de conversaciones entre estudiantes y profesores. Y recupera una experiencia de una alumna que pidió explicaciones a su profesor acerca de cómo diagramar un ensayo, recibió por respuesta la misma explicación del diseño organizacional. Este relato tiene relación con lo contado en la entrevista por Id-5: planteó una monografía a sus estudiantes sin dar explicaciones y descubrió, después de haber evaluado a sus alumnos, que no tenían experiencias previas al respecto.

Lillis (2001) refiere que los docentes creen que los estudiantes pueden resolver sus propuestas de evaluación con “sentido común” y por tanto no es necesario las aclaraciones. De allí la importancia de clarificar en torno a los requerimientos que la tarea demanda, porque los estudiantes deben ser conscientes del tipo de señalamiento, orientación o aclaración que reciben.

En el siguiente fragmento se menciona la forma de trabajo que caracteriza a esa asignatura, pero no se refiere ni a contenidos, ni a marcos de evaluación:

“Mi asignatura tiene que ver con [...] y por lo tanto hay una preocupación por comprender las interrogantes [...] y analizar los supuestos de las respuestas que dan. Yo trabajo mucho con la elaboración de preguntas- problemas y los análisis de las respuestas que se dan” (Id-3).

De acuerdo al análisis de los datos, se descubre que en ocasiones surgen referencias a la relación entre escritura y evaluación:

“Un trabajo que esté mal escrito no es un trabajo científico, entonces tiene una evaluación de todo tipo es decir no solamente contenido, no solamente como plantea la parte metodológica, sino como está expresado que hay un lenguaje para eso” (Id -6).

Este informante menciona la evaluación en relación a la importancia de la textualidad en la elaboración del enunciado académico.

En el marco de la comunidad de discurso académico, es necesario una evaluación donde estudiantes y profesores mantengan un diálogo que permita clarificar los tipos de aprendizajes que buscan promover, las tareas de evaluación y cuáles son sus niveles de exigencias. Pude constatar divergencia en las contestaciones de los entrevistados, en relación a los acuerdos institucionales para evaluar las formas de leer y escribir:

“Son al gusto y *piacere* de cada uno de los docentes, generalmente depende de la intensidad de los cursos y de la intensidad del trabajo de los docentes en los diferentes centros o concentrados en este centro, no se da con esa intensidad que debería darse” (Id-4).<sup>53</sup>

Por su parte, otro informante detalla los acuerdos establecidos dentro su departamento:

“Dentro del departamento académico de X, tenemos un acuerdo de que se debe leer por asignatura un libro básico o bibliografía de artículos que completen una lectura de la asignatura. En base a eso, en X mando hacer fichas de lectura y resúmenes de recensión para que comparen la posición de los dos autores sobre el mismo tema. Tanto para X, [alude a una disciplina] X [alude a otra disciplina], o X [refiere a una tercera] hacemos lo mismo, hacemos lectura de autores básicos y tratamos de hacer esas fichas de lectura, le pongo un límite tiene que tener un formato específico por ejemplo usamos el Arial 11, el interlineado 1.5, los márgenes, los párrafos, que los párrafos deben tener conexión uno con otro, no se pueden reiterar las ideas. Y les pongo un máximo de extensión una carilla a una carilla y media o dos, según la extensión del artículo y después, cuando hacemos la corrección, me centro en corregir en: si tienen la idea central del artículo que les mandé leer, si hicieron citas bibliográficas correctas y si mantuvieron los formatos de una escritura académica y si pusieron la bibliografía que leyeron” (Id-5).

Este fragmento resulta significativo, porque refiere sobre la importancia del ejercicio conjunto de leer y escribir a nivel terciario, y lo transfiere desde el valor

<sup>53</sup> Un informante estudiante refiere al mismo asunto que el docente, se analiza en el capítulo 9.

epistémico de ambas prácticas. Id-5 también explicitó la riqueza de la cita, en la medida que contextualiza y explicita la tarea.

Fundamenta su propuesta y refiere a asuntos en relación al formato, y extensión. Además, pone en palabras lo que desea visualizar de la producción académica: la conexión entre los párrafos, y evitar ser reiterativo. Inclusive menciona las dimensiones de la evaluación en relación a la exposición y desarrollo de las ideas, especialmente el hallazgo de la idea central del texto. Aquí pone en juego estrategias de selección y jerarquización de ideas (Monereo, 2012) y estrategias que habilitan la construcción del conocimiento (Llera, 2003). Pero, además, explica que va a evaluar con relación a la correcta citación y marcos bibliográficos seleccionados por el alumno.

Sin embargo, de los diez profesores entrevistados, es la única informante que refiere a los lineamientos de su propuesta de evaluación. Estas diversidades tienen implicaciones pedagógicas, quizás guarde vinculación con la forma en que los estudiantes las reciben. Además, podrían explicar el motivo de las dificultades en la producción académica de los estudiantes, puesto que causa en ellos ambigüedad, desconcierto y contradicciones en el momento de satisfacer las variadas demandas metodológicas docentes. Hay una cierta frustración de los estudiantes al respecto: primero, cuando obtienen sus resultados académicos y después, porque al pedir aclaraciones de expectativas o criterios de evaluación, se encuentran con respuesta imprecisas.<sup>54</sup>

Lea y Street (1999) hacen referencia a la necesidad de atender y dar lugar a las habilidades de escritura, mediante la transferencia de esas habilidades y explicación de pautas. Establecen rangos de los procesos de escritura que apuntan a consejos, lineamientos, evaluación de ejercicios y hojas de comentarios. Incluso, proponen realizar marcos epistemológicos más profundos que son frecuentemente disciplinares, en relación al complejo contenido que encierra el conocimiento científico.

Las diversidades evaluativas revelan su efecto en lo institucional, porque ponen en evidencia las diferentes formas de concebir las MPSLE y la ausencia de acuerdos institucionales y departamentales. Llegar a construir estos acuerdos, por un lado,

<sup>54</sup> Específicamente se analizan estos asuntos en el apartado 9.2.

implica reconocer el problema e identificar sus aristas. Además de estar disponible para generar un cambio, y darse cuenta de que construir acciones en relación a la lectura y la escritura académica es aportar en la formación de la comunidad discursiva y sus estilos académicos.

### 7.5. Los “propios” y los “ajenos”

Podemos describir dos categorías entre los docentes. La primera está integrada por profesores que consideran los procesos de lectura y escritura como algo dado y no intervienen. Son procesos ajenos al aula, en los que los estudiantes deben encontrar solos los recursos para superar dificultades. La categoría se denominará “ajenos”, en la medida que los procesos de discusión sobre esta temática se colocan en el “otro” y la responsabilidad es toda del alumno y del sistema educativo.

La segunda está formada por docentes que recogen los procesos de lectura y escritura e intervienen. Por lo tanto, están comprometidos con la complejidad de los procesos de lectura y escritura académica. Los llamaremos “propios”,<sup>55</sup> porque se apropian de la dificultad, superan el estado de queja y generan estrategias. Respecto de la metodología, un subgrupo de docentes plantea algunas estrategias practicadas; aluden a los borradores y la reescritura. Hay un solo caso que hace referencia a la tutoría.

Profundizaremos en los profesores que hemos definido como “propios”, para describir sus prácticas institucionales contextualizadas para interpretar y producir textos en ámbitos académicos.

Para detectar qué intervenciones docentes se realizan se revisan los datos que surgen de las entrevistas, incorporados en el cuadro N.º 7, como una presentación de las estrategias detectadas y sus características.

---

<sup>55</sup> Esta denominación fue seleccionada por mí en la medida que tiene relación con la disciplina histórica a la que pertenezco. Los *propios* eran los terrenos marcados en la fundación de Montevideo colonial, servían como límites de la ciudad y sus terrenos significaban la fuente de ingresos para el Cabildo. En esta denominación busco acercar el término a aquellos docentes que identifican la problemática de la lectura y la escritura, es decir colocan la dificultad no en el afuera, sino en el adentro, se apropian de ella, la hacen propia y al igual que aquellos terrenos le significan una importante fuente de insumos de ingresos para establecer estrategias.

Cuadro 7.-Estrategias de lectura y escritura

Estrategias	Rasgos
Leer en clase e interpretar (Id-6), (Id-7), (Id-9)	Lectura interpretativa.
Dar más tiempo (Id-3)	Para la producción escrita y la revisión.
Revisión de trabajos (Id-1), (Id-3) (Id-5)	Ejercicio constante de ajustes en la escritura.
Borradores (Id- 1) (Id-5)	Reescritura, unida con la evaluación.
Intercambio de escritura (Id-3)	Lo lee un par (compañero), proceso metacognitivo.
Retomar ideas en los escritos y parciales (Id-1), (Id-3)	Retoma ideas, y profundizar en la temática.
Evaluación del proceso (Id-6)	Leer sus producciones, e intervenir.
Tutoría (Id-6)	Seguimiento, acompañamiento, nuevo rol docente

Del total de docentes entrevistados, seis describieron las estrategias que aplican para el desarrollo de la escritura y lectura disciplinar, de acuerdo a la problemática emergente. También son capaces de describir las tareas que realizaron para este logro, pero al contrastar el registro de datos, percibo una distancia entre el sentido de lo que se piensa y se hace con estas estrategias y lo que algunos estudiantes perciben. Hallo un hiato en un doble sentido; primero en las palabras de Id-9 cuando se expresa que no hay mayormente dificultades en su disciplina:

“Lectura en [...] no entiendo la lectura que hacemos nosotros son libros de [...] que usan lenguaje científico, no hay gran lectura; por otro lado, hay X. Son libros específicos, si la gran mayoría la terminología es conocida no es de gran complejidad” (Id-9).

Mientras un estudiante de la misma especialidad manifiesta:

“Le lectura en [...] me cuesta mucho, especialmente si el texto es muy abstracto, me cuesta más” Ia-4c.

Además, a partir de las entrevistas a los estudiantes, surgió como dato la mención (por parte de Ia-13c) acerca de la resistencia a que se incluyan dentro del aula los ejercicios en torno a la lectura y la escritura, porque les exige más tiempo y esfuerzo. Tanto así, que mencionó a una docente que había encarado con cierta regularidad la reescritura dentro de su asignatura, y terminó abandonando la estrategia porque tuvo problemas con los alumnos. No pude comprobar esta afirmación de los entrevistados. Sin embargo, lo anoté como dato dentro de los imaginarios o presunciones que hay en la institución. Pero, también la afirmación me genera reflexiones en relación a un doble señalamiento: a la propia práctica de lectura y escritura, y a la resistencia por parte de algunos estudiantes, hacia las asignaturas del NFPC.

En referencia a la lectura, rescatamos cómo conciben el proceso los profesores:

“Sí, una de las cosas que hago es en determinados temas los tengo escritos, entonces nos sentamos en las clases a que lean, y que interpreten lo que leen, donde se pierden o demás vuelvo al pizarrón ahí escribo y retomo el tema. Intento ver con ellos, para que aprendan a estudiar también. Pero de X [ nombra la asignatura] siempre leyendo para que vayan a los libros, para que comprendan” (Id-7).

“Por otro lado, crear un hábito y de elaborar una metodología de lectura en el área de X, que es donde nosotras trabajamos y la tercera dimensión de la lectura, no están acostumbrados a una práctica de lectura presencial, tanto en silencio o en voz alta. Esas debilidades también dependen de nosotros” (Id-6).

“Envío el texto antes, envío el texto de lo que me interesa sea una lectura fundamental y después en la clase, sobre todo cuando tenemos módulo, vamos haciendo una lectura compartida, en base a una lectura general con preguntas abiertas, sobre ¿qué interpretaron de la lectura? ¿qué les parece? ¿con qué otro tema se puede relacionar? Y consignas más analíticas” (Id-5).

Vemos que cuando lo cree conveniente, Id-7 genera espacios dentro del aula para promover los aprendizajes conceptuales, y describe el uso de la estrategia para que los estudiantes entiendan. También Id-6 se hace cargo de la enseñanza de la lectura disciplinar. Mientras, Id-5 describe detalladamente la estrategia lectora para reconstruir el sentido del texto disciplinar.

La postura de los tres docentes se relaciona con la construcción de la autonomía lectora; coinciden en que utilizan los espacios y tiempos del aula para enseñar estrategias porque:

promover la autonomía lectora no se logra imponiendo de entrada condiciones de lectura independiente ya que, al comienzo, incluso en la universidad, la falta de orientación resulta contraproducente para el fin que se quiere lograr, porque desalienta los intentos y no permite que los alumnos se forjen los recursos con los que afrontar las dificultades (Carlino, 2005:74).

Considero ese momento de pasaje de la lectura guiada a la lectura autónoma como un espacio donde los docentes intervienen para generar mecanismos de acceso a conocimientos disciplinares complejos y profundos, que posibilita aprendizajes por medio de la resolución de problemas. Mientras el estudiante adquiere estas estrategias, va poniendo en movimiento las funciones psicológicas superiores (Vygotsky, 2012) y accede al campo disciplinar de la mano de las explicaciones del docente. Es decir, se ejercita dentro de su “comunidad de práctica”, allí junto al docente y su grupo de pares, para ingresar con esta contención a la “comunidad discursiva” (Orlando, 2012).

Emerge del análisis de datos otra información en referencia a dar más tiempo en el momento de la producción escrita, porque se concibe a la escritura académica como un proceso en cascada, en varios tiempos y en varias fases o etapas.

“Que haya más instancias, darles más tiempo, primero eso: darles más tiempo para poder elaborarlo, nada que se haga apresurado de una cuestión de una clase y que tenga punto final. Eso yo también estoy intentando hacerlo, sino de retomarlo después, inclusive en los parciales y escritos, que nunca acaben, sino que continúen una y otra vez trabajando sobre la misma problemática; pero después, viendo distintas orientaciones que le dan los compañeros, y yo como docente. Creo que hace falta que haya una maduración en lo que refiere a la escritura. También en la oratoria, pero más en la escritura. Me ha pasado que en el primer parcial de este año han estado cuarenta minutos y lo entregan cuando en realidad la propuesta de realización lleva bastante más tiempo. Me parece eso dedicarle e insistir mucho en general, la revisada y revisar desde dónde es que se partió” (Id-3).

Podemos identificar el proceso que prioriza la docente con respecto a la escritura, contar con más tiempo para la construcción de un proceso en varios pliegues, retomando una idea tras otra a medida que se avanza en el conocimiento. La docente está a favor de la problematización del conocimiento y esto se vincula con el proceso de ir haciendo en momentos la escritura; por eso parte de la idea de un tiempo no ajustado a una sola clase, sino a devolver la escritura al estudiante para que a partir de sus aportes pueda seguir construyendo conocimiento.

Por otro lado, se centra en el peso que tiene la revisión (cf. Vardi y Bailey, 2006). La escritura permite el desarrollo de operaciones cognitivas y metacognitivas, tales

como la discriminación conceptual y formal, expansión conceptual, jerarquización, razonamiento, resolución de problemas, generalizaciones inductivas y deductivas, implicación, presuposición conceptual, además del desarrollo del pensamiento formal y abstracto. En la revisión muchos de estos mecanismos entran en juego (Serafini, 1994).

También recupero la idea de Alcorta (2006), cuando hace referencia al “acercamiento” como un carácter interactivo de la cognición, que permite a través de la intervención docente mejorar las producciones escritas de los estudiantes. En los siguientes fragmentos de las entrevistas a Id-1, Id-3 e Id-5 visualizamos las diferentes modalidades de acercamiento que los profesores planificaron:

“En algunos casos los mando volver a reescribir, cuando veo que al alumno le cuesta mucho y no puede jerarquizar un contenido, sobre todo cuando va a exponerlo en una clase. Esto por lo general ocurre en la clase, se los explico y se los mando hacer por mail. Por lo general, aunque a ellos les moleste un poco, prefiero corregir la impresión porque me permite corregir de otra manera, que en el mail. O, si no, lo que el año pasado hemos comenzado a implementar es trabajar con la plataforma de Google Drive: yo les cuelgo documentos y ellos me comparten documentos, porque ahí intervenimos en la escritura en conjunto” (Id-5).

“Incluso, las actividades que yo propongo este año en particular es la revisión de los trabajos de otros compañeros. Durante el año se dieron muchas instancias de intercambio de trabajos para revisar lo que ellos mismos hicieron, sin que necesariamente pase por mí” (Id-3).

“En la escritura sí...mucho que es a través de los borradores sucesivos, enganchados con la evaluación. Ellos entregan una producción y saben que esa producción nunca es terminada, nunca es terminada. Bueno, en algún momento saben que bueno (es)tá cerramos para evaluar cuantitativamente. Pero ellos están muy acostumbrados a que los borradores de todos, de planificaciones, de fichas de lectura, de lo que vos pienses es ida y vuelta. Me lo dan le hago aportes y vuelve. Eso ya es una de las cosas que ellos ya están muy acostumbrados. Y lo otro es, lo lee un par, que eso me ayuda mucho para la sugerencia que le hace el par para el que escribió y para el proceso metacognitivo que hace cada uno el otro le comenta sobre lo que podría mejorar” (Id-1).

Extraje los pasajes que reflejan el proceso de escritura ideado por los docentes. Me interesa resaltar cómo identifican la revisión, y con qué la asocian. Primeramente, está asociada con el volver sobre la escritura y también con los borradores. Uno de los elementos que identifican es con la posibilidad de su intervención como docentes, y también la de los pares, en una concepción que interpreto como vigotskiana.

En la descripción del proceso, los profesores resaltan no solo el intercambio de ideas, sino también el beneficio de lograr mejoras sobre lo ya creado. Id-5 reconoce la reescritura como ayuda para jerarquizar los contenidos disciplinares.

Entiendo que para realizar la intervención hay que saber orientar, no solo en relación a lo disciplinar sino también sobre la textualización. Por tanto, la revisión es el espacio por excelencia donde cabe lugar a la corrección. Y los docentes la encuentran tanto en sus acciones como en la de los pares estudiantes.

Las actividades diseñadas por los docentes que entrevistamos para esta investigación están en relación con la tarea de escritura disciplinar, aunque no sabemos la temática ni los contenidos de las actividades. Sin embargo, los profesores priorizan y destacan los apoyos que ofrecen a los estudiantes, así como el valor de aprendizaje que encierra la reescritura como proceso metacognitivo.

El siguiente fragmento seleccionado hace referencia a la evaluación como un proceso; allí se incluye la tutoría como espacio de intervención:

“Todo esto lo vamos elaborando en el marco de una evaluación del proceso; uno como profesor visualiza ese proceso leyendo, comentando, interrogándoles a ellos su comprensión o no. Es un nuevo rol. Porque por un lado tu tenés que enseñar la asignatura y por otro lado tutorear, que es el punto fundamental, que es la tutoría, y ahí hay otro componente que yo cada vez lo estoy observando más, va más allá de la formación del profesor, de la experiencia que tenga el profesor, hay algo inexplicable pero que termina siendo explicable, que es el vínculo entre el docente y sus alumnos: docente y estudiante. Ese vínculo hace que en momentos aparezcan cuestiones sorprendentes, y es que aquellos que entre comillas en un principio por su historia o lo que sea, a mí tampoco me interesa cuál es la historia que tenga. Resultan a veces, por ese tratamiento y por ese vínculo, con procesos excelentes o procesos muy buenos. Entonces, hay un componente que es ese vínculo que vos establecés, que es un vínculo natural; no se estudia ni nada por el estilo, es algo personal, pero no todo el mundo lo tiene. El espacio de la tutoría, para mí, es el espacio que puede modificar ciertas cuestiones que están vinculadas a la lectura y escritura” (Id-6).

En este caso, se resalta la atención personalizada a los estudiantes para que la educación terciaria no se convierta en una simple transmisión y repetición de conocimientos. En el fragmento se pone de manifiesto la importancia de las relaciones entre el profesor y el alumno, como un elemento crucial en la mejora de la calidad educativa.

Resulta interesante como Id-6 reconoce la intervención docente en relación con el proceso de evaluación y lo emparenta con la tutoría. Desde esta perspectiva, define la

tutoría como una actividad de carácter formativo que tiene incidencia en el desarrollo integral del estudiante y futuro profesional. La entrevistada refiere al ejercicio de sus funciones en un nivel más cercano y próximo al estudiante.

Cano Gonzalez (2009) sostiene que la tutoría conlleva un nuevo estilo de ser docente universitario y por tanto un nuevo estilo de ser estudiante. Esto se inscribe en un cambio en los modelos de enseñanza y de aprendizaje, lo que el autor denomina “revolución didáctica”:

Es, pues, en este proceso de cambio en los modelos de enseñanza y de aprendizaje y de reajuste metodológico, donde la tutoría se nos ofrece como una estrategia importante para conseguir los nuevos objetivos que se persiguen en la formación de los estudiantes universitarios a través del desarrollo y adquisición de aquellas competencias que lo posibiliten (Cano Gonzalez, 2009).

La informante Id-6 identifica la tutoría como el espacio donde puede llevar a cabo la evaluación del proceso y específicamente puede “modificar” es decir, intervenir en la ejercitación de la lectura y la escritura académica.

García Nieto (2008) señala cuatro modelos de tutoría en el ámbito universitario: la “burocrática o funcionaria” donde el profesor tutor se limita a desempeñar funciones administrativas; la “tutoría académica” en relación a los aspectos científicos tales como sugerencias bibliográficas, formas de realizar investigaciones o trabajo de campo; la “tutoría docente” cuyas características son de base anglosajona y que apunta a completar o ampliar las clases, o plantea debates sobre cuestiones que no fueron entendidas. Y por último la tutoría como “asesoría personal”, se entiende como un espacio más personalizado que incluye todas las necesidades del estudiante; tanto lo académico, lo social, intelectual como personal (afectivo-familiar).

“Mis intervenciones apuntan a todo, porque como ya dije un trabajo que esté mal escrito no es un trabajo científico, no solo contenido, no solo lo metodológico sino a todo nivel: cómo está expresado, hay un lenguaje específico para él. La tutoría debe contener todo eso, el lugar de la referencia de las citas, la bibliografía que utilizó” (Id-6).

Martínez (1997:94) define al tutor como un experto que explica y busca soluciones o las adecúa a las necesidades de los estudiantes. Expresa: “Esto implica que las competencias tutoriales están en función de los procesos de aprendizaje de los alumnos, operativizando la independencia entre los procesos didáctico y orientador”.

La bibliografía española pone de manifiesto el carácter voluntarista y honorario de la acción tutorial, y señala que, para su caso, también se ejerce desde varios niveles en la organización, coordinación y guiado hacia la orientación de programas de carreras. En concordancia con los españoles, el informante Id-6 señala la falta de recursos y el esfuerzo personal que le implica llevar adelante esta tarea:

“La tutoría es fundamental, creo que este espacio es fundamental, no tenemos el espacio para desarrollarla como queremos en otros planes. En el 2005 eran posible convenios con ellos, los organizaban de otras maneras. Con el plan 2008, donde hay espacios porque los estudiantes con la cantidad de asignaturas que tiene y la cantidad de exigencias que les piden es imposible de llevar a cabo, no coinciden los horarios de departamento con ellos. En resumen, las condiciones, el 80 % de las veces se hace en clase, eso significa que vas reduciendo o acelerando el conocimiento teórico, lo que tenés que aportar teóricamente. Pero la tutoría tiene que estar, porque cada subgrupo es un montón y cada subgrupo es una demanda y lógicamente tiene que estar” (Id-6).

Aquí se evidencia la dificultad de generar espacios fuera de clase para dar los apoyos que cree conveniente. Compara la diversidad de planes, y la experiencia que tenía con el plan anterior, que daba la posibilidad de gestionar los apoyos de tutoría fuera de la hora de clase. Pero, además, prioriza el tiempo áulico (horas clase) para rescatar o retomar todo lo concerniente al marco teórico de su disciplina, para asesorar o acompañar de acuerdo a lo que crea pertinente.

Lea y Street (1999) ejemplifican dos modelos de tutores. El modelo A, discute con sus alumnos sobre los problemas que perciben acerca de sus escrituras. En este caso, elaboró un texto que contiene sus expectativas de cómo deben ser las escrituras de sus estudiantes. El texto contiene siete puntos que refiere a criterios para escribir académicamente, uno de ellos es en contra del plagio y otros refieren a lo disciplinar. Mientras, el tutor B se posiciona en la importancia del argumento empírico y prioriza la importancia de la gramática vinculada al contenido del tema.

Los dos ejemplos de tutores no son igualmente válidos. La investigación evidencia la importancia de un tutor que visualice los conceptos como medio para ofrecer explicaciones, aclaraciones y comprensión (Lea y Street, 1999). El tutor debe incluir las características del lenguaje específico, y la perspectiva disciplinaria debe ser explicitada continuamente al estudiante, junto con su producción textual (género, proceso y estructura), amalgamada con cuestiones epistemológicas.

Es con Id-6 la única entrevista en que se menciona la palabra “tutoría”: lo interesante es ver cuál es la representación simbólica de su contenido. Apunta a ser “fundamental”, destaca que debe estar presente porque es una demanda de los subgrupos donde ocurre la investigación, es donde puede intervenir y visualiza la “evaluación como proceso”, lo relaciona con la producción académica y por último enfatiza lo vincular:

“Es un nuevo rol; es un rol que no está tutorear que es el punto fundamental... Pero el espacio de la tutoría yo creo que es el espacio, para mí, que puede modificar ciertas cuestiones que están vinculadas a la lectura y la escritura” (Id-6).

De esta manera, hemos desarrollado las características y las estrategias planificadas por el modelo de docente al que hemos llamado “propio”. A continuación, se analizarán los supuestos que emergieron de las entrevistas.

### 7.6. Los profesores y los supuestos

Este apartado tiene que ver con la manera en que los profesores piensan y organizan sus prácticas; cómo se inserta el conocimiento que los docentes del CeRP del Centro tienen respecto a sus materias, y cómo lo trasladan al aula.

Shulman (2005) alude al contenido que reciben los profesores en su formación, y que constituye el conjunto de conocimientos prácticos de los profesores. Estos conocimientos entran en juego construyendo teorías, que abarcan diversos ámbitos y esferas, que no son aisladas, sino que conforman un conjunto más o menos organizado y coherente de conocimiento (Jimenez y Correa, 2002). Estas teorías son de carácter implícito, porque no suelen ser accesibles a nuestra conciencia, ni son provisorias. Están allí, y generan movimientos en la medida que se inscriben en la toma de decisiones y en acciones. Gran parte del pensamiento de los docentes se configura sobre creencias o presunciones acerca de la enseñanza que imparten.

Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículum, y de sus condiciones de trabajo, los llevarán a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, etcétera. De ahí la importancia de su estudio y análisis. (Marrero, 1993:244)

Es decir, las teorías implícitas del profesorado son un conjunto de explicaciones construidas para comprender lo que sucede dentro del contexto educativo, incluso dentro del aula. Surgen a partir de la propia experiencia, ya sea como alumno o como docente. También pueden emerger del contacto con otros profesionales de la educación, o en relación con los propios estudiantes. Todo ello pauta la práctica, porque significan la síntesis del conocimiento docente.

En las entrevistas realizadas identificamos cuatro tipos de supuestos: supuestos académicos; supuestos disciplinares; supuestos que presuponen la producción del texto; y, por último, supuestos que ponen en juego la subjetividad. Estos supuestos, a su vez, pueden ser explícitos, e implícitos, cuando existen algunos asuntos no dichos a los estudiantes, pero que están latentes en el ámbito académico.

Entre los supuestos académicos explícitos incluimos los vinculados a los asuntos relacionados con el contexto académico institucional, y que guardan relación con la dinámica de los estudiantes.

Por un lado, encontramos la afirmación del desinterés de parte del alumnado por las asignaturas del NFPC, que identifico como una teoría explícita, porque está en el ámbito compartido por los docentes y los estudiantes.

“No hay interés, o consideran que los espacios de ciencia de la educación no son relevantes. No les aporta para nada a ellos en su formación. Fundamentan que el profesor tiene que saber sobre su especialidad, sobre didáctica y punto. Si soy canchero o no, cómo doy la clase y si coloco contenido o no” (Id-6).

En este sentido, interviene un supuesto que subyace en la institución, que promueve, entonces, una selectividad del tiempo dedicado para estudiar. Esto se filtra en las decisiones tomadas por el docente al momento de planificar y también de evaluar.

Pero el argumento que propone Id-6 tiene peso significativo en la construcción de la formación del profesorado. En el capítulo 2, hacíamos referencia a la elección del profesorado por parte de la masa estudiantil que ingresa, y destacábamos su selección por descarte, o porque no hay otras opciones en el interior del país.<sup>56</sup> Algunos estudiantes que querían haber hecho la carrera de abogado terminan haciendo el

<sup>56</sup> Es importante resaltar que la UTEC de Durazno aún no se había creado en el momento en que se realizaron las entrevistas.

profesorado de derecho, y otros a quienes les interesen asuntos químicos o físicos (sin opciones en el interior del país) ingresan al profesorado. Por tanto, priorizan estudiar las asignaturas de especificidad, y desestiman las asignaturas del NFPC. Cuando Id-6 se expresa, lo hace desde la experiencia y visibiliza lo que está latente explícitamente en la institución.<sup>57</sup>

Dentro de los supuestos académicos institucionales también incluimos el régimen de beca estudiantil, que ha sido visibilizado solamente por Id-8. Recordamos lo analizado en el capítulo 2, donde se describió las características de “beca total”. Para acceder a ella, el estudiante debe tener una determinada cantidad de asignaturas aprobadas que lo habilita a mantener el régimen de becario:

“Ellos son muy resultadistas, no es por el saber el saber mismo. Principalmente los lleva a los becarios. Los becarios tienen que cubrir ciertos porcentajes a la hora de renovar la beca el siguiente año. Entonces muchas de las decisiones de ellos, la primera es a través del curso llevarla a la exoneración y al haber tantas asignaturas, exonerar varias les da un piso importante para después, con los exámenes que les queden llegar al porcentaje, no recuerdo, creo que es un 60 para pasar y renovar la beca para el siguiente año. También eso incide, porque sus decisiones no pasan por el lugar del proceso de formación, sino que pasa por si esta es más fácil, si esta es más difícil, si con esta ya llego a la cuota del porcentaje. No es una decisión que es mejor para mi formación, sino que es mejor para llegar a esta meta que es renovar la beca. Para mí, me explica un poco que las específicas que son las de mayor peso y volumen a la hora del porcentaje, valen igual y son por supuesto las que le llevan más tiempo de lectura y esas son las que dejan. Y estamos teniendo alumnos que están en cuarto año debiendo una específica de segundo” (Id-8).

Id-8 percibe a los estudiantes como “resultadistas” en relación a la selección de materias para estudiar en pro de la exoneración y en el cálculo para rendir exámenes. Y su presunción es que los estudiantes no están motivados por “el saber mismo”. Esto guarda relación con la concepción sobre los estudiantes y la calidad de los aprendizajes.

Entre los supuestos disciplinares, incluimos aquellos que los docentes entrevén en relación a su propia práctica disciplinar. Se identifican los siguientes:

- Integración natural de la escritura académica (Id-4, Id-5).
- Facilidad de la disciplina (Id-9).

<sup>57</sup> Esto aparece en las entrevistas a estudiantes, que será abordado en el capítulo 8.

- Por ser una determinada disciplina, no hay que leer (Id-9).
- (Solo) en el NFPC se trabaja la lectura y la escritura<sup>58</sup> (Id-6)
- Importancia de leer libros enteros (Id-4)

Con relación a la integración natural de la escritura académica, el informante Id-4 señala que los estudiantes van superando las dificultades de la escritura académica en el transcurso de su educación terciaria. Es así como los requisitos se cumplen con aprendizajes implícitos. Estos procesos se relacionan con la idea de “práctica institucional del misterio” (Lillis 2001):

“A medida que van escribiendo ellos van evolucionando, es algo natural, mejoran con cada parcial. Uno compara los primeros parciales con los últimos y hay cambios, que se dan por la ejercitación misma de la escritura. En mi clase no tengo tiempo para explicar cómo escribir o cómo leer” (Id-4).

“El trabajo de la escritura académica es un trabajo en el que tienen gran dificultad los estudiantes tanto en el nivel tres como cuatro, pero van incorporando los contenidos de una asignatura y de otra” (Id-5).

El Id-5 refiere a estudiantes en los últimos dos años de la carrera, lo que hace pensar en la necesidad de explicitar las dificultades y actuar en consecuencia desde los primeros años de la formación. El estudiante, en soledad, y sin el apoyo institucional, debe realizar la síntesis y las conexiones de los aportes individuales de los profesores de cada asignatura. Asimismo, el informante hace una inferencia del proceso, al detectar en su aula este problema y los ecos de la participación de otros colegas.<sup>59</sup>

Desde la mirada de Id-9, su asignatura encierra facilidad para sus estudiantes:

“La terminología es conocida, no es de gran complejidad, la mayoría de los términos son entendidos por todos y cotidianos” (Id-9).

Para el caso del mismo docente, parece que en su disciplina no hay formas de lectura, ni de revistas o artículos científicos, ni de avance en la ciencia; por eso lo incluyo dentro del supuesto “por ser una determinada disciplina no hay que leer”:

<sup>58</sup> De los datos presentados, el único que apunta a una preocupación por los procesos de escritura es Id-6.

<sup>59</sup> Dato rescatado del cuaderno de apuntes.

“Lectura en [alude a su disciplina] no entiendo la lectura que hacemos nosotros son libros de [...] que usan lenguaje científico no hay gran lectura” (Id-9).

Con Id-6 se plantea la presencia de la preocupación en el NFPC de trabajar los procesos de escritura.

“Yo, por lo que he observado y acá me parece que voy a ser rotunda, hay mucho discurso de sobre la escritura, que me parece que los docentes solicitan, piden, pero donde se hace énfasis, por lo menos en lo que yo he observado es en el núcleo formación profesional común, se hace hincapié en la escritura, escribir, reescribir analizar lo que se escribió, comprender, todo ese proceso que es necesario para la escritura. No es solamente escribir bien, sino que el sentido que tiene, toda esa cuestión que me parece que son fundamentales y que debemos hacer hincapié en eso” (Id-6)

Otro supuesto tiene relación con lo que debe leer un estudiante terciario, en la medida que forma parte de las exigencias propuestas por el docente para el abordaje de su disciplina:

“Depende del curso; yo soy de la idea de que los estudiantes de nivel terciario deben leer libros enteros y no fotocopias de capítulos. De cada tema nosotros planteamos una serie de libros: algunos están en la biblioteca del CeRP o en la biblioteca de Florida; otros se los traemos nosotros y la idea es que lean el libro entero, y que valoren el libro como un instrumento para su profesión y como un objeto que le permite crecer intelectualmente, desarrollarse intelectualmente, desarrollarse como docente y prepararse como buenos profesionales. En el entendido que con solo una parte del libro no alcanza, el libro es un todo y debe ser usado como el gran transmisor de ideas que va quedando, tanto el libro papel como el libro electrónico” (Id-4).

En este punto, Id- 4 prioriza la lectura completa de libros disciplinares, bajo el entendido de la construcción de la idea del todo y no la fragmentación que implica un capítulo. También aparece allí el supuesto de la integridad del libro que parece estar en contra de las fotocopias sueltas de capítulos. Pero no explica los contextos en que solicita esta actividad, cuándo, cómo y para qué, ni da ejemplos de los libros que espera sean leídos por sus estudiantes.

Dentro de los supuestos que presuponen la producción de texto, incluyo aquellos aspectos que tienen que ver con todo lo pedagógico que rodea la escritura de los estudiantes en el CeRP del Centro, como puede ser consejos sobre la realización de la tarea. Se incluyen en esta categoría:

- “Sentido común” para la realización de una monografía (Id-5)

- Naturalidad de los acuerdos (Id-5)
- Traslado de la práctica metodológica de una asignatura a otra (Id-3)

Con respecto al “sentido común” para la realización de una monografía:

“Por ejemplo, yo para este año estaba convencido que los muchachos de segundo ya sabían cómo hacían la monografía para el segundo parcial y cuando ya estaba el parcial hecho todos me dijeron que en su vida nunca habían hecho una monografía. Entonces para los segundos parciales vamos a hacer un esquema general de lo que es una monografía, las normas APA, las normas más simples. Las formas más simples de armado de monografía” (Id-5).

El Id-5 señala ciertos supuestos en relación con su propuesta de evaluación, destaco del pasaje: “estaba convencido [...] que ya sabían”, “y cuando ya estaba el parcial hecho todos me dijeron que en su vida nunca habían hecho una monografía”. Estos supuestos, para mí, pueden ser incluidos en la categoría “sentido común”.

Lillis (2001) refiere sobre “el sentido común” que rodea a las tareas que plantean los profesores, para evitar desencuentros; por eso reclama la búsqueda de lo explícito y la “trasparencia” en las explicaciones. Define que mientras el lenguaje de los estudiantes se hace “visible” y “problemático”, el lenguaje de las disciplinas y el pedagógico permanece “invisible” y es concebido como “lo dado”. De allí la importancia de lograr un encuentro a través del diálogo y la negociación de sentidos. Vemos que es un interesante contrapunto con las consideraciones planteadas por Id-5.

También emergió el supuesto de que no era necesario realizar acuerdos o coordinación entre distintas disciplinas de las ciencias sociales:

“Creo que todo lo que hacemos los docentes desde el área de ciencias sociales tiene que ver con la escritura académica y nos complementamos sin haber coordinado específicamente en algunas cuestiones.” (Id-5).

El otro supuesto que se detectó tiene relación con las presunciones en relación con la propuesta de tarea y el eventual traslado de prácticas metodológicas propias de una disciplina:

“Una de las dificultades que me generó este año, que no sé si quedaron impactados o que lo apropiaron tanto el desarrollo del trabajo que se hizo en X (alude a la asignatura), que terminaban reproduciendo la línea de trabajo y el encare del trabajo en Z (alude a la asignatura) cuando son ideas bien diferentes. Terminaban generando un trabajo de corte histórico y no tanto lo que es el análisis de supuestos filosóficos” (Id-3).

Lo interesante es lo que ocurre entre docente y estudiantes. En algún punto la profesora visualizó lo que estaba ocurriendo y buscó aclaraciones con los estudiantes, para, finalmente, ambos explicitar sus respectivas expectativas con respecto a la escritura académica. Ese *feedback* condujo a poner en palabras lo que estaba pasando.

Lillis (2001) plantea que el docente debe ser explícito, noción que implica una continua cadena de significaciones, aclaraciones, explicaciones acerca de lo que la tarea propuesta pretende provocar en el estudiante, y viceversa. De acuerdo a lo planteado por Id-3, hubo un momento de descubrimiento que implicó un acercamiento entre las expectativas docentes y el entendimiento del estudiante. Ese momento estuvo asignado por la identificación del problema: detectar lo que está “enquistado” posibilita ver los efectos de la palabra sobre las prácticas. Develar lo que obstaculiza es el paso a la solución. Es interesante que pudo salirse del espacio de lo oculto y revelarse.

Otro aspecto interesante en el orden de los supuestos sobre la producción de texto se visualiza en términos de las conexiones que los estudiantes hacen en la asignatura de Id-3. Los estudiantes pretenden mantener los mismos formatos y las mismas estrategias usadas con anterioridad (en este caso se resalta el trabajo en equipo y el enfoque interdisciplinario).

Lillis (2001) refiere a la “institucional práctica del misterio” inscrita en el “sentido común”, y la inversión de tiempo en tratar de saber las expectativas del docente-tutor. De allí la importancia del docente como asesor, capaz de negociar sentidos y significados a todo el proceso:

“En la metodología de trabajo seguro que cuando yo les propongo, si bien hay diferencias, mi propuesta ellos inmediatamente hacen referencia y dicen “ah, como hicimos en Historia de la Educación”, el trabajo entre compañeros en lo que es la corrección de la producción de texto, ellos hacen referencia inmediata a eso, al trabajo entre pares, trabajo interdisciplinario en donde muchas veces ellos mismos hacen el trabajo” (Id-3).

Por último, se ubicó un conjunto de supuestos que ponen en juego la subjetividad. Para conceptualizar este tipo de supuestos recurrimos a Charlot (2006):

El mundo no se le presenta al hombre sino a través de lo que percibe, imagina, piensa de él, de lo que desea y siente: el mundo se ofrece a él como conjunto de significaciones, compartidas con otros hombres. El hombre tiene solo un mundo porque accede al universo de las

significaciones, a lo “simbólico”, y es en ese universo simbólico donde se vinculan las relaciones entre el sujeto y los demás, entre el sujeto y él mismo. Por esto, la relación con el saber, forma de relación con el mundo, es relación con sistemas simbólicos, y en particular con el lenguaje. (Charlot, 2006:88)

Dentro de los nombrados supuestos que ponen en juego la subjetividad, incluimos aquellos asuntos que cuando pensamos el perfil didáctico propio de la institución, nos ubican frente al sujeto (el futuro profesor) y sus prácticas.

El CeRP del Centro, como toda institución educativa, cumple con el objetivo de transmitir, construir y producir conocimiento, pero también se incluye el vínculo que los sujetos establecen entre sí. Identificamos esta categoría porque los informantes dedicaron algunas palabras sobre la institución como un lugar de producción de subjetividad. Subrayamos que del total de diez entrevistados solo Id-6 e Id-7 ponen en juego el valor de lo singular.

Desde un posicionamiento que rescata al sujeto, su historia, su lugar, sus experiencias, donde cobra valor lo cotidiano, nos centramos en la “relación con el saber”, la formación, y la construcción de sentido. Esta se concibe como un proceso creador de saberes para un sujeto-autor, que integra todo lo necesario para pensar y actuar (Beillerot *et al.*, 1998).<sup>60</sup>

En nuestro país, la relación del sujeto con el saber ha sido abordada por Gatti y Kachinovsky (2005) quienes aportan sobre el análisis del ser docente y el trabajo con la subjetividad como una asignatura pendiente en la FD.

Las instituciones, entonces, son la matriz social a partir de la cual el sujeto se constituye y, asimismo, se diferencia. Es importante señalar, al respecto, la capacidad que tienen de proponer y transmitir significados, significados que así contribuyen al perpetuo tallado narrativo de la identidad. (Kachinovsky, 2012: 22)

La perspectiva teórica que venimos analizando parte de la idea de que el sujeto se configura a medida que encuentra su propia forma; nadie lo hace en soledad, sino a través de múltiples intermediaciones. Ferry (1990) hace referencia a la formación profesional docente como una construcción (no es otorgada por el afuera, sino muy por el contrario): el sujeto se va construyendo y subjetivándose. Así, el profesor

<sup>60</sup> Este enfoque incluye el psicoanálisis, la psicología, la didáctica y la educación.

desarrolla su capacidad de sentir y de comprender, es decir van conformando sentido e identidades.

Realizar una formación no es más que una ocasión para formarse [...] Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. (Ferry, 1990: 43)<sup>61</sup>

Esa formación tiene que ver con las elecciones personales, pero también encierra la construcción de las imágenes identitarias, la relación con el saber, y la relación con el otro.

“Y con respecto al futuro docente, muchas veces se dice que el profesor enseña como aprende, entonces si no tuvo una instancia de esas, probablemente no las va a aplicar cuando él sea profesor” (Id-7).

La cita encierra una doble presunción: por una parte, tiene en cuenta la idea que “enseña como aprende” y por otro lado que es necesario “vivir una experiencia para transmitirla”.

La primera tiene su correlato con Barbier y Galatanu (2004), quienes definen el proceso que lleva a una persona a identificarse. Este proceso constructivo genera una imagen del sujeto en relación con los otros sujetos, al integrar modelos e incluso antimodelos provenientes de la experiencia social, que dan lugar a la construcción de una imagen propia. Está dentro de la premisa la idea de que la experiencia ajena no es transmisible.

La segunda tiene que ver con la importancia de la internalización de la experiencia para después replicar. Es un supuesto que se inscribe en el sujeto, tiene que ver con la experiencia como elemento constructor de sentido, que incluye lo vivido, lo ocurrido para la persona, pero también las huellas subjetivas y afectivas que estas experiencias inscriben en cada sujeto (Barbier y Galatanu: 2004).

<sup>61</sup> Gilles Ferry es un educador francés, que propone la necesidad de integrar a la formación de los profesores la dimensión personal

Como ya se dijo, en la entrevista realizada a Id-6 surgen referencias a la relación vincular:

“Resultan a veces, por ese tratamiento y por ese vínculo, con procesos excelentes o procesos muy buenos. Entonces hay un componente que es ese vínculo que vos establecés, que es una cuestión natural. Digamos no se estudia ni nada por el estilo, es algo natural personal, pero que no todo el mundo lo tiene” (Id-6).

Si bien no se trata de conceptualizar todos los hallazgos de los datos obtenidos en la entrevista, entiendo pertinente pensar teóricamente la relación pedagógica desde el planteo de Id-6, ya que es parte de la identidad institucional de la FD:

Con respecto a la relación pedagógica, les propongo considerar este postulado:

en el espacio de la clase hay efectos inconscientes que provienen tanto del profesor como de los alumnos. El profesor es un sujeto sometido a presiones institucionales, a condicionantes del contrato didáctico y también a su inconsciente. (Blanchard Laville, 1996: 80)

La relación pedagógica encierra el interjuego producto de varias dimensiones históricas, sociales, culturales, epistemológicas y deseantes que se desarrollan dentro del vínculo entre el docente y el estudiante. Dichas dimensiones están contenidas dentro de esas dos figuras: por un lado, lo que implica para el docente —la relación con el saber disciplinario y didáctico—, y, por otro lado, la apropiación por parte del estudiante.

En toda institución educativa el docente busca, a través de su relación con el saber didáctico, acompañar a los estudiantes a relacionarse de determinada forma con el saber. Cada docente tiene su propio estilo, su marca en la transmisión del saber. “En el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará su propia relación con el saber que enseña” (Blanchard Laville, 1996: 81).

Sobre ese vínculo se desarrollan procesos transferenciales, que toman el escenario pedagógico y el saber. Y es acerca de esos procesos transferenciales a los que hace referencia Id-6: “tratamiento”, “y por ese vínculo”, “con procesos excelentes o procesos muy buenos”, “hay un componente”, “ese vínculo que vos establecés que es una cuestión natural”, “no se estudia ni nada por el estilo”, “es algo natural personal”, “pero que no todo el mundo lo tiene”.

El docente, en su discurso, establece su propio estilo de comunicación. A través de gestos, palabras, posición corporal y tono de voz deja ver su propia relación con el

saber disciplinario, base de su relación con el saber didáctico. Es en el aula donde dichas huellas cobran un sentido, porque todo refiere a su estilo propio, personal y único. Por tanto, por medio de esta puesta en escena puede convocar, seducir o generar lo contrario.

Nuestra capacidad didáctica se impacta por efecto de la atmósfera narcisística. El clima hace que uno se sienta progresivamente omnipotente o incompetente. Lo que muestra que lo que es importante en la situación pedagógica no es lo que el profesor sabe sino lo que puede hacer con lo que sabe en la atmósfera transferencial que se ha instaurado. (Blanchard Laville, 1996: 82)

Es allí donde se juega “lo inexplicable”, como se refiere en el siguiente pasaje:

“Y ahí en la tutoría hay otro componente que yo cada vez lo estoy observando más, más allá de la formación que tenga el profesor, de la experiencia hay algo inexplicable pero que termina siendo explicable, que es el vínculo entre los estudiantes y el docente, entre el docente y el estudiante. Y ese vínculo hace que a veces aparezcan cuestiones sorprendentes” (Id-6).

La informante coincide con lo que hemos distinguido anteriormente como “la relación con el saber” (Beillerot *et al.*, 1998); rescata el posicionamiento del sujeto con los saberes, más bien visto desde el proceso y no desde los resultados:

es singular (único), y por lo tanto no reproducible. Único: cada proceso creador difiere de los demás por la amplitud de los saberes disponibles y por la manera diferenciada de utilizarlos; pero cualesquiera que sean los saberes, cualesquiera que sean los medios empleados para asimilarlos, interrogarlos o utilizarlos, el sujeto “pasa” por la época propia de su creación. (Beillerot *et al.*, 1998: 67).

La idea del saber como lo singular, lo propio y lo creado por el propio sujeto, pone énfasis en la apropiación y la construcción de los saberes por los sujetos a partir de su deseo de saber.

Beillerot *et al.* ponen énfasis en la “relación con” que potencia la disposición, la intimidad y hasta el juego de seducción que posibilita siempre que se hace referencia a una “relación con”, o sea “entre dos”, incluye tanto el placer como el sufrimiento de cada uno en su relación con el saber.

Otro de los supuestos implícitos lo encontramos en el fragmento de la entrevista realizada a Id-7, cuando hace referencia a datos biográficos para interpretar la realidad:

“mirando al pasado que ellos traen, porque me parece que hay un problema serio en secundaria que los muchachos en general estudian poco, y lo vivo hasta con mi propio hijo que es un alumno de diez, once y doce, pero el tiempo que le dedica a la lectura es cinco minutos, diez minutos. Y no es Einstein, eso quiere decir que la evaluación está fallando. Se hace necesario porque esas capacidades que antes traían por haber cursado el liceo, ahora ya no las traen” (Id-7).

El Id-7 conceptualiza acerca de lo que él, como docente, espera de sus alumnos, pero el punto de contrastación es autorreferencial y autobiográfico. Y es desde ese lugar que elabora una hipótesis sobre la evaluación, conjuntamente con un juicio de valor acerca de ella.

En este sentido, Meirieu hace referencia a lo autorreferencial en el proceso educativo, tanto como una guía filosófica como un modelo científico de comprensión:

Pero hacer ‘economía de la historia’ no significa ‘hacer economía de toda la historia’. Pues un sujeto solo adquiere verdaderamente saberes cuando lo convierte en ‘su historia’, únicamente entra en un libro cuando las palabras que lee resuenan en él y le permiten entablar un diálogo interior; solamente comprende un modelo científico o una teoría filosófica cuando se los apropia gracias a un trabajo intelectual que, si bien no es una construcción ex nihilo, es al menos un trabajo de ‘reconstrucción’; nadie domina auténticamente una competencia si no ha comprendido su principio, si no sabe a qué situación le permite hacer frente esa competencia y en qué condiciones puede utilizarla en otro contexto por propia iniciativa (Meirieu, 2016: 51)

Este capítulo abordó el discurso docente en torno a las MPSLE. Buscó reconocer sus prácticas, visibilizar elementos ocultos que permanecen enquistados en la institución. En el siguiente capítulo analizaremos la otra cara de la institución: los estudiantes.

## 8. Prácticas de lectura y escritura en la asignatura Historia de la Educación

En este capítulo presento el análisis que resulta de la revisión de las entrevistas aludidas en el capítulo 4. Como ya se expresó, estas fueron realizadas a los cursantes de la asignatura HE de 2015, a los estudiantes de cuarto, que habían cursado la asignatura el año anterior, y a los egresados del CeRP del Centro.

En esta sección analizaré los datos teniendo en cuenta los fundamentos teóricos relativos a las MPSLE, entendidas como modelo integrador de la diversidad de la lectura y la escritura.

### 8.1. Perfil lectoescritor

Primeramente, es necesario explicar cómo entiendo aquí “perfil”. Del diccionario de la Real Academia Española (RAE) seleccioné tres acepciones: “perfil es el conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo”, “cada una de las rayas delgadas que se hacen con la pluma llevada de manera conveniente” y “trazo topográfico”. En este sentido, por perfil me refiero a los diferentes rasgos, características y habilidades detectadas en los ELE.

Parte de esta presentación de perfiles, no solo es producto de la evidencia de los datos recabados sino también de la experiencia de trabajo en la institución. Recuérdese mi papel de profesora-investigadora en esta tesis (Carr y Kemmis, 1988). Así, parte de estas consideraciones son también producto de lo que se ha configurado como instancias de síntesis personal, luego de un proceso de maduración de los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la HE, en las aulas del CeRP del Centro. Esto habilita a comprender estos perfiles más allá de un simple “encasillamiento” o “etiqueta”, como reflejo de los modos en que los entrevistados reconocen y perciben sus prácticas de lectoescritura. Estos dichos vertidos son conjugados con la dimensión de enseñanza que percibo en el día a día en contacto con los estudiantes.

El concepto de ELE redefine y posiciona al sujeto, porque visibiliza la escritura y la lectura desde un posicionamiento epistémico, para reconstruir el perfil del egresado y la relación psicopedagógica hacia una nueva didáctica (taller). ELE implica una

postura psicopedagógica que busca posicionar al alumno, visibilizar su problemática, denominarlo desde otro lugar y definir estrategias dentro del aula.

### 8.1.1. Perfil lectoescritor extranjero

Ubicamos el perfil “extranjero” en los casos en que el ELE se orienta por prácticas de lectura y escritura que estarían limitadas a un nivel básico de comprensión y composición. Para el diccionario de la RAE *extranjero* significa “Que es o viene de país de otra soberanía”. “Toda nación que no es la propia”. Traslado estas ideas al perfil señalado, ya que, al ELE, cuando entra en contacto con las superficies de los textos académicos, le cuesta inferir y abstraer. Por tanto, le parece extraños los enunciados que caracterizan a su comunidad discursiva, y se sienten foráneos respecto de estas lecturas.

Además, tienen tendencia a perderse en el desarrollo de ideas, y carecen del vocabulario general y específico necesario para el desarrollo de su posterior vida profesional. Requieren de un “traductor” que sea capaz de darle sentido a la “extranjería” de los textos de nivel terciario.

A estos ELE les falta conocimiento previo, vocabulario específico, apropiación de los marcos referenciales, y desconocen el uso de los paratextos. Suelen omitir las notas al pie de página cuando leen, porque desconocen su importancia. También se aprecia que el lector–escritor de esta tipología produce textos sin sentido, muchas veces faltos de coherencia y cohesión.

Hemos identificado varios estudiantes dentro del perfil extranjero, quienes señalaron que las actividades de lectura y escritura le significan un “desafío”. En cierta manera, desafiar es alentador porque implica un movimiento y hasta casi un deseo interno de rebeldía que motiva al estudiante a la construcción de textos más logrados.

Pero hubo otros que se identificaron con palabras como “cruel”, “cuesta”, y “muy complicadas”. La palabra *cruel* está vinculada al sufrimiento y padecimiento. La palabra *cuesta* tiene su acepción también en un terreno pendiente, tal como la sinuosidad que los textos académicos les ofrecen.

Con respecto a las percepciones recabadas, incluyo dentro del grupo “extranjero” a aquellos estudiantes que perciben MPSLE de la siguiente manera:

- “Ha sido todos los años un desafío, mis principales baches se encuentran para mí en la escritura, en la escritura principalmente, ahí está. Todos los profesores del Núcleo Común desde primero hasta ahora lo que más me critican es la escritura” (Ia-13t).
- “A mí no me sale de una (risas)” (Ia-14t).
- “Ah, antes de tercero, (risas) era seguro que malísima. Era cruel, porque cuando escribía quería plasmar una cosa y terminaba expresando otra cosa” (Ia-2t).
- “Me cuesta redactar, soy muy escueto tengo la idea central, y no sé desarrollar, escribo poco” (Ia-6c).
- “Cuando escribía quería plasmar una cosa y terminaba expresando otra” (Ia-2t).

Retomo un fragmento que evidencia el grado de resistencia a la conceptualización de la escritura académica, y describe el nivel elemental de su concepción:

“Entrevistadora: ¿Recuerdas los espacios de escritura?  
— ¿No era escribir a mano?” (Ia-10c).

Los perfiles de ELE “extranjeros” tienden a denominar a sus producciones intelectuales con el nombre de “carpetas”, “trabajos externos” o “proyectos”, sin distinguir su uso, o la selección de contenido y el contenido que le da sentido a su aplicación. Por tanto, desconocen el estilo verbal, así como los recursos lexicales y gramaticales que deben presentar sus discursos escritos. No perciben la importancia del contexto en que sus producciones se desarrollan. Las entrevistas constatan lo siguiente:

“a veces estamos complicados porque debemos hacer entrega de carpetas” (Ia-13t).  
“y los trabajos externos que tenemos que hacer en tercero son muchos” (Ia-3t).

En este sentido, también están convencidos de aplicar en la ES lo que han aprendido como estudiantes de secundaria con respecto a los modos de leer y escribir, sin encontrar diferencia de niveles, ni de especificación conceptual. Esta categoría confunde, aglomera y no diferencia las particularidades textuales y discursivas. Un informante expresa:

“pedirles un material, de pedirles una carpeta sobre algo y puedo guiarlos un poco más” (Ia-14c).

En el grupo de estudiantes “extranjeros” se considera que la práctica de la escritura se obtiene solo con una constante ejercitación.

De las entrevistas emergieron percepciones acerca de la lectura y la escritura a nivel terciario, y se evidenciaron prerrequisitos necesarios para la escritura:

“...entender bien el tema, comprenderlo, tener ideas bien claras, cosa que después fluya” (Ia-11t).

Este fragmento muestra que, en este nivel, los alumnos perciben la escritura fijada a la posesión de algo para decir, de haber comprendido un tema. De todos modos, no se aclara a partir de qué insumos parten (explicación de clases, libros, fuentes). Subrayamos de la cita el sentido de la escritura como una acción que debe “fluir”, omitiendo el proceso que implica la escritura, del cual no se han apropiado aún.

Otro aporte sostiene que:

“Vamos aprendiendo mientras vamos escribiendo” (Ia-2t).

Existe un matiz con la opinión descrita antes. Mientras aquella no percibe el proceso, en este caso el estudiante reconoce el esfuerzo que significa la escritura, y lo asigna a una práctica consuetudinaria. “Mientras vamos escribiendo” es una frase que pareciera describir el momento de la escritura, pero que no incluye los ajustes, las revisiones, las correcciones y el pienso que debe poseer el proceso de la escritura académica. Esto tal vez conlleve un desinterés por la ejercitación planteada en la propuesta de HE, o puede ser visto como el reconocimiento de la función epistémica de la escritura.

El ELE extranjero tiene la modalidad de mezclar temas que no tienen relación entre sí, porque se desconoce el concepto, o no se llega al grado de abstracción que la especificidad requiere; lo descubre cuando un tercero le hace el señalamiento, de lo contrario no lo percibe. Rescato una cita de la recopilación de datos que refleja la importancia de paratextos simples, generadores de recursos didácticos liceales que le sirven de apoyo para reconstruir el significado conceptual:

“La lectura me cuesta mucho, especialmente si el texto es muy abstracto, me cuesta más. En el caso de (X) me cuesta, la dificultad que tiene; es muy complejos lo que dice, capaz es la forma del libro es blanco y negro, el de ahora tiene imágenes y fotografías me gusta más” (Ia-9c).

A los estudiantes de este grupo les cuesta identificar los espacios de apoyo, y los confunden con espacios físicos como la biblioteca de la institución y la residencia, en donde hay una sala de estudio:

“Sí, la biblioteca y los espacios en residencia” (Ia-10c).



Por último, destacamos que tampoco se logra la identificación del espacio de tutoría como estrategia epistémica para el aprendizaje de la escritura académica. Algunos estudiantes no recuerdan haber transitado por el taller de tutoría, negando su existencia.

—“No recuerdo, no recuerdo...  
(silencio)  
La entrevistadora repite la pregunta  
(silencio)  
—...ah sí, la tutoría” (Ia-9c)

El siguiente fragmento seleccionado recupera el diálogo entre la entrevistadora (E) y el estudiante, lector y escritor (ELE). Buscamos resaltar la omisión del espacio de tutoría y la no apropiación de la reescritura.

E- ¿Hubo algo que en el transcurso del curso de HE sirvió para su actividad de enseñanza de la lectura y la escritura?  
ELE-No. Si lo hubo, yo no las aprendí. Yo creo que leer y escribir es una de las carencias más grandes que hay en secundaria.  
E- ¿Cuánto tiempo estuviste haciendo el trabajo de HE?  
ELE - Fa, estuvimos dos o tres meses o un poco más.  
E- ¿Y era distinto o era el mismo trabajo?  
E-L-E -No, nosotros siempre fue el mismo, desde que arrancamos  
E- ¿Entonces qué procedimiento había ahí?  
(Silencio)  
ELE -No sé.  
E- Pregunto si es el mismo trabajo que vos tuviste que hacer durante dos, tres meses, y tenía que ver con la lectura y la escritura ¿cuál fue el proceso que llevó para hacerlo?  
ELE -Tuvimos que leer cuál fue el fundamento teórico que teníamos que tener para hacer lo que queríamos, para contar esa historia que queríamos narrar. Después el proceso fue el describir las entrevistas.  
E- ¿Y cómo era el proceso de escribir?  
ELE- ¿De desgrabarlas?”  
E- ¿El proceso tuyo de escribir el trabajo final cómo fue? ¿Una vez en soledad, qué hiciste? ¿O lo tuviste que hacer varias veces?  
ELE- En realidad, tenía una idea en la narración, la fui plasmando y fue quedando. O más que algunos arreglos de sintaxis o de algo así, pero la idea fue quedando bastante rápido (Ia-4c).

Finalmente, rescatamos un fragmento del conjunto de datos que evidencia la inseguridad y la necesidad de “un otro” para el logro de su objetivo.

“No sé si me siento tan segura para como, por ejemplo, hacer un trabajo sola” (Ia-14t).

### 8.1.2 Perfil lectoescritor peregrino

Denomino “peregrino” al segundo perfil de comprensión y producción textual. La definición de peregrino que mejor se adapta a esta conceptualización la obtuvimos de la RAE: “Dicho de una persona: que anda por tierras extrañas”.

El término se puede asociar con los rasgos históricos de la novela bizantina que narra la vida de un viajero peregrino que recorre tierras extranjeras, y su andar le presenta obstáculos y dificultades. Recorro a esta designación para mostrar estos modos lectores y escritores; tal como el andar del peregrino, este perfil de estudiante logra transitar diferentes grados de comprensión y producción textual. Este ELE se acerca a textos que pueden ser percibidos como complejos, y durante su formación incorpora estrategias y ajustes que permiten una evolución en este sentido.

Busco representar dentro de este perfil la imagen del trotamundos, que supera diferentes realidades y sabe de su condición. La formación de grado impacta sobre esta categorización, en la medida que muchos de los integrantes de este perfil han podido adquirir vocabulario y nociones, además de los modos adecuados de leer y escribir cierto tipo de textos.

El lector-escritor peregrino es capaz de pendular en el arribo de ciertas conceptualizaciones; toma conciencia de cómo llegó a su formación y del nivel académico en que está; sabe que adquirió nuevo vocabulario más acorde y preciso y llega a realizar conceptualizaciones, pero solo las logra con ayuda. Por eso, lo definimos como en un espacio intermedio, porque aún necesita de apoyos para comprender y elaborar textos acordes a su comunidad discursiva. Logra identificar una producción académica, pero todavía no produce con efectividad por sí solo.

En este sentido, los informantes manifestaron que adquirieron vocabulario, que lograron producciones más formales, pero sienten miedo:

“Particularmente en el área de ciencia me siento con carencias. Porque veo, por ejemplo, que estoy haciendo trabajos en investigación en ciencias, y en ciencias dentro de la educación, y veo que falta como fluidez en lo que es la escritura propiamente dicha. El llegar a redactar, redactar no, como que aún no sé estructurar una investigación científica en educación” (Ie-6).

El estudiante peregrino tiene conciencia del destinatario y se preocupa por la claridad del texto del futuro lector.

“Podía realizar producciones escritas que podían ser leídas por otros y contar cosas relevantes”. (Ie-6).

“Mejorar especialmente la claridad, pensando en que el otro lo pueda ver” (Ia-10c).

Este grupo sabe que escribir es un modo de expresión, de comunicación y de volcar su conocimiento. Identifican la fase de preescritura (Serafini, 1994) como tiempo-espacio necesario para poder realizar ajustes o acciones para lograr la legibilidad del texto.

“Principalmente pensar más en el momento de escribir, pensar la redacción que se pueda entender [...] que el lector tenga sentido de lo que está leyendo y que pueda entenderlo” (Ia-3c).

“Se necesita de mucha práctica, quizás hacés un ensayo en base a una red de ideas, y después tenés que descartar, ver qué consideras importante y qué no para ese texto, y que el docente lo interprete también, es algo que se va construyendo” (Ia-11c).

“Las actividades de lectura y escritura que tuve en mi carrera docente fueron muy buenas permitiéndome crecer como docente y aprender más aún en la forma de escribir y expresarme” (Ie-7).

“Al momento de escribir y de desarrollar mis ideas he mejorado, y de trasladar lo que pienso a la hoja” (Ia-16c).

El perfil denominado “peregrino” reconoce las intervenciones docentes, colaboradoras en los progresos personales. En este grupo, que en función del trabajo en clase podemos identificarlo integrado por un amplio número de estudiantes, se destacan los apoyos que han recibido durante su formación de grado: desde la mirada de otro más experiente que puede ser un compañero, hasta los apoyos dados por los docentes:

“si yo no hubiera trabajado con [...] quizás no llegaba al nivel que está el trabajo ahora” (Ia-14t).

“...y que me han enseñado a escribir también” (Ia-2t).

“Se precisa mucho más, pero yo creo que cada profesora nos ha ayudado a darnos cuenta de ciertas cosas, de cada técnica que es lo que me parece nos está sirviendo mucho” (Ia-13t).

Este grupo identifica los apoyos y los puede poner en palabras, a diferencia del perfil denominado extranjero, que por lo general no identifica ni toma conciencia de los espacios de ayuda que se han proporcionado.

Creemos que esta categoría fue una de las que más beneficio recibió en relación a las nuevas estrategias de comprensión y composición, y tomando conciencia de su proceso de formación.

Estos elementos que hemos identificado dentro del perfil peregrino pueden conectarse con el concepto de zona de desarrollo proximal de Vygotsky (2012), que intrínsecamente conduce a la idea de movilidad en el desarrollo del pensamiento, lo que posibilita ir construyendo una mirada más dinámica de los perfiles.<sup>62</sup>

### 8.1.3. Perfil lectoescritor autóctono

Para el diccionario de la RAE, autóctono es lo “Dicho de una persona o del pueblo al que pertenece: Originarios del propio país en el que viven”. “Que ha nacido o se ha originado en el mismo lugar donde se encuentra”. Denomino al último perfil como “autóctono”, en la medida que se trata de estudiantes que han adquirido estrategias para producir textos académicos. A pesar de haber llegado a la formación de grado con algunas dificultades, a lo largo de su trayecto consiguieron apropiarse de las ayudas y ajustes que recibieron en cada uno de los espacios de aprendizajes disponibles. Este perfil adquirió vocabulario específico, conocimientos y estrategias.

“En cuanto a la escritura; el uso de actividades tales como la redacción de informes, trabajos finales y hasta algún informe de corte monográfico (según el nivel del curso). Teniendo en cuenta las actividades previas y posteriores a la escritura, fortaleciendo todo el proceso de búsqueda de información, lectura, comprensión, esquematización, comparación, redacción y producción de texto, corrección, etcétera.” (Ie-8).

“Creo que veía a la lectura y escritura como algo más sencillo y simple, después del curso entiendo que son actividades muy complejas y que merecen su estudio relacionado con la disciplina” (Ie-8).

“Y ahora, cuando intento escribir trato de darle cierto vuelo, que sea más ameno y tratar de explicar un poco mejor. Porque a lo que el trabajo de Historia de la Educación era un gran desarrollo lo que había que hacer durante todo el año, tenías que pensar y releer lo que habías escrito y volver a escribir en base a lo que habías ya pensado y mejorar. Y uno antes escribía lo que pensaba en el momento y quedaba ahí. Lo que pasa en las pruebas escritas que uno escribe lo que piensa en el momento y queda ahí, y no tiene ese tiempo para sentarse a pensar volver a leerlo lo que escribió y ver qué errores tiene o dónde faltaría profundizar. Falta tiempo, muchas veces en esa inmediatez de una prueba, por ejemplo. Y eso fue lo que me posibilitó la tutoría y el trabajo de historia de la educación. Fue un gran recorrido a lo largo del año, me permitió desarrollar esa práctica de volver a releer con

<sup>62</sup> La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual puede comprenderse el curso interno del desarrollo. Al utilizar este método podemos tomar en consideración no solo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que están en curso de maduración. (Vygotsky: 2012, 134)

tiempo tranquilo y también que la escritura quede un poco más coherente y un poco más enriquecedora, más rica al momento de leerlo” (Ia-3c).

Los estudiantes de este tercer perfil, además, tienen total conciencia de las exigencias textuales, identifican y recrean comunidades discursivas. Comunidades que funcionan como espacios de negociación de sentidos y constructores de identidad (Orlando, 2013). Los estudiantes parecen dar cuenta de una integración en la comunidad en términos de MPSLE.

“Es necesario identificar los textos: que este sea el profesor de historia, este de química, se debe identificar esos textos porque son distintos, cada uno debe tener su manera y su forma” (Ia-17c).

“...incluso, el otro día hablando con docentes colegas, decíamos lo importante que es cuando uno hace referencia que los chiquilines no saben leer ni escribir. Debemos distinguir. ¿Leer o escribir en qué? Porque no es lo mismo leer o escribir en ciencias o en otras asignaturas. Se había generado un debate bastante interesante” (I-1e).

El debate que menciona I-1e entre profesionales egresados, pone en evidencia las percepciones acerca de la lectura y la escritura desde la MPSLE, y dichos egresados reconocen haber transitado una y otra vez por esas numerosas prácticas que los fueron inscribiendo en los géneros discursivos de su profesión.

También hemos identificado que estos ELE consideran que logran “trasformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992). Lo identificamos cuando expresan que sienten como propias sus producciones intelectuales, y cuando consiguen nuevas conexiones de conocimientos:

“Lo recuerdo en la búsqueda de un montón de libros que nos daban las bases para fundamentar determinadas cosas, pero la escritura, que era una producción, era nuestra” (I-1e).

Algunos de los procesos que el ELE autóctono realiza implican ser capaz de reconocer y utilizar los procedimientos lingüísticos propios de ciertos tipos de discurso, tales como organizar la información, la reformulación como práctica de escritura, la reflexión de textos científicos, el redactar trabajos académicos, y reflexionar sobre el lenguaje a medida que se usa.

“Me permitió pensar el trabajo con el corte académico que se pedía, no era simplemente hacer una reflexión de la fuente o poner una opinión personal. Era necesaria la fundamentación y, a su vez, tenías que aprender a citar correctamente tanto la fuente como

el material bibliográfico Aprendí a redactar mejor cada vez que tenía que hacer una tarea lo corregía y lo volvía hacer, se tiene que enseñar porque es una práctica” (Ia-8c).

También hemos detectado que dentro del perfil “autóctono”, por lo general los estudiantes toman conciencia de las condiciones de llegada a la institución y lo que van adquiriendo durante el desarrollo de su carrera. En este grupo hemos podido detectar procesos metacognitivos (Monereo, 2012) en frases como: “me doy cuenta”, “entendí como citar”, “agregar algo que atrape”, “desarrollar un pensamiento abstracto”.

“Me doy cuenta de que adquirí vocabulario para escribir. Y también como que mi escritura es más formal, más académica” (Ia-5t).

“Me sentí como un historiador interpelando a la fuente. Y también el desarrollar un pensamiento más abstracto, el ir más allá” (Ia-3c).

“Esta comprensión genera un salto cualitativo mayor a lo que se está acostumbrado habitualmente” (Ia-16c).

“Hay algunos aspectos que tenemos que tener en cuenta al realizar la escritura académica que por ahí estaban un poco endebles, y así pudieron ser reafirmados. Todo el tema de citas las normas APA, no usar gerundios, un sinfín de aspectos que por ahí uno no tenía en cuenta y que son importantes al momento de escribir” (Ia-15t).

Entre los informantes del perfil “autóctono” surgen reflexiones respecto del uso consciente de la lengua, en la situación académica concreta.

“...muchas veces uno hacía un recorte y pegue de cualquier material que creía pudiera servir para fundamentar una idea, ya sea una frase o ya sea una palabra. Uno cree que busca material y cree que tiene que ver con la idea que corto y pegó, buscó el autor y ya está, y quedó lindo. Aprendí a ver que no es así, y hacer conexiones más allá, que implica mucha lectura y si elegí a algún historiador debo fundamentarlo y encontrar un sentido para mi investigación” (Ia-8c).

Creo que este pasaje sintetiza la descripción del marco teórico en relación a las características del pensamiento abstracto (Perkins: 2008). También descubro que en las palabras de Ia-8c están en consonancia con la conciencia discursiva, acorde a lo definido por Soares (2003) en el concepto de *letramento*.

A modo de cierre, se presenta un cuadro que sintetiza los tres perfiles identificados en el análisis de las entrevistas.

Cuadro 8.-Los tres perfiles de ELE

Perfiles	Características
Extranjero	Le cuesta abstraer, denomina <i>carpeta</i> a sus trabajos. Dependiente de la mirada del otro. Necesita de un traductor para que le lea o interprete los textos académicos-científicos. Se apoya en parafraseos o plagios sin creer que lo son. Está convencido de que todos los textos son iguales. No encuentra diferencias.
Peregrino	Es capaz de explorar el texto, incluso ir más allá, pero no logra tomar conciencia de su dominio, ni trasponer sus habilidades a otro texto. Sigue en relación de dependencia y necesita de apoyos o guías para la comprensión y elaboración de textos académicos.
Autóctono	Logra construir un texto académico. Sabe utilizar las citas y las referencias. Tiene dominio de sus habilidades, toma conciencia metacognitiva, y sabe que pertenece a una comunidad discursiva e identifica géneros discursivos.

Por último, y con relación al reconocimiento de los perfiles de ELE, cabe aclarar que en veintiuna de las treinta y tres entrevistas realizadas a estudiantes de 3° y 4° surge información sobre esos distintos perfiles o sobre sus concepciones de aprendizaje.<sup>63</sup> Otro tanto sucede en cinco de las doce entrevistas a egresados.<sup>64</sup> Por su

<sup>63</sup> “Yo por ejemplo, siento que me faltan elementos a veces para escribir, desde vocabulario a más lectura, eso no es porque no lea, quiero decir lectura donde pueda entender en profundidad, acá ya no hay definiciones sino diferentes ideas y terminas no sabiendo para dónde ir” Ia10t “Ingresé a la formación con muy pocas herramientas, siento que he ido mejorando cada año, adquirí otro desenvolvimiento obviamente” Ia12 c

<sup>64</sup> “Reconozco que fui adquiriendo otro desenvolvimiento a nivel de la lectura y la escritura disciplinar a lo largo de todos los años de formación. Eso me permitió aprender y entender conceptos complejos” Ie2

parte, algunos docentes entrevistados (cuatro en diez) mencionan la existencia de niveles de comprensión y composición.<sup>65</sup>

## 8.2. Cambios en las producciones escritas de los estudiantes lectores y escritores, motivados por el trayecto académico y la asignatura Historia de la Educación

A través de las respuestas de los informantes, encontramos los cambios que perciben los ELE en sus producciones. Subdividimos las respuestas en dos categorías: la que atañe al proceso, producto de las transformaciones inherentes a su trayecto de grado, y la de los cambios adquiridos a partir de la asignatura HE.

En el primer caso, tiene que ver con aquellos efectos producidos por la propia formación de grado, que incluye el nivel que poseían en el ingreso al CeRP del Centro y los procesos que fueron adquiridos.

“Venís de secundaria con una escritura muy básica, es mucho el cambio [...] Noté ese cambio de exigencia en la dificultad, en la profundidad que en el liceo no la practicaba, y llegar acá, fue un gran salto” (Ia-11t).

“Cuando llegamos al CeRP, llegamos con un gran rezago, creemos que estamos con un determinado nivel y cuando llegamos acá se nos exige y no siempre rendimos” (Ia-7c).

“Cuando entré, había baches de todos los tipos, estaba muy complicada, de a poco se ha ido mejorando” (Ia-13t).

“Siento que secundaria no nos prepara muy bien para la redacción y todo lo que conlleva una redacción” (Ia-16t).

A través de estos ejemplos, visualizamos que no hay distinción entre las habilidades escriturales y la escritura académica. Aquí retomo los perfiles, extranjero, peregrino y autóctono, para demostrar que no identifican esas diferencias especialmente los integrantes del primer grupo, donde se aprecia falta de la conciencia no solo de la dificultad o el rezago, sino el desconocimiento de la especialización académica y todo lo que en ella está incluido. ¿Es el deber de secundaria enseñar las habilidades que conllevan los géneros académicos propios de cada disciplina? Obviamente, no.

Por momentos las afirmaciones rondan en una conducta de apego con la institución:

<sup>65</sup> “Puedo detectar a través de los años de trabajo en FD la existencia de diferentes niveles de comprensión y composición. Especialmente lo percibo porque los tengo al inicio de la carrera y en el tercer año de la formación” Id-6

“...por ejemplo, en el liceo no aprendí mucho, el tema de redactar algo, de escribir un texto. Escribir, aprendí acá. Estudiar, aprendí acá. Vengo aprendiendo todo acá. Si eso no lo enseñaran acá, no sabría” (Ia-14t).

“...gracias a que he leído un poco más. Y que me han enseñado a escribir también” (Ia-2t).

Considero que cuando expresan: “dificultad”, “rezago”, “baches”, o “muy complicada”, creo que incluyen las particularidades típicas de los enunciados académicos.

Por otra parte, hay respuestas que hacen referencia a los aportes de la asignatura HE y la manera en que esta contribuyó a su formación de grado. Los hemos clasificado en un primer nivel y de acuerdo al marco teórico presentado en el siguiente cuadro:

Cuadro 9.-Aportes de la HE a la formación de grado

Aporte	Detectado en:
1) Formato del texto	
Claridad	Ia-2t, I-1c
Dar detalles	Ia-6t
Evitar uso de palabras reiteradas	Ia-17
Evitar gerundios	Ia-1t
2) Características del texto	
Extensión	Ia-6t
Estructura del texto	Ia-12t, Ia-13c
Incorporar al texto un autor	Ia-6t
Escribir la introducción de una cita	Ia-6t, Ia-14c
Citar	Ia-6t
Importancia del título y los subtítulos	Ia-6t
La especificidad de la Historia	Ia-11c, Ia-11c, I1e, Ia-15c, Ia-7t, Ia-2t, Ia-15c
3) Estrategias en relación a la producción	
Metacognición	Ia-15c, I-6c, Ia-5c, Ia-12c
Reescritura	I-1e, I-5c, I-a7
Tiempo dedicado	Ia-14c, Ia-2c
Valoración del seguimiento	Ia-5c, Ia-1c

El cuadro N.º 10 tiene como objetivo mostrar los datos que emergen de los informantes con respecto a los aportes del curso de HE. En este sentido, encontramos que a nivel de la microestructura (Van Dijk, 1980), visualizan cambios significativos,

en relación con la estructura gramatical, la claridad de los enunciados y la posibilidad de particularizar o dar detalles. Los detalles en referencia a datos o narraciones complejizan y enriquecen el relato histórico, y la inclusión de las coordenadas de tiempo-espacio y la identificación de hechos, acontecimientos o procesos son fundamentales para el análisis histórico.

Esto significa que, en algún punto, los ELE perciben sus transformaciones, no solo en la fase de la preescritura (Serafini, 1994), es decir, a la hora de pensar lo que se va a escribir, sino además en relación al trabajo de taller propuesto en HE,<sup>66</sup> particularmente en la importancia de la revisión y la posescritura (Serafini, 1994), o reescritura (Vázquez y Jakob, 2007).<sup>67</sup>

Dentro de los cambios que resaltan los informantes sobre los usos lingüísticos enumero:

“... el tema del tiempo verbal, cuando se habla en presente, el tema de los gerundios, el uso de sinónimos, todo ese tipo de cosas” (Ia-1t).

“Por ejemplo yo, ponía siempre la cual, en tres renglones ponía tres o cuatro conectores y quedaba feo realmente escrito” (Ia-1t).

“Y ahora eso lo he ido practicando. He enriquecido mi vocabulario, porque yo reconozco que era carente de vocabulario y ahora adquirí más vocabulario” (Ia-2t).

Por otra parte, y en lo concerniente a la macroestructura textual, incluimos las referencias a la formalidad de los textos, correspondientes a los elementos constitutivos de la escritura (Serafini, 1994). Por tanto, la importancia de la adquisición de procedimientos en relación con la referencia de la bibliografía seleccionada, los requisitos que el ELE debe realizar antes y después de una cita, dan sentido a la escritura que el trabajo final requiere para HE<sup>68</sup>. En este conglomerado incluimos también aquellos elementos que dan orden a la estructura textual, como son los títulos y los subtítulos.

“Cambió, porque no recuerdo haber escrito algo de setenta hojas antes, y de escribir así ponele por ejemplo eso de tener que fundamentar según los autores eso nunca lo hice. Y no solo lo hice en Historia también en [alude asignatura]. Aprendí a incorporar al texto un autor y explicar de dónde se extrajo esa información, eso es muy importante. Respecto a

<sup>66</sup> Se analizó en el apartado 2.1.

<sup>67</sup> Al respecto, remitimos al lector al capítulo 6.

<sup>68</sup> Desarrollada en el apartado 2.1.

cómo citar y todo eso, obviamente que lo aprendí acá, más todo eso del formato académico. Entendí cómo citar, y lo que era el marco teórico para una fundamentación, ver que va en la introducción, cómo concluir, cómo dar pie para una explicación y agregar algo que atrape, para escribir tenés que estar en todos esos detalles, que ya desde el título arrancás con eso” (Ia-6t).

“Descubrir la importancia de la cita, y cómo citar. Pude entender esa parte que me costó un poco” (Ia-14c).

“Fue como un formato nuevo, donde hubo que desarrollar eso con otra estructura, algo nuevo que se nos presentó, que en (alude a la asignatura) no lo practicás” (Ia-12t).

El tipo de texto propuesto en la asignatura HE exige complejidad, producto de la contrastación de ideas, así como usar recursos de una exposición madura. El ensayo histórico, por ejemplo, contiene muchos de estos elementos: no usa definiciones y ejemplos concretos para tratar un tema, no propone el “abc” de una cuestión, sino que pretende cuestionar los conceptos. De esta manera, presenta argumentos y contraargumentos, lo que fortalece al texto y lo carga de contenido conceptual histórico.

“Fue un trabajo exhaustivo, complicado, porque teníamos que seguir el hilo, era un trabajo formal, tenía una metodología, un marco teórico, una fundamentación; eso era muy complicado. De hecho, tuvimos muchas clases de correcciones, muchísimas” (Ia-13c).

Los ELE enuncian los pasos que incluye la secuencia argumental, plantean la importancia de la formulación de preguntas para iniciar los análisis históricos (cuándo, dónde, qué, quién, cómo, por qué).

“Destaco la importancia de la pregunta y hacerse preguntas sobre un determinado tema ayuda a que vos puedas articular tu interés con lo que te piden” (Ia-11c).

“Seleccionamos la fuente y la clasificamos para después hacerle preguntas, fuimos interactuando con la fuente y fuimos viendo cómo llegar a ella y que ella sea relevante, en el transcurso se fueron modificando ideas” (Ia-12c).

Los ELE son desafiados a integrar en sus textos la voz del historiador, la interpretación historiográfica como rasgo fundamental y definitorio, al que deben contraponer en el debate de las interpretaciones. Un informante lo describe de la siguiente manera:

“El trabajo con la fuente abarca todo el año, y significaba siempre volver a la fuente y tratar de poder expresar interpretaciones diversas” (Ia-15c).

Para los ELE del perfil extranjero, e incluso del peregrino, es imperceptible la postura historiográfica de los historiadores estudiados. Como no han desarrollado la competencia adecuada al lector de nivel terciario, se ciñen a la supuesta objetividad e imparcialidad del historiador. Esto puede ser causado por la falta de entrenamiento en los géneros discursivos del área de la historia (ensayos, tesis, textos de historia, los documentos de época), y generar su desconcierto. Los informantes lo expresan de la siguiente manera:

“Pude ver que tenía falencias, por ejemplo, cuando veía que un historiador decía una cosa y otro opinaba distinto, me preguntaba quién decía la verdad. Eso me costó mucho, recrear la historia para mí es difícil. Buscaba la definición y que las cosas fueran más lineales, por decirlo de alguna manera. En definitiva, no sabía por dónde empezar, ni qué poner, ni quién tenía la razón sobre los hechos que habían pasado” (Ia-7t).

“Estábamos acostumbrados a un tipo de historia, que nos habían dado en el liceo, donde las cosas eran de una determinada manera. Con Historia de la Educación descubrimos que había distintas opiniones de historiadores, que podían ser complementarias en algunos aspectos o contradictorias en otros. Eso fue novedoso para mí. Más que no tenía historia desde cuarto año de liceo” (Ia-2t)

Pienso que mediante las intervenciones que hemos diseñado (tutoría y reescritura) se puso al estudiante en contacto directo con las fuentes escritas y orales de complejidad mayor a las que registraban habitualmente, y este factor del ejercicio didáctico coadyuvó a la consecución de otras metas pedagógicas, en pos de alcanzar un “conocimiento de nivel superior” sobre todo, estimo, al hacer del ELE generador de textos diferentes. Podemos recuperar esta idea a través de los siguientes pasajes:

“Teníamos que hacer una interpretación y a su vez ir incorporando los conocimientos e ir incorporando los aportes de los compañeros. Hacer esas conexiones entre lo que leíste, lo que te pide el docente, y lo que tu compañero aportó, y así crear un texto nuevo” (Ia-11c).

“El saber cómo escribirlo fue un trabajo que en verdad; yo le comento a mis compañeros que está bueno, porque en realidad se tuvo que leer mucha cosa, de muchos lados, mucha bibliografía incluso y era como muchas formas de expresar distintas ideas desde diferentes autores. Entonces era necesario conciliar todo, en un trabajo final, escrito por nosotros, en base y a partir de ideas de otros, como los historiadores. Incluso conversando con otros compañeros, recuerdo que nuestra fuente era oral, fue un desafío cómo transcribir eso que la otra persona nos estaba contando y que a su vez fuera claro” (I-1e).

“Arrancó difícil la elección del tema y demás y después se puso interesante; yo considero que aprendí sobre las mujeres la falta de derechos que ellas tenían” (Ia-6c).

Pero también se valoran aportes en relación con lo que podemos llamar la función epistémica de la lectura y la escritura, como habilitantes del conocimiento. Nos parece interesante traer a mención el concepto de “inteligencia distribuida” (Perkins, 2008), en que se considera al aprendiente no como un individuo aislado, sino en contacto con otros individuos y con el ambiente que lo circunda.

La mayoría de las concepciones acerca del pensamiento y del aprendizaje se inclinan hacia la persona solista, descuidando el hecho de que se utiliza el entorno (incluyendo a los demás) para apoyar, compartir y emprender aspectos completos del procesamiento cognitivo. En cambio, se puede adoptar la perspectiva de la persona-más en materia de pensamiento y aprendizaje, considerando a la persona-más el entorno como un sistema, entendiendo que es parte del pensamiento lo que se hace, o se hace parcialmente, en el entorno, y que el aprendizaje son los rastros que quedan en él (suponiendo que sea accesible) al igual que en la persona, y por lo general abriendo la cerradura de una visión del pensamiento y del aprendizaje basada en lo individual. (Perkins, 2001: 145)

De esta manera, el aprendizaje tiene tres fines: la retención, la comprensión y el uso activo de los conocimientos. Para el autor, la muestra de que el estudiante comprende está en la resolución de situaciones que contengan cierta complejidad. La propuesta diseñada por mí está pensada para enseñar actividades dirigidas hacia la comprensión.<sup>69</sup> Podemos asumir que hay procesos de alta complejidad cuando el ELE incorpora al texto citas, enlaza ideas, argumenta, interpreta las fuentes y la bibliografía historiográfica.

“Noté cambios para escribir; por ejemplo, las pinturas de Torres García, tuve que usar un lenguaje bastante específico, para el análisis de las pinturas y ver qué cosas observar ahí me sirvió mucho, qué lenguaje era el apropiado utilizar por ejemplo y después para organizar el discurso, pasar de la descripción al contexto y después las interpretaciones posibles” (Ia-15c).

Con relación a las estrategias nombradas por los estudiantes obtenemos otros datos de relevancia, relacionados con las estrategias adquiridas por los ELE, de las cuales destaco fundamentalmente la instancia de salvar la incertidumbre inicial del trabajo *Encuentro con la fuente*.

<sup>69</sup> La misma fue detallada en el capítulo 2.

“el curso me fortaleció en las actividades académicas de producción escrita; consideraría que el trabajo final me permitió comenzar a empoderarme y considerar que podía realizar producciones escritas que podían ser leídas por otros y contar cosas relevantes” (I-6e).

“Yo nunca pensé que iba a escribir tanto, si te dicen debo escribir cuarenta páginas y con una estructura, a uno siempre le viene miedo en pensar en: ¿cómo voy a hacer para hacerlo?” (Ia-5c).

“Fue un trabajo arduo, fue una construcción que sirvió de insumo, porque en el transcurso nos fue informando. La fuente nos fue nutriendo de información en el camino que desconocíamos” (Ia-12c).

Se puede inferir, a partir de las transcripciones, la importancia de la intervención didáctico-pedagógica, que va a ser analizada con mayor profundidad cuando se presente, en el próximo capítulo, el espacio de tutoría.

Ponemos foco, también, en el ítem “lograr una producción propia”, que lo relacionamos con los análisis de Scardamalia y Bereiter (1992), cuando expresan que hay una diferencia entre “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”, distinción entre “expertos” y “novatos”. Cuando ocurre el conocimiento transformado, es porque hubo una solución a los problemas y una comprensión de los contenidos conceptuales. El gran cambio ocurre dentro del mismo espacio del contenido y el espacio retórico, lo que da lugar a ejemplificación, al uso de la razón, a la división en espacios intermedios que generan nuevos relacionamientos y conexiones.

A su vez, Flower y Hayes (1996) hacen referencia al “modelo de redacción en etapas” que tiene su impacto en el “modelo del proceso cognitivo”. Son características de este modelo los análisis en fases, la recuperación de información, la consolidación de ideas, las jerarquías conceptuales, entre otras.

“Ahí no hubo resumen, ahí todo fue producción propia” (Ia-5c).

Creemos que, en esta afirmación, el entrevistado se ubica en una “transformación del conocimiento” y en como el ELE se asume en el “proceso cognitivo del descubrimiento” (Flower y Hayes, 1996: 18).<sup>70</sup>

<sup>70</sup> Al destacar el poder de la inventiva del escritor, que puede explorar ideas, desarrollar, actuar, comprobar y volver a generar sus propios objetivos, estamos ubicando una parte importante de la creatividad en donde pertenece: en las manos del escritor, trabajador y pensante (Flower y Hayes, 1996: 18)

Otro de los rasgos que emergen de los datos de las entrevistas es la reescritura, que abordaré en el capítulo 9, y fue un dato recurrente de los entrevistados.

“Sin embargo, tu propuesta que implicaba leer, volver a leer, porque teníamos la posibilidad de que como era un proceso, de volver a escribirlo y una vez que lo volvemos a escribir, volver a leerlo y ver qué es lo que no está bien. Entonces eso también es lo nuevo, lo que me aportó, yo particularmente hasta historia no lo había hecho” (I-1e).

El factor “tiempo en la realización del trabajo” me parece un tema para destacar. Primero, porque el plan 2018 establece un número excedido de asignaturas, todas anuales, dependiendo del grado y la especialidad. Por ejemplo, para el caso de algunas especialidades, los estudiantes llegan a tener un total de doce materias (en el profesorado de biología, seis corresponden a las asignaturas específicas, mientras que para NFPC son cinco, más un seminario). Esto genera una dedicación de horas presenciales de siete horas diarias, además hay que agregar tiempo a cursar la práctica en los liceos del CES.

Esto trae como consecuencia que el estudiante seleccione materias para estudiar, elabore estrategias de supervivencia como, por ejemplo, usar un mismo tema para varias asignaturas, o el supuesto de hacer un trabajo lo más rápido posible, que si bien no se hace explícito se presume que es así. De allí que algunos estudiantes ingresen con la presunción de dedicar poco tiempo, y cuando se enfrentan con la tarea propuesta, deben cambiar de parecer.

Pero, además, con respecto al tiempo destinado a la realización del trabajo para la asignatura HE, intervienen otros factores, como asuntos personales, familia, falta de voluntad, priorización de las asignaturas específicas sobre las del NFPC, entre otros. Al respecto, Orlando (2016) realizó una investigación que pone en evidencia los factores que dificultan la escritura de monografías en la formación de grado en Facultad de Humanidades:

En alguna medida, podemos considerar esos señalamientos relativos al tiempo que insume la escritura de una monografía como una reflexión sobre la propia práctica de escritura, puesto que no se trata de tener que destinar parte del día al trabajo o a otros estudios, sino de reconocer que esa actividad de escritura insume una dedicación horaria. Pero, además, la escritura de monografías involucra un abordaje a la actividad letrada que no siempre resulta evidente para el estudiante, y para el que se reclama una interlocución con el (docente) tutor o algún tipo de acción institucional... (Orlando, 2016:177)

Por eso, hemos fundamentado la importancia del tiempo de dedicación. En el caso de los informantes de HE, plantearon:

“Era necesario dedicar más tiempo, entonces generamos un tipo de agenda y ahí nos juntamos y tratamos de construir el trabajo” (Ia-14c).

“Tuvimos que dedicar tiempo, me llevó mucho tiempo, más de lo previsto. Más con todo lo que tengo estudio, trabajo, familia, más la práctica, la práctica y la didáctica te lleva mucho tiempo también. Y bueno, me organicé para lograrlo” (Ia-2c).<sup>71</sup>

Algunos entrevistados realizan una valoración del seguimiento:

“Fue una experiencia, yo digo única dentro de mi formación; fue un espacio donde te enseñaban todo eso que implicaba escribir, el generar las entrevistas y el respeto al entrevistado, generar empatía con el entrevistado. Bueno, todos terminamos llorando. Uno se sintió comprometido y eso llevó a que se diera una escritura con mayor facilidad en lo que vamos a escribir que no te cueste tanto, y bueno ¿qué puedo poner acá? era como que salían las ideas, brotaba de uno lo que quería poner. Por todo lo que atrás venía, nuestro tema fue: las canciones de ronda infantiles, llevó cuarenta y cinco hojas de escritura” (Ia-5c).

“Fue algo que no habíamos tenido dentro de la formación” (Ia-1c).

Otra de las estrategias fue la reescritura o la revisión, en cierta manera relacionada también con la tutoría, mencionada por los informantes de la siguiente manera:

“Generalmente realizaba determinados trabajos y no los volvía a releer o revisar con tanto detenimiento. Actualmente, estoy haciendo un posgrado y realizo varias correcciones antes de hacer la entrega final, muchas veces cambio de idea al hacer esto y comienzo de cero” (I-5e).

“Fue como un seguimiento que uno tiene con las compañeras junto con el docente, donde nos permite apoyarnos en todo. El taller fue una herramienta dentro de la materia que no la tuve en otros años” (Ia-7t).

Se destacan los puntos de contacto que la investigación podía tener con la especialidad del ELE. Me parece que es un importante aporte, en la medida que suma motivación y activación de conocimiento que la propia especialidad exige.

“Además tenía conexión con [menciona su especialidad], por ejemplo, los inmigrantes europeos: cómo llegaron a nuestro país y la importancia de la mano de obra especializada,

<sup>71</sup> Se le llama práctica al grupo que el estudiante de didáctica tiene en conjunto con un docente adscriptor. El docente adscriptor debe ser grado cuatro. Y el grupo es en CES.

pero además ese inmigrante italiano le aporta a nuestra sociedad el valor del trabajo” (Ia-12c).

Reflexionamos, a modo de síntesis, a partir de los argumentos dados por Carlino (2005) sobre el rol que debe tener la universidad (y en este caso, la FD) en la formación del estudiante, en la medida que primero debe enseñar sobre las competencias y habilidades de la escritura académica para después evaluar.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## 9. El papel de la tutoría en la escritura académica

### 9.1 El valor epistémico de la tutoría y de la reescritura

Este capítulo es producto del análisis de datos obtenidos de las entrevistas y los registros de los espacios de tutorías. Las indagaciones de las instancias de tutoriales me permitieron explorar las diferentes aclaraciones, y significaciones, dadas con el fin de ayudar a los estudiantes en el proceso de realización del TF denominado *Encuentro con la fuente*, diseñado como instrumento de evaluación y pasaje de curso de la asignatura HE, presentado en el capítulo 2 de esta tesis.

Aquí se retoman elementos del marco teórico, cuyo análisis corresponde al capítulo 6 en referencia a la importancia de la reescritura y la revisión como momentos fundantes de los aprendizajes. Es necesario señalar que, en ciertas ocasiones, tanto los entrevistados como los tutorados, hacen referencias metacognitivas sobre la tutoría o la reescritura, sin que hayan sido preguntas directas pautadas en el guion de la entrevista. Por tanto, la lectura de estos datos es significativa, porque su hallazgo posibilita entender las entrevistas y los registros de tutorías como habilitadores de reflexiones sobre sus propios aprendizajes. También, debemos tener en cuenta que tanto la entrevista como los registros de la tutoría están en un contexto de acción discursiva intencional, en la medida que quien la realiza es la profesora del curso (o sea, yo). Destaco que desde mi posicionamiento como profesora-investigadora trato de ser cautelosa al momento de procesar los datos.

Las instancias de las entrevistas y de la tutoría pueden ser vistas como el lugar de los sentidos dados. Aquí se instala una nueva construcción de lo dicho, y lo que se quiso decir, gracias a la acción mediadora del lenguaje que en un contexto específico habilita a nuevos sentidos (Lillis, 2001).

Para iniciar el análisis en esta línea de hallazgos de nuevas significaciones es que presento a T-1:<sup>72</sup> tiene buenos antecedentes como estudiante, estudioso, participativo,

---

<sup>72</sup> En el capítulo 4 se presentó el conjunto de estudiantes tutorados (Cuadro N.º 5).

y le gusta reflexionar sobre los distintos temas que analizamos.<sup>73</sup> Durante las horas de tutoría<sup>74</sup> lo percibo preocupado por su forma de escribir y expresa:

“Incluso lo he estado trabajando con la psicóloga que voy, porque la cabeza me va muy rápido, pero me cuesta muchísimo ordenarme y plasmar las cosas. Por momentos me voy de acá con las ideas claras y después pasan un par de días y ya me pierdo [...] tengo la sensación de que tengo la idea clara pero cuando la quiero transmitir me pierdo. Hay como una desconexión, algo que se pierde, especialmente me pasa cuando tengo que bajar la idea al trabajo. En el reino de las ideas estoy muy claro, el problema es cuando tengo que llevarlas al papel y transmitir mis ideas por escrito”. Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 20 de junio de 2015.

Con este relato, pongo en el centro la identidad del escritor. T-1 pudo expresar lo que siente y poner en palabras su conflicto cuando debe lograr una producción académica. Creo que el tema de la angustia que genera la producción escrita está descrito por T-1: formula la incertidumbre de la hoja en blanco, transpiración de manos, ida y vueltas en las ideas, la sensación de pérdidas conceptual, redundancia de palabras, la brecha entre lo oral y lo escrito; todo esto le ocurre en el contexto de una escritura institucionalizada.<sup>75</sup>

A través del relato de T-1 se desliza la identidad del autor, y sus cruces. Lillis (2001) señala que “identidad” es la palabra cotidiana para expresar la forma en que las personas describen sus sentidos y quiénes son; incluye el sentido de subjetividad en las muchas dimensiones de sus vidas, tanto dentro y fuera del mundo de la academia.

Luego de varias instancias de tutoría, T-1 expresa:

“Me tiene contento que ya la agarré la mano”.<sup>76</sup>

Pero los datos recabados en las tutorías evidencian la preocupación de T-2, porque al momento de escribir “hay muchas ideas sueltas”.<sup>77</sup> Para T-3: “Hay ideas que me faltan plasmar, las lograba decir, pero después se me van”.<sup>78</sup> También expresa T-4 que,

<sup>73</sup> Información recuperada del cuaderno de apuntes.

<sup>74</sup> Recordamos al lector que esta tesis contiene los registros de tutoría desde junio hasta inicios de octubre del 2015.

<sup>75</sup> Fueron otros de los elementos que mencionó ese día durante las instancias de tutoría.

<sup>76</sup> Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 31 de agosto del 2015.

<sup>77</sup> Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 3 de agosto del 2015.

<sup>78</sup> Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 20 de junio del 2015.

al redactar, subsiste la tendencia en bifurcarse, o porque quizás desconoce lo conceptual del conocimiento histórico.

Comparto un pasaje de las desgrabaciones de las clases de tutoría, cuando T-5 expresa:

“no estamos acostumbrados a escribir de esta manera [...] Estoy más acostumbrada a usar sitios web, y nunca usé historiadores, y no estoy acostumbrada a citarlos”.<sup>79</sup>

Asimismo, T-4 manifiesta:

“Siento la dificultad de entender los conceptos históricos. Nunca me llamó la atención la historia en sí, y cada vez que tengo que estudiar historia se me dificulta y más de una historia nacional que muchas veces se da muy poco en los liceos y te genera dificultad”.<sup>80</sup>

Los ELE, en los espacios de tutoría, están poniendo de manifiesto lo que les genera el contacto con una nueva metodología de trabajo que les exige nuevas formas de pensar, y de escribir, más la epistemología del aprendizaje de la historia.

Durante el desarrollo de otro momento de tutoría, T-4 expresa las diferentes sensaciones y emociones que le demandó esta tarea:

“Fue un trabajo difícil, cansador; te dan ganas de tirar todo y decir ¿qué estoy haciendo?, pero ta, te calmabas y volvías a revisar de nuevo los apuntes, y a estudiar de nuevo, y comprender; y venías y consultabas a la docente y vichabas al compañero para ver cómo lo iba armando él, y esas instancias te van ayudando. Y al ser un trabajo de todo un año, a la hora de escribir se hace más fácil, por más que tenga dificultad de escribir. Tenés una continuidad de lo que estás trabajando, se hace más fácil y sabes lo que querés” T-4, Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 3 de octubre del 2015.

En concordancia con la afirmación de T-4, en una entrevista una informante expresa:

“Me acuerdo de vivirlas como instancias reflexivas, de ir en búsqueda de respuestas y salir sin ellas, pero sabiendo el camino a recorrer para encontrarlas.” (I-8e).

Ambos (I-8e y T-4) expresan sus percepciones acerca del espacio de tutoría, como ámbito donde la incertidumbre, la pregunta, y las dudas constituyen el motor del proceso de construcción del conocimiento histórico, por tanto, del saber. La

<sup>79</sup> Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 22 de junio del 2015.

<sup>80</sup> Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 3 de agosto del 2015.

identificación de la incertidumbre es importante, porque significa que pudieron recorrer el camino y desplegar dicho proceso. Las afirmaciones (tutorado y entrevista) permiten detectar que en los ELE, durante el espacio de tutoría e incluso durante las entrevistas, emerge la capacidad para reflexionar y regular sus procesos de pensamiento, y la forma en que aprenden. Este valor de la metacognición es lo que hace la diferencia en los procesos de las MPSLE.

A través de los registros de las instancias de tutoría y los datos de las entrevistas emerge el rol de tutora como un perfil que se construye horizontalmente en el “uno a uno” con cada ELE, que aclara lo que significa la fuente histórica, ejemplifica el difícil enlace entre la fuente con la interpretación dada por los historiadores, recurre a explicaciones conceptuales, recomienda libros. El rol refiere a aspectos de la estructura del trabajo, aclara confusiones o dudas en el orden, señala asuntos de coherencia y cohesión, detecta problemas en la expresividad del enunciado, exige mayor o menor grado de narración de acuerdo al relato histórico que se intenta construir.

Los informantes en las entrevistas identificaron el rol del tutor de la siguiente manera:

“Para el trabajo final, las tutorías de la docente ayudaron mucho para la orientación en la búsqueda bibliográfica y la orientación del trabajo. Esto me permitió visualizar la importancia de la orientación bibliográfica en un universo tan amplio de información, y la selección del tema a trabajar” (I-6e).

“Sí, la verdad que sí, la tutoría nosotros recibíamos guía por parte de la profesora que estaba a cargo. Nosotros podíamos ver y junto con la profesora crear, en cierta manera, alguna que otra oración que tuviera más sentido, o más profundidad en lo que nosotros queríamos expresar. Que muchas veces no lo expresábamos como debía ser. Entonces ahí pude ver que teníamos falencias” (Ia-3t).

“Era constructivo, en el sentido que nosotros teníamos el respaldo justamente de la docente. Nosotros, si bien leíamos y después cada uno se enfocaba en su temática, cuando veníamos a clase, teníamos un espacio donde cada grupo le mostraba a la docente lo que había trabajado y en trabajo conjunto y colaborativo, se iban ajustando esos errores y se iban puliendo con el trabajo. También entre compañeros dentro del grupo, de repente uno escribe y al tener en nuestro caso que éramos dos, teníamos dos miradas más, que nos permitía ir corrigiendo entre nosotros. Entonces el trabajo era conjunto todo el tiempo y eso facilitó el tema de lo que fue el producto también” (Ia-1t).

“A nosotras nos sirvió muchísimo porque era otro punto de vista que nos estaban dando y nos explicaba que allí lo que nosotros estábamos explicando no se estaba entendiendo, que no estaba bien redactado, señalaba problemas a la hora de citar, todas esas cosas son las que pudimos vivenciar en la tutoría, para ir superándonos” (Ia-13t).

Las consultas presentadas por ELE durante las instancias de tutoría confirman los desencuentros.<sup>81</sup>

- en leer e interpretar la fuente histórica elegida para el análisis del trabajo final de HE, y para comprender los textos historiográficos,
- en articular los conocimientos que presenta la fuente histórica con los historiadores propuestos,
- en la escritura académica, por ejemplo, en el desconocimiento de uso de la cita, desconocimiento de las referencias de los historiadores, y de las exigencias de las normas APA, la importancia de la redacción y de la expresividad de los textos que ELE deben producir,
- en la comprensión de la propuesta, su estructura y formato, se observan frases donde ELE pregunta acerca de lo que debe incluir en la introducción, en la fundamentación, o en la organización del TF.

De esta manera hay una consideración diferente del rol del profesor, porque no solo es visto como transmisor de contenidos científicos, sino un generador de aprendizajes, guía en el desarrollo de la tarea, y acompañante de los estudiantes en su recorrido. Por tanto, la tarea propuesta no le es ajena, sino parte de su rol como manifiestan los informantes. La tutoría se concibe como parte fundamental de la práctica docente con estrategias e identidad propias. Los informantes señalan la fuerte centralidad de la evaluación en la FD y la nula presencia de tareas que permitan evaluar estrategias vinculadas a la preparación de las prácticas de lectura y escritura disciplinar:

“La tutoría es una instancia que permite mejorar nuestra formación. Muchas veces el docente queda como ajeno, en la mayoría de los casos a los trabajos que uno realiza. Me parece que este tipo de trabajo que llevan todo un año, muchas veces lo hacen los estudiantes durante el año, y a fin de año se lo presentan al docente y es algo nuevo para él. Y al docente le llega un trabajo ajeno para él. En este caso no fue así. Nosotros lo que hicimos durante todo el año fue justamente estar en constante intercambio con la docente y me parece que ahí está el punto. En el respaldo de la docente, y me parece que fue el principal aporte” (Ia-1t).

<sup>81</sup> Selección en la escucha de la instancia de tutoría.

“No sé si recuerdo algo así en particular, las instancias de tutoría que te enseñen a escribir y a leer no son muy comunes. Uno entrega un trabajo y te dicen “te sacaste tanto”. Vos nos guiabas con unos materiales y nos enseñabas desde ahí. Eso fue mucho más enriquecedor, no sé si te puedo decir una instancia en particular que me sirva, pero yo creo que el trabajo como ida y vuelta a mí, eso fue lo que me enriqueció” (Ia-14c).

Ambos casos destacan el proceso de actividad supeditada a la mirada del docente desde una perspectiva de la evaluación como proceso que no es ajeno al profesor, sino que se proyecta e interviene constantemente sobre el texto. De este modo, se observa que prevalece el contexto global de la evaluación que implica la posibilidad de desarrollar el proceso de composición en períodos de tiempo más dilatados y continuos, como lo manifiesta Ia-14c de “ida y vuelta”.

“Desde un comienzo fue como empezar de cero e ir trayendo poco a poco avances de nuestras producciones. Al principio eran letras sueltas con ideas que no terminamos de concretar, pero después la tutoría significó avances de producciones que nos fue llevando trabajo y tiempo la redacción, la coherencia, encontrar como un sentido que fuera un hilo conductor de todo el relato” (Ia-16t).

Este conjunto de datos que han sido tratados pone de manifiesto la importancia de la tutoría como ámbito de formación específica de las MPSLE en la medida que da posibilidades a los ELE de sentirse seguros y conscientes, para desarrollar productos de carácter individual o colectivo, realizados en clase de tutoría bajo parámetros y supervisión del docente. Las afirmaciones de los informantes acerca de la tutoría y del rol como tutora no deben considerarse evaluativas del docente; son solamente válidas como muestreo de datos, y aun en ese caso, solo como evidencia del proceso de evaluación realizada en el contexto de HE, a la que hemos denominado TF.

La tutoría sería el espacio articulador entre las estrategias docentes, la MPSLE y la ejercitación de la comunidad discursiva. Porque implica un encuentro más personalizado del proceso de adaptación y construcción al ámbito de la FD, en la adquisición de competencias durante el proceso de aprendizaje y la definición de su proyecto formativo y profesional.

Las desgrabaciones de las horas de tutoría me permitieron acceder a un registro de información que permite mirar a los informantes desde otros lugares, sus expresiones espontáneas, los diálogos que surgen entre ellos lo que confiere un rasgo de dinamismo propio de esta herramienta de recolección de datos. Observo un momento en el grupo

cuando los tres estudiantes de diferentes especialidades de la FD expresan sus posicionamientos sobre su situación como ELE, y como aprendientes.<sup>82</sup> Transcribo un pasaje ininterrumpido de un diálogo que surge durante el espacio de tutoría, que pone en evidencia los conflictos de los estudiantes y sus preocupaciones en relación a la escritura académica que deben realizar como forma de promoción de la asignatura HE.

T-10: Nos costó entrar en el análisis porque no estamos acostumbrados a esto, entonces esto sirve también para, si bien no ser experto en el análisis de fuente, pero un poco mejorar, poder ver por dónde analizar e interpretar cosas y poder escribir a partir de eso. No solo hacer un análisis, sino que aporta el ejercicio de la escritura como práctica y también que en [alude a una especialidad de la carrera docente] no hay mucho para escribir, bueno ta.

T-7: Además son competencias fundamentales para la vida ciudadana.

T- 8: Es cierto, sí, la dificultad que nos toca cuando trabajamos con estos tipos de temas, pero lo que está bueno, lo hemos visto con ella también, es que uno aprende pila de cosas trabajando con esta modalidad, pero obviamente las herramientas las fuimos aprendiendo a medida que transcurre el camino, en ese camino uno aprende pila de cosas que te ayudan para ser profesores.

T-10: Acá la forma es distinta de trabajo, por ejemplo, nosotros estamos acostumbrados al razonamiento y la forma de trabajo de analizar no es la que estamos acostumbrados.

T-12: Lo que pasa es que acá hay que agregar la función de la historia y el rol del historiador.

Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 8 de junio del 2015.

En esta instancia, los informantes (en el devenir de su diálogo) refieren al uso de sus saberes y de determinadas situaciones planteadas en el aula como lo que implica razonar en historia, el significado y el uso de las fuentes históricas, el rol del historiador, y además el desafío que les significa esta nueva metodología de trabajo, donde se prioriza la práctica de la lectura y escritura académica.

Otro de los elementos que también observo de la dinámica interna de los espacios de tutoría (como por ejemplo en la selección de pasajes anteriormente transcritos, correspondientes a una jornada de tutoría) es el concepto de comunidad como clave para pensar el vínculo entre los saberes; lo que está en juego es el vínculo entre

<sup>82</sup> Término usado por la psicopedagoga argentina: “El concepto de sujeto aprendiente se construye a partir de su relación con el de sujeto enseñante, ya que son dos posiciones subjetivas, presentes en una misma persona, en un mismo momento. Más aun: el aprender solo acontece desde esta simultaneidad. Hasta podría decir que para realizar un buen aprendizaje es necesario conectarse más con el posicionamiento enseñante que con el aprendiente. Y, sin duda, se enseña desde el posicionamiento aprendiente. (Fernández, 2003: 63).

determinadas formas de leer y escribir y la institución FD. Una comunidad académica que por definición comparte un conjunto de interpretaciones, de reglas, de vocabulario, de formas, de estilo, un conjunto de acuerdos básicos que en la mayoría de los casos no es necesario explicitar, pero que son el sustento para que la comunidad exista y se perpetúe.

En el desarrollo de la tutoría, el concepto de comunidad académica se pudo visualizar en la génesis, cuando ELE lee y escribe, lleva inscripta la idea de poner en común, la participación, la trasposición didáctica,<sup>83</sup> las interpretaciones, las estrategias para develar las metáforas del historiador, el vocabulario específico de la FD, el *habitus*<sup>84</sup> que constituye el ser docente, y que a partir de esta ejercitación de prácticas lectoescritoras se fortalece.

Por otro lado, T-4 sitúa en un lugar de relevancia a la tutoría porque forma parte del proceso formativo, se transforma en el hilo conductor que hilvana lo que queda suelto, lo no entendido, para fortalecer la trama conceptual.

“En lo personal no tenía claro para qué me servía esto y bueno, uno con el tiempo fue trabajando y vio que en el compartir con el compañero el trabajo se da cuenta uno que se va formando, y va entendiendo qué es esto de la tutoría, es un seguimiento, un acompañamiento. Entre una y otra tutoría uno se va sintiendo seguro, porque a uno le queda más claro de qué va el trabajo final”

T-4 Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 14 de setiembre del 2015.

Subrayo la expresión de T-4 “de qué va” como las palabras que representan hacer visible lo invisible; allí, en la instancia de tutoría hubo explicaciones, señalamientos, aclaraciones. Dentro de la expresión: “a uno le queda más claro de qué va” se puede incluir el ejercicio constante de “quebrantar la inocencia” (Lea y Street, 1999) de los textos, de las tareas que propone el docente a sus alumnos, de lo conceptual, de lo

83 La trasposición didáctica es un término nacido en el ámbito de la didáctica en el área de las matemáticas. Refiere al juego que se lleva a cabo entre un docente, los alumnos y un saber. Estos tres lugares son los que conforman un sistema didáctico y la relación que dicha tríada genera entre sí. Es lo que Chevallard denomina “relación didáctica” (1989). El concepto de trasposición didáctica remite entonces al paso del saber sabio al saber enseñado y luego a la obligatoria distancia que los separa. Hay trasposición didáctica (específicamente) cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado, lo que implica una serie de acomodaciones o reconstrucciones del saber.

84 (cfr. Bourdieu, 2013) Es decir, que el *habitus* como sistema de disposiciones “a ser y hacer” se constituye en un potencial deseo de ser, y de crear las condiciones de su realización.

metodológico. Al analizar la palabra “quebrantar” descubrimos que significa “romper de forma violenta una cosa dura, especialmente sin que lleguen a separarse del todo sus partes”.<sup>85</sup> Esta imagen se puede trasladar a la ejercitación constante “de qué va”, para dejar en descubierto las exigencias, requisitos, los modelos explícitos e implícitos que demanda la actividad de evaluación propuesta. Significa descubrir que la tarea no es “inocente”, cobra sentido en el contexto que venimos desarrollando la idea. La palabra “inocencia” exige abandonar la idea de que la propuesta del docente tiene una sola interpretación. Por tanto, la expresión de T-4 “de qué va” se da de cara con el rol del tutor, que sin duda es un nuevo posicionamiento como profesor-enseñante.

A partir de la experiencia en el aula, me fui dando cuenta que lo que pretendía que hicieran mis alumnos no era precisamente lo que los alumnos entendían que debían hacer; había desencuentros, más de los que esperaba. Allí me pregunté qué era lo que pasaba. Lo que pretendía como TF de evaluación del curso les costaba, y además yo proponía una cosa y resultaba otra. Sin duda no nos estábamos entendiendo, así que empecé a diseñar la instancia de tutoría como forma más cercana de encuentro, de negociación e intercambio para derribar supuestos.

Para abordar el universo de los supuestos, utilicé como estrategia la yuxtaposición y confrontación de datos, para que a partir de la estructura de los supuestos planteado por el cuerpo docente pudiéramos profundizar y deconstruirlos, en contrastación con las consideraciones de estudiantes y egresados.

En el análisis de los datos que procesé en este capítulo hubo que realizar un enfoque desde la perspectiva de la complejidad.<sup>86</sup> Este abordaje significó, primero, escuchar más de una vez los registros de las tutorías, sacar apuntes, desgarrarlos, para luego en varias instancias volver a comprender lo que allí se expresaba. Posteriormente, una vez

<sup>85</sup> Diccionario de la Real Academia Española

<sup>86</sup> Para enfocarnos en la noción de complejidad, cito a Morín: “hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) [...] Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad.” (Morín, 2002: 38). Al preguntarse sobre la naturaleza de la complejidad señala que, en primera instancia, la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos, inseparablemente ligados. Se presenta como lo uno y lo múltiple “la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre” (Morin, 2007: 32)

procesados los datos de las entrevistas y de las tutorías, busqué relacionar unos con otros. Una vez analizada la información, descubrí el efecto de la parte en el todo y el todo en las partes, pues examiné cómo dialogan cada uno de los datos entre sí, como muestro a continuación.

## 9.2. Una puesta en diálogo de las consideraciones docentes con la de los estudiantes

De aquí en más, retomaré los datos conseguidos de las entrevistas (de los estudiantes y los egresados) junto con los datos de las tutorías, para contrastar con las consideraciones derivadas de los docentes del CeRP.

Por un lado, retomo de las categorías de supuestos académicos institucionales definidos como explícitos (capítulo 7) el lugar que ocupa las asignaturas del NFPC:

“Yo voy a decir la verdad, antes de tener Historia de la Educación yo pensaba que los historia es solo leer, que no se analizaba nada. Me di cuenta de que el análisis es parte y es otro tipo de razonamiento”

T- 6 Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 7 de setiembre del 2015.

En este caso, T-6 expresa parte del debate focalizado en las diferentes metodologías de razonamiento adecuado a cada desarrollo de ciencia. Pero es necesario esclarecer que su afirmación está dirigida a su docente del curso, y en cierta manera esa puede ser otra de las explicaciones, es decir agradar o satisfacer al profesor. Es cierto que T-6 expresa la brecha entre la especificidad y las asignaturas del NFPC, pero además en sus expresiones, en cierta forma, también podemos evidenciar que es lo que todo docente del área de ciencias de la educación desea escuchar.

No se hallan presunciones con respecto al supuesto académico institucional referido por los docentes como “resultadista”, que consiste en priorizar la aprobación de determinado número de asignaturas para mantener la beca estudiantil.

También, de los datos de los docentes consideramos los supuestos disciplinares, como aquellas presunciones que los profesores perciben en relación a su propia práctica disciplinar, en este caso lo contrastamos con los informantes a través de las tutorías, y las entrevistas de los egresados y estudiantes. En el proceso de contrastación, encuentro elementos convergentes y divergentes. Puesto que desde este conjunto de datos hay categorías ausentes como: “la integración natural de la escritura

académica”,<sup>87</sup> “la facilidad de la disciplina”, “por ser una determinada disciplina no hay que leer”, o “la importancia de leer libros enteros”. Mientras que persiste el supuesto: “solo en el NFPC se trabaja la lectura y la escritura”.

Al contraponer los datos de los docentes, estudiantes y los tiempos de clase dedicados a las tutorías con la consideración que obtuvimos del conjunto de docentes: “Solo en el núcleo se trabaja la lectura y la escritura”, se evidencia que hay una correspondencia en este punto:

“Las materias de [alude a una asignatura del NFPC] y [menciona a otra asignatura del NFPC] son las que han colaborado para que yo escribiera mejor, porque nos han hecho escribir bastante”.

T-9. Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 3 de octubre del 2015.

Por otra parte, del conjunto de supuestos que emergió de los datos de los profesores, encontramos aquellos que hacen referencia a la producción de texto y a aspectos pedagógicos en vínculo con la escritura de los estudiantes, expresados en el capítulo 7, como: “sentido común para la realización de una monografía”, “naturalidad de los acuerdos”, “trasladar una práctica metodológica de una a otra asignatura”.<sup>88</sup>

Lillis (2001) propone alejar la idea del “sentido común” que rodea la resolución de la propuesta de evaluación del profesor. Reclama que es deber del docente ser explícito, de lo contrario pueden emerger ciertas presuposiciones por parte de los estudiantes respecto de lo que desean sus docentes. Esta situación presupone constantes aclaraciones acerca de la propuesta del profesor. Las aclaraciones permiten derrumbar los supuestos e involucra la “habilidad transferible del lenguaje” que requiere la construcción de significados para explicitar ideas.

Para Lea y Street (1999) esas suposiciones están alojadas en la interna de la lectura y escritura disciplinar; permanecen ocultas de la visión institucional y rara vez son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los supuestos tienen que ver con las

<sup>87</sup> Es necesario avisar al lector que más adelante específicamente profundizaré sobre este supuesto docente para deconstruirlo a la luz de las consideraciones halladas en los informantes a través de las entrevistas a estudiantes y en las sesiones de tutoría.

<sup>88</sup> Con respecto al supuesto planteado en el capítulo 7: “trasladar una práctica metodológica de una a otra asignatura”, no se encontró correspondencia en el procesamiento los datos de las entrevistas, ni de la escucha de los registros grabados de la tutoría.

implicaciones de lo que contiene el abordaje conceptual disciplinar, descriptivo tanto de lo que no enfoca la temática, como del encuadre que le corresponde. Estas conjeturas incluyen una base ideológica y epistemológica en relación a lo disciplinar.

Por consiguiente, en lo que respecta al “sentido común” para la realización de una monografía, los informantes —tanto estudiantes como egresados— derrumban este supuesto cuando manifiestan necesitar apoyo en la organización del trabajo.

“Y las aclaraciones más grandes tuvieron que ver con la conexión de ideas y la organización del trabajo, el hilo. Por ejemplo, veníamos leyendo bien, pero llegaba un momento que te cortabas eso significaba que no tenía conexión con lo que venías leyendo, entonces vos intervenías y decías vuelvan a leerlo, hallen donde está el problema y vuelvan a reescribir. A veces nos dabas el apoyo de un subtítulo como organizador, y eso mejoraba la organización del trabajo. Recuerdo que nos decías: ‘cuando escriban lean de vuelta y vuelvan a escribir’. La lectura podía ser tanto del texto que veníamos escribiendo como de los historiadores, de allí sacábamos ideas” (Ia-9t).

Y la mirada de un otro que permita visualizar los señalamientos:

“Había detalles que no los veíamos, que lo salteábamos porque no nos dábamos cuenta” (Ia-12t).

“En realidad, fue un trabajo bastante complicado porque había que conciliar más decisiones que en la etapa de producción. Es como que: tenemos ideas, pero ahora hay que escribirlas. Y la pregunta era: ¿y cómo vamos a escribirlas? Y eso llevó un trabajo bastante interesante, había que ir puliendo cosas, sacar otras. Que el producto final fuera fluido y no fuera pesado, por ejemplo, para una persona que lo estuviera leyendo. Eso como que costó bastante, un proceso en el cual tuvimos que leer, volver a escribirlo.” (I-1e).

“Nosotras usamos el *Drive* porque daba mayor practicidad y además allí también participabas vos, ibas viendo lo que nosotras hacíamos, éramos de distintas especialidades [menciona una especialidad], [alude a otra], [señala otra especialidad] lo que implica también un desfase en los horarios, entonces la tutoría era muy importante para nosotras porque a partir de allí hacíamos puesta en común” (Ia-14c).

Asimismo, los datos evidencian la necesidad por parte de los ELE de derribar confusiones acerca del contenido histórico del TF. Se registran (a través de escucha de los registros de tutoría) dudas sobre la diferencia del valor de la pregunta y la importancia de su hallazgo, como guía hacia el proceso de análisis y escritura de la investigación histórica.

Para un grupo de docentes del CeRP del Centro, no es necesario realizar acuerdos sobre formatos, estilo, formalidad, y organización de los textos académicos, bajo el

fundamento “naturalidad de los acuerdos”. Al contraponer este supuesto con la opinión de los estudiantes, encontramos divergencias:

“La escritura es compleja. A cada profesor que hemos tenido le gusta que le escriban de determinada manera; nosotros como estudiantes nos tenemos que acomodar y nos decimos a fulanito le gusta que le escribas así, a menganito de tal manera, a sultanito con mucho detalle y con metáforas. Otro, con un mensaje más claro y contundente. Y después está en cómo se escribe para historia y cómo se escribe para ciencias de la educación. Y aparte también está en cómo nosotros interpretamos ese mensaje” (Ia-17c).

“A mí siempre me gustó escribir, muchas veces cuesta llegar a las exigencias de cada docente debido a la diversidad de requisitos que hay en las asignaturas que tenemos en formación docente” (Ia-16c).

De esta manera, se pone en evidencia las consideraciones de los ELE con respecto la diversidad de posiciones que tienen los profesores al momento de exigir la realización de una tarea académica.

Para los llamados “supuestos que ponen en juego la subjetividad”, relativos a cuestiones que llevan a poner en foco la formación didáctica de la institución, referimos previamente a los siguientes puntos: “relación con el saber”, “el profesor enseña como aprende”, “vivir una experiencia para transmitirla”, “relación vincular”, “remisión a lo autobiográfico”.

La contraposición entre las consideraciones de los estudiantes con la de los profesores permite visualizar algunas ausencias en los dichos de los ELE, por ejemplo, no hay referencia a la importancia del afecto, o al vínculo que se establece con el docente, asunto que es explicitado por parte del cuerpo docente. Sin embargo, encontramos que docentes y estudiantes convergen en aludir al supuesto sobre: “el profesor enseña como aprende”.

“Recuerdo muy bien las instancias de tutoría en la asignatura de Historia de la Educación ya que me aportaron grandes herramientas al momento de ejercer la docencia. Digo esto, porque me ayudó a ser más crítica conmigo misma. A ir más allá de lo que tengo en frente de mí, dicho de otra manera, no solo tener la fuente a la que voy a abordar sino hacerle preguntas a esa fuente, cuestionarme por qué está ahí, en qué contexto fue escrita, con qué propósito, qué lecturas puedo interpretar de ella” (I-11e).

“Y ahora, en la instancia del escrito, pido una hoja extra armo un esquema y después que tengo ese esquema, recién ahí me plasmo las ideas me pongo a escribir, me organizo tengo un orden para escribir, pero me falta me gustaría enriquecer más el vocabulario y la terminología” (I-3e).

También acerca de “se aprende desde lo vivido”, tanto egresados como estudiantes convergen con docentes al referir:

“Le explico como estrategia a mis alumnos que la persona que recibe el escrito no sabe de qué se trata la escritura, por eso hay que ser muy clara” (I-10e).

“Yo me planteo en formar futuros ciudadanos que tengan una mirada crítica, que se cuestionen pero que también a la hora de cuando salgan de educación secundaria, y yo espero sigan en la terciaria y en cualquiera de las áreas, puedan organizar su pensamiento y encuentren una manera de escribir” (I-9e).

“Si vos pretendes que tus alumnos sean buenos en lectura y escritura debe ser parte de tu formación ese aprendizaje para que después lo puedas aplicar” (I-2e).

“Porque va en cómo uno lo comprende, en lo que quiere decir el autor. Y creo que no solo en Historia de la Educación, en Didáctica, todo el tiempo. Eso se puede aplicar en secundaria” (Ia-10t).

Con respecto a la relación con el saber, es que presento a T-13. Viene de una orientación humanística, le gusta escribir y leer, participa todas las clases, en la tutoría se muestra receptiva,<sup>89</sup> observo (a partir de la escucha de los registros de tutoría) que en un momento explicó la importancia de la fuente histórica que seleccionó y su uso como futuro profesional.<sup>90</sup> Considero que esas prácticas son las que apropia el ELE y, como ejemplo, transcribo parte de la monografía de T-13:

“Este trabajo consiste en un abordaje, de corte histórico, sobre una obra literaria: *“El señorito mimado”* de Tomás de Iriarte. Para esto contemplamos el contexto histórico de la obra y sus aportes al ámbito educativo. Nuestro objetivo es visualizar el vínculo que presenta la comedia con la historia y la educación, a través de un enfoque pedagógico. En primer lugar, creímos que utilizaríamos el análisis literario del texto, pero no fue así, debimos reflexionar acerca de la fuente y pensar en valores y antivalores que la misma contenía. Debimos buscar y demostrar a través de la fuente, cuáles son estos valores que hacen posible la educación (si son inculcados por la familia, por ejemplo) y aquellos antivalores que hacen que la educación sea un simple “accesorio”. (TF-1)<sup>91</sup>

El análisis de la producción escrita de T-13 pone en juego la relación con el saber; se inscribe en la construcción de este escrito, con prioridad en lo pedagógico, el entrecruzamiento entre una fuente literaria y el contexto histórico, más los valores que una sociedad dada impone.

<sup>89</sup> Dato que rescato del cuaderno de apuntes.

<sup>90</sup> T-13 y T-11 son las autoras del TF.

<sup>91</sup> Cursiva marcada por TF 1

A través de las desgrabaciones de la tutoría, observo un desencuentro entre la propuesta y la forma de análisis encarada por T-13. El nudo se centra en el sentido dado a la fuente histórica (*El señorito mimado*, de Iriarte). En el rol de tutora me costaba entender el nuevo enfoque asumido. El siguiente pasaje transcrito, visualiza lo ocurrido durante las instancias de tutoría, cuando T-13 expresa su defensa a utilizar una cita para rescatar los valores morales de la España dieciochesca:

“esta cita [la señala en el texto] quizás parece que nos fuimos de tema, pero la elegimos a propósito, porque el teatro en los orígenes de la tragedia griega solo se escribe para ser representado. Tomás de Iriarte pone una didascálica como la denomina, esa cita que hace Horacio, eso no se representa ni se lee en el teatro, es solo para la gente que lo lee. Entonces, nuestra opinión es que mejor forma de educar que haciendo leer a las personas, porque esta obra no solo está escrita para ser representada sino para ser leída, más que tener una intención moralizante con la historia que relata”.

Instancia de tutoría del lunes 10 de agosto del 2015.

Finalmente, T-13 toma la decisión de incorporar la cita a la fuente y fundamenta la selección en su monografía:

“Creemos que la importancia de la obra radica también en que la misma se inaugura con una cita de Quinto Horacio Flaco: “*Sic teneros animos aliena oprobria saepe absterrent vitiis*”, traducida como: “Así del vicio, con la ajena afrenta, el ánimo del joven escarmenta”. Esto demuestra la finalidad didáctica de la obra” (TF-1).<sup>92</sup>

Al contraponer los datos concernientes al proceso de elaboración del TF y el TF en sí mismo, se puede visualizar el enfoque distinto entre tutor y ELE. Para negociar los enfoques, es necesario explicitar sobre las características, formas, contenidos, asuntos de base epistemológica; hay que develar lo que el docente pretende y lo que el estudiante procura o quiere hacer. Esa negociación entre tutor y tutorado se observa en la sucesión de información que anteriormente se seleccionó.

También podemos observar como T-13 profundiza en la relación con el saber; la perspectiva antropológica enfoca sus fundamentos de la relación con el saber en el marco de las instituciones para considerar el vínculo personal con el saber que emerge

<sup>92</sup> Cursiva realizada por las autoras de TF-1.

de una pluralidad de vínculos institucionales. En ese sentido, es la institución la que porta el saber.

el saber no existe *in vacuo*, en un vacío social: todo saber aparece en un momento dado, en una sociedad dada: como anclado en una o varias instituciones [...] La emergencia de la relación personal de un individuo X con un saber supone el establecimiento de relaciones institucionales en las que entra ese individuo con esas instituciones. (Chevallard, 1989)

Cuando un individuo ingresa en una institución, se confronta a los objetos de saber a través de la relación que la misma establece con ellos. En la referencia presentada a través de T-13 vemos cómo no solo una asignatura HE atraviesa su formación en la escritura. Detrás de ella, hay otras voces institucionales que están presentes a lo largo del desarrollo de su pensamiento.

Para el caso de la categoría “integración natural de la escritura académica,”<sup>93</sup> observé cómo los informantes están diametralmente opuestos a las consideraciones de sus profesores, porque necesitan de apoyos y explicitaciones para derribar suposiciones. Por tanto (de acuerdo a los datos recabados de la escucha durante las instancias de tutoría y de los entrevistados), planteo una deconstrucción de la afirmación docente, en tres dimensiones: “formato académico”, “la función epistémica de la reescritura” y “el aprendizaje de la escritura de la historia”. Estas tres dimensiones surgen específicamente desde las consideraciones de los ELE, por ende, no las encontramos dentro de aquellos supuestos de los profesores que planteé en el capítulo 7. Con respecto al aprendizaje de la escritura de la historia, se analiza en profundidad cuando se proporcione un ejemplo de un caso de TF.<sup>94</sup>

Para el caso del “formato académico”, el conjunto de datos recabados evidencia una diversidad de problemas que deben enfrentar los ELE al momento de realizar el TF, por ejemplo, la incertidumbre de no saber qué caminos tomar para la consecución de la tarea, o lo que tiene que ver con la repetición de palabras, o con las opiniones:

<sup>93</sup> En el apartado 7. 3, señalé sobre el supuesto “integración natural de la escritura académica” incluido dentro de los supuestos disciplinares. Lo retomo con la intención de visualizar los requerimientos que los ELE reclaman, como forma de demostrar que la escritura académica no es vista como un proceso naturalizado por parte de los ELE.

<sup>94</sup> Planteado en el apartado 9.3.

“Siempre, en los trabajos externos hay que buscar mucho material y a veces no sabemos bien de que se trataba” (Ia-11t)

“A veces repetís lo mismo con algunas palabras demás, y eso capaz que es un punto en contra”. T-9 Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 7 de setiembre del 2015.

Y para el caso específico de HE, los informantes expresan la importancia de las aclaraciones sobre lo que contiene el TF:

“El tratar de no poner mis opiniones, tratar de dejar de lado esas partes que debían ir en su lugar y en su momento, o sea me costaba porque yo quería poner todo y mis opiniones, todo lo que yo sentía y creía, me faltaba entender eso que había espacios dentro de la estructura en los que iban esos asuntos” T- 3 Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 3 de octubre del 2015.

“Escribir a partir de lo que dábamos para abstraer lo que entendíamos, para ir relacionando cada idea, si no nos perdíamos” (Ia-15t).

“Te mostrábamos el trabajo y vos ibas haciendo ajustes o recomendaciones para mejorar la escritura. Al comienzo tuvimos bastantes problemas, pero creo que después vos nos ayudaste a ir mejorando. En cuanto a la forma de expresar, quizás no era la más académica, creo que, en eso, nos fuimos encontrando” (Ia-9t).

En cada uno de estos datos, se percibe la dificultad en la producción y el esfuerzo que demanda la tarea de leer y escribir académicamente.

“Un proceso evolutivo y constructivo, siempre. Al principio costó porque había que plasmar el marco teórico y también lo que íbamos viviendo, todo eso con las entrevistas y plasmar todo eso junto. Estuvo bueno. Empezó el proceso allá por abril, casi desde que comenzamos. Y te lo íbamos mostrando y mejorando” (Ia-8t).

“Fue un esfuerzo muy importante, a diario y se vio reflejado en el trabajo final” (Ia-2t).

“En las primeras instancias algo ‘raras’, debido a que no siempre se utiliza esta técnica para poder construir, pero muy gratificantes, más aún cuando se realizaba intercambios con compañeros.” (I-2e).

También los informantes reflejan que están tan comprometidos con el desarrollo de la tarea, que pierden datos o pueden no haberse dado cuenta; de allí la importancia de la aclaración:

“Las correcciones en el Google drive nos hacía ver cosas que de otra manera no nos dábamos cuenta; hubo siempre aclaración de ideas que nos sirvió para el proceso” (Ia-16t).

Otros de los aspectos que deconstruye la idea de la “integración natural de la escritura académica” tiene que ver con asuntos que refieren a la estructura del trabajo:

“Al principio teníamos muchas dudas, desde cómo íbamos a encarar el trabajo, cómo íbamos a escribir. Las primeras veces que tuvimos tutoría, lo primero que teníamos eran las tablas, y las tablas y nada más. Después vinieron otras dudas: qué iba en la introducción, cómo escribir. Capaz que nosotros escribíamos algo que no iba en esa parte, iba en otra. Y en la forma de escribir también. Me acuerdo de que una vez vos nos dijiste que era un relato donde teníamos que escribir lo que nosotros pensamos que debíamos fundamentar y citar autores. Pero también podíamos poner ‘yo pienso tal cosa’” (Ia-5t).

Además, desde los registros de las instancias de tutoría, surgen otros aspectos relacionados con la formalidad del texto académico que pasan por determinar la cantidad de hojas que contiene el TF, o explicar la diferencia del citado y la referencia. Igualmente, como profesora, aludo a las formalidades de la presentación del TF: formato académico de la carátula, evitar especialmente presentaciones con dibujos o imágenes tomadas de la web. Detallo la importancia de la seriedad de un trabajo académico, evitando portadas escolares o usando diferentes colores. Doy indicaciones sobre el formato de la hoja, el diseño, el tipo y tamaño de letra, así como el uso de interlineado.

Otra de las dimensiones tiene que ver con la “función epistémica de la reescritura”, y con aspectos ya analizados del marco teórico. Desde allí, retomamos algunas consideraciones relativas al tiempo de dedicación de la tarea, a la revisión, a tomar en cuenta al futuro lector, a la escritura como “transformación del conocimiento” y la retroalimentación que da lugar a la corrección, así como las distintas versiones de borradores.

También se destaca la revisión como espacio productivo para realizar los ajustes necesarios en el contenido de la monografía:

“Sin embargo, tu propuesta que implicaba leer, volver a leer, porque teníamos la posibilidad de que como era un proceso, de volver a escribirlo y una vez que lo volvemos a escribir, volver a leerlo y ver qué es lo que no está bien. Entonces eso también es lo nuevo, lo que me aportó, yo particularmente hasta Historia no lo había hecho” (Ie-12).

“Me sentía frustrada, creo que el trabajo final me llevó mucho de leer y a reescribir” (Ia 15t).

“La reescritura, a partir de la profundización de la lectura en determinada temática, te permite poder plasmar por escrito con más seguridad y así lograr una mejor trasmisión y comunicación” (I-e9).

“Me llevó mucho tiempo. Recuerdo que en la etapa final estuve unas cuantas horas para mejorar el trabajo, lo tenía plasmado en las ideas, pero tenía que volver a fijarme qué cosas había redactado y qué cosas no” (Ia-2c).

Los ELE valorizan la revisión como espacio de lectura, de ajustes, y de intervención. Los sentimientos, que según los entrevistados pone en juego el espacio de la revisión, están vinculados a la “seguridad” y “frustración”. A simple vista parece ambiguo, pero podemos ver que ambos refieren a la cantidad de veces que relejeron sus textos y los arreglos realizados para obtener una producción académica.

La elaboración del TF apunta al proceso de recobrar información, recuperar elementos de la memoria, tomar decisiones, en la medida que deben organizar el texto y solucionar problemas:

“Esto me ha permitido crecer, crecer mucho como escritor, exigirme cada día, todo lo que he leído y escrito me permitió aprender, aprender de todos lados, como lector, como escritor y además por lo conceptual” T-7. Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 7 de setiembre del 2015.

“Para escribir el trabajo de Historia, es un desafío constante, de ir pensando lo que queremos hacer, de ir solucionando problemas alrededor de la escritura misma. Es pensar mismo, que te desafía a relaborar todo el tiempo, recuperás información y la conectás con otra, eso está bueno. Pero para hacerlo hay que saber de lo que se trata el tema, y tener claro que es lo que vos querés hacer” T-12. Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 3 de octubre del 2015.

“Viene bien el trabajo final para Historia, venimos planificando paso a paso la escritura, tomando decisiones. Es más que parafrasear: es pensar y crear conocimiento en base a lo que vamos leyendo.” T-9. Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 17 de agosto del 2015.

“Me permitió el acercamiento con una temática sumamente significativa, pero a la vez compleja, lo cual necesitó de mucha reescritura, que en un primer momento generó mucha dificultad. Sin embargo, estas instancias sirvieron para un mayor aprendizaje.” (Ie-9)

“Promovió un gran desarrollo de las competencias de lectura y escritura debido al seguimiento continuo de la docente del curso. Las actividades me han servido para actualizar y replantear clases actuales” (I-e2).

Otro de los datos que emerge es la importancia de la retroalimentación como espacio constructor de ideas, pero principalmente de relacionamiento de ideas:

“Durante todo el trabajo para Historia hubo una acción directa, mientras más leía más aprendía y tenía su efecto en la escritura, pero también sentís la intervención de los compañeros o la docente que permite que tu escrito mejore” T-8. Selección en la escucha de la instancia de tutoría del lunes 7 de setiembre del 2015.

“Leer, sacar ideas, ver cómo plasmarlas, volver a leer. Y después que plasmaste las ideas releer para ver si estás plasmando bien” (Ia-8c).

“Fueron muy enriquecedoras, porque yo por un lado creía entender lo que escribía, pero quizás vos al leerlo y no entenderlo, me dabas como pautas para que yo pudiera expresar mejor mis ideas. Quizás yo hablando me exprese mejor que escribiendo, porque no he

tenido una muy buena formación en la escritura, y creo que ese ejercicio de escribir y de reescribir y volver a escribir lo mismo, pero con otras palabras para que otra persona lo pueda entender, fue lo que me ayudó a ejercitar la escritura e ir la mejorando. Creo que la escritura es un proceso que mejora con la escritura” (Ia-4t).

Resulta interesante cómo los informantes visualizan esta retroalimentación más allá de los espacios de intervención en la producción escrita, o la generación de conocimientos. Ven un espacio de corrección, pero también donde interactúan los escritores con sus escritos, sus lecturas y sus pares, bajo el entendido que todo eso suma.

Parte de esta retroalimentación está constituida por el parafraseo, como la forma de hacer una versión diferente de lo enunciado. La importancia del parafraseo radica en la forma de usar palabras propias para resguardar el derecho de autor y las normas éticas de reproducción de lo dicho por otros. Sin embargo, esto puede presentar cierta dificultad para algunos estudiantes:

“En realidad, desde que empezamos a armar el marco teórico ya desde ahí, tuvimos que cambiar la cabeza. Tuvimos que saber que nos tenemos que basar en un marco teórico, saber cómo armarlo, como transmitirlo a los chiquilines, en cómo lo teníamos que hacer. Cómo plantear las citas, las citas textuales. Parafrasear, porque no es fácil parafrasear” (Ia-10t).

También los datos evidencian el uso de sucesivos borradores, que está en conexión con las sucesivas intervenciones en el texto para revisar la composición:

“El proceso era como en varias instancias. Nos juntábamos, escribíamos como un esqueleto en base al cual después producíamos algo, y después era como que quedaban cosas, había sucesivos borradores, algunos sin sentido, o que no estaban como conectadas, a veces se perdía el hilo. Entonces había que volver a escribirlo, volver a leerlo todo y ver qué sacamos, qué ponemos, qué agregamos, cómo escribimos. Y que realmente se entendiera” (Ie-12)

### 9.3. Ejemplo de elaboración de un trabajo final

En esta última parte, analizo un caso del proceso de elaboración de la escritura, dado lo complejo que sería presentar todo el abanico de TF elaborados por el grupo.<sup>95</sup>

<sup>95</sup> En el capítulo 4, mencioné que cuento con quince TF correspondientes solo al curso de HE 2015. El total de estudiantes de ese año fueron treinta y se organizaron en subgrupos de dos. Además, pauté dos entregas intermedias de borradores (para los meses de julio y setiembre) antes de llegar

El texto seleccionado es representativo de varias de las cuestiones mencionadas anteriormente: el formato académico, la tutoría, el espacio de la reescritura, la enseñanza en la escritura de la historia, y la formación de la comunidad pedagógica. Todas estas cuestiones colaboran en el “aprendizaje de la escritura de la historia”,<sup>96</sup> deconstruido en el apartado 9.2, cuando los ELE reclaman seguimientos y apoyos en la elaboración del TF.

El texto de corte monográfico al que he calificado como TF-1 me interesa particularmente porque de él tengo tres borradores hasta llegar al producto final, un primer borrador (TF-1 B1) que escribieron en cursiva, en papel, en medio de una instancia de tutoría; el segundo borrador (TF-1 B2) que contiene nuevos agregados y algunas modificaciones al primer esquema general, y el tercero y último de los borradores (TF-1 B3), hasta su versión final.<sup>97</sup>

El TF- 1 fue elaborado por un equipo integrado por dos estudiantes de la misma especialidad, a pesar de que como profesora propongo la interrelación de las diferentes especialidades (por la riqueza que implica la diversidad de miradas). Sin embargo, las ELE no quisieron integrar a otros compañeros al subgrupo, pues fundamentaron que ya tenían experiencia previa de trabajo conjunto.

Ambas estudiantes (T-11 y T 13) son responsables, siempre cumplieron con los avances que se solicitaron y, de acuerdo al resultado del primer parcial (realizado el 24 de junio del 2015), podría considerarse en un primer diagnóstico que estarían dentro del perfil extranjero, señalado en esta tesis. Las distintas instancias de tutoría favorecieron la maduración del proceso de producción escrita, que permitió a las autoras de TF-1 lograr resultados académicos propicios. Esto evidencia que los perfiles pensados no son monolíticos, ni fijos. Por tanto, al terminar el curso no podríamos de ninguna manera ubicarlas en el mismo perfil que en sus inicios.

---

a la entrega final. Algunos subgrupos no entregaron los borradores, por eso hay cuarenta escritos. Y específicamente el grupo que escribió el TF1, integrado por T-11 y T-13 hicieron una entrega de tres borradores en julio, agosto y el último en setiembre.

<sup>96</sup> Lo que permite derribar el supuesto “naturalidad de la escritura académica” planteado por los profesores y desarrollado en el capítulo 7.

<sup>97</sup> El rescate de los borradores guarda cierta importancia, porque significa haber encontrado esas superficies subterráneas en las que ocurren los aprendizajes, y que en todas las veces quedan escondidas a la vista de los profesores. Su estudio permite hallar nuevos sentidos.

Solían escribir por separado, era una práctica notoria hasta que les solicité que trataran de escribir juntas para potenciar su producción (Vygotsky, 2000). Al respecto, refieren sobre su propio proceso de escritura, identificando fortalezas y dificultades:

“En la elaboración de este trabajo, se nos presentaron ciertas dificultades y algunas facilidades al momento de trabajar con la fuente y al comenzar la escritura del mismo. Una de las dificultades fue que no teníamos experiencia de tratamiento con fuentes históricas. Pero al ser una obra literaria, terminó siendo una dinámica cercana y característica dentro de nuestro profesorado. Por lo tanto, no encontramos cierta dificultad a la hora de realizar la lectura, análisis y decodificación de la fuente. No se nos presentó dificultad a la hora de relacionar la importancia de la historia oral planteada por la historiadora Laura Bermúdez, con la entrevista. Se nos presentó dificultad en la organización del trabajo, la estructuración de los diferentes capítulos, la redacción y pensar los ejes epistemológicos que surgían de dicha entrevista. Al momento de redactar otra dificultad que se nos presentó fue homogeneizar nuestros estilos de escritura, debido a que cada una tiene una forma particular de redactar, por lo que trabajamos conjuntamente para poder lograr que esto no se evidenciara en la redacción del trabajo. También tuvimos que conciliar nuestras ideas, ya que en algunos casos las jerarquizamos de manera diferente, lo cual nos llevó a un análisis y comprensión más rico sobre el producto de la entrevista (ejes epistemológicos, obstáculos epistemológicos, certezas, incertidumbres). De esta manera, logramos decodificar los grandes temas que se desprendían de las entrevistas”. (TF-1)

El texto tiene un formato académico interlineado 1,5, letra *Times New Roman* 12, contiene seis capítulos, un anexo, treinta y una páginas, y un total de diez mil ciento sesenta y dos palabras.<sup>98</sup>

El título general de la monografía cambió; durante el desarrollo de una tutoría solicité a las alumnas que se revisara el título, que fue reformulado.

El cambio en la disposición de los apartados se da en función de lo que se fundamenta en las instancias de tutoría. En cuanto al diseño, el apartado de los “Obstáculos epistemológicos” pasa de una posición a otra dentro del primer capítulo. El capítulo 1 fue modificado varias veces, a causa de la duda de las ELE en cuanto a la estructura del trabajo monográfico.

También existen agregados que refieren al apartado “Camino de encuentro con la fuente”, el cual se inicia con una explicación del proceso de construcción del trabajo

<sup>98</sup> En este caso T-11 y T-13 analizan como fuente histórica la obra de Tomas de Iriarte, *El señorito mimado*. (1787).

dentro del contexto de la asignatura específica, donde habían estudiado las comedias de Iriarte, en particular *El señorito mimado*. En el texto se resalta como elemento importante el haber consultado a otros docentes del CeRP para ser entrevistados, siendo este un aporte a la fuente oral, lo que les permite argumentar al respecto. Estas entrevistas fueron ideadas por las estudiantes durante el espacio de tutoría.

Otro cambio incluye la “presentación de la obra” que en el TF-1 B3 estaba en el contexto histórico, mientras que en el TF lo encontramos dentro del capítulo 3, denominado “Valores y antivalores en *El señorito mimado*”, lo que demuestra que hasta último momento estuvieron realizando modificaciones al texto. El capítulo fue elaborado durante las tutorías, y se sugirió la realización de un cuadro de los valores morales, y los antivalores, como forma de estudio de la educación de la época. La lectura de la obra en la búsqueda de estas características se llevó a cabo en las tutorías, para llegar a un cuadro que las sintetiza y permite visualizar el impacto de estos valores en la construcción del sujeto histórico. El procedimiento fue dificultoso para las autoras, quienes no acostumbraban hacer este tipo de lectura analítica de la fuente.

Los cambios en la organización no suelen ser profundos, en realidad implican un recorte y pegue de párrafos de un lugar a otro del texto. El traslado de fragmentos a otras partes cobra sentido a partir de la tutoría. Por tanto, no percibo transformaciones sustanciales que permita visualizar nuevas conexiones o significaciones cognitivas. Tanto en las intervenciones de los compañeros como en las producciones de los estudiantes hay una constante preocupación por la organización y el hilo conductor del TF.

Todas las ramas del conocimiento tienen sus métodos específicos; para el caso de la historia hay dos aspectos de su estudio primordiales que van más allá de la objetividad. Por un lado, la interpretación del proceso histórico, que se realiza con la metodología propia de la investigación histórica, basada en el hallazgo de fuentes, a las que el historiador le formula preguntas; a partir de la delimitación de dichas preguntas es que nacen las corrientes historiográficas. Y por otro, los juicios de valor, vinculados a la dicotomía bueno-malo, positivo-negativo, deben desaparecer del discurso. También los juicios de valor en relación con la conciencia histórica que incluye la conciencia nacional, el culto al héroe, el sentimiento patriótico, la exaltación de los procesos nacionales.



Para el caso del TF-1, resolvieron esos asuntos con fluidez. Hubo dos instancias en la escritura del texto en que tuvieron que enfrentarse a dichos asuntos: en el capítulo 2, denominado: “Contexto histórico de la producción de la obra” y en el capítulo 5, donde especialmente tuvieron que analizar el proceso histórico y los valores y antivalores que de alguna manera la obra literaria-fuente histórica está impartiendo.

En ambos capítulos, por medio de paráfrasis, resúmenes, con grados de elaboración y mediante el citado bibliográfico se resuelve el desarrollo del tema mediante secuencias expositivas y argumentativas.

“La importancia de la crítica que se realiza a través de esta obra al despotismo ilustrado. Iriarte hace que en su comedia triunfen los ideales de la ilustración y perezcan las ideas propias de la monarquía absoluta, como lo es la concentración del poder en una sola persona (aspecto político) y, en lo social, la presencia de supersticiones (como se ilustra la creencia en duendes por parte del señorito Mariano). El aporte de las entrevistas al contexto de producción de la obra nos permite detallar los ideales de una época y los momentos que ha atravesado en el campo educativo. El aporte de las entrevistas permite esclarecer esta cuestión y ver desde el punto de vista de algunos profesores, de gran experiencia en el ámbito educativo, la importancia del contexto para la vida y obra de un escritor” (TF-1).

El fragmento extraído del TF-1 permite visualizar que el tipo de argumento que evidencian es el análisis del razonamiento, es decir, buscan desarrollar ideas para que el futuro lector entienda su punto de vista desde un lado racional.

Se articula un nuevo tramo expositivo-explicativo hacia el argumentativo, en la medida que constituye un entramado de razonamientos sobre el rumbo del TF:

“Este trabajo consiste en un abordaje, de corte histórico, sobre una obra literaria: *El señorito mimado* de Tomás de Iriarte. Para esto, contemplamos el contexto histórico de la obra y sus aportes al ámbito educativo. Nuestro objetivo es visualizar el vínculo que presenta la comedia, con la historia y la educación, a través de un enfoque pedagógico” (TF-1)

En otras partes del TF-1, se presenta una secuencia expositiva a través de preguntas y respuestas.

“Nos interesa destacar el ámbito familiar, donde podemos señalar algunos derechos y obligaciones de los integrantes de esta familia burguesa. Ante este tema nos preguntamos: ¿Cuál es la importancia de poseer un heredero? ¿Qué tipo de educación recibía la burguesía en la España del s XVIII? ¿Quiénes deciden sobre la educación de los jóvenes?” (TF-1)

Cuando nos detenemos a analizar los tipos de preguntas que surgieron, visualizamos que van desde lo general a lo particular, entre la segunda y la tercera,

mientras que la primera es una pregunta cerrada, que habilita a realizar conexiones con la cita de la fuente histórica y su contexto de producción.

En el capítulo 3, el texto se presenta como la exposición de un saber construido en otro lugar (la misma fuente histórica) y legitimado:

“Los valores y antivalores que transmite la familia de Mariano y que repercuten en la educación de una persona. A través del seguimiento de los personajes más importantes, podremos identificar quiénes reflejan los vicios y, por otro lado, la parte moral de la sociedad. Los vicios de la sociedad los podemos identificar a través de la denuncia de los vicios del joven Mariano; se trata de hacer reflexionar al pueblo de que es necesario educar a los jóvenes para que se vuelvan ilustrados y tengan en sus manos el poder de la razón. El encargado de corregir el mal obrar del señorito Mariano, será su tío Christóval” (TF-1).

En el capítulo 4, las ELE construyen su desarrollo a partir de las tres fuentes orales que conforman entrevistas realizadas a tres docentes de la institución, incluyendo además la lectura a historiadores y las citas a la fuente.

Por otra parte, de un borrador a otro desaparece la información sobre la “revolución científica” del s XVI, asunto que había sido aconsejado en el desarrollo de una instancia de tutoría. Por tanto, lo referente a Copérnico, Galileo y Newton en el TF no queda y sí profundizan sobre las áreas humanísticas y letras de la Nuevas Ideas del s XVIII, así como mencionan a Voltaire, Rousseau, Montesquieu, Diderot y Kant.

Además, dentro de los agregados aparece específicamente información sobre España en el siglo XVIII, lo que permite contextualizar a la fuente seleccionada.

En lo que refiere al capítulo 5, este es un capítulo que aparece nuevo en el TF. Su contenido refiere a los aspectos económicos, políticos, y sociales de la época. Se trata de hallar qué del contexto histórico emerge en la obra y a partir de allí se remite a lo estudiado con los historiadores.

Por último, el texto logrado realiza un cierre desde el punto de vista argumentativo, a partir del proceso de análisis del encuentro con la fuente. La toma de conciencia de que esta construcción de saberes está regulada por normas legítimas en el seno de las comunidades académicas.

“Este trabajo nos permitió dar un abordaje distinto a una obra literaria. En literatura, por lo general, siempre tenemos presente la importancia e influencia del contexto en la obra de un autor. Sin embargo, la forma en la que realizamos este análisis nos brindó la posibilidad de dar más relevancia a un momento concreto en la historia de la educación. Creemos que es de suma relevancia el hecho de que muchos textos, a lo largo de la historia, hayan sido

censurados por autoridades políticas y religiosas como una forma de despojar a la población del acceso a la información, que proporcionan distintos autores, a través de sus obras. Las obras literarias traen consigo la influencia de la época, la transmisión de una ideología imperante y distintas denuncias de la sociedad de su tiempo. Con la obra de Tomás de Iriarte podemos destacar los vicios de la sociedad española del s XVIII, la preocupación por el acceso a la educación, las costumbres típicas de la época y algunos elementos determinantes correspondientes a la burguesía. Desde el punto de vista histórico, podemos delimitar cuestiones que nos permitan enriquecer nuestra visión de España dieciochesca” (TF-1)

Este fragmento combina rasgos argumentativos con rasgos expositivos y presenta movimientos en referencia a lo analizado a lo largo del TF. Hay referencia a la obra literaria como fuente, con reseña del contexto histórico, y análisis propio de la disciplina historia; se señala la importancia de lo ideológico, y la presencia de la burguesía como motor de los cambios en el s XVIII.

En cuanto a los títulos y subtítulos del trabajo, son concretos y convencionales, explican lo que van a presentar, y las estrategias de su elaboración son de índole anticipatoria y conceptual. Todos están compuestos por un enunciado. Dentro de este aspecto incluye el paratexto, la cita, el autor y los autores y la paráfrasis. El primer capítulo es el que presenta más subtítulos, un total de nueve. El resto contiene de dos a tres subtítulos.

Las citas están de acuerdo a las normas APA 2015. Me interesa analizar la forma de tratamiento de las citas y su funcionamiento, que en la gran mayoría de los casos tiene que ver con la intención de construir un argumento. Por eso recurren a las fuentes orales, la palabra de los profesores entrevistados, y recurren a la obra literaria, la cual consideran como una fuente histórica. Por ejemplo, al inicio del trabajo usan un verso que Iriarte extrae de Quinto Horacio Flaco, para dar un fundamento didáctico a la obra.

Al revisar la manera en que aparecen mencionadas las entrevistas a expertos en la temática, descubrimos que al inicio son presentados como especialistas y se menciona su título, pero a medida que avanza el desarrollo del texto se los menciona directamente por el nombre de cada uno.

Un ejemplo de cita de autoridad está dado por la referencia bibliográfica:

“Esta afirmación realizada en *Historia del teatro español* por Francisco Ruiz demuestra la finalidad educativa de las obras producidas en este período, como lo muestra la fuente: *El señorito mimado*” (TF-1).

Las citas que sirven para poner ejemplos aparecen vinculadas al capítulo 3, cuando se mencionan los valores y antivalores a través de la obra de Iriarte:

“En la obra esta temática se hace presente cuando Dominga desea mantener la palabra de Don Alfonso que ha dado la mano de su hija a Mariano: [empieza la cita]” (TF-1)

“En primer lugar, a través de las palabras de don Christóval, se puede evidenciar su preocupación por el exceso en los gastos y el cuidado apropiado del manejo de dinero: *“Aquí me faltan recibos/ Las cuentas, los inventarios/ todo está como Dios quiere/ No hai formalidad. El gasto/excede en muchos a la renta/”* (TF-1)

“Es solamente hacia el final de la obra que Mariano, que se dirige a su madre, reconoce que las atenciones económicas de esta lograron en él la perdición: *“Usted misma/ con darne hoy aquel dinero/ para jugar, me ha perdido/”* (TF-1)

En el cuerpo del texto podemos observar la presencia de las autoras en la primera persona de plural.

“Nos basamos en cuatro ejes epistemológicos...” (TF1)

“Consideramos que nuestra fuente es importante porque ...” (TF1)

“En el transcurso del trabajo visualizamos que ciertas afirmaciones...” (TF-1)

Circunscribo dentro del formato académico y la estructura del texto a la paráfrasis, como muestra de comprensión del discurso disciplinar. Por ejemplo, el historiador tiene su estilo de expresar el impacto del s XVIII, conocido como el siglo de la “Razón” o el “Siglo de las Luces”, y las ELE tratan de llevar a lo racional una cita que está cargada de simbologías:

“Esta obra suprema de la razón [...] no tiene aún otro símbolo global, inteligible y alegórico que el sol naciente (tal vez porque el concepto en sí mismo es todavía demasiado nuevo). Y, sin duda, seguirá siendo el símbolo más pertinente durante largo tiempo, a causa de las nieblas que siempre se alcanzarán de los lodazales, los incensarios y los holocaustos sobre altares idólatras para ocultar el sol. No obstante, si el sol lograra salir, las nieblas dejarán de ser perniciosas” (En Hof, 1993: 9).

La paráfrasis resultante en el TF-1 es la siguiente:

“En esta obra es la razón que tiene como símbolo alegórico el sol naciente, que identificará al siglo XVIII hasta hoy. En contrario, con el resto de los siglos a los que se los representa con el oscurantismo de las tinieblas” (TF-1).

Donde aparecen cambios profundos es a nivel de la explicación de los ejes epistemológicos. Para construir los ejes epistemológicos, los ELE deben haber comprendido sus resúmenes para rescatar lo más relevante de lo menos importante, no

desde un manual de historia, sino directo del historiador. Esto conduce a comprender la interpretación histórica y a contraponer la opinión de diferentes historiadores, para detectar los argumentos historiográficos. Esta complejidad es foránea para quien no es especialista en historia y es intrínseca al lector de historia.

Esto causó que en más de una tutoría se explicara lo que significaban los ejes epistemológicos, porque implica comprender el sentido más profundo de la lectura y la escritura de la historia, y por tanto hacer un ejercicio que lleva al hallazgo de los grandes temas que emergen en torno a la selección de la fuente histórica. Aquí es donde ocurriría la “transformación del conocimiento” (Scardamalia, y Bereiter, 1992), puesto que debe surgir algo nuevo a partir del “desorden”, o nuevo orden, de conocimientos. Nuevo orden porque los ELE deben contraponer a los diferentes historiadores con la fuente histórica analizada. Es decir, el “conocimiento de orden superior” (Perkins, 2001) que posibilita a una nueva síntesis de conocimiento.

Además, a este grupo en particular le significó desprenderse de lo ya conocido, que es el campo de estudio de la literatura, lo cual expresan de la siguiente manera:

“Fue necesario volver a realizar la lectura de la obra, señalando aspectos que nos parecieron oportunos para el análisis de la fuente. Por recomendación de la docente del curso, debimos extraer del texto valores y antivalores, para darle un enfoque más pedagógico, no tan literario como pretendíamos” (TF-1).

Por tanto, es en el proceso de descubrimiento de los ejes epistemológicos donde ocurrirían las principales transformaciones en los aprendizajes. En uno de los borradores estas ELE subrayan:

“Basándonos en cuatro ejes de análisis de la obra: intentamos profundizar en aspectos referidos a la época que explicitan cuestiones sociales, económicas, políticas y religiosas. Esto nos permite comprender la cosmovisión de España en el s XVIII.” (TF-1 B. 3).

Sin embargo, en la última versión queda de la siguiente manera:

“Los ejes epistemológicos de nuestro análisis son: contexto histórico, valores y antivalores, costumbres de la época y crítica a la sociedad” (TF-1)

Las ELE integrantes del TF-1 llegaron a la construcción de estos ejes luego de varios borradores y diálogos durante las instancias de tutoría, ya que inicialmente les costaba identificar cuáles eran esos grandes temas que emergen a partir de la fuente

histórica estudiada. Los datos registrados de la tutoría demuestran varias aclaraciones y señalamientos que se repetían de una tutoría a la otra (entre una semana y otra).

En la presentación de un TF, descubrimos los efectos en el texto de la revisión, la corrección, y elaboración de borradores. Un texto que se vuelve enriquecido desde el encuentro uno a uno entre el tutor con cada ELE. Estas prácticas posibilitan una nueva relación con el saber, y bosquejan el perfil del docente-tutor.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## 10. Conclusiones

Para dar cierre a esta tesis, vuelvo sobre los comienzos de la investigación, cuando me propuse estudiar el proceso de escritura a partir de “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992). Por esta razón, rescato las preguntas motoras de la investigación para contestar de acuerdo al análisis elaborado.

¿Qué aspectos visualizo en mi rol de profesora-investigadora con relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de HE, durante el ejercicio de las prácticas de lectura y escritura?

Primeramente, creo necesario recordar que adopté como perspectiva para abordar la lectura y escritura académicas a la MPSLE, es decir, una concepción de múltiples prácticas situadas de lectura y escritura.

Asimismo, en esta tesis abordé el concepto de estudiante desde la perspectiva de estudiante lector-escritor (ELE), y desde allí busco ubicarnos en una nueva relación con el saber (Beillerot *et al.*, 1998).

A lo largo del trabajo me posicioné en el rol de profesora-investigadora (Carr y Kemmis, 1988), para poder detectar los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de la asignatura HE, y describir cómo los ELE han adquirido las funciones epistémicas de la lectura y la escritura disciplinar.

Realicé una mirada a los espacios de aprendizaje dentro de la asignatura HE y busqué detectar cómo los entrevistados y los ELE, durante las instancias de tutoría, mencionan detalles acerca de las prácticas de lectura y escritura y recuperan las cuestiones de la reescritura.

¿Qué percepciones evidencian los profesores y estudiantes acerca de las prácticas de lectura y escritura?

Parte de la trama de análisis abarcó las diferentes percepciones de los profesores de la institución con respecto a las MPSLE. Están aquellos que sostienen que los espacios de docencia no son el ámbito en el que corresponde enseñar la lectura y escritura; otro grupo que asume la postura de ocuparse de la temática, pero no describe sus acciones; los profesores que consideran que las prácticas de lectura y escritura no deben incluirse dentro del currículo, sino que debe ser un proceso paralelo; y, por último, aquellos que

se ocupan y describen las estrategias que implementan. A estos últimos los denominé “propios” y a los tres primeros “ajenos”, de acuerdo a su posicionamiento frente a la lectura y escritura disciplinar.

La diversidad de posturas docentes y evaluativas con respecto a la escritura académica tiene sus consecuencias sobre lo institucional, porque impacta en diversos desencuentros entre docentes y estudiantes (frustraciones, diversidad de abordajes, de criterios, de encares, y conjeturas). Además, deja ver la ausencia de acuerdos que admitan construir acciones conjuntas con respecto a la lectura y escritura académica, y que permitan ejercitar y aportar en la formación de la comunidad discursiva y sus estilos académicos.

Mirar y analizar a través de las entrevistas al cuerpo docente puso en evidencia ciertos supuestos sobre la manera en que se entiende la realización de las tareas de lectura y escritura académica. Para eso detectamos los supuestos institucionales latentes con respecto al “sentido común”, para elaborar textos académicos y la “naturalidad de la producción escrita”, y aquellos “supuestos que ponen en juego la subjetividad”. Estas tres categorías de análisis, originadas durante la tesis, identifican, nombran y hacen visibles los supuestos, para después deconstruirlos en sus múltiples contenidos. Estos supuestos forman parte de los desencuentros entre docentes y estudiantes (Lillis, 2001).

Contrapusimos los supuestos docentes con los que emergieron a través de las entrevistas a los estudiantes, para detectar convergencias y divergencias. En el proceso se demuestran las diferentes percepciones de acuerdo a los lugares que se ocupan y al grado de subjetividad en relación con el saber.

Una vez procesados los datos, pude plantear algunas consideraciones acerca de los modos epistémicos en que se desarrollan las actividades de lectura y producción de textos académicos durante el curso de HE en el CeRP del Centro.

He destacado la importancia de diseñar una tarea didáctica que permita visualizar las MPSLE, en relación directa con un rol docente-tutor como instancia de acompañamiento, guía y de constante explicación-aclaración a los ELE, desde marcos epistemológicos más profundos vinculados a la construcción de una identidad profesional (Lea y Street, 1999).



Me propuse construir ciertos perfiles de los ELE, producto de la manera en que consideran las prácticas de lectura y escritura. Es así como, a partir de las dimensiones que surgen de las entrevistas, de los registros de las instancias de tutoría, y en parte de mis propias percepciones como profesora, surgieron tres perfiles de ELE: los “autóctonos”, los “peregrinos” y los “extranjeros”. Estos perfiles no son fijos, sino maleables, y su dinamismo depende de las estrategias o apoyos que los docentes brinden.

Desde la mirada de los ELE, se reclaman acompañamientos, aclaraciones y guías sobre la realización de sus evaluaciones; visualizan la diversidad en la medida que se han adaptado a cumplir exigencias diferentes para cada profesor. Aquí hallamos el rol docente-tutor como guía, capaz de entender y dar soluciones a medida que surgen dificultades. Estos encuentros traen como consecuencia explicitaciones o ciertas negociaciones del proceso de escritura a partir del contacto con cada ELE.

¿Qué diálogos e interacciones hay entre las distintas instancias de producción académica (tutorías y procesos de acompañamiento)?

Encontramos diálogos e interacciones en las distintas instancias de producción académica (tutorías), como formas de hacer aclaraciones, explicaciones y constituir un espacio donde se rearma la reescritura. Los procedimientos que se constatan en la reescritura de los textos de los estudiantes son la ayuda del grupo de pares, la necesidad del acompañamiento docente que fortalezca las MPSLE y el uso de borradores como diferentes versiones hasta la obtención del producto final.

La retroalimentación entre la lectura, la escritura y la tutoría, permite ejercitar la lectura como escritor, y escribir como lector. Esta competencia se cimenta en los espacios de tutoría. El volver a la lectura siempre que se encuentren obstáculos hace posible el ejercicio de leer desde una postura crítica o argumentativa. Esta lectura influye en el acto de escribir, porque no solamente se tiene en cuenta al lector sino también la complejidad del texto académico en sus diversas fases de producción y en sus diferentes géneros. La retroalimentación entre lectura y escritura permite que los estudiantes experimenten la dimensión epistémica de los procesos que se potencian en los espacios de reescritura y en la tutoría. Mientras se vivencia esta retroalimentación,

los ELE se adiestran en la comunidad pedagógica como ejercicio para integrarse en la comunidad disciplinar.

¿Qué procedimientos se constatan en la reescritura de los textos de los estudiantes?

Desde la reescritura, se destaca su función epistémica en etapas para escribir (antes-durante-después). La reescritura que apunta a la “transformación de conocimientos” (Scardamalia y Bereiter, 1992) es entendida como un espacio de constante revisión, que toma en cuenta al futuro lector, y de retroalimentación, dando lugar a la corrección. De allí se evidencia la importancia de contar con varias versiones de los TF.

La base de la investigación se llevó a cabo mediante el análisis de datos obtenidos de entrevistas (a los estudiantes, egresados y docentes), la desgrabación de la escucha de los registros de las jornadas de tutoría, y el análisis de un TF como muestra del proceso de aprendizaje anual en relación con el contenido temático histórico, pero también en vínculo con el desafío de leer y escribir en la educación superior.

El trabajo de análisis partió, luego de una primera selección, de un corpus compuesto por quince TF, cuarenta producciones escritas, tres grabaciones de los registros de clases donde explico el proceso de elaboración del TF, y las correspondientes quince presentaciones de cada uno de los subgrupos de autores. Seleccioné algunos aspectos para la elaboración del análisis: el diagrama del TF, las dudas de los estudiantes respecto de la escritura, la dinámica de las tutorías, pero no fue posible incorporar más elementos al análisis por exceder la previsión de trabajo de la tesis.

Todo este relevamiento me permitió pensar en la importancia de la selectividad en el manejo de información, por lo delicado y complejo que es para un investigador abrir un abanico tan amplio y diverso de datos. Por tanto, es necesario dar cuenta que queda abierto un espacio de análisis a futuro que recurra a dichos datos y produzca nuevos aportes y miradas. En este sentido destaco tres líneas que pueden desarrollarse:

- 1) Profundizar respecto de la diversidad temática, metodológica y de usos de fuentes históricas.
- 2) Hacer un estudio más exhaustivo de las formas de lectura y escritura en relación con las diversas disciplinas de la FD.

- 3) Poner foco en el concepto de la autoría de los ELE a través de la producción escrita académica.

Finalmente, esta tesis me permitió reflexionar acerca de mi experiencia de escritura como profesora de HE, y desnaturalizar lo que ha estado inscripto en mí desde hace años. Tuve que volver a mirar la toma de decisiones y el recorrido como profesora junto a los procesos de los ELE. Implicó una nueva configuración que conecta la experiencia como profesora con la investigadora. El ejercicio de exponer lo que estaba internalizado, y por lo tanto silenciado en mí, fue un desafío de constantes aclaraciones. Representó volver a repasar la propuesta didáctica que diseñé, desde otras lecturas, otros lugares menos seguros con nuevas significaciones.



## Bibliografía

- Arnoux, E., di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). “Lecturas y rescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria”. *Signo&Seña*, N.º 16, pp. 137 – 165. Disponible en: <<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/261-concepciones-y-formas-de-enseñar-escritura-academica-un-estudio-contrastivo-signo-y-sea-revista-del-instituto-de-linguística-16-71-117pdf-dxKe9-articulo.pdf>> (Consultado el 29/01/2018).
- Alcorta, M. (2006). “Estudio genético de las capacidades de escritura”. *Signo&Seña*, N.º 16, pp. 33. Disponible en: <<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/261-concepciones-y-formas-de-enseñar-escritura-academica-un-estudio-contrastivo-signo-y-sea-revista-del-instituto-de-linguística-16-71-117pdf-dxKe9-articulo.pdf>> (Consultado el 29/01/2018).
- Alonso, L. (2003). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alvarado, G. (2007). “El lugar de la lectura y la escritura en la formación universitaria”. *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 4, pp. 97- 109.
- ANEP (2000). Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay. 1995-1999. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- Ausubel, D. (1978) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo veintiuno editores.
- Barbier, J. M. y Galatanu, O. (2004). *La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis*. París: PUF.
- Barco, S. y Lizarriturri, S. (2005). *Significación y alcances de la producción y comprensión textual en la universidad CSE- Udelar Montevideo*. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/371270323/Produccion-y-Comprension-Textual> (Consultado el 7/3/2018).
- Barco, S. y Lizarriturri, S. (2015). “Producción y comprensión de textos en la Universidad”. Montevideo: UdelaR-CSE.
- Barrán, J. P. (1989). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay, tomo 1, La cultura ‘bárbara’ (1800-1860)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Beillerot, J., Blanchard Laville, C., Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

- Bentancur, N. (2012). “Aporte para una topografía de las políticas educativas en Uruguay: instituciones, ideas y actores”. *Revista uruguaya de ciencias políticas*, N.º 1. Disponible en <[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-499X2012000100004](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100004)> (Consultado el 4/4/2018).
- Benvegnú, M. A., Galaburri, M. L., Pasquale, R. y Dorrnoro, M. I. (2001). “¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad?”, en *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Equipo de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Departamento de Educación. U.N.L.U. Universidad Nacional de Luján, Argentina. Disponible en <<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/155-por-qu-ocuparse-de-la-lectura-y-de-la-escriturapdf-NSrbZ-articulo.pdf>> (Consultado el 29 /1/ 2018).
- Benvegnú, M. A. (2004). “Las prácticas de lectura en la universidad: Un taller para docentes”, en Carlino, P. (coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de estado: educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bronckart, (1996) *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura* N.º 9 pp. 61-78
- Cano Gonzalez, R. (2009). “Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿cómo lograrlo?”. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, vol. 12, N.º 1, pp. 182- 204. Disponible en: <<file:///C:/Users/Alma/Downloads/Dialnet-TutoriaUniversitariaYAprendizajePorCompetencias-2956810.pdf>>(Consultado el 28/3/2018).
- Carlino, P. (2003). “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere*, N.º 6 (20), pp. 409-420. Disponible en: <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>> Consultado el 28/3/2018).
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Carlino, P. (2006). “Concepciones y formas de enseñar escritura académica”. *Signo&Seña. Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*, N.º 16, pp. 71- 117.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Cuaderno de Psicopedagogía*, N.º 4, pp. 21- 41.

- Carlino, P. (2009). “Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?” *Página y Signos*, vol. 3, N.º 5, pp. 13-52. Disponible en: <<https://www.academica.org/paula.carlino/85>> (Consultado el 28/3/2018).
- Carr, W. Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cerredelo, J. y Domínguez, A. (2013). “Actividades para fortalecer la lectura y la escritura: un gran desafío de la EPJA”. *Intersecciones. Revista de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, N.º 3, pp. 35-47.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario del análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Chevallard, Y. (1989). *El concepto de relación con el saber: relación personal, relación institucional, relación oficial*. Paris: Irem Aix-Marseille.
- De Certeau, M. (2000). *La escritura de la historia*. México: Ed. Iberoamericana.
- Domínguez, A. (2006). “Lo que el viento no se llevó”, en Zavala, A. y Scotti, M. (comp.), *Yo enseño historia, ¿Y usted? Una aventura hecha palabras*. Montevideo: Clae, pp. 29-43.
- Domínguez, A. (2009). “Escribir Historia entre las historias y la Historia”. *Cuadernos de Historia de la Biblioteca Nacional*, N.º 2, pp. 69-86.
- Domínguez, A. (2009). “La importancia de la lectura como objeto de conocimiento histórico”. Disponible en: <[http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/2\\_narrativas/2b/2b\\_08.pdf](http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/2_narrativas/2b/2b_08.pdf)> Consultado el 28/3/2018).
- Domínguez, A. y Gómez, E. (2010). “La escritura autobiográfica de las prácticas en la formación profesional docente”. Disponible en: <[https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro\\_jornadas\\_unesco\\_unrc\\_2010.pdf](https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf)> (Consultado el 28/3/2018).
- Domínguez, A. Fernández, A y Gómez, E. (2014). *La enseñanza de la lectura y la escritura de la Historia en Educación Media*. Disponible en: <<http://www.ces.edu.uy/index.php/ano-sabatico/20511-la-ensenanza-de-la-lectura-y-la-escritura-de-la-historia-en-educacion-media>> (Consultado el 28/3/2018).
- Duby, G. (1961). “L’histoire des mentalités”, en *L’histoire et ses methodes*. París: Gallimard, pp. 937-966.
- Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Fernández, L. (1987). *Análisis institucional de la escuela*. Buenos Aires. Paidós cuestiones de educación.
- Ferreiro, E. (2001) “Leer y escribir en un mundo cambiante” Conferencia expuesta en las sesiones plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores CINVESTAN; México.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). “Textos en contextos. Los procesos de lectura y escritura”. Asociación Internacional de Lectura. *Lectura y Vida*. Disponible de: <[http://isfd87.bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers\\_y\\_Hayes.pdf](http://isfd87.bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf)> (Consultado el 28/3/2018).
- Gabbiani, B. (2016). “Elaboración de monografías en la FHCE: su lugar en los planes de estudio y en las concepciones de los docentes”, en Orlando, V. y Gabbiani, B. (coord.) *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. CSE- UdelaR, pp. 25- 58.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior) p 21-48 Disponible en: <<file:///C:/Users/Alma/Downloads/Dialnet-LaFuncionTutorialDeLaUniversidadEnElActualContexto-2541038.pdf>> (Consultado el 28/3/2018).
- Gatti, E. y Kachinovsky, A. (2005). *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender*. Montevideo: Psicolibros- Waslala.
- Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. San José de Costa Rica, Print Center ediciones
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México, Interamericana editores.
- Hof, U.(1993) *En La Europa de la Ilustración*. Barcelona; Editorial crítica
- Izquierdo, M. y Sanmartí, N. (2000) “Enseñar a leer y escribir textos de Ciencias Naturales”, en Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. *Hablar y escribir para aprender*, Barcelona: ICE UAB. Síntesis.
- Jimenez Llano, B. y Correa Piñeiro, A. (2002). “El modelo de las teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado”. *Revista de investigación educativa*, vol. 20, N.º 2, pp. 525- 548. Disponible en: <[tps://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45036/1/El%20modelo%20de%20teorias%20implicitas%20en%20el%20analisis%20de%20la%20estructura%20de%20creencias%20del%20profesorado%20universitario%20sobre%20la%20ensenanza.pdf](https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45036/1/El%20modelo%20de%20teorias%20implicitas%20en%20el%20analisis%20de%20la%20estructura%20de%20creencias%20del%20profesorado%20universitario%20sobre%20la%20ensenanza.pdf)> (Consultado el 28/ 01/ 18).

- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo: Udelar- Departamento de publicaciones.
- Kelly, G. y Bazerman, C. (2003). "How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis", en *Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Laco, L., Natale, L. y Ávila, M. (2012). "La lectura y la escritura en la formación académica docente y profesional", Universidad Nacional de General Sarmiento, Disponible en: <<http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2012/03/Laco-L.-Natale-L.-y-%C3%81vila-M.-2012.-La-lectura-y-la-escritura-en-la-formaci%C3%B3n-acad%C3%A9mica-docente-y-profesional.pdf>> (Consultado el 14/01/2018).
- Landesmann, M., Hickman, H y Parra, G. (2009). *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Itzacala*. México: Juan Pablos Editor- UNAM.
- Lea, M. y Street, B. (1999). "Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education", en Candlin. C. y Hyland, K. *Writing: texts, processes and practices*. Londres: Longman, pp. 62- 81.
- Le Goff, J. (1974). "Les mentalités, une histoire ambigue". En Le Goff, J. y Nora, P. (Eds.), *Faire de l'histoire*, vol. III. *Nouveaux Objets*. París: Ed. Gallimard, pp. 75-94.
- Lewin, K. (1973). "Action research and minority problems" en K. Lewin (ed.) *Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Grup Dynamics*, London: Souvenir Press, pp. 201-216.
- Ley N.º 18437- Ley Nacional General de Educación 2009. Disponible en: <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>>> (Consultado el 8/2017).
- Llera, B. (2003). "Estrategias de aprendizaje". *Revista de educación*, N.º 332, pp. 55-73.
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. London: Board.
- Lowenthal, D. (1993). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal ediciones.
- Lucarelli, E. (1999). "Las prácticas innovadoras en el aula universitaria: incertidumbres y certezas", *Actas de las Jornadas de innovación pedagógica*. UNS, Bahía Blanca.
- Lucarelli, E. (2004). El eje teoría práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular. Encuadre teórico (CAP III). Tesis Doctoral, Buenos Aires, UBA.

- Makuk, M. (2008). “Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos”. *Revistas Signos*, N.º 68, pp. 403- 422 Disponible en <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf>> (Consultado el 28/3/2018).
- Mallada, N. (2014). Documentos institucionales y concepciones docentes. Enseñanza de lectura y escritura académica en la licenciatura en bibliotecología de la Universidad de la República. Tesis de la Maestría en Enseñanza Universitaria (CSE-UdelaR). Disponible en: <[http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/06/tesis\\_natalia\\_mallada\\_2017.pdf](http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/06/tesis_natalia_mallada_2017.pdf)> (consultado el 2/11/2017).
- Mancebo, M. (2012). “Descentralización, financiamiento y gobernanza educativa en Chile y Uruguay” Disponible en: <<http://www.fcs.edu.uy/pagina.php?PagId=1288&CatId=97&SubCatId=153>> (Consultada el 12/11/2017).
- Marrero Acosta, J. (1993). “Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza”, en Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (coords.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Martínez, L. (1997). “La función tutorial en la formación docente”. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, N.º 28, pp. 93-108. Disponible en <<https://es.scribd.com/document/263399418/La-Funcion-Tutorial>> (Consultado el 28/3/2018).
- Marucco, M. (2011). “¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos?”. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, N.º 2, pp. 1-7. Disponible en: <<http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/02/02.%20marucco.pdf>> (consultado el 1/12/2017).
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Monereo, C. (2012). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje formación del profesorado y aplicación en el aula*. Madrid: Graó.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nickerson, R.S., Perkins, D. N., Smith, E. (1990). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Orlando, V. (2012). “¡Estamos en Japónés!”. Dimensão ativo-dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas. Tesis de doctorado en Letras, área de concentración: Lingüística Aplicada (Pelotas, RS, Universidade Católica de Pelotas). Disponible en:

<<http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/index.php?subdir=Doutorado&sortby=name>>  
(Consultado el 22 /9/2015).

Orlando, V. (2013). “Sobre prácticas letradas y estudios universitarios”. *Revista InterCambios*, CSE-UDELAR-ANEP-IPES, N.º 2, pp. 69-72. Disponible en:  
<[http://intercambios.cse.edu.uy/wpcontent/uploads/2014/05/Intercambios\\_1\\_Vol\\_2\\_articulo\\_8\\_.pdf](http://intercambios.cse.edu.uy/wpcontent/uploads/2014/05/Intercambios_1_Vol_2_articulo_8_.pdf)> (Consultado el 15/01/2018).

Orlando, V. (2016.a). “De géneros discursivos y formatos de evaluación: escribir en la trayectoria de estudios universitarios de grado”, en B. Gabbiani y V. Orlando (edit.), *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. Montevideo: Udelar-CSE, pp. 157-188.

Orlando, V. (2016.b). “Una mirada a la elaboración de monografías: lectura y escritura en foco”, en B. Gabbiani y V. Orlando (edit.), *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. Montevideo: Udelar-CSE, pp. 7-24.

Orlando, V. y Gabbiani, B. (2016) *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. CSE- Udelar

Padilla, C. Douglas, S. López, E. (2010) *Competencias argumentativas en la alfabetización académica*. Universidad Nacional de Tucumán  
<[www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos)> (Consultado el 22/09/ 2015).

Perkins, D. (2001). “La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje”, en Salomon, G. (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Madrid: Amorrortu Editores, pp. 126- 152.

Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

Rama, G. (1999.a). *Reforma de la educación, una alternativa real*. Montevideo: ANEP.

Rama, G. (1999.b). *La educación uruguaya, situación y perspectiva II*. Montevideo: ANEP.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Disponible en  
<<http://dle.rae.es/?id=LvskgUG>> (Consultado el 22/09/2015).

Resnick, L. y Collins, A. (1996). “Cognición y Aprendizaje”. *Anuario de psicología* N.º 69, Universidad de Barcelona, pp. 189- 197.

Rivas (2000) Diario *El Heraldo* de Florida, 3 de mayo.

Salomon, G. (2001). “No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico”, en Salomon, G. (comp.) *Cogniciones*

- distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Madrid: Amorrortu Editores, pp. 153- 184.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y Aprendizaje*, N.º 58, pp. 43-64.
- Serafini, M. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (2005). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform* Lee S. Shulman Stanford University Disponible en <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>> (Consultado el 28/1/18).
- Soares, M. (2003). “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”. *Revista brasileira de educação*, N.º 25, pp. 5-17.
- Soares, M. (2004). “Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminos”. *Pátio, Revista pedagógica*, N.º 29, pp. 96- 100.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Vardi, I. y Bailey, J. (2006). “Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso”. *Signo&Seña*, N.º 16, pp. 15-32. Disponible en: <<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/261-concepciones-y-formas-de-ensear-escritura-acadmica-un-estudio-contrastivo-signo-y-sea-revista-del-instituto-de-lingstica-16-71-117pdf-dxKe9-articulo.pdf>> (Consultado el 5/06/2017).
- Vázquez, A. (2005). *¿Alfabetización en la Universidad? Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*, (1), pp. 5-11. Recuperado de <<http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf>> (Consultado el 5/06/2017).
- Vázquez, A. y Jakob, I. (2007). “La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos”. *Innovación educativa*, vol. 7, número 36, pp. 21-35.

Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.  
Barcelona: Austral.

Vygotsky, L. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Winter, R. (1998). "Manager, spectators and citizens: Where does 'theory' come from in action research?" *Educational action research*, N.º 3, pp. 361-376.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Anexos

### A. Modelo de entrevista a los docentes del CeRP del Centro

1. ¿Has sentido comentarios de los estudiantes de las instancias de escritura y lectura en la asignatura Historia de la Educación?
2. ¿Podrías rescatar dicha referencia?
3. ¿Cómo piensas las actividades de lectura y escritura en Formación Docente?
4. ¿Cómo piensas las actividades de lectura y escritura en el transcurso de tu clase?
5. ¿Tiene sentido enseñar la práctica de la lectura y la escritura en la Formación del futuro Profesor?

### B. Modelo de entrevista de a los egresados de la institución

Edad

Especialidad

Lugar de residencia

Lugar donde ejercen la profesión

Año de egreso

Año que cursó la asignatura Historia de la Educación

1. ¿Cómo has visto las actividades de lectura y escritura lo largo de tu carrera en Formación Docente?
2. Recuerdas las instancias de escritura y lectura en el espacio de “tutoría” o “consulta” en la asignatura Historia de la Educación en vistas del Trabajo Final del encuentro con la fuente a) ¿qué te aportó? B) ¿cómo fueron vividas por ti?
3. ¿Hay algo que en el transcurso del curso de Historia de la Educación sirvió para su actividad de enseñanza de la lectura y la escritura?

4. ¿Cómo era tu relación con la escritura y la lectura antes de este curso y luego de haberlo terminado?
5. A) ¿El recorrido vivido en la asignatura de Historia de la Educación te fue de utilidad para pensar y enseñar las formas de escritura y de lectura de tus estudiantes? B) ¿Cuáles? C) ¿Cómo?
6. En tu actual práctica docente ¿cómo instrumentas las actividades de escritura y lectura en el aula?
7. ¿Tiene sentido enseñar la práctica de la lectura y la escritura en la Formación como Profesores?

C. Modelo de entrevista a los alumnos de cuarto año del CeRP del Centro, que han cursado conmigo la asignatura HE

Edad

Año que cursa su grado en Formación Docente:

Especialidad:

Lugar:

Generación:

1. ¿Cómo te ves frente a las actividades de lectura y escritura en Formación Docente?
2. ¿Tiene sentido enseñar la práctica de la lectura y la escritura en la Formación como Profesores?
3. ¿Hubo acá en Formación Docente espacios donde se te enseñó a leer y escribir?
4. ¿Recuerdas las instancias de escritura y lectura en el espacio de “tutoría” en la asignatura Historia de la Educación? ¿qué te aportó y cómo fueron vividas por ti?
5. ¿Cómo fue ese proceso?
6. ¿Hay algo que en el transcurso del curso de Historia de la Educación sirvió para su actividad de enseñanza de la lectura y la escritura?
7. ¿Cómo era tu relación con la escritura y la lectura antes de este curso y luego de haberlo terminado?

D. Modelo de entrevista a los estudiantes de tercer año del CeRP del Centro que han cursado conmigo la asignatura

Edad

Año que cursa su grado en Formación Docente:

Especialidad:

Lugar:

Generación:

1. ¿Cómo te ves frente a las actividades de lectura y escritura en Formación Docente?
2. ¿Tiene sentido enseñar la práctica de la lectura y la escritura en la Formación como Profesores?
3. ¿Hubo acá en Formación Docente espacios donde se te enseñó a leer y escribir?
4. Describe las instancias de escritura y lectura en el espacio de “tutoría” en la asignatura Historia de la Educación ¿qué te aportó y cómo fueron vividas por ti?
5. ¿Cómo fue ese proceso?
6. ¿Hay algo que en el transcurso del curso de Historia de la Educación sirvió para su actividad de enseñanza de la lectura y la escritura?
7. ¿Cómo era tu relación con la escritura y la lectura antes de este curso y luego de haberlo terminado?