

**CURRICULARIZAR LAS PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS EN LA FFYH**  
**Prácticas de lectura y escritura en el profesorado: una experiencia**  
**para pensar la enseñanza de la literatura leyendo, escribiendo y haciendo**

**Leticia Colafigli**

**Agostina Reinaldi**

**Carolina Subtil**

(Equipo docente a cargo  
del Seminario Taller de  
Práctica Docente y  
Residencia – Área  
Letras 2023)

La experiencia está pensada para ser llevada a cabo durante el primer cuatrimestre, en el marco del cursado del *Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia del área de Letras*. Esta etapa del recorrido de formación de lxs futurxs profesorxs consiste en una serie de encuentros presenciales en los que se abordan, generalmente mediante la modalidad de taller, diferentes problemáticas y particularidades de las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura en otros niveles del sistema. Específicamente, la secuencia diseñada se ubica en la instancia previa al ingreso de lxs estudiantes a las instituciones escolares donde concretarán sus residencias.

Esta se enmarca en el segundo eje del programa, “Prácticas de enseñanza de lectura y escritura”, e involucra el sub-eje “La lectura y la escritura como prácticas sociales, cognitivas, intersubjetivas y escolares”. Más específicamente, la experiencia gira en torno a las prácticas escolares de enseñanza de la literatura y la conversación literaria.

La propuesta de trabajo que se describe aquí pretende problematizar una actividad frecuente en las clases de Lengua y Literatura -la conversación literaria- e involucra para ello la lectura de capítulos seleccionados de *Dime* de Aidan Chambers (2007), una actividad de simulación en la que lxs estudiantes asumen el rol de docentes mediadores y una instancia de reflexión -inicialmente oral y grupal- y luego una propuesta de escritura individual para abordar críticamente la lectura del material asignado y la experiencia colectiva acontecida en clase.

### **Fundamentación**

Son varias (y de diferente tipo) las razones por las cuales consideramos que una experiencia como esta resulta productiva para la formación de lxs estudiantes como profesorxs. La experiencia descansa, entonces, en supuestos de distinto orden.

Por un lado, supuestos relacionados con la lectura y la escritura en tanto “medios privilegiados para aprender” y, a la vez, procesos centrales en la formación docente universitaria. Si nos referimos a la función epistémica de la escritura, entendemos que, a partir de determinadas propuestas pedagógicas que proponen problemas a resolver, es posible propiciar el desarrollo y construcción del pensamiento. “Se entiende de este modo que las producciones escritas, y en especial los procesos que el escritor utiliza al componer un texto, hacen posible o facilitan el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre nosotros mismos y sobre la realidad.” (Miras, 2000: 67). A través de la escritura, lxs estudiantes pueden tomar distancia para analizar críticamente lo acontecido en el aula y reflexionar, a partir de la lectura crítica del material obligatorio, sobre las decisiones que las configuraron. De este modo, la escritura aquí no es vehículo para comunicar lo que dicen los autores, sino una práctica que habilita a reflexionar y construir conocimiento sobre un hacer.

Si bien la propuesta que aquí se presenta se enmarca en la entrega de un folio de carácter obligatorio para la promoción del Seminario Taller, consideramos que el lugar que se le otorga a la escritura no se reduce a un modo de evaluación y de acreditación. Se ofrecen instancias para acompañar la escritura de un género de formación como lo es el guion de clase: se comparten ejemplos de guiones de clase; se ensayan borradores de guiones de clase; se experimenta, a través de una simulación, su puesta en práctica; se proponen momentos de discusión y reflexión colectiva de lo acontecido; y se ofrecen instancias de reescritura de guiones ofreciendo alternativas a lo ensayado. Asimismo, la inclusión y la explicitación, a través de una tabla de cotejo, de los criterios de evaluación (se adjunta hacia el final de este trabajo) colaboran con la enseñanza mediada de este género. Al decir de Navarro (2021): “la función habilitante de la escritura académica requiere que los profesores y las instituciones fomenten contratos pedagógicos más explícitos e inclusivos, por ejemplo, mediante rúbricas o pautas de cotejo, en donde quede claro qué se evalúa y se brinden instrucciones, retroalimentación y oportunidades de revisión de lo evaluado” (p. 50)

Por otro lado, la experiencia descansa en supuestos vinculados con una concepción particular de la formación inicial y del lugar que espacios curriculares como el *Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia* tiene en la formación de lxs estudiantes. Consideramos que es necesario volver objeto de enseñanza y reflexión cuestiones vinculadas con la conversación literaria (lo que pasa cuando leemos con otrxs en tanto docentes), ya que hay un límite en lo ‘decible’ sobre cómo llevar a cabo una conversación literaria. Resulta necesario, para su formación, poner a lxs practicantes en situación y realizar una ‘simulación’ de lecturas compartidas con otrxs que tienen algo para decir, pero a quienes hay que invitar a hacerlo. Por eso, para comprender el sentido de la experiencia, resulta importante recuperar algunas ideas que Andrea Alliaud (2012) desarrolla en el artículo “La formación de los

docentes”. Puntualmente, se trata de los conceptos de “pedagogía específica de la formación docente” y de “saber de la experiencia”, y la idea del trabajo colectivo.

Alliaud denomina “pedagogía específica de la formación docente” a un tipo de pedagogía que “prepara para la acción, para operar en contextos y situaciones reales” (2012; 125). Durante la formación, la autora sugiere como una línea de acción “abordar, enfrentar, manosear” las prácticas de enseñar a través de “observaciones, relatos, casos, simulaciones, para poder confrontar, discutir, analizar (recurriendo sí a las distintas teorías) y así esbozar respuestas o vías de accionar alternativas” (2012; 127). La experiencia de conversación literaria simulada se inserta entonces en esta manera de concebir la formación docente como un espacio donde “la prueba, la experimentación, contribuyan a proporcionar herramientas sólidas que permitan no sólo tolerar, sino hasta sacar provecho de los imprevisibles” (2012; 127).

Por otra parte, Alliaud valora cómo “en las situaciones cotidianas se produce un saber” que es posible recuperar como “saber de la experiencia” (2012;129) en espacios de formación como lo es el Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia. Así, esta experiencia de convertirse en mediadores de lectura de sus propixs compañerxs (primero) y reflexionar a través de la escritura (después), tiene la intención justamente de recuperar y jerarquizar un saber producido a lo largo de la experiencia, para ponerlo en escena a la hora de que lxs practicantes puedan ‘sacarle provecho’, esto es analizarlo y reinterpretarlo. En palabras de Alliaud, “manosearlo” reflexivamente para construir con él un tipo de conocimiento anticipatorio en vistas a sus próximas prácticas y a su formación.

Asimismo, esta propuesta/experiencia se piensa con un abordaje necesariamente grupal. Principalmente, debido a que el trabajo en las instituciones educativas es un trabajo colectivo o, al menos, implica instancias -cada vez mayores- de trabajo con otrxs. Asimismo, porque, como sostiene Alliaud, “trabajar colectivamente permite decidir con otros qué es mejor para ese momento” y “promueve la acción desde la interacción” (2012; 131).

## **Desarrollo**

Las prácticas de leer y escribir son, para nuestra carrera y particularmente para nuestra práctica profesional, los objetos centrales de estudio, reflexión y construcción que vertebran el resto de las actividades que realizamos como estudiantes, como profesorxs y como futurxs docentes. Pero como consideramos que fundamentalmente son medios privilegiados para aprender y construir/complejizar conocimientos, las secuencias de actividades que diseñamos se organizan siempre en torno a propuestas de lectura y de escritura sobre las que constantemente se reflexiona.

## Primer momento: prelectura y lectura

Tal como está previsto en el programa anual, una de las lecturas necesarias para este momento del recorrido que se focaliza en las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura se trata de una serie de capítulos seleccionados de *Dime* de Aidan Chambers<sup>1</sup>.

Aunque lo más usual en los espacios curriculares de cuarto año de la carrera de Profesorado en Letras Modernas / Letras Clásicas sea solicitar una lectura domiciliaria y autónoma de la bibliografía, consideramos que resulta clave promover espacios donde se puedan activar los conocimientos previos de lxs estudiantes: no sólo saberes sobre los textos y la didáctica de la literatura, sino experiencias propias en su relación con la lectura. apelar a lo conocido, visibilizar esas escenas que forman parte de la biografía escolar de cada unx. Es por ello que se prevé abordar la lectura de este texto en dos momentos. En una primera instancia, la coordinadora del taller solicitará a lxs estudiantes que recuerden escenas de lectura en el aula durante el cursado de Lengua y Literatura en la secundaria. Les solicitará que elijan una y la describan lo más densamente posible a partir de la siguiente consigna:

Traten de recordarse durante las clases de Lengua y Literatura cuando eran estudiantes de secundaria. Imaginen y reconstruyan cómo eran aquellas clases en las que se leía en el aula. ¿Qué textos leían? ¿Tenían libros, fotocopias, sólo elx profe y ustedes escuchaban? ¿De quién era la voz? ¿Qué hacías vos durante la lectura? ¿Y tus compañerxs? ¿Qué hacía elx profesorx? ¿Qué solicitaba elx docente antes/durante/después de la lectura? ¿Había una actividad para resolver? ¿Había una evaluación? ¿Disfrutabas esos momentos?  
Elegí una de las escenas y describirla lo más densamente posible.

Se invitará a compartir los textos escritos por lxs estudiantes, convocando con intervenciones a que dialoguen sobre las experiencias relatadas, a que encuentren particularidades, diferencias y semejanzas. Se intentará promover un clima de confianza en el que la palabra circule para intercambiar sensaciones y recuerdos, y se evitará hacer preguntas sobre asignación de causas o juicios de valor sobre lo afirmado (la actitud de lxs profesorxs, la selección de las obras, las actividades solicitadas, etc.).

A continuación, la coordinadora del encuentro hará una presentación del autor de *Dime* en la que hará dialogar lo conversado sobre las escenas de lectura recordadas con las preocupaciones de Aidan Chambers. Llevará dos libros escritos por él (*Dime* y *El ambiente de la lectura*, FCE) y, a partir de la lectura comentada de fragmentos seleccionados de la

---

<sup>1</sup> Chambers, Aidan (2007/1993). Capítulos: Comunicar honorablemente; ¿Por qué “Dime”?; ¿Qué significa?; ¿Cómo lo sabes?; La lectura del texto; Resaltar.

“Introducción” y “Los inicios del DIME”, se construirá una contextualización de las condiciones de producción del texto. Dedicar tiempo de clase a este tipo de acciones previas a la lectura contribuye al proceso de comprensión y establece una primera relación entre lxs lectorxs y el texto bajo el supuesto de que no podemos interpretar de manera crítica una obra de la cual desconocemos su procedencia, marco epistemológico y conceptual, circunstancia de creación, etc. En este caso, se enfatizará el carácter de “producción teórica” a partir de “la experiencia como maestro” del autor, quien explica que el libro que describe el “enfoque DIME” es el resultado de sus conversaciones reflexivas con un grupo de colegas docentes con quienes trabajó durante la década del 80. Esta decisión se sustenta en una de las preocupaciones fundamentales de nuestro espacio curricular: pensar la práctica docente, la reflexión colectiva sobre las experiencias que acontecen en ella como un lugar privilegiado para producir conocimiento sobre la enseñanza de, en este caso, de la Lengua, la Literatura, la Lectura, el Lenguaje, la Escritura.

Se presentarán los principales supuestos teóricos y metodológicos del enfoque Dime y se incluirá la lectura de citas, ejemplos y protocolos que se consideran centrales para comprender la propuesta de Chambers, es decir qué tipo de intervenciones de lxs docentes ayudan a construir una conversación literaria en la que “Todo es honorablemente comunicable”.

Se solicitará la lectura individual de la selección de capítulos de Chambers para el siguiente encuentro en el que se propondrá una actividad que intenta poner en juego escenas de conversación literaria sobre la lectura compartida de relatos breves. Se les pedirá a lxs estudiantes que, durante su lectura, identifiquen y señalen los principales supuestos y decisiones metodológicas que orientan la propuesta de conversación literaria de Chambers. leer con un propósito que oriente el proceso colabora con la comprensión.

### **Segundo momento: la lectura en escena y las conversaciones literarias**

En el siguiente encuentro, se les propondrá a lxs estudiantes que se organicen en grupos de 5 o 6 integrantes, que lean un relato breve asignado por las docentes y que, a partir de este, generen una conversación literaria ‘al estilo Dime’ con sus compañerxs. En este ejercicio de simulación, se trata de que tomen decisiones didácticas para provocar, moderar y potenciar un diálogo en el que se construyan colectivamente los sentidos del relato y se discutan hipótesis de lectura e indicios. Se les otorgará un tiempo para la planificación de esta instancia y la distribución de roles. Cada grupo contará con alrededor de 20 minutos para leer el texto (deberán pensar cómo hacerlo, cómo compartirlo con el resto) y plantear una conversación que, en la medida de lo posible, recupere los lineamientos planteados por Chambers, a saber: poner en el centro la experiencia del lector al leer el texto, conocer sus sentimientos,

pensamientos, recuerdos, preguntas a partir de lo leído; evitar la pregunta “por qué...”; considerar genuinamente que “Todo es honorablemente comunicable, nada es errado, irrelevante, ni tonto, ni inútil, ni pueril”; no subestimar interpretaciones ni cómo son expresadas; no legitimar unas lecturas por sobre otras ni rechazar hipótesis de sentido y relaciones encontradas; demorar la propia interpretación y no interponerla ni mostrarla como “la correcta”; no desechar comentarios por obvios o sencillos; generar y promover confianza, apertura y comodidad; apostar a la construcción del sentido de los textos procesual y colectiva.

Este tipo de experiencia de lectura que propone Chambers para y con otrxs resulta novedosa tanto en la trayectoria de lxs estudiantes como en su formación, ya que no suele ser común en los espacios curriculares de la carrera participar de modalidades de lectura donde se lea en voz alta un texto completo y donde el sentido se construya de esta manera. Se trata, entonces, de un momento de doble implicación para ellxs: como sujetos lectores y como sujetos que “dan a leer” y leen con otrxs.

Las docentes de la cátedra no intervendremos entre grupo y grupo más que para coordinar los tiempos disponibles. La decisión de postergar hasta la finalización de todas las conversaciones la presentación de un punteo de dimensiones para reflexionar sobre lo acontecido obedece a la intención de no imprimir un carácter evaluativo a la dinámica propuesta y de no hacer valoraciones que corran el foco de la actividad: que lxs estudiantes mismxs puedan describir cómo se dieron las conversaciones literarias, analizarlas, reflexionar sobre sus decisiones didácticas, los efectos que generaron y los supuestos que subyacían a ellas. De este modo, se pretende poner en juego estrategias didácticas consistentes con lo que Chambers sugiere desde el enfoque Dime.

Como última etapa de esta secuencia, propondremos repensar lo acontecido y discutir oralmente sobre cada escena en torno a las siguientes dimensiones: estrategias observadas para dar a leer el cuento (uso de los tiempos, voces lectoras, recursos no verbales, decisiones sobre cortes, interrupciones, intercambios, etc.); estrategias propias del DIME para dialogar sobre la experiencia de lectura; estrategias para recuperar la palabra y hacer crecer la conversación, entre otras.

### **Tercer momento: escribir sobre la experiencia**

Para finalizar la experiencia, y después de haber conversado reflexivamente sobre lo acontecido, les propondremos a lxs estudiantes que realicen una actividad de escritura con un doble objetivo: por un lado, analizar la experiencia DIME propuesta por su propio grupo; por el otro, ofrecer una alternativa fundamentada a alguna de las conversaciones construidas por sus compañerxs. Para ello, les solicitaremos la relectura y la utilización del material

bibliográfico ya trabajado (Chambers; 2007/1993) y sumaremos otro artículo: “La conversación literaria como situación de enseñanza” de Cecilia Bajour (2010). En esta ocasión, antes de leer, sólo haremos referencia al perfil académico y ámbito de trabajo de la autora, mencionaremos también el origen de sus reflexiones (su trabajo como docente en prácticas situadas con estudiantes de nivel superior) en sintonía con el trabajo de Chambers, y les pediremos que lean el texto incluido en el material bibliográfico del Seminario Taller.

Se explicitará la función de la relectura -acción que consideramos necesaria y productiva, aunque poco frecuente en las clases de Letras- de los capítulos de *Dime* y la nueva lectura asignada como requerimiento para la tarea de producción escrita que constituirá el Folio 3 (la entrega de una serie de “folios” es de carácter obligatorio para obtener la condición de alumnx promocionales en nuestro espacio curricular). Su resolución será domiciliaria y podrá ser realizada de manera individual o con algún integrante de los grupos conformados.

A continuación, transcribimos las consignas del Folio 3:

A partir de lo experimentado y realizado en las clases anteriores les proponemos las siguientes consignas para resolver solxs o de a dos (con algún integrante de los grupos conformados):

**PRIMERA PARTE**

*El objetivo de esta parte es que puedan analizar de manera crítica la experiencia DIME propuesta por su grupo.*

Antes de realizar lo que se demanda a continuación, reconstruyan oralmente y para ustedes mismxs las acciones que decidieron realizar para compartir la lectura del cuento y conversar sobre él. Para esto consideren las siguientes dimensiones: estrategias observadas para dar a leer el cuento; estrategias propias del DIME para dialogar sobre la experiencia de lectura; estrategias para recuperar la palabra y hacer crecer la conversación.

- ★ Elegir dos de las dimensiones mencionadas que crean que es necesario revisar.
- ★ Describir de qué manera acontecieron.
- ★ Explicar cuáles fueron las dificultades y por qué tendrían que ser revisadas.

En este primer ejercicio de escritura, se espera que lxs estudiantes puedan recuperar las dimensiones abordadas en la puesta en común así como la lectura del texto de Chambers para analizar esa experiencia.

**SEGUNDA PARTE**

*El objetivo de esta parte es que puedan ofrecer una alternativa que consideren en algún sentido “superadora” a alguno de los DIMES propuestos, en tanto resuelve alguna de las dificultades o problemas observados, y que justifiquen sus decisiones didácticas.*

- ★ Elegir alguno de los cuentos leídos en la clase que no sea el que ya les tocó (Disponibles en la pestaña “Actividades y documentos de los martes”, carpeta “Martes 18 y 25/04: Dime” del Aula Virtual)
- ★ Ofrecer una alternativa a modo de guion de clase sobre cómo organizarían la lectura: qué y cómo leerían, qué les dirían o preguntarían a lxs estudiantes, cómo guiarían las intervenciones de lxs demás. Imaginen para esto un destinatario (qué curso) y un contenido en relación al cual estarían leyendo el relato. Para su escritura, consideren como referencia el ejemplo de guion de clase compartido en encuentros anteriores y disponible en el aula virtual.
- ★ Tener en cuenta para su desarrollo el repertorio de estrategias enumeradas y construidas en la última clase.
- ★ Explicar las decisiones, es decir, con qué sentido incluyen determinadas estrategias, para lograr qué. Para ello, seleccionen e incorporen categorías y conceptos teóricos de los siguientes textos a modo de fundamentación de sus decisiones, de supuestos que las sustentan<sup>2</sup>:
  - Bajour, Cecilia (2010). “La conversación literaria como situación de enseñanza.” <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>
  - Chambers, Aidan (2007/1993). Comunicar honorablemente; ¿Por qué “Dime”?; ¿Qué significa?; ¿Cómo lo sabes?; La lectura del texto; Resaltar. En Dime. México. Fondo de Cultura Económica. (Disponible en el bloque 2)
  - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2019). Conversaciones literarias. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/8CongresoLE/docs/Conversaciones.pdf>

En este segundo ejercicio de escritura, se espera que lxs estudiantes puedan acercarse al género “guion de clases” antes de la experiencia de la práctica. Esto representa un desafío en tanto los convoca a explicitar qué decisiones tomarán, a través de qué acciones las llevarán adelante y en relación a qué supuestos. Para este último aspecto, se recupera nuevamente la lectura de Chambers, con un nuevo propósito, y se agregan otras fuentes. El interés en la elaboración del tipo de consignas apunta a que lxs estudiantes en su última materia del trayecto del profesorado realicen ejercicios de escritura con el propósito de que no reproduzcan lo leído sino que construyan un conocimiento a través de un proceso de textualización desencadenado por una puesta en diálogo con los materiales de estudio que les permita revisar la propia práctica y tomar nuevas decisiones. En otras palabras, hay un abordaje de la escritura desde su función epistémica, en tanto mediante ella es posible la autorregulación intelectual y la construcción del propio pensamiento (Navarro, 2021; Miras, 2000). Un camino para que esto sea posible es a través de un trabajo que demanda distintas

---

<sup>2</sup> Les ofreceremos a lxs estudiantes dos opciones de organización para incluir los fundamentos teóricos: columnas o comentarios al margen. Mostraremos ejemplos.



operaciones de textualización que dialogan con lo realizado en el aula, lo conversado con los pares y con lo leído en la bibliografía específica.

De este modo, si bien la demanda de escritura tiene un valor institucional de evaluación, de condición para acreditar la promoción del Seminario, el objetivo de la tarea encomendada se focaliza en la expectativa de que el proceso de escritura desencadenado para resolver las consignas se constituya en un proceso de aprendizaje: escribir para descubrir, describir, analizar y reflexionar sobre una experiencia; en la escritura se construyen la distancia y la mirada necesarias para analizar críticamente las conversaciones literarias y las decisiones que las configuraron; la escritura aquí no es vehículo para comunicar conclusiones, sino la práctica que permite constituirse en un sujeto que reflexiona sobre su hacer.

### **Expectativas**

Esta secuencia de actividades, dispuesta en un continuum de propuestas similares pero de complejidad y variedad crecientes, pretende poner en el centro de la escena del aula del Seminario Taller las prácticas de lectura y escritura, dos procesos que, además en nuestro caso, son objetos de estudio sobre los cuales intervenimos para reconstruirlos para otros, es decir, para transformarlos en objetos de enseñanza.

Este tipo de decisiones y de actividades didácticas permite que la lectura y la escritura acontezcan en el aula, sean asumidas por lxs estudiantes como demanda y como objeto de reflexión y, como equipo de cátedra, nos da lugar para que visibilicemos el dispositivo creado y lo analicemos. Así, la construcción de dispositivos para dar de leer y demandar escritura pueden constituirse en objeto de interesantes procesos metarreflexivos.

### **Indicadores para la autoevaluación de la propuesta**

Para la evaluación del folio y la consideración de la producción de lxs estudiantes por parte de las docentes, se propondrá la siguiente tabla de cotejo que será compartida junto con las consignas de modo que sean explícitos los criterios de producción y corrección.

|                     |   | Sí | No | Observaciones |
|---------------------|---|----|----|---------------|
| Primera parte       | Elige y explicita las dimensiones a revisar de las anteriormente nombradas  |    |    |               |
|                     | Describe de manera clara cómo acontecieron  |    |    |               |
|                     | Explica de forma clara las dificultades y la/s razón/es de su necesaria revisión.   |    |    |               |
|                     | Incorpora aportes del material bibliográfico de Chambers.   |    |    |               |
| Segunda parte       | El guion ofrece la información solicitada (destinatario, contenido, organización de la lectura, orientación de la conversación).                      |    |    |               |
|                     | El guion recupera las estrategias trabajadas en la clase en relación a Chambers y ofrece explicaciones sobre el sentido didáctico de las estrategias. |    |    |               |
|                     | Sobre el sentido didáctico de las estrategias, se incluyen las referencias bibliográficas de manera completa y correcta                               |    |    |               |
| Cuestiones formales | Envío en tiempo y forma (normas ortográficas, gramaticales, etc.).  |    |    |               |
|                     | Respeto por las convenciones del género.  |    |    |               |
| Valoración final    |   |    |    |               |

Por otra parte, a partir de la actividad de escritura que supone el análisis de la propia experiencia, se espera propiciar que lxs estudiantes puedan realizar una autoevaluación en tanto identifican, en primera instancia, dificultades de la práctica e hipotetizan sobre posibles causas metodológicas. Asimismo, a través del ejercicio de relectura del material teórico, en la configuración de una propuesta alternativa, lxs estudiantes pueden utilizar estratégicamente las sugerencias de Chambers y de Bajour para proponer otras maneras de dialogar sobre la experiencia de lectura. Además, la solicitud de fundamentación teórica de la actividad 2 les permite establecer relaciones explícitas entre supuestos, decisiones y

acciones y construir la noción de consistencia entre estas tres dimensiones y así evaluar la coherencia de su propuesta.

Finalmente, la puesta en práctica de esta situación de simulación de clase así como la escritura de la propuesta a modo de guion nos permite como docentes de la cátedra identificar aquellos aspectos que será necesario reforzar durante las tutorías. Esto supone ofrecer espacios de acompañamiento individualizado en el momento en que lxs docentes conformadorxs les asignen el tema a desarrollar durante su residencia.

Una vez concluida la concreción de la secuencia, revisaremos críticamente el recorrido planificado, el desempeño de lxs estudiantes y haremos una lectura detenida de las tablas de cotejo construidas a partir de sus trabajos. Eso nos permitirá tomar nuevas decisiones acerca de qué tipo de andamiaje podría reforzar las actividades realizadas y qué otras intervenciones o modos de acompañamiento docente podría potenciar la instancia de trabajo con la oralidad y la construcción de conversaciones literarias en clase. Por último, a partir de los procesos observados y de las producciones de lxs estudiantes, pensaremos qué desafíos de escritura de los géneros en los que aún son escritores novatos en el último año de la carrera (el registro de una experiencia, la reflexión crítica sobre una escena escolar, el guion de clases) requerirán ajustes o la creación de nuevos dispositivos didácticos para resolver los problemas identificados.

## **Bibliografía**

Alliaud, Andrea (2012): “La formación de los docentes”, en Romero Claudia comp. *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Noveduc. Bs.As. (1° ed. 2009).

Bajour, Cecilia (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. Revista Imaginaria, N° 282. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-deensenanza/>

Chambers, Aidan (2007/1993). Comunicar honorablemente; ¿Por qué “Dime”?; ¿Qué significa?; ¿Cómo lo sabes?; La lectura del texto; Resaltar. En *Dime*. México. Fondo de Cultura Económica.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80. Disponible en <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>

Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56.