

**Gloria Borioli
Miriam Villa
(Comps.)**

Alfabetización disciplinar y formación docente.

Conversaciones sobre prácticas
discursivas



**Alfabetización disciplinar y
formación docente.**
Conversaciones sobre
prácticas discursivas

Gloria Borioli
Miriam Villa
(Comps.)

Colecciones
del CIFFyH 

Alfabetización disciplinar y formación docente : conversaciones sobre prácticas discursivas / Carolina Cernusco ... [et al.] ; Compilación de Miriam Villa ; Gloria Borioli ; Editado por Miriam Villa ; Laura Abratte ; Ilustrado por Triana Scarpinello. - 1a ed - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1819-5

1. Educación. 2. Alfabetización. 3. Formación Docente. I. Cernusco, Carolina II. Villa, Miriam, comp. III. Borioli, Gloria, comp. IV. Abratte, Laura, ed. V. Scarpinello, Triana, ilus.

CDD 371.104

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diagramación y diseño: María Bella

2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

**Alfabetización disciplinar y
formación docente.**
Conversaciones sobre
prácticas discursivas



Autoridades de la FFyH - UNC

Decana

Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Vicedecano

Dr. Andrés Sebastián Muñoz

Área de Publicaciones

Coordinadora: Dra. Mariana Tello Weiss

Centro de Investigaciones de la FFyH María Saleme de Burnichon

Dirección: Dr. Eduardo Mattio

Secretaría Académica: Lic. Marcela Carignano

Área Educación: Dra. Gabriela Lamelas

Área Feminismos, Género y Sexualidades: Lic. Ivana Soledad Puche

Área Historia: Dr. Pablo Requena

Área Letras: Dra. Florencia Ortiz

Área Filosofía: Dra. Alba Massolo

Área Ciencias Sociales: Dra. Cecilia Inés Jiménez

Índice

Prólogo	13
<i>por Gabriela Lamelas</i>	
I. Avatares de una investigación	21
Una aproximación a la alfabetización disciplinar en Historia	
<i>por Carolina Cernusco</i>	23
Reflexiones sobre la alfabetización disciplinar en Física Algunas experiencias que contribuyen a la formación del conocimiento científico de los futuros profesores	
<i>por Miriam Villa</i>	39
Cómo se enseña (a enseñar) a escribir El caso del profesorado en Biología	
<i>por Diego Gogna, Gloria Borioli, Melina Cuello y José Francisco Oyola</i>	59
El docente-curador: escribir y diseñar clases en un aula de educación superior	
<i>por Ana Inés Leunda y María Laura Wojnacki</i>	97
La tarea docente, un quehacer de palabras Hablan las coordinadoras	
<i>por Victoria Farina, Flavia Herrera y Julieta Fofré</i>	117

II. Voces invitadas, escenarios otros 131

De trayectorias, procesos y participaciones

Recorridos investigativos sobre grupos de escritura

por Laura Violeta Colombo

133

La publicación en una revista científica:

notas sobre una experiencia

por Ariel Ingas

155

“Un, dos, ¡tesis!”. Acompañamiento virtual de procesos de escritura académica de posgrado

por María Paula Espeche

167

La interacción y motivación en clases virtuales

por Paul Alexis Carrera

189

Desglosar las oralidades: notas para proponer usos saludables del lenguaje, el habla y la voz en las aulas

por Iván Mercado y Luisina Rivadero

213

Yo autor, vos autor, nosotros autores

La construcción de la autoría en el marco de la escritura del Trabajo Final

por Carolina Cernusco, María Eugenia López y

Claudia María del Valle Rodríguez

223



Prólogo

No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo –que resulta ser, al mismo tiempo y por allí mismo, una relación con el saber–. Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad y, agregaría, una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo.

(Charlot, 2007, p. 72)

Alfabetización disciplinar y formación docente. Conversaciones sobre prácticas discursivas es el resultado del trabajo colectivo del equipo “Jóvenes y discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación Docente” del Área de Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, FFyH, UNC. Conformado por investigadoras de amplia formación y numerosos egresados, egresadas y estudiantes, este equipo se propuso indagar las representaciones de las y los docentes acerca de las prácticas de escritura, propiciar la reflexión sobre la dimensión epistémica de la escritura y contribuir a la formación de la y el egresado del nivel superior. Se realizó a partir de un trabajo de observación, registro, conversación y análisis desarrollado en los profesorados de Biología, Física e Historia del IES Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba. Durante 2020 y 2021, por razones sanitarias, se llevó a cabo virtualmente, a través de plataformas.

Este libro se publica en un contexto signado por la necesidad de enfatizar la importancia y, por qué no, la urgencia de profundizar procesos de indagación en el campo educativo y realzar la producción de conocimiento pedagógico como acto político. La pandemia del coronavirus, la plataformización creciente de los procesos de enseñanza, la reconfiguración del vínculo con el conocimiento, la desvalorización del lugar de las y los docentes en su rol de mediadores con la cultura, la presión ejercida por

las pruebas estandarizadas, conforman parte de las presiones que acechan los escenarios escolares. Al mismo tiempo, venimos siendo testigos y participantes activos de apuestas y búsquedas por sostener procesos educativos potentes en estos tiempos de alta complejidad, esfuerzos imprescindibles; pero que no resultan suficientes para enfrentar la preocupante situación que atraviesan la escuela, la formación docente, la enseñanza y los resultados de los aprendizajes.

En este contexto, la investigación educativa tiene el desafío de profundizar la mirada sobre esta realidad, abordándola *de frente*, con la agudeza de la pregunta que se anima a visibilizar y poner en agenda problemas difíciles para transformarlos en problemas de investigación. Son presentados sin maquillaje, porque si los embellecemos, también lo hace el mercado y las nuevas derechas, y lo hacen siempre contra la escuela, contra la educación, contra los docentes. Hoy está en riesgo todo el sistema científico, las políticas de financiamiento, la formación de nuevas y nuevos investigadores, la conformación de redes de trabajo, las instituciones y agencias. En este contexto, la investigación en humanidades y ciencias sociales se condena como banal, como un gasto innecesario.

Estos señalamientos revalorizan el trabajo que concluye en esta publicación, enmarcado al mismo tiempo en una política sostenida por el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Las Colecciones del Ciffyh buscan garantizar el acceso abierto y la circulación de la producción de conocimiento de los equipos que integran las diferentes áreas. No exentos de las condiciones que caracterizan muchos de los recorridos investigativos en el presente (falta de financiamiento, superposición con cargas laborales y familiares de las y los investigadores, la alteración que significó la pandemia, entre otras), sus integrantes apostaron por sostener una investigación que puso en el centro un vínculo estrecho con el territorio.

Es un libro que pone el foco en un ámbito de intervención, que busca dialogar con representaciones, trayectorias y experiencias docentes, cerca de lo que ocurre en las aulas, de las clases. Se recupera una mirada que pretende analizar la especificidad, apoyada en la observación y que, también por su objeto, se empeña por escapar a las generalidades. En los diferentes artículos se enfatiza el valor de escuchar, de observar, de hacer lugar a lo real, postergando el juicio. Se privilegian experiencias situadas, a sabiendas de que escribir sobre una experiencia es escribir muchas otras

experiencias. En los diferentes artículos, se recupera la voz de los docentes, se organizan sus relatos para entramar sentidos con apuestas. Al mismo tiempo, se hace lugar también a las preocupaciones y a las vicisitudes propias del oficio; visibilizando lo que no salió, lo que no ocurre, en lo que tenemos que seguir pensando. Tanto en la producción del equipo como en el caso de las voces invitadas, el saber deviene de la experiencia y se construye en diálogo con otras y otros, es un conocimiento que emerge de esas experiencias, en territorio. Un conocimiento situado que surge de las y los sujetos que toman la palabra y se propone volver a ellos.

En un diálogo virtuoso con un instituto de formación docente, con sus profesores, profesoras, coordinadoras; supieron encontrar su lugar en tiempo de fuertes alteraciones, de desarticulaciones; lograron sostener sus interrogantes y avanzar en dirección a los objetivos que se habían trazado. En todos los casos, azuzados por la pandemia; la alteración de la presencialidad, la modalidad combinada que decantó en los Institutos de formación docente, el mundo digital, los entornos socio-técnicos, las plataformas, se entramaron en la reflexión sobre las articulaciones entre alfabetización académica, alfabetización digital, formación docente y procesos de virtualización de la enseñanza. Una reflexión que se montó sobre un trabajo de campo que también se vio interpelado por la pandemia y debió repensarse: escrituras mediadas por el *whats app*, apelación a formularios de *Google*, participación en encuentros virtuales, entre otras prácticas.

Este es también un libro interdisciplinario –pedagogía, letras, fonoaudiología, didáctica–. Se nos presenta a las y los lectores como inquieto, alejado de un modo de concebir la producción de conocimiento como un ámbito cerrado, estable. Las preguntas no son en soliloquio, se ponen en conversación con las de las y los profesores. Los saberes de quienes investigan, también en muchos casos docentes –además de investigadores–, entran al diálogo, junto con sus vivencias e inquietudes en el análisis. Se estructura a partir de minicolectivos de escritura. Quienes escriben no son solo docentes investigadores, investigadoras; asumen la autoría también egresados, egresadas y estudiantes de Ciencias de la Educación. Se constituye también en una muestra de la apuesta que caracteriza a las directoras del equipo de investigación. Acorde con sus preocupaciones académicas, de andamiar el aprendizaje de la toma de la palabra en la investigación; egresados, egresadas recientes o estudiantes están escribiendo publicaciones académicas. En esta red, se suma también lo que sus coordinadoras

han llamado “voces invitadas”. Voces que, desde diferentes inscripciones institucionales en distintos puntos de la provincia y del país, se suman al intercambio expandiendo la red temática y propiamente disciplinar para amplificarla, poniéndola a conversar con preocupaciones que no pueden homologarse, pero que son confluyentes. De este modo, es posible trazarse en la lectura un mapa más amplio, más generoso, con límites más porosos respecto a la preocupación por las alfabetizaciones académicas.

Considero también a este libro como un importante aporte al campo de las didácticas específicas; un campo de saberes que se construye siempre en un borde, una intersección: unos saberes sobre la enseñanza, unos saberes disciplinares, apoyados en la idea de que no es valioso estudiar y analizar la enseñanza dejando de lado aquello que se pretende enseñar. En otras palabras, es imprescindible tener en cuenta el objeto, cargado con sus propios problemas y, como se analiza aquí, se debe considerar entre ellos las propias alfabetizaciones disciplinares y las alfabetizaciones académicas. Como analizó Alicia Comilioni (2013), este campo caracterizado por el entrecruzamiento de los saberes disciplinares, didácticos, el nivel educativo, la edad de los sujetos, el tipo de institución; aporta, asumiendo estos límites, más que como un problema como una oportunidad. Y, de igual modo, el saber que resuelta permite identificar problemas que pueden ser muy esclarecedores para la enseñanza de diversas disciplinas que exceden las que se incluyen en este volumen.

El libro se estructura en dos partes. En la primera de ellas se reúnen trabajos que resultan del análisis de integrantes del propio equipo de investigación. En la segunda, *Voces invitadas*, se recogen un conjunto de experiencias de investigación que dialogan con las del equipo.

En *Una aproximación a la alfabetización disciplinar en Historia*, Carolina Cernusco propone un análisis de las representaciones sobre las demandas de lectura y escritura que desafían a las y los estudiantes del Profesorado de Historia cuando se enfrentan a procesos de adquisición de conocimientos disciplinares. Tanto este artículo como en *Reflexiones sobre la alfabetización disciplinar en Física. Algunas experiencias que contribuyen a la formación del conocimiento científico de los futuros profesores* de Miriam Villa se busca aportar conocimiento respecto a los procesos de alfabetización académica y alfabetización disciplinar. Aprender un discurso especializado y sostener actividades académicas, así como desarrollar un conjunto de habilidades especializadas, propias de los campos del saber, supone –y es

allí donde el equipo se para– hacerlas presentes en las aulas, como contenidos a enseñar.

Un tercer artículo, *Cómo se enseña (a enseñar) a escribir. El caso del profesorado en Biología* a cargo de Diego Gogna, Gloria Borioli, Melina Cuello y José Francisco Oyola recupera y recoge reflexiones emanadas del trabajo de campo, sosteniendo el foco en las representaciones de las y los docentes, en este caso, sobre la tarea de escribir enfatizando el análisis de la concepción de las y los docentes sobre la dimensión epistémica de la escritura. Cuestionarios y entrevistas van recuperando voces, sentidos, valoraciones y argumentaciones que sostienen las y los docentes del profesorado respecto a cómo se enseña a escribir y cómo se enseña a enseñar a escribir en la formación inicial en Biología; recuperando también la identificación que se realiza respecto a las dificultades que presentan las y los estudiantes en este proceso.

Esta primera parte concluye con dos nuevos artículos. Ana Inés Leunda y María Laura Wojnacki en *El docente-curador: escribir y diseñar clases en un aula de educación superior* reflexionan sobre la metáfora del docente-curador, un docente que en la modalidad combinada debe escribir y diseñar clases en un aula de educación superior. Analizan el entramado que requiere la clase, el aula (montada en un entorno socio-técnico particular), la institución, las plataformas. Reparar en que la escritura de esta clase amplía sus posibilidades incluyendo texto verbal, iconografía, imágenes, entre otros lenguajes. El último artículo de esta sección, nos trae las entrevistas a Victoria Farina, Flavia Herrera y Julieta Fofré que permiten sumar la mirada de estas coordinadoras, cuya función se destaca como un puente en su rol de articuladoras y asesoras. Esto posibilita entramar y transversalizar una mirada de estas actoras fundamentales de la urdimbre institucional sobre de la toma y circulación de la palabra más allá del dictado de las asignaturas en las trayectorias estudiantiles.

Laura Violetta Colombo en *De trayectorias, procesos y participaciones. Recorridos investigativos sobre grupos de escritura* y María Paula Espeche en “Un, dos, ¡tesis!” *Acompañamiento virtual de procesos de escritura académica de posgrado* abren la segunda parte del libro. En sus artículos analizan experiencias en grupos de escritura. En el primer caso, se propone un recorrido con tono autobiográfico que teje trayectorias personales con la inserción en el ámbito académico. En el segundo, el foco de la experiencia recupera la escritura como herramienta para la producción, difusión y legitimación

del conocimiento en el ámbito académico-científico y la construcción de dispositivos que pueden apoyar el paso del lugar de consumidores de conocimiento al de productores. Ariel Ingas en *La publicación en una revista científica: notas sobre una experiencia* recupera elementos de su trayectoria como editor de la que deriva un conjunto de consideraciones sobre cómo pensar la escritura académica cuando es un medio para alcanzar un objetivo, cuando escribimos con un cometido.

Tres capítulos cierran la publicación. En *La interacción y motivación en clases virtuales* Paul Carrera recupera y analiza una experiencia de enseñanza de lengua extranjera durante la pandemia, focalizando en el uso de plataformas y programas, poniendo en análisis las interacciones que estos permiten y las facetas propias de diseño e implementación que requieren por parte de los docentes. Iván Mercado y Luisina Rivadero en *Desglosar las oralidades: notas para proponer usos saludables del lenguaje, el habla y la voz en las aulas* proponen considerar, aportando desde la interdisciplinariedad, cómo puede descomponerse la oralidad en procesos de lenguaje, habla y voz y cómo se entretajan en la enseñanza del nivel cuando se complejizan las habilidades comunicacionales. Y finalmente, en *Yo autor, vos autor, nosotros autores. La construcción de la autoría en el marco de la escritura del Trabajo Final* propuesto por Carolina Cernusco, María Eugenia López y Claudia María del Valle Rodríguez, se comparten hallazgos de una investigación con foco en la construcción de autoría en la escritura del trabajo final de licenciatura desde las voces de los estudiantes de la Facultad de Educación y Salud. A partir del reconocimiento del Trabajo final de Licenciatura como uno de los escritos más desafiantes en una carrera de grado, indagan percepciones de estudiantes, estrategias y procesos de acompañamiento.

Este brevísimo recorrido por el contenido de esta publicación da cuenta de su carácter público, en el sentido de que el conocimiento se hace con otros. Estamos frente a un libro en red, que toma distancia de formas de entender la investigación como un campo solitario y centrado en lo individual, y apuesta por una autoría que se vuelve coral, una autoría más colectiva. Propone la publicación de resultados de investigación; pero se ofrece también como un material para seguir pensando, que puede volver al Instituto, a las aulas, a las universidades. En sus páginas se les habla también a los lectores con preguntas directas, con propuestas de reflexión y ejercicios. El libro es, al mismo tiempo, enunciativo y propo-

sitivo y ofrece desde una mirada transversal dispositivos y estrategias que se podrían diseñar o implementar para acompañar los procesos que se estudian, ofreciéndose como posible material de enseñanza.

En este libro, la producción de conocimiento se concibe como una conversación en la que se construye un vínculo dialógico con el equipo institucional y docente. Hebe Uhart, escritora, profesora de la UBA, decía en sus clases, recuperadas por Liliana Villanueva (2015) en un hermoso libro, que cuando se dialoga se trata de no tomar partido; dialogar como acto de justicia y como espacio común. Conversar, pero sobre todo escuchar, disponerse a mirar para ver quién es el otro. “Escribir es ver. Y cuando estamos más cerca, vemos más. Escribir es como hablar, es decantar, hacer síntesis” (p.92). Y, entonces, podríamos tomar sus sugerencias para formar escritores, y sostener que producir conocimiento en el campo educativo no debería estar tan atado a la medición de su eficacia, valorado por su productividad. Producir conocimiento, saber pedagógico que emana de la experiencia, es una tarea más lenta, más trabajosa, si la inscribimos en este acto dialógico. En esta búsqueda inscribo la obra que tengo el placer de prologar.

Gabriela Lamelas¹
Noviembre de 2023

Referencias

Camilloni, A. (2013) *La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas/ Entrevistada por Sonia Bazán y Eduardo Devoto* en Revista de Educación N°6 disponible en https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/750/789

Charlot, B. (2007) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.

Villanueva, L. (2015) *Las clases de Hebe Uhart*. Blatt y Ríos.

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación. Coordinadora del Área de Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (Ciffyh) FFYH, UNC. Correo electrónico: gabrielalamelas@unc.edu.ar

I.

Avatares de una investigación





Una aproximación a la alfabetización disciplinar en Historia

Carolina Cernusco*

Resumen

La lectura y la escritura son consideradas herramientas esenciales para poder aprender en cualquier nivel de la educación, pero cada campo de conocimiento plantea propósitos y modos de hacer con el discurso escrito que se distinguen entre sí. Es por ello que formarse dentro de cada campo de conocimiento exige no solo la adquisición de conocimientos disciplinares, sino también el aprendizaje de los modos de leer y escribir propios de cada uno de ellos.

Enfrentar las diversas demandas de lectura y escritura según el área de conocimiento resulta un gran desafío para los estudiantes y plantea dificultades. Desde este marco se pretende compartir los resultados de una investigación llevada a cabo por el equipo del proyecto *Jóvenes y discursos*, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH. UNC) en torno a la alfabetización académica en el Profesorado de Historia perteneciente al Instituto Superior Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba. La investigación responde a un estudio cualitativo cuyos objetivos buscan contribuir a la formación del egresado del Instituto de Formación Docente en el campo de la alfabetización disciplinar, a partir del relevamiento de representaciones de la comunidad académica institucional sobre la lectura y escritura y las correspondientes prácticas discursivas, y colaborar con asesoría y seguimiento de las producciones orales y escritas de los estudiantes.

* Mgter. Investigación Educativa. Lic. y Prof. en Psicopedagogía. Profesora en la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba. Profesora en la Especialización en Adolescencia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de Bs. As. Miembro del equipo de investigación *Jóvenes y Discursos*. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación Docente (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba).

Correo electrónico: carolinacernusco@upc.edu.ar

Palabras claves: alfabetización disciplinar, profesores, historia, propuestas didácticas.

Summary

Reading and writing are considered essential tools to be able to learn at any level of education; But each field of knowledge proposes purposes and ways of doing with written discourse that are distinguished from each other. That is why training within each field of knowledge requires not only the acquisition of disciplinary knowledge, but also the learning of the ways of reading and writing specific to it.

Facing the various reading and writing demands depending on the area of knowledge is a great challenge for students and poses difficulties. From this framework we intend to share the results of a research carried out by the research team “Youth and Discourses, belonging to the Faculty of Philosophy and Humanities (FFyH. UNC) around academic literacy in History teachers belonging to the Simón Bolívar Higher Institute of our city of Córdoba. The research responds to a qualitative study whose objectives seek to contribute to the training of graduates of the Teacher Training Institute in the field of disciplinary literacy, based on the survey of representations of the institutional academic community on reading and writing and the corresponding discursive practices. and collaborate with advice, monitoring of students’ oral and written productions.

Keywords: disciplinary literacy, teachers, history, didactic proposals.

Resumo

A leitura e a escrita são consideradas ferramentas essenciais para poder aprender em qualquer nível de ensino; Mas cada campo do conhecimento propõe finalidades e modos de fazer o discurso escrito que se distinguem entre si. É por isso que a formação dentro de cada área do conhecimento exige não só a aquisição de conhecimentos disciplinares, mas também a aprendizagem dos modos de ler e escrever que lhe são próprios.

Enfrentar as diversas demandas de leitura e escrita dependendo da área do conhecimento é um grande desafio para os alunos e traz dificuldades. A partir deste enquadramento pretendemos partilhar os resultados de uma

investigação realizada pela equipa de investigação “Juventude e Discursos, pertencente à Faculdade de Filosofia e Humanidades (FFyH. UNC) em torno da alfabetização acadêmica de professores de História pertencentes ao Instituto Superior Simón Bolívar de nossa cidade de Córdoba. A investigação responde a um estudo qualitativo cujos objetivos procuram contribuir para a formação dos egressos do Instituto de Formação de Professores no domínio da literacia disciplinar, a partir do levantamento das representações da comunidade acadêmica institucional sobre a leitura e a escrita e as correspondentes práticas discursivas. e colaborar com assessoria, acompanhamento das produções orais e escritas dos alunos.

Palavras chave: alfabetização disciplinar, professores, história, propostas didáticas.

Introducción

La lectura y la escritura, son potentes herramientas para aprender, pero **L**adquieren particularidades según el campo disciplinar de que se trate, de allí que los modos de leer y escribir no resultan una prolongación de los procedimientos adquiridos antes de ingresar a la educación superior. Diversos estudios demuestran que las formas de leer y escribir para un contexto determinado requieren ser reconstruidas bajo las características y la lógica de este. Esto demanda un nuevo aprendizaje, el cual no está exento de dificultades y ciertos obstáculos, que deberán ser enfrentados. Así, formarse dentro de cada campo de conocimiento exigirá junto a la adquisición de los conocimientos disciplinares, el aprendizaje de sus modos de leer y escribir propios.

Enfrentar las demandas de lectura y escritura según cada disciplina resulta un gran desafío para los estudiantes y plantea preocupaciones a los profesores. De allí que la investigación en torno a las prácticas de lectura y escritura en el Profesorado de Historia del Instituto Superior Simón Bolívar se constituyó en tema relevante para nuestra investigación con el propósito de indagar las representaciones que la comunidad académica institucional posee en torno a ellas, cómo se llevan a cabo en las diferentes asignaturas y las singularidades que presentan. Todo ello con la finalidad de contribuir a la formación del egresado a partir de los resultados obtenidos.

Algunas ideas en torno a la formación del profesor de Historia

Es importante iniciar con algunas ideas con respecto al proceso de formación de profesores en general y específicamente del profesor de Historia. Al respecto Cartolari (2014) nos ilustra en relación con la historia de formación de los profesores de nivel medio. En cuanto a ello expresa que tradicionalmente fueron los Colegios Nacionales los que llevaron a cabo la formación secundaria de los grupos de elite para el ingreso a la universidad, pero sus profesores no contaban con una formación pedagógica, ya que eran egresados universitarios que ejercían la docencia. Recién en 1904 se creó el primer Instituto Nacional del Profesorado, lo cual implicó el surgimiento de un tipo de institución que constituyó un nuevo nivel educativo, el cual se expandió brindando otra vía de crecimiento a sectores medios que no ingresaban a la universidad. Ello favoreció que se formasen otros circuitos de inserción laboral, tanto en el campo pedagógico, como también en el profesional de tipo técnico (Cámpoli, 2004, citado en Cartolari, 2014).

A partir de allí se fue extendiendo el proceso de consolidación en todo el país de esta nueva propuesta de formación y en las últimas décadas se han desarrollado políticas orientadas a mejorarla y fortalecerla. En especial con la nueva ley de educación cuyo propósito está orientado a lograr la actualización, perfeccionamiento y reconversión de los contenidos y saberes a enseñar y aprender, tanto de los profesores en ejercicio como de los en formación.

En este marco surge la formación del profesor de Historia. Esta es concebida como un proceso permanente y continuo que acompaña el desarrollo profesional. La formación inicial tiene, en este proceso, un peso sustantivo, supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva donde se configuran los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas. Se trata de un proceso formativo mediado por otros sujetos e instituciones que participan de la construcción de la docencia (Diseño Curricular para el Profesorado en educación secundaria, 2011, p. 103).

El diseño curricular expresa que la formación del profesor de Historia requiere no solo saberes y habilidades para desempeñarse como profesor, sino también la adquisición de conocimientos disciplinares propios del campo (p. 103). Al respecto Cartolari (2014) señala que “la carga curricular de la disciplina no siempre conlleva que los alumnos puedan vincu-

larse efectivamente con el campo de producción disciplinar histórico en su práctica futura como profesionales docentes” (p. 39), lo cual depende de diversos factores que generan un proceso de distanciamiento entre los conocimientos producidos en el campo de la investigación y aquellos conocimientos que circulan en el aula.

Unos u otros saberes van apareciendo con mayor o menor presencia a lo largo de los años de formación y a través del contacto con las diferentes disciplinas que conforman la currícula. Es en el proceso de adquisición de estos conocimientos donde la lectura y la escritura, en tanto prácticas discursivas, cobran especial protagonismo, y es posible el trabajo en torno a ellos a través de la elaboración de diversas instancias en las que los estudiantes participan a partir de lo solicitado por sus profesores.

La promoción de estas prácticas se inscribe en lo que denominamos *alfabetización académica* y *alfabetización disciplinar*. Entendida la alfabetización académica como el “proceso por el cual una persona aprende a acceder a las discusiones y los recursos de las disciplinas académicas mediante el aprendizaje del uso del discurso especializado y la participación en actividades en ámbitos académicos” (Bazerman, Little y otros, 2016, p. 57). Y, en segundo lugar, se considera que la alfabetización disciplinar comprende las habilidades especializadas, propias de los campos del saber, los modos de aproximarse y de hacer conocimiento, los estilos de pensamiento, las estrategias de lectura y de escritura y las herramientas metodológicas de las áreas del conocimiento (Montes Silva y López Bonilla, 2017; Montes Silva, Bonilla Esquivel y Salazar Robles, 2019; Parodi, 2008 y 2011; Shanahan y Shanahan, 2012).

Merece la atención detenernos en ellas por su importancia y, volviendo al diseño curricular del profesorado, se advierte que hay una escasa mención de estas prácticas como contenidos a enseñar. Es así que por ejemplo en algunos apartados más generales como en el de *Finalidades de la formación docente* y *Consideraciones acerca del campo de formación específica* se enuncia la importancia de “abordar los saberes y prácticas inherentes a la alfabetización académica en el campo de la Historia” o bien en lo que respecta a las *Consideraciones para la enseñanza* se expresa: “Realización de escritos breves en forma de ensayo o informes, sobre temas y problemas relevantes vinculados a las temáticas desarrolladas ...”. Esto lleva a preguntarse cómo los profesores formadores incorporarán la enseñanza de la lectura y escritura desde las disciplinas a enseñar si dichas prácticas no

están contempladas desde el propio diseño curricular o bien no aparecen como contenidos a ser tenidos en cuenta para la formación de los profesores de Historia. ¿Será que es parte de la iniciativa personal y de la importancia que cada profesor le otorgue a estas prácticas el tenerlas en consideración y en función de ello generar experiencias de aprendizaje en torno a ellas?

A pesar de la falta de mención, destacamos que la lectura y la escritura se constituyen en herramientas fundamentales para el acceso a los conocimientos necesarios para formarse como profesor de un área específica como es la Historia. En este sentido si bien en Historia hay aspectos de la lógica discursiva que se comparten con otras Ciencias Humanas y Sociales, existen otros que aparecen como rasgos y condiciones particulares, representados por los grados de precisión y formalidad y los modos legitimados de resolución de los problemas (Cartolari y Colombo, 2013). Estas particularidades hacen que la manera de acercarse a leer y a escribir los textos del área demande a los profesores la enseñanza de códigos y convenciones que las regulan a fin de que los estudiantes puedan participar de sus prácticas discursivas.

Frente a ello surgen algunos interrogantes: ¿cómo se enseña a leer y escribir en el Profesorado de Historia?, ¿cómo aprenden los estudiantes a leer y escribir desde la especificidad del campo de la Historia?, ¿qué se les solicita leer?, ¿qué escriben?, ¿cuáles son las dificultades que se les presentan ante la producción de textos escritos?, ¿qué estrategias implementan los profesores a fin de promover estas prácticas discursivas en sus estudiantes?, ¿qué estrategias utilizan los estudiantes al momento de realizar producciones escritas? Interrogantes que guiaron el proceso investigativo y se fueron complejizando en el contacto con los distintos docentes y hoy permiten tener una aproximación al complejo proceso de formación del Profesorado de Historia, objeto de nuestra investigación.

¿Qué, cómo y para qué se lee durante la formación en Historia?

Los procesos de lectura en el campo de la Historia plantean ciertas exigencias a los estudiantes puesto que suponen reconocer posiciones y argumentaciones, contextualizar las lecturas en tiempo y espacio, inferir implicancias, corroborar información mediante la comparación de fuentes a fin de establecer la confiabilidad de los datos, identificar continuidad y

cambio, utilizar fuentes como evidencia y adoptar una perspectiva histórica (Aisenberg, 2005, 2010; Massone, 2012; Henríquez Vásquez, Muñoz Salinas, 2017).

Estos procesos surgen frente a la diversidad de materiales de lectura que los profesores les presentan a los estudiantes, en su mayoría textos de expertos, artículos de publicación especializada, textos elaborados por las cátedras, compilaciones de autores, manuales de divulgación. En el caso de los libros, se seleccionan partes o capítulos. En relación con la extensión de lo solicitado a leer, aparece como una particularidad el requerir materiales acotados a fin de que los estudiantes lleguen a leerlos, puesto que de ser capítulos enteros o más de un capítulo no es seguro que sean leídos. Así escuchamos la voz de una profesora quien nos dice que al seleccionar los materiales tiene en cuenta “... que no sean muy extensos que no sean 400 páginas que no sean compilaciones infinitas...” y “... los textos que tienen más de 50 páginas, 70 páginas son difíciles y bueno se va perdiendo la atención”. De este modo la extensión parecería ser una condición importante a tener en cuenta por algunos profesores.

Los materiales que leen los estudiantes son propios del campo disciplinar de la Historia y en ellos predominan textos expositivos ya que como expresan Figueras y Santiago (2002) estos escritos “... tienen como objetivo transmitir la experiencia y el saber científico y cultural de una comunidad; de ahí, precisamente que el texto expositivo esté en la base del discurso académico [y de este profesorado en particular], ya que es la secuencia textual prototípica para transmitir y construir el conocimiento” (p.49, citado en Bañales Faz, Castelló Badía y Vega López, 2016). Por otro lado, se advierte una importante diversidad de materiales que permite pensar que los profesores tienen la intención de poner en contacto a sus estudiantes con diferentes géneros académicos, científicos y disciplinares. De este modo cobra sentido la noción de *género discursivo* de Bajtín (2005), entendido como los tipos relativamente estables de discurso que dan cuenta del carácter y la forma diversa del uso del lenguaje. “Unos y otros, constituyen emergentes de prácticas discursivas diferenciadas y responden a objetivos pedagógicos particulares; unos y otros, se construyen en relación a prácticas culturales que son visiblemente diferentes...” (Giménez y Luque, 2014, p.10). Esto va ampliando las experiencias de lecturas de los estudiantes y enriqueciendo su recorrido de formación.

La selección de los textos de lectura. Algunas propuestas didácticas

Los profesores saben que no todo puede ser leído y no todo merece ser leído, por lo que seleccionan materiales, en tanto recursos a través de los cuales los estudiantes acceden a los contenidos necesarios para su formación. A lo largo de este proceso se juegan distintos criterios de acuerdo a la cátedra y al docente. En este sentido hay quienes expresan encontrar dificultades en la elección puesto que no todos los textos están al alcance de los estudiantes, como es el caso de la profesora de Economía quien manifiesta problemas para encontrar materiales adecuados y fáciles de comprender. Ella comparte algunas reflexiones: “Tengo dificultad para seleccionar materiales. Los textos de Economía son muy complejos y tienen un uso muy complicado de las herramientas matemáticas. A veces elaboro yo la bibliografía”. Estos textos presentan un vocabulario complejo, alejado de la cotidianidad de los estudiantes; frente a lo cual la profesora promueve la elaboración de un glosario donde van siendo registrado los nuevos términos y al cual se puede recurrir en cualquier momento. Esta iniciativa es vista con gran interés por sus alumnos como posibilitadora de un acercamiento e incorporación paulatina del léxico disciplinar específico.

Lo anteriormente dicho se suma a otras propuestas didácticas, que van generando condiciones a fin de promover y facilitar la actividad lectora de los estudiantes. Esto está en coincidencia con lo planteado por Banales, Castelló Badía y Vega López (2016) quienes acuerdan en la importancia de generar diversas actividades a través de las cuales favorecer el proceso de lectura. Por ello se observa profesores que acompañan por ejemplo a los estudiantes en el acercamiento a los textos a través de un trabajo colaborativo: “Y lo que había decidido en ese momento fue hacer un trabajo de doble entrada, por un lado una lectura fragmentada por capítulo y luego con la construcción colectiva de un guion que terminó siendo un podcast, entonces cada grupo abordaba la lectura de uno o dos capítulos, subía un guion recuperando conceptos, categorías, varios conceptos y luego lo trabajamos en un documento colaborativo”. Lo que se advierte es la inclusión de situaciones de lectura colectivas e individuales, lo cual resulta beneficioso para que los estudiantes arriben a una comprensión a través de la intervención docente (Aisenberg, 2005). En línea con estas propuestas didácticas, dicen: “En general lo que hacemos es proponer

una lectura individual, un tratamiento en el aula que desarma un poco el bloque en diferentes conceptos o áreas que me interesan, armando redes conceptuales, trabajamos mucho con el armado de redes conceptuales en pareja y después en el grupo total...”, “... lo que buscamos un poco es descomponer el texto a través de las categorías a través de las dimensiones, a veces a través de las experiencias que narra el texto”.

En otros casos los profesores implementan estrategias de reconocimiento del paratexto del material que se abordará, por ejemplo, al leer artículos de publicación especializada, se parte de reconocer quién es el autor, interiorizarse sobre él, detenerse en las palabras claves, en el resumen para comprender qué información proporciona y cuál es su utilidad. Desarrollar la habilidad lectora de los elementos paratextuales “favorece el desarrollo general de la competencia lectora en la medida en que [permite] interpretar, asignar un sentido a cada elemento del paratexto” (Narvaja de Arnoux, 2010, p. 31). Esto posibilita estar en mejor situación para comprender la relación existente entre el texto a leer y su contexto de producción, es decir que ayuda a establecer un marco en el que se presenta el texto. Pero también permite al lector no iniciar de cero su lectura, ya que con el contacto con el paratexto se puede construir una representación del escrito y por lo tanto facilitar su acceso.

Todo ello pone de evidencia la preocupación de los profesores, pero al mismo tiempo revela el compromiso de hacerse cargo de los problemas que surgen en los procesos lectores de sus estudiantes generando instancias y prácticas de intervención a manera de andamiajes para que estos puedan progresivamente apropiarse de los conocimientos. Se trata de convertirse en profesores inclusores (Carlino, 2006), es decir profesores capaces de abrir las puertas de la disciplina y enseñar a los estudiantes a leer según sus convenciones, para así poder convertirse en miembros activos dentro de ella a través de la participación, el intercambio, la producción y socialización de los saberes.

Pero estas prácticas cotidianas y presentes en este profesorado sufrieron algunos cambios como consecuencia de la pandemia del coronavirus, lo que llevó a que se fueran incorporando paulatinamente, por ejemplo, algunos recursos que posibilitaron continuar enseñando y aprendiendo. Así se abre al mundo de lo digital y a partir de allí los profesores exploran nuevas posibilidades de acceso a los contenidos representadas por blog, potcast, videos, materiales en línea en la web, etc. También introducen

documentales referidos a temáticas que abordan desde la materia o bien promueven en algunos espacios curriculares la lectura digital de los diarios. Respecto a esto, afirman: “No existe en los estudiantes el hábito de lectura de diferentes materiales, ... son otras formas de buscar generar el interés en temas de economía y actuales”. Mirar películas o leer en Internet para profundizar en los temas parecen ser las claves para el acceso a los saberes históricos (Massone, 2012). De esta forma se propone motivar a los estudiantes y hacer más accesible los contenidos que se pretende enseñar y que se apropien de ellos. Podemos decir entonces que estos recursos aparecen como aliados, por lo cual merecen destacarse las ideas de Massone (2012), al decir que “las tecnologías de la información y comunicación han otorgado un lugar central a la lectura y la escritura modificando al mismo tiempo las formas de leer, escribir y buscar información” (p.155), lo cual está obligando a los profesores de Historia a ampliar los dispositivos y recursos de lectura en las clases.

¿De qué géneros se trata cuando se escribe en Historia?

El estudiante en su paso por el proceso de formación se enfrenta a la demanda de escritura de diferentes géneros discursivos a través de los cuales va adquiriendo las competencias necesarias para desenvolverse en su trayectoria. Los géneros que se hacen presentes son solicitados por los profesores desde las diferentes materias. Estos están representados en general por monografías, informes de lectura, parciales domiciliarios, los cuales se constituyen en lo que Navarro (2010) llama *géneros de formación*. Pero junto a ellos aparece la demanda de artículos científicos, proyectos de investigación, ensayos como parte de los géneros académicos-científicos a aprender. Estas producciones se constituyen en escrituras comunes a las asignaturas que cursan, mientras que otras aparecen como específicas o bien propias de algunos campos disciplinares de estudio, como son las narrativas de las prácticas docentes, relatorías de experiencia (como es el caso de la asignatura Didáctica o la Práctica en los últimos años de la carrera), y la elaboración de reseñas y ensayos (en la asignatura Economía). A través de todas los estudiantes van incorporando progresivamente competencias específicas en el marco del proceso de alfabetización disciplinar.

Esto evidencia una diversidad de procesos escriturales en los cuales se ven involucrados estudiantes y profesores y en los que se

juegan tanto de parte de uno como de otros, distintas estrategias que posibilitan la adquisición como la promoción de competencias escriturales necesarias para transitar los estudios y a futuro ejercer la docencia. Desde este marco una particularidad que presentan las competencias de escritura en el área de la Historia giran en torno a la necesidad de enseñar a los estudiantes a desestructurar el texto y a desmontarlo, para luego codificarlo de otro modo (Matozzi, 2004). Estos procesos de producción generan en muchos estudiantes el surgimiento de sentimientos de inseguridad, de agobio, de ansiedad y de preocupación. Frente a esto los profesores buscan estrategias a fin de acompañar a los estudiantes a través de diversas intervenciones didácticas. Al decir de la profesora de Introducción a la Economía y Ciencias políticas (2^{do} año), “uno tiene que permanentemente estar marcando las pautas para las producciones escritas. Si uno no está permanentemente marcándoles qué deben presentar, no lo hacen”. Se trata de “guiar al estudiante para que se vaya apropiando paulatinamente de estrategias adecuadas a la solución de tareas específicas, con la finalidad de que arriben paulatinamente a la autonomía en sus propios procesos...”. Como afirman Pozo y Monereo (2009), “... se trata de ayudarles a conquistar o a merecer poco a poco esa autonomía.” (p. 66).

Y de dificultades se trata ...

Así como el escribir genera el surgimiento de distintos sentimientos en los estudiantes, también aparecen dificultades representadas en su mayoría por problemas de ortografía, ausencia de utilización de lenguaje técnico, problema en el agrupamiento de oraciones en párrafos, desarrollo de argumentaciones, claridad conceptual y la utilización de los signos de puntuación. Además de estos, los profesores señalan con gran preocupación que los estudiantes no reconocen las diferencias entre una monografía o un informe, lo que lleva a la necesidad de detenerse a enseñarles las particularidades de cada uno de ellos en función de lo que se va solicitando escribir. Por ello, hay quienes a fin de lograr que aprendan los diferentes géneros académicos o disciplinares trabajan con su modelización: “Les solicito elaborar una reseña, previo les envío un modelo de lo que es una reseña”, ofreciendo a sus estudiantes ejemplos de reseñas, informes, etc., los cuales son leídos por ellos, analizadas en sus partes constitutivas y a partir de allí recién son escritos. De esta manera los profesores toman

consciencia de estas problemáticas y van generando en función de las particularidades, intervenciones didácticas a través de las cuales acompañan a los estudiantes a fin de familiarizarlos con las prácticas de escritura propias del nivel superior.

Las nuevas tecnologías en el marco de los procesos escriturales

Así como se señaló anteriormente con respecto al ingreso a la lectura digital, los procesos se vieron atravesados por lo digital, lo que obligó a los profesores a introducir cambios en las propuestas. Esto se puso de manifiesto a través de la incorporación de algunos recursos y dispositivos tecnológicos, lo que permitió acortar distancias, posibilitó encuentros con distintas modalidades, ya sea sincrónicas y asincrónicas, según el momento y la necesidad que el proceso de enseñanza y aprendizaje planteaban. Entre los recursos, se destacan la utilización de las aulas virtuales con sus diferentes secciones a través de las cuales los estudiantes tenían la posibilidad de participar en procesos escriturales: foros, presentación de trabajos en el marco de instancias de evaluación, o bien otras propuestas que aparecían como novedosas y motivadoras, como el caso de la elaboración de tableros digitales, o podcast -implica un previo armado de un guion, como elaboración escrita, promoviendo otra manera de comunicar los conocimientos y socializarlos en los distintos espacios curriculares-. Todo esto implicó aprender no solo contenidos propios de la disciplina sino también adquirir competencias en torno a estas nuevas formas de comunicación escrita. En este sentido expresa una profesora: “La virtualidad nos está llevando a pedir otras producciones. Hay necesidad de introducirlas y explicarles a los estudiantes el conocimiento de las herramientas digitales. Eso se plantea como un problema al trabajar con las herramientas digitales”.

Así la escritura digital exigió y exige a los profesores desarrollar en sus estudiantes nuevas competencias para el trabajo a fin de no caer en el mero cortar y pegar, teniendo en cuenta el desafío que exige una escritura concebida como una manera de reestructurar el conocimiento (Hebrard, 2000, citado en Massone, 2012). Esto coloca a los profesores frente a un nuevo desafío, que tiene que ver con la promoción de una *alfabetización digital*. Por ello algunos docentes expresan que todo esto exigió un doble desafío, por un lado, la necesidad de formarse rápidamente a fin de conocer las particularidades de estos nuevos entornos, identificando posibilidades

reales de ser implementados y; por otro lado, enseñarles a sus estudiantes cómo, cuándo, para qué y por qué utilizarlos, tomando conciencia de las particularidades según los contextos en los que se participaba.

Algunas ideas finales para pensar

Abordar las prácticas de lectura y escritura como contenidos a enseñar en el marco de la formación de futuros profesores de Historia plantea la necesidad de diseñar propuestas didácticas en las que se hagan presentes actividades diversas que las promuevan junto a un acompañamiento por parte de los profesores. Se trata de asistir a los estudiantes a manera de andamiaje a fin de que puedan progresivamente adquirir competencias discursivas que les permitan a futuro como profesores promoverlas en las aulas en sus propios estudiantes. Esto implica no solo un compromiso de los profesores sino decisiones y políticas institucionales reales y sostenidas a través del diseño de proyectos de formación, capacitación, asesoría y asistencia a fin de *aprender mientras se enseña*.

Referencias

- Aisenberg, Beatriz (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf
- Aisenberg, Beatriz (2010). *Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje*. En I. Siede (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Bs. As: Aique.
- Bajtín, Mijaíl (2005, [1982, 1979]). El problema de los géneros discursivos. Planteamiento del problema y definición de los géneros discursivos. En Batjín, *Estética de la creación verbal* (Octava edición., pp. 248 - 293). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bañales Faz, Gerardo, Castelló Badía, Monserrat y Vega López, Norma (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas*

educativas basadas en la investigación. Serie: Lenguaje, educación e innovación (lei). https://www.researchgate.net/publication/313160424_Ensenar_a_leer_y_escribir_en_la_educacion_superior_Propuestas_educativas_basadas_en_la_investigacion

Bazerman, Charles, Little, Joseph, Bethel, Lisa, Chavkin, Teri, Fouquette, Danielle, Garufis, Janet (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Editado por Federico Navarro. 1a ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Libro digital, PDF. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6539186>

Carlino, Paula (2006). Ayudar a leer en los primeros años de la universidad. *Revista Educación en Ciencias*, 1 - 12. <https://www.academica.org/paula.carlino/158.pdf>

Cartolari, Manuela y Colombo, Laura (2013). *Enseñar y aprender los modos característicos de leer, escribir y pensar en historia: una revisión de elaboraciones teóricas y hallazgos empíricos*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://www.academica.org/manuela.cartolari/26>

Cartolari, Manuela (2014). *Leer y escribir en asignaturas disciplinares de la formación docente en Historia: usos y sentidos de la lectura y la escritura desde el punto de vista de los alumnos y de los profesores* (Tesis de Doctorado). Programa Interuniversitario Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de Lanús, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Giménez, Gustavo y Luque, Daniel (2014). Cultura escolar, cultura académica y textos escolares. Reflexiones en torno a los lectores migrantes. En G. Giménez, D. Luque y M. Orellano. *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces II*. Buenos Aires: Secretaría Académica. Área de Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.



- Henríquez Vásquez, Rodrigo, Muñoz Salinas, Yerko (2017). Leer y escribir históricamente: Los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo Andino*, n° 53. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812017000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Massone, Marisa (2012). Enseñar a leer y escribir en historia: Los cambios en un contexto de transición cultural. *Clío y Asociados* (16), 152-167. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5546/pr.5546.pdf
- Mattozzi, Ivo (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 39-48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/820726.pdf> <https://doi.org/10.36799/el.v4i1.84>
- Montes Silva, Melani, Elizabeth, López Bonilla, Guadalupe (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, (39), (155). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162
- Montes Silva, Melanie, Bonilla Esquivel, José Luis y Salazar Robles, Edna. Mireya (2019). Alfabetización académica y disciplinar: intervención con estudiantes de Doctorado en Educación. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*. 4(1), 47-70. <https://doi.org/10.36799/el.v4i1.84>
- Navarro, Federico (2010). *¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teóricos - metodológicos para el desarrollo del discurso*. IV Congreso Internacional de Letras. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario. (pp. 44 - 64). Dpto. de Letras. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Narvaja de Arnoux, Elvira (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Bs. As.: Eudeba.

Parodi, Giovanni (2015). *Géneros académicos y profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Pozo, José. Luis y Monereo, Carles (2009). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Ciudad de México: GRAÓ.

Shanahan, Timothy, Shanahan, Cynthia (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-61.



Reflexiones sobre la alfabetización disciplinar en Física. Algunas experiencias que contribuyen a la formación del conocimiento científico de los futuros profesores ¹

Miriam Eugenia Villa*

Resumen

A partir de una investigación que realizamos acerca de cómo se desarrolla la alfabetización disciplinar en el Profesorado de Educación Secundaria en Física del Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba, nos proponemos reflexionar sobre la relación entre alfabetización académica y alfabetización disciplinar; por un lado, y entre esta y la formación docente, por el otro. Dos intereses principales nos han guiado en las indagaciones: los problemas generales y específicos en la enseñanza/aprendizaje de esta ciencia en la formación inicial de profesores, y el papel de la lectura y la escritura en estos procesos. Asimismo, destacaremos algunas experiencias de enseñanza que consideramos fértiles para

¹ Si bien estamos a favor de un lenguaje más inclusivo respecto del género, en el marco de este trabajo se usará el tradicional masculino como genérico a los fines de hacer más fluida la lectura y facilitar posibles traducciones.

* Docente jubilada de la Facultad de Filosofía y Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. Directora de equipos de investigación Secyt-UNC sobre Enseñanza de la lengua, el discurso y la comunicación. Referente Provincial del Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario en el área de Lengua y Literatura. Miembro del equipo de investigación Jóvenes y Discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación Docente (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba).

Correo electrónico: miriameugeniavilla@gmail.com

propiciar la apropiación de los contenidos y formas de operar en el ámbito disciplinar con vistas a la transposición didáctica en el nivel de destino.

Palabras claves: alfabetización disciplinar, Ciencia Física, formación docente

Summary

Based on a research we carried out on how disciplinary literacy develops in Secondary Education Teachers in Physics of the Simón Bolívar Higher Education Institute of the city of Córdoba, we propose to reflect on the relationship between academic literacy and disciplinary literacy; on the one hand and between it and teacher training on the other. Two main interests have guided us in the investigations: the general and specific problems in the teaching/learning of this science in initial teacher training and the role of reading and writing in these processes. Likewise, we will highlight some teaching experiences that we consider fertile to promote the appropriation of the contents and ways of operating in the disciplinary field with a view to the didactic transposition at the target level.

Keywords: disciplinary literacy, Physical Science, teacher training

Resumo

Com base numa investigação que realizamos sobre o modo como a literacia disciplinar se desenvolve nos Faculdade do Ensino Médio em Física do Instituto de Ensino Superior Simón Bolívar da cidade de Córdoba, pretendemos refletir sobre a relação entre a literacia académica e a literacia disciplinar; por um lado, e entre esta e a formação de professores, por outro. Dois interesses principais nos guiaram nas investigações: os problemas gerais e específicos do ensino/aprendizagem desta ciência na formação inicial de professores e o papel da leitura e da escrita nesses processos. Da mesma forma, destacaremos algumas experiências docentes que consideramos férteis para promover a apropriação dos conteúdos e

formas de atuação no campo disciplinar com vistas à transposição didática no nível alvo.

Palavras chave: alfabetização disciplinar, Ciência Física, treinamento de professor

Introducción

La investigación de tipo exploratoria y descriptiva que llevamos a cabo durante tres años en el Instituto Simón Bolívar ha proporcionado los insumos (reseñados en Villa y Santo, 2023) para las reflexiones nuevas que aquí presentamos. Se enmarca en el proyecto *Jóvenes y discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación Docente*, radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y fue dirigido por la Mgter Gloria Borioli.

La premisa de la cual partimos es que cada área del saber conlleva una forma particular de mirar el mundo, de construir conocimiento sobre él con procedimientos cognitivos y formas textuales específicas (Bazerman, citado por Navarro, 2014, p.11). Esto es lo que se conoce como *alfabetización disciplinar*, que pone el acento no solo en los géneros discursivos propios de cada ámbito del saber, sino en las operaciones cognitivas (definir, explicar, relacionar, etc.) que se ponen en juego para hablar de ciencia y construir con ello los conocimientos científicos.

Siguiendo este razonamiento, creemos conveniente el desplazamiento conceptual y terminológico desde *alfabetización académica* a *alfabetización disciplinar* porque, como dice Navarro (2017), el discurso académico se instancia en géneros que varían de disciplina en disciplina. Asimismo, establecemos, como lo hace Parodi Sweis et al. (2015), una relativa distinción entre géneros académicos y profesionales; ya que, en realidad, es un *continuum* que va de los escritos generales escolares hacia los más elaborados y producidos en contextos académicos universitarios y profesionales (p. 32). Así, es esperable que existan algunos géneros que circulen entre el mundo académico y el profesional a lo largo de una misma disciplina; cuestión que hemos comprobado en varios espacios curriculares en los cuales se inicia a los estudiantes en los géneros de expertos, como el artículo científico y la ponencia a congresos.

Hemos caracterizado la alfabetización disciplinar en base a la consulta del diseño curricular oficial, encuestas a docentes, entrevistas en profundidad a directivos y a dos informantes claves del Profesorado de Física por estar a cargo de espacios disciplinares (uno de ellos, además, de la didáctica correspondiente). Asimismo, hemos consultado bibliografía general y específica sobre lo que dicen los investigadores en la enseñanza de las ciencias naturales y de la Física en la escuela y en el nivel superior. También, hemos analizado algunas experiencias que requirieron la producción escrita estudiantil, enmarcada en géneros discursivos frecuentes en la comunicación científica, como el informe de laboratorio; y actividades centrales para esta ciencia, como la resolución de problemas.

El lugar de lo lingüístico en la alfabetización disciplinar

Dentro del marco teórico de la alfabetización disciplinar, nos preguntamos por el lugar del lenguaje en los procesos de enseñanza/ aprendizaje de la ciencia. Los pedagogos y los lingüistas acuerdan en que no se puede enseñar ciencia sin ocuparse del lenguaje. Así, sostiene Sanmartí (2007, p.1) que aprender ciencias implica apropiarse del lenguaje de la ciencia y de sus formas de ver, pensar y hablar sobre los hechos, que son distintas de las formas cotidianas; aprender ciencias implica no solo reconocer nuevas ideas e identificar evidencias, sino también aprender a hablar y escribir sobre estas.

Y Rudolph y Maturano (2023, p. 14) aclaran:

[...]en el proceso de construcción de la ciencia, el lenguaje cumple un papel primordial que se manifiesta a través del discurso teórico y mediante él la ciencia genera metalenguajes que permiten tanto desarrollar formalizaciones como comunicar los avances y los resultados.

Como vemos, la lectura y la escritura son herramientas de aprendizaje de contenidos disciplinares y; por otro lado, son objeto de aprendizaje ya que implican apropiarse de nuevos modos de leer y escribir propios de cada ámbito disciplinar y en cada nivel educativo. Por lo tanto, hay que enseñar ciencia a la par que se enseña a leerla y escribirla. Por eso, estamos de acuerdo con Navarro, Ávila Reyes y Cárdenas (2020, p. 3) en que “no cualquier actividad de lectura o escritura promueve el aprendiza-

je”. Las características de los textos disciplinares y de la comunicación de cada comunidad académica hacen necesario aprender a leer y a escribir de otros modos. En las ciencias naturales, el lenguaje verbal interactúa con el lenguaje matemático y gráfico, sin que ninguno sea superior y; como dicen los docentes, hay que constantemente “traducir” un lenguaje a otro. Así, se deberían plantear tareas de lectura y escritura que ayuden a los estudiantes a apropiarse de las formas típicas de expresión que construyen el conocimiento en las diversas disciplinas. En el caso de las ciencias naturales y la tecnología, especialmente en la Física, “tareas específicas de aprendizaje que involucren a los estudiantes activamente en la creación e interpretación de representaciones en múltiples modos” (Rudolph y Maturano, 2023, p. 16). Es que, como ya estudiaron Soliveres, Rudolph y Maturano Arrabal (2018), los textos de ciencias, particularmente los de Física, se caracterizan por ser textos multimodales en los que interactúan:

- (1) un sistema verbal, que constituye la expresión de significados basados en lo lingüístico;
- (2) un sistema gráfico que posibilita la presentación de datos en formatos tales como fotografías, diagramas, tablas, entre otros;
- (3) un sistema matemático conformado por grupos de grafías, signos o representaciones que permiten que el significado sea codificado simbólicamente de forma sintética; y
- (4) un sistema tipográfico constituido por la forma, tamaño y color de las letras.

Para el estudiante, esto implica enfrentar dificultades diferentes de las que se le presentan cuando lee en otro contexto.

Mencionamos algunos datos relevados respecto del lugar de la lengua en el aprendizaje para apreciar cuán lejos o cerca estamos del ideal arriba mencionado. Según las encuestas, el 73 % piensa que las estrategias de lectura y escritura son propias y compartidas con otras disciplinas, lo que muestra cierto conocimiento de que la alfabetización disciplinar tiene procedimientos propios, al menos en parte, y géneros frecuentes. Sin embargo, los directivos señalan que persiste la idea de que las cuestiones

lingüísticas y de elaboración textual, las maneras de citar, el respeto de las normas APA deben ser enseñadas por otros, no por el profesor que dicta los contenidos de cada ciencia; es decir, el lenguaje es un simple instrumento de los conocimientos, no un constructor de realidades y conceptos. Y todavía prevalece la convicción de que lo propio es el trabajo con fórmulas, ejercitaciones, situaciones problemáticas y experimentación; todos aprendizajes en que no es necesaria una alfabetización académica porque “no hay escritura”, según explican.² De todos modos, los directivos destacan las didácticas específicas y los talleres integradores³ como los espacios donde los estudiantes escriben y reescriben textos elaborados, como artículos de investigación, entendiendo “escribir no como el reproducir un texto, sino como el hacer una construcción propia”.

En la dirección de jerarquizar el lenguaje y sus especificidades, destacamos que el diseño curricular contempla la consideración lingüística en la enseñanza de la ciencia en las Didácticas de cada año, aunque no hay suficiente fundamentación de su inclusión ni desarrollo de contenidos. Especialmente, en la de 3er. año se menciona el lenguaje de los libros de texto en ciencias y se distingue el texto de divulgación del texto didáctico. Asimismo, el lenguaje especial de la ciencia existe en distintos espacios como contenido; por ejemplo, en Taller *Trabajo Experimental en Ciencias Naturales* (3er. Año) se incluye el eje ‘La comunicación científica’ y se trabajan las características del informe de laboratorio y del artículo científico. Siguiendo los lineamientos del Diseño, la institución publicó en 2022 un *Manual de Géneros Académicos Didácticos* que trata sobre la escritura de diferentes géneros con el objetivo de ofrecer “pautas para un trabajo más sólido en torno al conocimiento y al aprendizaje”.

2 Señalamos al respecto que, en contraposición, el Instituto siempre manifestó interés en apoyar los procesos de lectura comprensiva y escritura académica en todos los profesorado, sobre todo desde 2009 con las recomendaciones y materiales provistos por el INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente) para fortalecer la formación docente inicial y se incrementó tras los nuevos diseños de enseñanza secundaria (2009) y superior no universitaria (2010) en los cuales la lectura, la escritura y la oralidad son ejes centrales.

3 Los talleres integrados se organizan en torno a la práctica docente de cada año y en ellos participan las didácticas específicas correspondientes. Allí se articulan distintas miradas y problemáticas específicas.

La alfabetización disciplinar y la formación docente

Introducimos un concepto importante que se relaciona con la alfabetización disciplinar, para pensar en la formación docente: *el conocimiento pedagógico del contenido* (Shulman, 1986; Grossman et al., 1989 y Marks, 1990, citados por Velasco y Gandolfo, 2022). Esto es, aspectos del contenido cuyo conocimiento es relevante para la enseñanza: los tópicos más frecuentes, el saber sobre la comprensión de los estudiantes, el conocimiento de los propósitos de la enseñanza, entre otros. Este es objeto de las didácticas específicas, aunque sería esperable que estuviera presente en los demás espacios curriculares disciplinares. En el Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar puede ser estudiado mejor en las Didácticas de las Ciencias Naturales y en los talleres integradores porque –como se dijo– son lugares en los que los estudiantes aprenden y, sobre todo, escriben de manera intensiva. Los docentes entrevistados, que cuentan con formación pedagógica, responden a esta perspectiva en cuanto relatan los mejores modos de acceder a los contenidos disciplinares y comprenderlos.

Por lo tanto, sostenemos que es necesaria una formación docente específica que prepare a los docentes disciplinares; no solo para trabajar con textos multimodales, sino para repensarse como lectores y como alfabetizadores de los textos de Ciencias Naturales y de Tecnología (Rudolph y Maturano, 2023, p. 16).

La enseñanza de la Física

La mayoría de los docentes del Profesorado de Física (69,23 %) utiliza para el desarrollo de sus clases publicaciones especializadas. Asimismo, muchos elaboran materiales de cátedra. Un profesor entrevistado, a cargo de dos asignaturas (una disciplinar y una didáctica específica), justifica incorporar producciones propias para lo disciplinar para condensar aportes de distintos autores; también, recurre a textos clásicos de la historia de la ciencia para reflexionar sobre la evolución de las ideas científicas, la construcción social de la ciencia y que los estudiantes aprecien que el progreso del conocimiento no es lineal, puntos fuertes del diseño curricular. Además, se trabaja con textos científicos pedagógicos; por ejemplo, sobre dificultades de comprensión de los textos de Física por parte de estudiantes de secundario. En el espacio didáctico, emplea ponencias de congresos sobre

educación, investigaciones sobre la enseñanza de la ciencia y secuencias didácticas publicadas por especialistas, siempre teniendo en cuenta los diseños curriculares de nivel medio y de nivel superior no universitario. Los dos entrevistados no proporcionan textos duros de la ciencia o los artículos más actuales por su nivel de complejidad conceptual y de estructura, en las materias específicas disciplinares (Astronomía y Electromagnetismo). Recordemos que el discurso de los géneros expertos requiere para su comprensión de una sostenida familiaridad ya que manifiesta, en general, ausencia de modalizaciones y de marcadores discursivos que guíen las inferencias en la lectura. Por el contrario, la progresión temática y la validación se dan deductivamente.

En relación con las producciones escritas solicitadas a los estudiantes, los docentes mencionan que prevalecen el análisis de caso, la resolución de problemas y las explicaciones. Y de acuerdo con lo observado, la característica general de los textos que producen en lo cotidiano es la sencillez; fundamentalmente explicaciones con notaciones simbólicas y fórmulas que responden a dos procedimientos típicos de las ciencias naturales: la cuantificación y la medición.

1. Principales problemas

Antes de reseñar los principales problemas pedagógicos, estimamos necesario hacer una breve descripción del tipo de ciencia que es la Física, para distinguirla de otras ciencias naturales y experimentales. Si bien todas estas comparten un marco epistemológico centrado en el estudio de los fenómenos naturales y una forma de conocer basada en la observación, la experimentación y la comprobación empírica; el lenguaje de la Física supone un mayor grado de abstracción y su discurso se caracteriza por la construcción de modelos teóricos que representan de manera simplificada y explicativa la realidad en estudio con el fin de poder manipularla. Por estos motivos, entre otros, la necesidad de una transposición didáctica de conceptos, formas discursivas y lenguaje en Física inició el movimiento de

enseñanza específica de los modos en que la ciencia se expresa ⁴. Asimismo, Maturano, Rudolph y Soliveres (2019) afirman que, en ciertas ramas de la Física, estas explicaciones se basan inicialmente en eventos visibles y gradualmente se hacen más complejas involucrando teorías, modelos y relaciones causales y condicionales. De modo semejante, las Orientaciones para la enseñanza de distintos espacios disciplinares del diseño oficial aconsejan seguir un proceso de complejidad creciente.

Los problemas en la enseñanza/aprendizaje que los docentes y directivos informan en encuestas y entrevistas coinciden con los relevados en la bibliografía y se vinculan con características del conocimiento, de las operaciones que requiere o de su expresión.

En primer lugar, la investigadora Furman (2021, p. 51) critica la enseñanza de las ciencias naturales por su falta de contextualización y experimentación. Uno de los docentes entrevistados destaca problemas vinculados con el tipo de ciencia: la cuantificación, el uso de símbolos y el nivel de abstracción de los razonamientos. Por otro lado, Sanmartí (1997, p. 51) señala que en la enseñanza de la ciencia no se promueve el desarrollo de habilidades relacionadas con la expresión y la comunicación de las ideas: describir fenómenos y conceptos, definir, resumir, explicar, argumentar (sin tautologías), elaborar informes. Todas estas son habilidades lingüístico-cognitivas con las que se habla y aprende ciencia, ampliamente estudiadas por Parodi Sweis et al. (2015). Lo dicho es importante toda vez que los investigadores señalan las serias deficiencias en habilidades básicas para las ciencias experimentales: definir un problema de investigación, formular hipótesis sobre un problema, planificar experimentos, identificar limitaciones de un experimento (Ferreyra y González, 2000), exponer leyes y evaluar su poder explicativo respecto de los fenómenos (Macías y Maturano, 2017) y las dificultades para argumentar científicamente en base a teorías, distinguiendo significados cotidianos de los científicos (Sardá Jorge y Sanmartí Puig, 2000). Este último punto es destacado por uno de los entrevistados. Especialmente respecto a la escritura de textos argumentativos en Física, Sardá Jorge y Puig identifican una serie

4 Según Bazerman (2012, p.134), los físicos fueron los primeros que reflexionaron sobre el artículo científico. Asimismo, Wiefing (2017, p.137) relata que el lenguaje científico nace en las ciencias físicas, sus características se extienden luego a la biología y más tarde a las ciencias sociales; así el lenguaje conciso y nominalizado se construyó en modelo de discurso científico.

de problemas de los estudiantes, entre ellos, la dificultad de seleccionar evidencia científica lleva a la producción de argumentos poco relevantes desde el punto de vista científico. Esto puede deberse a que suelen realizar inferencias no justificadas, razonando desde sus preconcepciones. Por su parte, Macías y Maturano (2017) y Acosta Leal (2011) señalan que a los estudiantes de Física les resulta dificultosa la elaboración de textos ya que supone un doble esfuerzo: a la producción escrita con terminología técnica, por su carácter impersonal y riguroso; se suma la incorporación del lenguaje matemático/simbólico y gráfico al lenguaje verbal. De este modo, identifican que frecuentemente presentan fallas tanto en la comprensión como en la expresión declaratoria de los contenidos científicos. Así, las producciones escritas realizadas por los estudiantes presentan con recurrentemente carencia de rigor, precisión, estructuración y coherencia.

Una vez presentados los principales problemas de la enseñanza/aprendizaje, remarcamos, siguiendo a Brambila Limón (2020), que sería oportuno enseñar y practicar de modo sostenido la dimensión epistémica de la escritura, haciendo jugar las distintas operaciones involucradas en la comprensión y producción de textos del campo. Sería esperable que lo investigado fuera tenido en cuenta a la hora de revisar los diseños curriculares del Profesorado y en proyectos institucionales.

2. Experiencias significativas

A pesar de los problemas mencionados, los entrevistados realizan una enseñanza creativa y atenta a los modos de conocer y de hacer de la disciplina; así es como ubican a los estudiantes en situación de transmisión de los saberes en la enseñanza media. Ambos solicitan propuestas de enseñanza sobre algún tema, no solo en el espacio didáctico. En un caso es al final del cursado, en otro de modo parcial, conformando una secuencia didáctica. Los alumnos las presentan por escrito y las defienden oralmente, con la participación del grupo clase. Esta modalidad de evaluación es frecuente, según las encuestas, en todos los docentes del profesorado. Proporcionan pautas generales de elaboración y evaluación: adecuación del lenguaje téc-

nico, de la complejidad acorde con la edad de los destinatarios y el tema; es decir, coherencia entre los contenidos, actividades y objetivos.

El docente de Astronomía focaliza en los experimentos, entendiéndolos del mismo modo que Vargas Vargas y Carmona Rodríguez (2021) como actividad central para contactarse con los hechos que abordan las teorías y como un recurso para falsear o validar parcialmente una teoría. En ellos les enseña a manejar aparatos simples. De esta manera, afianza “herramientas” conceptuales básicas para aplicar en nuevas situaciones (por ejemplo, las fórmulas matemáticas), insiste en la explicación de cómo los modelos y las leyes representan la realidad y permiten predecir otros fenómenos con mayor o menor éxito, con el objetivo de construir nuevos conocimientos. En Electromagnetismo, el docente a cargo incorpora nuevos recursos para el logro de un aprendizaje científico: recurre a laboratorios remotos gratuitos, lo que permite a los alumnos conocer un fenómeno no asequible en el entorno inmediato o en las condiciones físicas adecuadas y estudiar la lógica del modelo. También se muestra muy preocupado por explotar la riqueza del formato curricular *laboratorio*, donde –como señala el docente– “la elaboración de las hipótesis de trabajo debieran ser planteos genuinos de los estudiantes y no hipótesis que busquen responder preguntas que nunca se hicieron”.

Además, este profesor elaboró un formato del género Informe de laboratorio, de carácter flexible que se adapta a los requerimientos de distintos espacios curriculares.⁵ Los estudiantes realizan el escrito a partir de las notas en que han consignado lo observado durante la experiencia y su posterior discusión. Consideramos que es superior respecto del esquema clásico que consiste en Marco Teórico (principios físicos involucrados en el experimento) y Procedimiento del experimento (datos, observaciones, cálculos y resultados). El nuevo esquema contempla no solo la estructura sino la dimensión argumentativa del lenguaje que comunica las decisiones que se van tomando, fundamentadas en las teorías:

[...]entendemos como IdL a una exposición detallada y sistematizada de lo realizado en una experiencia de laboratorio, donde clara y sintéticamente

5 Velasco, Nicolás y García, Pablo F. (2022). Elaboración de un Informe de laboratorio. En *Manual de Géneros Académicos Didácticos. Aportes y Orientaciones*, pp. 10-11 Córdoba: Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar.

se exponen los objetivos, la metodología, los resultados obtenidos y su discusión, y la conclusión de los mismos (Velasco y García, 2022, p.10).

Podemos sintetizar el esquema propuesto por el autor del siguiente modo (p.10-11):

Título (ubicación del tema en desarrollo de los contenidos)

Objetivos generales y específicos del experimento

Métodos (encuadrar, dentro del marco de conocimientos preexistentes, la actividad experimental desarrollada; se incluye descripción de insumos y equipamiento, se consignan todos los detalles relevantes de modo que pueda replicarse la experiencia por otros).

Resultados:

- a- **Datos:** Se presentan los resultados obtenidos en las mediciones de la práctica. Estos resultados deberán presentarse en forma clara y ordenada haciendo uso de tablas y/o gráficos y/o el formato que se considere más conveniente para la claridad de la comunicación. Es importante que se indiquen las unidades correspondientes para las magnitudes medidas como así también el error experimental.

- b- **Procesamiento de los datos:** Se trabaja con los datos medidos a fin de obtener resultados acordes a los objetivos propuestos. Se informará explícitamente el procesamiento que se sigue con los datos y el cálculo de errores correspondientes.

Conclusiones: En las conclusiones del informe se analizará la validez de los resultados obtenidos en el práctico realizado. Se discutirá la consecución de los objetivos perseguidos y posibles mejoras en el diseño.

Referencias bibliográficas

En la elaboración del informe, advertimos que la operación argumentación se combina con la explicación, ambas imprescindibles en la escritura académica en Física que requiere producir habitualmente explicaciones basadas en principios teóricos y en el razonamiento lógico.

Asimismo, hemos tenido acceso a los criterios de evaluación propuestos para los informes. Algunos son formulados por presencia o ausencia de lo esperado, otros contemplan grados de realización. La formulación mediante preguntas invita además a la autoevaluación. En varias de ellas, se observa que se ha tenido en cuenta el proceso de construcción de los saberes desde los conocimientos iniciales de los estudiantes.

Los criterios son los siguientes:

- Contenido: corresponde a los lineamientos curriculares, se fundamenta la importancia del contenido trabajado en clase
- Estructura: se sigue el esquema propuesto
- Objetivos: coherencia respecto de la temática, centrados en los estudiantes, claridad
- Metodología: se describen las estrategias metodológicas a la luz del marco teórico
- Actividades: coherentes con los objetivos, diferenciadas de la narrativa de la clase y de lo que el docente espera que ocurra en cada actividad
- ¿La propuesta problematiza el contenido?
- La propuesta ¿parte desde lo que los estudiantes saben?
- ¿Se trabaja con las ideas de los estudiantes tensionándolas y evaluando su progreso? (fijarse en las consignas)
- ¿Se utilizan instancias experimentales reales y/ o virtuales?

- ¿Los trabajos de laboratorios son incorporados dentro del momento de aprendizaje y no solo para demostrar la teoría?
- ¿Se generan instancias de anticipación en los trabajos experimentales?
- ¿Se muestra una imagen de la ciencia o de construcción del conocimiento científico no distorsionada? Probablemente si se han hecho los pasos del experimento se abona la idea de construcción del conocimiento científico.

Estos criterios han guiado nuestra lectura de algunos textos producidos por los estudiantes en los que demuestran la comprensión de un tema, esto es la apropiación de contenidos y procedimientos. Los textos solicitados fueron planteados como herramientas didácticas que los futuros docentes en formación aplicarían de manera secuencial en la escuela secundaria.

Por otro lado, hemos consultado el artículo de un ex docente del Profesorado de Física, Vicente Capuano (2023),⁶ respecto a cómo motivar el aprendizaje de esta ciencia, ya que vincula los pobres resultados de la enseñanza con la distancia que existe entre los planteos teóricos y la realidad. En base a su experiencia, sostiene que hay que enseñar a mirar y problematizar la realidad natural y artificial, despertar la curiosidad centrándose en problemáticas del entorno del estudiante; quien tratará de resolverlas partiendo de conocimientos de sentido común y aplicando principios físicos. Esta postura se condice con las orientaciones para la enseñanza del diseño curricular. Así se logrará que el aprendiz se apropie de los fenómenos y trate de explicarlos recurriendo a la Física. El docente comienza con pequeñas explicaciones que introducen un problema a resolver y los guía en el proceso de razonamiento. Algunos problemas cotidianos que se pueden plantear: ¿por qué se seca la ropa en un secarropa?, ¿es posible calcular el tiempo que necesita una pava eléctrica para calentar una determinada cantidad de agua?, ¿por qué cocina tan rápido una olla a presión?, ¿se puede explicar el arco iris desde la Física? El profesor tutor hará que los estudiantes comparen las soluciones propuestas, los modelos teóricos

6 Capuano, Vicente y Bigliani, Juan. ¿Dónde está la Física? Revista *Novedades Educativas* N° 386.



involucrados sopesando su poder explicativo y ayudará en la conclusión acerca de la provisionalidad del conocimiento científico. Es decir que, con esta actividad, también se cumple con una sugerencia del diseño referida a conocer el devenir histórico de la ciencia, la continua búsqueda de soluciones y aquí se logra en base a la resolución de problemas sencillos.

Nos hemos referido a textos que hablan de dos experiencias claves para el aprendizaje de la ciencia física y la construcción de conocimiento en el aula: el experimento y la resolución de problemas. Lo trabajado por los docentes de algún modo contribuye a subsanar los problemas de enseñanza/aprendizaje apuntados y a iniciar o desarrollar una alfabetización disciplinar en Física y con vistas al nivel de destino. También son ejemplos de buenas prácticas que contrarrestan el déficit de formación pedagógica en este profesorado –información proporcionada por los directivos– y la actitud irreflexiva de los futuros docentes ante la tarea de enseñanza –según relato de los profesores entrevistados–.

Reflexiones finales

Creemos que es necesario pensar en una formación en Física donde los profesores no solo se preocupen en la resolución de problemas y la realización de experiencias en laboratorio; sino que también busquen trabajar las habilidades cognitivo-lingüísticas referidas, a través de actividades que relacionen el conocimiento científico con el lenguaje y la expresión correcta y coherente de las ideas (Macías y Maturano, 2017).

Esperamos que estas reflexiones contribuyan a un hacer conjunto en beneficio de una alfabetización disciplinar que atraviese los distintos espacios curriculares de manera progresiva y sostenida. Que nuestro papel como investigadores especializados en la enseñanza de la lengua y el discurso sea introducir a los colegas en la llamada pedagogía de los géneros, que aborda no solo la dimensiones lingüístico/comunicativa, temática y composicional de los textos; sino la sociocognitiva, en la medida de que se construye conocimiento compartido sobre ellos. Consideramos que esta es una base firme para analizar tanto las prácticas educativas que involucran la lectura y la escritura en las clases de Física como también los textos multimodales que se utilizan. En este sentido, es nuestra intención acompañar a los docentes a dilucidar las relaciones entre el lenguaje verbal y otros lenguajes propios de la ciencia.

Referencias

Fuente documental:

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (diciembre de 2010). *Diseño Curricular Profesorado en Educación Secundar en Física*. <https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/>

Acosta Leal, Jainer A. (2011). Cualificación de los procesos de escritura. Un aporte para el aprendizaje de la física. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9329>. Univ. Nac. de Colombia, tesis de maestría.

Bazerman, Charles (2012, [2004]). *Escribir a través del Curriculum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Brambila Limón, Rocío (2020). Red de géneros discursivos de soporte para la escritura del artículo científico en Física. *Estudios λambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura* vol 5, Nº2, pp.1-33. <https://estudioslambda.unison.mx/index.php/estudio-slambda/article/view/101>

Capuano, Vicente y Bigliani, Juan (2023). ¿Dónde está la Física? *Rev. Novedades Educativas* Nº 386, mayo 2023, año 35, pp.18-24. <https://digital.noveduc.com/reader/ne-386-secuencias-didacticas-para-la-alfabetizacion-cientifica?location=1>

Ferreya Adriana y González Eduardo (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de la física universitaria. En *Revista de Enseñanza de las Ciencias*. 18(2), pp. 189-199.

Furman, Melina (9 de agosto de 2021). Conversatorio Dges *Enseñar ciencias naturales en la escuela hoy*. Córdoba, Argentina.

Macías, Ascensión y Maturano, Carla (2017). ¿Qué dificultades tienen los alumnos para escribir sobre contenidos de física?. *Tarbiya, Re-*

vista *De Investigación E Innovación Educativa*, (35).<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7248>.

- Maturano, Carla, Rudolph, Carina y Soliveres, María A. (2019). Escritura de explicaciones condicionales en las clases de Física. *Revista de Enseñanza de la Física*, vol. E, N° extra, nov. 2019, pp.507-515. www.revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/
- Navarro, Federico (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, Federico (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En Romualdo Ibañez. y Cristian. González (edit.). *Alfabetización Disciplinar en la Formación Inicial Docente. Leer y escribir para aprender*, pp. 7-15. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Navarro, Federico, Ávila Reyes, Natalia y Cárdenas, Marcelo (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizandoo aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol.22, ej.15, pp.1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Parodi Sweis, Giovanni et al. (2015 [2008]). Géneros del discurso en el corpus CUPV-2006: criterios, definiciones y ejemplos. En Giovanni Parodi (edit.). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*, cap. 2, pp.39-73. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Rudolph, Carina y Maturano, Carla (2023). ¿Podemos enseñar ciencia sin ocuparnos del lenguaje? *Rev. Novedades Educativas N° 386*, mayo 2023, año 35, p.14-17. <https://digital.noveduc.com/reader/ne-386-secuencias-didacticas-para-la-alfabetizacion-cientifica?location=1>

- Sanmartí, Neus (1997). Enseñar a elaborar textos científicos en clases de ciencias. *Rev. Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, N° 12, pp. 51-61.
- Sanmartí, Neus (2007). Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. En Teodoro Álvarez Angulo (dir.) *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (pp. 103 -128). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sardá Jorge, Anna M. y Sanmartí Puig, Neus (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Rev. Enseñanza de las Ciencias*, 18 (3), pp. 405-422.
- Soliveres, María A., Rudolph, Carina y Maturano Arrabal, Carla I. (2018). El texto multimodal de Física en la escuela secundaria: Propuesta de tareas de lectura. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 5, N°10, pp. 287-306.
- Vargas Vargas, Sergio y Carmona Ramírez, Luis (2021). Enfoque epistemológico y experimental en la enseñanza de las ciencias, una estrategia didáctica para el aprendizaje de la teoría de la luz de Newton. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 41, 155-170. DOI: 10.7203/DCES.41.20806
- Velasco, Nicolás y Gandolfo, Nicolás (2022). Oportunidades brindadas por el currículo para el fortalecimiento del conocimiento pedagógico del contenido en los estudiantes del Profesorado de Física. *Revista de Enseñanza de la Física. Volumen 34, número 1*, enero-junio 2022, pp. 43-55.
- Velasco, Nicolás y García, Pablo F. (2022). Elaboración de un Informe de laboratorio. En *Manual de Géneros Académicos Didácticos. Aportes y Orientaciones*. Córdoba: Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar. <https://iesbolivar-cba.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>
- Villa, Miriam y Santo, Julieta (2023). La alfabetización disciplinar en la formación de profesores para enseñanza media. Análisis inicial



sobre cómo se desarrolla en el Profesorado de Física del Instituto Simón Bolívar de Córdoba. *XII Jornadas de Investigación en Educación Problemáticas contemporáneas e investigación educativa: derechos, democratización y desigualdades*. Área Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” y la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. 2 al 4 de Agosto de 2023.

Wiefling, Fernanda (2017). La ciencia como texto y la ciencia como institución. *Revista de Lingüística RASAL*, pp. 135-153. Fac. de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.



Cómo se enseña (a enseñar) a escribir. El caso del profesorado en Biología¹

Diego Gogna*, Gloria Borioli**,
Melina Cuello* y José Francisco Oyola**

¹ Los autores del capítulo se posicionan explícitamente en un lugar signado por la defensa de los derechos de las minorías y el reconocimiento del potencial político del lenguaje inclusivo. Por tal motivo, manifiestan su perspectiva crítica respecto del paradigma androcentrista, CISnormado y patriarcal. Ahora bien, por razones de fluidez lectora, de atención a públicos variados y de usos gramaticales en diversos países hispanoparlantes, resuelven utilizar el género gramatical masculino como genérico. En consecuencia, toda vez que se lea, por ejemplo, “los docentes”, se entenderá la diversidad de orientaciones sexuales.

* Coordinador pedagógico de la Secretaría de Educación en el Sindicato Argentino de Docentes Particulares, Córdoba. Docente de Filosofía y Antropología en niveles medio y superior. Maestrando en Antropología por la UNC. Integrante del equipo de investigación Jóvenes y Discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación docente (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba).

Correo electrónico: diegogna@gmail.com

** Egresada de Letras y Mgtr. en Comunicación y Cultura Contemporánea (Universidad Nacional de Córdoba). Directora del equipo de investigación Jóvenes y Discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación docente (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Autora de artículos, compiladora y coordinadora de libros sobre el discurso académico. Trabajadora en grado, posgrados y extensión en la UNC en temas vinculados con la toma de la palabra en el nivel superior.

Correo electrónico: gloria.borioli@unc.edu.ar

* Profesora de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Integrante del equipo de investigación Jóvenes y discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación docente (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba) y de colectivos docentes para enseñanza de prácticas discursivas en el nivel superior en diplomaturas y posgrados de la UNC.

Correo electrónico: melinacuello@mi.unc.edu.ar

** Estudiante de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Integrante del equipo de investigación Jóvenes y discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación docente (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba) y de colectivos docentes para enseñanza de prácticas discursivas en el nivel superior en diplomaturas y posgrados de la UNC

Correo electrónico: jose.oyola@mi.unc.edu.ar

Resumen

El texto da cuenta del recorrido investigativo sobre la enseñanza de la escritura realizado en el Profesorado de Biología del Instituto Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba. Acorde con el supuesto de inicio, las representaciones recogidas en el trabajo de campo coinciden en gran medida con la bibliografía consultada: en ambos casos predomina la escritura en su función instrumental. No obstante, hay quienes consideran la tarea de escribir para entrenar el razonamiento, formular hipótesis, afinar nociones y dar a conocer los propios hallazgos; en suma, la dimensión epistémica de la escritura.

Según los cuestionarios y las entrevistas, entre los requisitos de los textos exigidos a los estudiantes figuran: la coherencia, el ajuste a la consigna, el vocabulario técnico preciso y el dominio del contenido. Algunas de las dificultades advertidas en las producciones estudiantiles remiten a la densidad léxica del material de lectura, la apropiación del léxico disciplinar y el manejo de formatos infrecuentes en etapas precedentes del proceso formativo. En cuanto las secuencias privilegiadas, las más frecuentes son la explicación, la narración y la argumentación.

Finalmente, una fortaleza a destacar revelada por las entrevistas es el abordaje de los textos solicitados a los estudiantes en clave de situación comunicativa -y no de constructo lingüístico cerrado.

Palabras clave: alfabetización disciplinar, escritura, Biología

Summary

The text gives an account of the research journey on the teaching of writing carried out in the Biology Faculty of the Simón Bolívar Institute in the city of Córdoba.

In accordance with the initial assumption, the representations collected in the field work largely coincide with the bibliography consulted: in both cases writing predominates in its instrumental function. However, there are those who consider the task of writing to train reasoning, formulate hypotheses, refine notions and make their own findings known; in short, the epistemic dimension of writing.



According to the questionnaires and interviews, among the requirements of the texts demanded of the students are: coherence, adjustment to the instructions, precise technical vocabulary and mastery of the content. Some of the difficulties noted in student productions refer to the lexical density of the reading material, the appropriation of the disciplinary lexicon and the handling of unusual formats in previous stages of the training process. As for the privileged sequences, the most frequent are the explanation, the narration and the argumentation.

Finally, a strength to highlight revealed by the interviews is the approach to the texts requested to the students in terms of a communicative situation - and not a closed linguistic construct.

Keywords: disciplinary literacy, writing, Biology

Resumo

O texto relata o percurso de pesquisa sobre o ensino da escrita realizado na Faculdade de Biologia do Instituto Simón Bolívar da cidade de Córdoba.

De acordo com o pressuposto inicial, as representações recolhidas no trabalho de campo coincidem em grande parte com a bibliografia consultada: em ambos os casos predomina a escrita na sua função instrumental. Porém, há quem considere a tarefa de escrever treinar o raciocínio, formular hipóteses, refinar noções e dar a conhecer as próprias descobertas; em suma, a dimensão epistêmica da escrita.

De acordo com os questionários e entrevistas, entre os requisitos dos textos exigidos dos alunos estão: coerência, adequação às instruções, vocabulário técnico preciso e domínio do conteúdo. Algumas das dificuldades constatadas nas produções estudantis referem-se à densidade lexical do material de leitura, à apropriação do léxico disciplinar e ao manejo de formatos inusitados em etapas anteriores do processo formativo. Quanto às sequências privilegiadas, as mais frequentes são a explicação, a narração e a argumentação.

Por fim, um ponto forte a destacar revelado pelas entrevistas é a abordagem dos textos solicitados aos alunos em termos de uma situação comunicativa - e não de uma construção linguística fechada.

Palavras chave: alfabetização disciplinar, escrita, Biologia

Introducción

Este capítulo constituye un eje fuerte de la investigación, ya que se refiere a uno de los tres profesorados que los equipos intervinientes acordaron indagar. Por tal razón, proponemos recibirlo en una doble clave: por una parte, es un reporte científico, un informe de investigación. Y en esa línea, en primer lugar, incluye un estado de la cuestión; luego analiza los resultados del trabajo de campo; por último, plantea algunas conclusiones y ofrece algunas orientaciones. Por otra parte, y sobre todo, está previsto como recurso didáctico, como pista, como hoja de ruta posible para estudiantes y profesores.

Acorde con las fuentes seleccionadas y en un barrido preliminar, nuestro supuesto de inicio es el siguiente: en el campo de la Biología predomina la representación según la cual la escritura está al servicio del aprendizaje de conceptos científicos, ya que el lenguaje se concibe como un sistema de recursos para construir significados (Serra y Caballer, 1997; Velásquez Rivera y Marinkovich Ravena, 2016). En otras palabras, la mayoría de los materiales recogidos dan cuenta de una concepción instrumental de la escritura.

Orientado por esa premisa y en el marco de la investigación que da origen a este libro, el punto de partida y primer objeto de nuestro análisis fue el cuadernillo titulado *Alfabetización académica en Biología* vigente en el IES Simón Bolívar para ingresantes de 2018. El material fue generado por la institución asociada y despliega pautas orientadoras para “la lectura como primer paso para el estudio y cuatro actividades”. En ese cuadernillo se deslindan lectura global/lectura analítica y se plantea un proceso en cuatro etapas: exploración, adquisición, repaso y autoevaluación. Hay reflexiones sobre la importancia de la correcta administración del tiempo, consideraciones sobre el estudio individual y grupal, claves para optimizar el rendimiento lector, ejercicios, instancias de monitoreo del propio proceso, etc., con un menú de textos compatibles con manuales escolares o escritos de divulgación científica.

En cuanto a la escritura, en el cuadernillo se explicitan sus características y posibles usos o destinos y se indica un procedimiento. También hay consideraciones sobre recursos frecuentes - tales como el cuadro sinóptico y el mapa conceptual- que se proponen en la etapa de poslectura. En general, cada bloque se cierra con una actividad. Así, el cuadernillo plantea

tareas de resolución autónoma previas al inicio del ciclo lectivo: ejercicios de comprensión lectora a partir de un artículo sobre la finalidad de la enseñanza de las ciencias, que responden a consignas relativas a la conversión de la información en organizadores gráficos del tipo del diagrama.

En las tres últimas páginas (son 37 en total) se ofrece información sobre el texto argumentativo, su concepto y estructura. El cuadernillo concluye con una actividad que invita a reflexionar sobre la destinación y la intencionalidad del escrito. Cabe señalar que, en el material aquí brevemente descrito, este es el único caso en el cual se hace referencia a la situación comunicativa y se indica el contexto de recepción, mencionándose una eventual circulación del escrito fuera del trayecto habitual, con lo cual se abre la ruta a un lector que no sea necesariamente el profesor.

Este texto de producción institucional que es el cuadernillo, y que como decimos más arriba fue de algún modo el disparador de unas preguntas y de posibles indagaciones, no agota ni mucho menos la deriva que nos llevó a plasmar este capítulo. Por eso a continuación presentamos un corpus bibliográfico y unos diálogos con docentes del profesorado de biología con quienes hemos trabajado como colaboradores en la construcción de este aporte con ilusión de que sea trabajo colectivo con el conocimiento y recurso para la (re)construcción de la práctica en la alfabetización disciplinar.

Explorando para explorar: a modo de estado de estado de la cuestión

Ahora bien, entendiendo toda producción de conocimiento como un diálogo plural con el campo y con la comunidad epistémica, incluimos aquí un breve recorrido bibliográfico – siempre perfectible- que podría leerse como un estado de la cuestión sobre *cómo se enseña a escribir y cómo se enseña a enseñar a escribir* en la formación inicial en Biología. Algunos de los resultados de las investigaciones referidas nos sirvieron para construir posibles categorías para nuestro proyecto.

A continuación, reseñamos nueve materiales publicados en los últimos quince años en revistas o libros académicos, los cuales también fueron seleccionados en el marco del posicionamiento político-epistémico enunciado en el Prólogo, y por lo cual casi todos fueron producidos en Argentina:

1. El trabajo de Iglesia y De Micheli (2009) titulado *Leer textos de biología en el primer año de la universidad: ¿es un saber construido o una práctica a enseñar?* aborda las dificultades de ingresantes a la mencionada carrera, con una metodología que privilegia el análisis de exámenes para facilitar el desarrollo de futuras propuestas didácticas. En ese sentido focaliza la enseñanza de la Biología y los problemas implicados en la transmisión del conocimiento y da cuenta de una investigación en la cual se asigna a los sujetos una actividad de escritura. La tarea consiste en un resumen de “estructura y función de las proteínas” y las respuestas obtenidas se organizan según los siguientes parámetros: diagramación, tipo de lenguaje utilizado, nivel de elaboración y jerarquización.

2. El texto *Escribir en el inicio de la universidad: el caso de las carreras de ciencias biológicas y profesorado en ciencias biológicas* (2013) de García Romano, Valeiras y Masullo es un recorte de los resultados de una indagación llevada a cabo en el marco de un proyecto de investigación posdoctoral y en la primera materia de esas carreras que exigen la lectura y escritura de textos. El trabajo releva las dificultades del estudiantado a la hora de producir textos, analiza las consignas de actividades de aprendizaje y reconoce “la importancia de la escritura para entender y aplicar conceptos, así como para aprender a participar de la ciencia como comunidad de conocimiento” (p.1490). Un hallazgo relevante es que este artículo se centra fundamentalmente en las posibilidades de identificar diferentes puntos de vista respecto de un problema. Advertir posicionamientos diversos, evaluar puntos de vista y sopesar enunciados aparecen así como habilidades cognitivas necesarias a la hora de construir un pensamiento argumentativo.

3. El trabajo de Marinkovich Ravena y Poblete Olmedo (2014) *Alfabetización en escritura académica en Biología: propósitos comunicativos y niveles de alfabetización* analiza qué implica escribir un artículo de investigación en una licenciatura. Con un marco teórico que incluye Narvaja de Arnoux, Carlino y otras, establece algunas precisiones terminológicas; de ellas, recuperamos en este apartado solo dos diferencias fuertes, por resultar de especial relevancia para el proyecto. Por una parte, “diferencia alfabetización académica, como quehacer educativo que debe implementarse a nivel institucional y didáctico, de literacidad, como un conjunto de prácticas culturales en torno a textos. En otras palabras, la alfabetización se centra-

ría en la enseñanza, en tanto la literacidad en el aprendizaje” (p. 273). Por otra parte, según las autoras, “Carter, Ferzli y Wiebe (2007) señalan que la tradicional distinción entre escribir a través del currículum (WAC) y escribir en las disciplinas (WID) se basa en que este último pone el acento en el aprendizaje como socialización en las disciplinas. Estos autores plantean que hasta ese momento pocas investigaciones han abordado cómo la escritura incentiva la socialización en ámbitos disciplinares.” (p. 274)

4. En *¿Cómo conciben estudiantes y docentes de biología el rol del lenguaje en las prácticas científicas?* (2016), García Romano (UNC), Padilla (UNTU) y Valeiras (UNC) afirman que según su investigación de corte cualicuantitativo realizada con estudiantes de primero a quinto año de Biología, “en general, estudiantes y profesores subrayaron el valor de la escritura para comunicar datos y no refirieron al potencial de la escritura como herramienta del pensamiento.” (p. 319)

5. En *Dos variantes de la alfabetización académica, cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias* de Carlino (2018), luego de describir y contextualizar la situación de la enseñanza de la lectura y la escritura en diversos espacios curriculares, se problematiza de manera situada la lectura y escritura de la Historia y la Biología en Educación Superior. Este artículo de investigación incluye el análisis de datos relevados y puede vincularse con dos textos del corpus construido a los fines del presente informe: a) por la construcción de la problemática de investigación, al trabajo de Iglesia y De Micheli (2009), b) por el enfoque metodológico, al de Rassetto (2018) que a continuación reseñamos.

6. Con una perspectiva socioantropológica, *La didáctica de la biología en la formación de profesores en la Argentina* de Rassetto (2018) se encuadra en la dimensión pedagógico-didáctica y focaliza el lugar de la enseñanza de la Biología en los planes de estudio de dos profesorado de universidades argentinas. Para ello, sustenta su análisis en la comparación de documentación vinculada con la fundación de diversas carreras del área biológica desde finales del siglo XIX hasta 1990.

7. Por otra parte, en la tesis *La enseñanza de la investigación en la formación docente. El profesorado de Biología (ISP n°4, Reconquista, Santa Fe) como caso de*

análisis de Royo Volta (2014) se lleva a cabo una revisión de antecedentes que articulan y discuten la relación entre investigación y formación docente dentro de ese campo disciplinar. La autora expone enfoques y perspectivas con respecto a la investigación en su área de interés, presentando posteriormente algunos lineamientos generales en política educativa a escala nacional, jurisdiccional e institucional. Aborda un diseño de investigación cuantitativo, con datos de encuestas y entrevistas a estudiantes, egresados y docentes formados en la misma carrera.

8. En una línea similar, el texto *Hacia una caracterización de las prácticas de escritura en la comunidad académica de Biología* de Marinkovich Ravena et al. (2017) comparte el interés de Carlino (2018), Marinkovich Ravena y Poblete Olmedo (2014) e Iglesia y De Micheli (2009) sobre la situación de encuentro de estudiantes que ingresan a la formación de pregrado en Ciencias Biológicas: se analizan allí algunos rasgos de un lenguaje que debiera facilitar la llegada a conocimientos científicos especialistas y que, no obstante, construye barreras a la circulación de ideas. Además, el trabajo plantea algunas discusiones respecto al marco referencial del lenguaje de la biología empleado en clases; contextualiza el marco referencial del proyecto de investigación; define instancias propositivas como parte de su cronograma de actividades, integrando datos de entrevistas realizadas en la cátedra de Anatomía y -por último- sintetiza las dinámicas y actividades de escritura desplegadas en la misma cátedra.

9. En *Enseñanza y aprendizajes en torno a la escritura en la formación docente inicial* (2021), Salgueiro y otras recortan resultados de una investigación desarrollada en los profesorados en Comunicación Social y en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el lapso 2018-2021. Algunas de sus conclusiones son las siguientes:

- a. “Los ensayos aparecen mencionados en las primeras entrevistas; son escritos en los que se destaca la función epistémica, muy cercanos a una producción de orden académico” (p. 136)
- b. “los escritos de tipo reflexivo (...) resultaron complejos, pues se exigían vinculaciones de sus registros y vivencias con las teorías incluidas en la bibliografía de cátedra” (ibidem)



c. “En relación con los textos narrativos autobiográficos, reconocen el potencial que tienen para autodescubrirse o redescubrir la profesión” (ibídem)

d. “Destacan como apoyo y recurso el trabajo colaborativo entre pares, aunque para algunos no fue fácil escribir con otros. Algunos destacan la lectura de los registros de las observaciones entre compañeros quienes realizaban luego comentarios orales de la intervención del par” (p. 137)

e. “La mayoría de los entrevistados acuerdan en que los textos narrativos y de reflexión son apreciados porque posibilitan reconstruir, sistematizar experiencias, articular textos y prácticas, es decir, momentos clave de aprendizaje de la docencia” (p. 138).

El trabajo de campo. Hallazgos, análisis e interpretaciones

Al inicio del proyecto y al recolectar las representaciones de todos los profesores acerca de las prácticas discursivas de los estudiantes, administramos mediante el aula virtual del Instituto (con la colaboración del equipo de gestión) un formulario de Google de autoinforme y llenado optativo. Las respuestas se dieron entre el 3-12-2020 y 17-10-2021. El instrumento consta de datos generales sobre la inserción institucional (cátedras a cargo), la formación de grado y posgrado y los cursos vinculados con la formación disciplinar y con la formación didáctica (10 ítems).

Consta de otro bloque sobre las prácticas de literacidad disciplinares. En el apartado referido a la lectura y mediante un ítem de opción múltiple, indagamos sobre los textos cuya lectura se solicita en las disciplina; tales como libros completos, manuales de divulgación, artículos de expertos.

En el último bloque del cuestionario interrogamos acerca de géneros textuales y producciones escritas que el profesor solicita a los estudiantes: se trata de un ítem de opción múltiple que comprende resolución de problema, explicación, análisis de caso, relato de experiencia, video, etc. Cabe acotar que incluimos producciones domiciliarias y presenciales, escritas y multimediales, géneros estudiantiles y géneros expertos, entre otros.

Respecto de la elaboración de los textos escritos, preguntamos acerca de los requisitos que explicita el profesor al momento de esta solicitud,

tales como: coherencia, ajuste a la consigna, vocabulario técnico, dominio del contenido.

En cuanto a la corrección de los textos producidos por los estudiantes, indagamos la modalidad respecto de los roles de los actores institucionales intervinientes en el proceso: mecanismo de autocorrección o referencias cruzadas entre pares. También solicitamos información sobre el trabajo con distintas herramientas, tales como borradores.

Además, interrogamos sobre criterios y frecuencia de la evaluación de los textos producidos.

Asimismo investigamos las producciones no evaluables que los profesores solicitan, las dificultades recurrentes en las producciones escritas (adecuación, sintaxis, ortografía, agrupamiento de oraciones en párrafo, etc)

También preguntamos por las estrategias o hábitos de escritura desplegados por los estudiantes en sus producciones, tales como elaboración de gráficos o esquemas, uso del corrector de la computadora, búsqueda de material ampliatorio.

Consultamos también sobre la subjetividad vinculada a la dimensión afectiva de las producciones académicas, por ejemplo: alegría, temor, ansiedad y preocupación.

Por último les preguntamos sobre la principal función de la enseñanza de la escritura en su espacio curricular y acerca de otros aspectos de la escritura de los estudiantes que quisieran compartir..

La tipología de ítems del cuestionario abarcó respuesta breve, respuesta en párrafo, opción múltiple, escala lineal con gradación y cuadrícula con varias opciones.

En cuanto a los instrumentos administrados en la toma de material de campo, de un total de 35 respuestas al cuestionario Google, 11 corresponden al área de Biología. Quienes respondieron consideran que las modalidades y estrategias de lectura y escritura son, en parte, propias de la disciplina -es decir, que tienen un lenguaje, una estructura y una función específicas que responden al área de conocimiento-; y en parte, compartidas con otras disciplinas. Asimismo, manifiestan que en sus cátedras los materiales de estudio más frecuentes son textos expertos, libros o capítulos de libros, publicaciones académicas y videos. Los géneros, tipologías y tramas solicitadas a los estudiantes varían: narrativa, entrevista, relato de experiencia, argumentación, análisis de caso, explicación y argumen-

tación, ensayo e informe de investigación, línea de tiempo, gráficos (estadísticos, diagramas o mapas conceptuales), videos, guías de estudio, resolución de problemas, monografías, proyectos de investigación, parcial domiciliario y parcial presencial.

Respecto del producto, como requisitos de los textos escritos por los estudiantes, los docentes seleccionan: coherencia, ajuste a la consigna, vocabulario técnico preciso y dominio del contenido. En lo atinente al proceso, la dinámica consiste en que los estudiantes escriben, entregan y reciben la devolución del profesor. Pocas veces realizan evaluación de sus propias producciones o de las de sus compañeros y es infrecuente el trabajo con borradores.

Las evaluaciones son cualitativas y cuantitativas. En las modalidades oral y escrita, se solicitan con la siguiente frecuencia: 10% semanal, 10% mensual, 40% cuatrimestral y 40% quincenal; en cambio, la frecuencia de las producciones hipermedia es: 10% quincenales, 10% mensuales y 80% cuatrimestrales. Además de las producciones antedichas, en pandemia se ha incrementado la producción y utilización de foros en aulas virtuales (con frecuencia inespecífica); asimismo, han aumentado las producciones sonoras y visuales -a una frecuencia mensual-, y las dramatizaciones -a una frecuencia cuatrimestral-. Finalmente, señalamos que también se plantean otras actividades no evaluativas como guías y trabajos prácticos colaborativos, debates, textos argumentativos y ejercicios autoevaluativos.

Según las voces de los profesores, en este conjunto heterogéneo de actividades de aprendizaje, la mayor dificultad por parte de los estudiantes radica en la sintaxis, la construcción de párrafos y la argumentación. En menor escala se ubican la pertinencia del lenguaje técnico-científico, la claridad conceptual, el desarrollo de argumentos, la ortografía, la puntuación, la coherencia entre ideas, el uso de citas y el posicionamiento respecto del contenido. También se seleccionan la adecuación a la situación comunicativa, el ajuste a la extensión solicitada, la administración del tiempo, el uso de mayúsculas, la jerarquización de ideas y el empleo de recursos gráficos. Finalmente, en el bloque en el cual el formulario aborda la dimensión afectiva que atraviesa la escritura académica de los estudiantes, las emociones indicadas son -en orden decreciente-: temor, inseguridad, ansiedad, desorientación, agobio, alegría y/o satisfacción.

Formación en oralidad, lectura y escritura en el nivel superior

Dejando de lado los cuestionarios, es importante que señalemos que en una de las entrevistas se hace referencia a la necesidad de la ejercitación de la escritura para reflexionar sobre la construcción de las futuras prácticas docentes de los estudiantes. A tal fin la docente propone la producción escrita desde situaciones problemáticas que puedan presentarse en el aula; por ejemplo a partir de “cómo enseñarían el ciclo del agua”. Escribir las prácticas en este sentido coincide con algunas nociones desarrolladas en el Diseño Curricular, según el cual esa práctica se pone en palabras para realizar un metaanálisis. Así lo especifica el citado documento:

El trabajo con narrativas desafía a los formadores a transparentar, a hacer explícitas las relaciones fundantes entre acciones, decisiones y supuestos nucleares de sus propuestas y las formas en que estas se manifiestan en situaciones concretas. El eje central es la deconstrucción de modelos internalizados desde una posición de reflexividad crítica, que dé lugar a la construcción de propuestas alternativas.

La mencionada docente advierte la necesidad de formación en lectura y escritura en el nivel superior, en el profesorado y en la disciplina, entre otras razones para la elaboración de planificaciones y guiones didácticos. En tal sentido, varios investigadores (Bombini, 2001; Bombini y Labeur, 2013; López Cabral y Leymonie, 2017; Suárez, 2005) suscriben la potencia epistémica de las narrativas (Mc Ewan & Egan, 1998), esos relatos hipotéticos o autorreflexivos de lo que se planea realizar o de lo que se ha realizado en el aula que constituyen un dispositivo central y frecuente en los procesos de formación. En efecto, por una parte, escribir la clase que se va a ofrecer implica la formulación de hipótesis, el ejercicio de la imaginación y la toma de decisiones: el guion conjetural es un texto de “didáctica-ficción” (Bombini, 2001), es un texto de anticipación en el cual el sujeto describe y cuenta lo que hará, lo que propiciará en sus alumnos, las estrategias con las cuales desarrollará los temas. Por otra parte, narrar lo que se llevó a cabo, decir la experiencia, elaborar una *narrativa de la práctica* (Alliaud, 2014; Suárez, 2005), es poner en palabras lo que se vivió como docente, otorgándole retrospectivamente una lógica, asignándole un sentido y cruzándolo con la teoría. En ambos casos el sujeto productor

del enunciado selecciona, mixtura y pone en marcha los insumos bibliográficos, las propias percepciones, la biografía escolar y otros factores en pos de un escrito en el cual suelen predominar las secuencias descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa (Adam, 1992).

Además, según el trabajo de campo, se incentivan poco las instancias de exposición o defensa oral. En un pasaje de una entrevista la informante declara: “Me da una sensación de cuerpo expuesto, no sé, me da cosa, como impresión”. En otro, manifiesta:

La verdad, exposiciones no, no muchas, sí hacemos trabajos grupales, en el momento de socializar eso a veces generando en un escrito y leyendo o sea escrito y otras veces oralmente pero no con la modalidad de exposición (...) parado delante de los demás, eso no, es muy escaso en mi clase de didáctica.

Es importante la distinción que la docente esboza acerca de la oralidad y de la oralización, distinción infrecuente en algunos ámbitos de formación. Las formas monologales -conferencia, exposición, participación en panel, etc.- y las formas dialogales -entrevista, diálogo didáctico, etc.- de la oralidad académica solicitan habilidades diferentes acerca de las cuales solo en contadas ocasiones se desarrolla reflexión.

La situación es extendida en muchas carreras y a menudo produce emociones disfóricas tales como inseguridad, ansiedad y desorientación. El entrenamiento en habilidades orales en la academia suele carecer de guías de observación y reflexión, de espacios de análisis y debate acerca de los significados y efectos de un discurso coherente, adecuado y eficaz; y ello quizás se deba en buena medida a que el habla y la escucha todavía se conciben como destrezas cuyo valor social no siempre es puesto en cuestión, como capitales naturales, como aprendizajes carentes de impacto en la trayectoria de formación del sujeto que solo recientemente han empezado a plantearse como objetos de conocimiento y no como prácticas o ejercicios en la escuela obligatoria.

Señalamos que la oralidad académica constituyó un eje de indagación de un proyecto de investigación de corte cualitativo sobre alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación, avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (2018-

2019), focalizado en las prácticas discursivas de los estudiantes en el nivel superior. Ahora bien, imaginando un diálogo entre proyectos, escenarios y actores, compartimos aquí algunos retazos de voces de aquellos estudiantes que manifestaron cuáles son las habilidades autopercibidas como inacabadas, es decir, cuáles son los aspectos a mejorar en su desempeño oral; cuestiones que pueden agruparse en tres campos: a. precisión conceptual y parcela léxica disciplinar; b. dimensiones teatral y locutiva de la oralidad; c. factores psicológicos.

En fin, como planteamos en otro trabajo (Borioli, 2019),

el sujeto en situación de evaluación no solo debe expresarse con ciertos requisitos y cierta calidad, sino también dar cuenta de la voz de otros, de lecturas previas y de debates sostenidos en la cursada de las disciplinas. En suma, hay quehaceres que remiten a un doble mecanismo (Cárdenas, 2007):

1. La recepción analítica y crítica del enunciado ajeno –el compendio bibliográfico, por ejemplo– que se comenta y que constituye un parámetro de evaluación al que debe fidelidad cultural; o sea, el discurso base.
2. La producción del enunciado propio sustentada, a menudo, en un mapa de ideas que articula aquel enunciado ajeno con la organización y la gramática del alumno que parafrasea y sintetiza el material de estudio.

Menú de lecturas, materiales didácticos y manuales

Volviendo a la entrevistada, en cuanto a las tipologías textuales ofrecidas dentro del menú de lecturas, afirma:

En didáctica trabajamos, bueno, textos académicos del tipo de publicaciones de revistas de educación, vinculados a la educación en Ciencias Naturales, publicaciones científicas, (...) bibliografía, fuentes, libros de autores clave, algunos como clásicos, digamos, y otros quizás recientes que yo considero interesantes por lo que proponen y también textos como del nivel de destino, textos (...) didácticos para los estudiantes de secundario, para que ellos analicen.

La doble destinación instala un plus de complejidad. Por una parte, los profesores entrevistados y encuestados seleccionan actividades cuyos enunciatarios y ejecutores son los alumnos de nivel superior. Por otra parte, estos serán enseñantes de nivel medio, trabajarán en el secundario con adolescentes, jóvenes o adultos. Entonces, las dos actuaciones -hoy estudiante, mañana enseñante- abren un desafío extra a la hora de diseñar programas y de planificar actividades. En esta línea, manifiesta la docente:

los manuales (...) es lo principal que yo trabajo de didáctica para el nivel de destino, digamos, para el secundario porque ahí recuperamos lo anterior con la idea de cada uno vaya explicando cuál elegiría y por qué ¿por qué trabajaría estos textos con sus estudiantes y por qué este sí y por qué este no...

En efecto, la oferta de diversas tipologías textuales al estudiante de educación superior tiene implicancias acerca de las cuales es relevante reflexionar. Por una parte, los *géneros expertos* o *géneros de investigación* construyen un enunciatario especialista en el tema, asumiendo ciertos conocimientos previos en ese lector modelo (Navarro, 2018); son producidos por profesionales y científicos, razón por la cual instalan un reto o una dificultad de lectura para el estudiante. Esos géneros comunican conocimientos recientes, en muchas ocasiones en proceso de validación, rompen certezas e instalan incertidumbres, al presentar saberes provisionales e inacabados. Por otra parte, los *géneros pedagógicos, didácticos o de divulgación* se dirigen a una audiencia novata, extendida, de formación asistemática y poco profunda: transmiten certezas en un registro accesible. De allí la importancia de que el docente de educación superior establezca diferencias entre unos y otros géneros, reflexionando en clase y formulando hipótesis sobre las condiciones de producción, circulación y destinación de unos y otros grupos de textos, al proponerlos para su trabajo en el aula.

En una de las entrevistas, a la hora de comentar los materiales de lectura ofrecidos a los cursantes, surge la figura de los manuales destinados a nivel secundario. La tarea realizada con el grupo de estudiantes posiciona a los sujetos en un lugar ético-político-didáctico, al proponer el análisis de propuestas editoriales, la selección de un libro de texto, la fundamentación respecto de las razones que motivaron esa decisión, etc. Se trata de un ejercicio que compromete al futuro enseñante y que obliga a des-

montar supuestos, a revisar prejuicios y a tomar consciencia sobre las implicancias que una opción editorial puede tener en la formación durante la escolaridad obligatoria. Los manuales son recursos privilegiados en la cultura escolar contemporánea y responden a intereses que es ventajoso desocultar y visibilizar.

En este sentido, una situación que la docente relata es la siguiente:

ustedes van a la escuela y llevan una propuesta y les dicen que no y ¿qué hacen?, ¿agarran, la guardan y se van?, ¿cómo defienden la propuesta? y aunque creamos que no, en la escuela eso sucede y una cosa es simplemente enojarse con eso y otra cosa es dar la batalla desde el lugar de la educación y defender por qué vos querés dar eso, porque hay un motivo pedagógico y didáctico.

Tal reflexión sobre materiales en la formación científica y sobre el lugar del lenguaje en ese proceso ha sido objeto de análisis de varios investigadores. Entre otros, Marbà Tallada, Márquez Bargalló y Prat Pla (2006) señalan:

No nos podemos plantear la lectura de textos como una tarea con sentido por sí misma, puesto que un texto forma parte del conjunto de actividades que se desarrollan en el aula. Lo importante en la lectura no es la comprensión del texto en sí, sino la capacidad de los alumnos para establecer relaciones entre los conceptos que se expresan en ese texto y los conocimientos adquiridos en otras situaciones. El valor es el contexto: por qué, para qué leemos, qué nos aporta la lectura, reflexiones a partir de los contenidos expresados, conexiones con otros conocimientos y otros textos, sugerencias a partir de la lectura, etc. En nuestro caso partimos de una premisa determinante: considerar el lenguaje como el instrumento básico para aprender en cualquier área de conocimiento. Así pues, el profesorado de ciencias también debe implicarse en la formación lingüística del alumno desde su parcela: cuando habla, cuando participa en la comprensión de un texto, cuando orienta la elaboración de textos escritos, cuando modera un debate, cuando comparte con un pequeño o gran grupo... es profesor de ciencias, pero también lo es de lenguaje (p. 1)

Como las autoras recién citadas, una de las entrevistadas declara utilizar como materiales didácticos de lectura, fuentes primarias y textos de divulgación científica y relata que también elabora materiales propios, aclarando, de paso, que la pandemia fue un factor que impactó fuertemente en la planificación de su escritura. La otra profesora diversifica y problematiza la propuesta de lectura; en lo que hace a estrategias, informa:

Recupero artículos de investigadores científicos, artículos académicos, digamos, de didáctica de la revista *Enseñanza de la Ciencia*, por ejemplo, y ahí también decimos: bueno, a ver, cuál es la estructura de este texto, cómo me enfrento a este texto, qué información me ofrece, cómo lo puedo leer, quiero leerlo todo, qué hago, no quiero leerlo todo, qué estrategias empleo...

Destacamos que, además de citarse diversos formatos dentro del menú de lecturas para los estudiantes, hay -según el testimonio de la docente acerca de su quehacer- una complejización de lo que significa leer: la atención del sujeto no se focaliza solo en el contenido, sino que también se plantean intenciones de lectura, segmentaciones posibles, etc. Por ende, más allá de la detección del tema, en esta cátedra se instala la práctica reflexiva del lector activo, capaz de asumir diversas puertas de acceso a un texto de estudio y también capaz de hacer conscientes las potencialidades y utilidades de esas puertas de acceso:

... socializar maneras de trabajar con textos, ¿sí?, generar un momento para explicitar que se toman ciertas decisiones para trabajar con textos, que hay una estrategia que no es agarrar y poner los ojos en el principio y seguir, por más que algunos sí tengan estrategias; generar momento de decir Vamos a pensarlo. Esto implica un proceso que además si yo puedo ponerlo sobre la mesa, puedo reconstruirlo, repensarlo, darme cuenta de quién me ayuda más para enfrentarme a esos textos, cómo hago con mis tiempos, mis capacidades y limitaciones: esa es una estrategia que usamos mucho con los textos de tipo académico, de revistas de investigación en educación.

El ejercicio de tales estrategias también incide en las prácticas de escritura de los estudiantes. Una de las entrevistadas cuenta que a la hora

de decir qué tipos de textos elige para sus estudiantes y qué estrategias intenta propiciar, opta por aquellos materiales que exigen la resolución de actividades desde situaciones problemáticas y también por la producción de consignas, que pueden partir, por ejemplo, de una pregunta tal como “¿De qué modo enseñarías el ciclo de vida de ...?”. En otras palabras, coloca a los sujetos en condición de analizar, reflexionar y decidir.

Además, la tarea de desmontaje de textos y el análisis de trabajos modélicos de expertos funcionan como claves orientadoras acerca de la escritura. En este sentido y en numerosos espacios de formación resultan pertinentes dos conceptos de la gramática del texto de la línea de Van Dijk (1996). En primer lugar, la lectura de esa entrevista nos remitió al concepto de macroestructura semántica:

Después de leer o escuchar un discurso, frecuentemente nos es posible (y a veces lo hacemos) señalar el tema o los temas de ese discurso. También usamos términos como *asunto, resultado e idea general, o* locuciones como *lo importante/esencial de lo que se dijo*. Al usar tales términos, nos referimos a alguna propiedad del *significado o del contenido* del discurso. Por lo general, no nos referimos al sentido de las oraciones individuales, sino al del discurso *como un todo o* de fragmentos más o menos grandes, como, por ejemplo, párrafos o capítulos del discurso. Este tema del discurso (o de la conversación) se hará explícito, por lo tanto, en términos de un cierto tipo de *estructura semántica*. Puesto que tales estructuras semánticas aparentemente no se expresan en oraciones individuales sino en secuencias completas de oraciones, hablaremos de *macroestructuras semánticas*. Las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto” del discurso. (p. 43)

En segundo lugar, esa entrevista nos reenvió a la noción de superestructura:

Una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la *forma global* de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos. Tal superestructura, en muchos aspectos parecida a la “forma” sintáctica de una oración, se describe en términos de *categorías y de reglas de formación*. Entre las categorías del cuento figuran, por ejemplo: la introducción, la complicación, la resolución, la evaluación y la moraleja. (p. 53)

La profesora relata que propone al estudiante una estrategia de lectura que puede luego trasladarse a su rol de escritor. Es decir, la docente sugiere la operación de desarmado de un artículo científico, el análisis de su tema general (macroestructura) y de su esquema o diseño de organización (superestructura) para generar una reflexión que luego puede capitalizarse a la hora de producir un texto. Esa tarea a horcajadas, entre lectura y escritura, implica el pasaje de escritor novato a escritor experto, ya que significa leer como escritor y escribir como lector.

Pero no solo la docente presta atención al texto. También los elementos paratextuales, que desempeñan en el caso de la Biología una función central, son tenidos en cuenta por ella y así nos lo declara en un pasaje de la entrevista: "... cómo están las imágenes que (el texto seleccionado) ofrece a los estudiantes...". Las tablas, las ilustraciones, los esquemas, las fotografías, los diagramas, etc. solicitan una lectura diferente, no lineal. Se trata de recursos didácticos que simplifican la información y presentan en otro código las características principales de un contenido disciplinar.

Elaborar materiales didácticos. Desafíos y escenarios

Por otra, parte, en lo que hace a la producción de materiales para la cátedra, una entrevistada relata sus estrategias durante la pandemia:

en la virtualidad yo presenté a los estudiantes al principio del curso virtual una estructura, digamos, de cursado que implicaba la publicación de la clase virtual del aula y esos textos los elaboraba yo con otros recursos ahí intercalados, pero les propuse una estructura quizás un poco repetitiva, pero también con la finalidad de que ellos tuvieran un anclaje, ¿no? (...) sobre todo el primer año de la virtualidad (...) nunca más de una carilla o nada muy extenso.

Esa tarea de seleccionar y recortar materiales de estudio, ese rol del docente como curador de contenidos ha sido abordado recientemente por Leunda y Wojnacki (2022) en una reciente presentación académica realizada en el marco del XI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas, UNC. Las autoras plantean que

la autoría de una clase remota invita a pensar en un/a docente que no solo produce un discurso verbal. En primera instancia, entendemos que la curadoría de contenidos supone búsqueda de recursos, selección y difusión. En este sentido, se recupera la similitud con el trabajo en los museos: el curador de contenidos digitales agrupa y da sentidos a esa selección y su forma de desplegarse. A esta tarea, sumamos también una serie de acciones docentes que superan este primer momento y enfatizamos su aspecto creativo: quien produce estas clases también critica, reconceptualiza, resignifica, y da accesibilidad. Además, un docente-curador habilita el ingreso de la voz del estudiantado y su reflexión (p. 2).

Por el contrario, antes de la pandemia, el conjunto de esos materiales didácticos era

... muy escaso, digamos, como máximo una carilla que quizás a modo de introducción, una presentación de conceptos claves (...) para después ir a las fuentes; o al revés: una vez que hemos preparado distintas fuentes, una invitación a sintetizar (...) nunca sin actividades...

Ahora bien, respecto de la escritura disciplinar, la informante expresa que el texto didáctico en Biología...

... no es ni pedagógico ni de la disciplina; entonces, quizás no tiene esa trama como discursiva -que a mi modo de ver es amplia- que tiene la pedagogía, (sino que) suele ser mucho más instrumentalista, más concreto, ¿no?, más pensado en las decisiones que tienen que ver con la didáctica, ¿no?, y con lo que va a hacer el docente y cómo pensamos la enseñanza (...) además es todavía quizás más lineal al tratarse de la didáctica de las ciencias naturales porque tenemos desde la disciplina una tradición de escritura reducida, lineal, ligando conceptos, haciendo relaciones elementales sin mucha amplitud, muchas veces (...) eso también es difícil, les hace difícil y fácil a los estudiantes la lectura de ciertos tipos de textos. Creo que sí, que [el texto de didáctica de la Biología] es muy específico particular de la disciplina.

Lo planteado por la profesora puede relacionarse con una investigación de Roldán, Vázquez y Rivarosa (2011); según ese trabajo:



...acercarse a la lectura de nuevos formatos discursivos y a la escritura propia de un área disciplinar se convierte en un reto importante que les presenta [a los estudiantes] una realidad muy distante de aquella a la que estaban acostumbrados en niveles educativos previos.

Nos parece pertinente aquí señalar la recurrencia de dos fuentes -material bibliográfico y voces de las entrevistadas- acerca de la importancia de la argumentación en el texto en Biología (Padilla et al. 2010). En efecto, se trata de una práctica discursiva que procura convencer o persuadir al destinatario, lograr su adhesión en torno a su posición respecto de un tema, incidir en su opinión. Según Adam (1992), es una secuencia textual básica y según Angenot (1982), es importante distinguir lo presupuesto de lo expuesto. Es por ello que la reflexión sobre los propios implícitos, el uso de conectores, el empleo de ejemplos y de cita de autoridad, la relación entre enunciador y enunciado y las marcas de subjetividad en el discurso son ejes de reflexión centrales a la hora de desmontar y producir discursos argumentativos.

En este sentido, en cuanto al artículo científico y sus requerimientos de lectura y escritura, Sánchez Upegui (2012) ha señalado algunas pautas que pueden ser útiles en el aula:

Desde una perspectiva retórica (...) una de sus características la exposición de contenidos desde un punto de vista subjetivo, a partir de los elementos objetivos de la investigación y el perfil del público destinatario; de ahí que las funciones persuasiva y apelativa, mediante diversos mecanismos, sean comunes en este tipo de textos (Cervera, Hernández, Pichardo & Sánchez, 2007). (p.174)

En otro momento de la misma entrevista, la profesora enfatiza el lugar de los conocimientos previos, del léxico disciplinar y de la precisión semántica, en tanto requisitos de acceso a los textos, es decir, en tanto condiciones o exigencias implícitas que se esperan del estudiante:

... es una escritura que tiene una trama conceptual muy densa, digamos, o sea, ya es necesario tener un bagaje de conceptos para acercarse a ese texto, conceptos pedagógico-didácticos (...) o sea hay palabras que yo tengo que tener en mi mente, una construcción de qué son para poder acer-

carne a la complejidad del texto, no son introductorios, y también tiene esto, traté de explicar recién la pregunta característica de los textos, ¿no? y también tienen como un poco esta reducción, esta linealidad que sucede en los textos de las ciencias naturales, ¿sí? A mí me pasa por ahí de leer, qué sé yo, didactas o pedagogos que hablan sobre didáctica general (...) en términos generales (...) hay mucha mayor amplitud que cuando leo un texto sobre modelos didácticos y de ciencias que (...) escriben investigadores de la Didáctica de la Ciencia y tiene una estructura que nos recuerda un poco a los textos de las Ciencias Naturales, por ejemplo, de la biología celular: yo encuentro eso como característica...

Vocablos propios de la Biología tales como *síntesis*, *transcripción* o *solución*, por ejemplo, suelen presentar un reto a quien está formándose, ya que el mismo significante en el vocabulario no especializado refiere significados diferentes a aquellos utilizados en el campo disciplinar. Entonces, el acceso a los textos conlleva un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1987) al requerir un desmontaje de supuestos previos, una relocalización o relativización del saber ya consolidado que circula en la doxa, una desestabilización de convicciones precedentes. Esa experiencia primera, cristalizada, suele construirse tempranamente con un criterio de verdad y no suelen someterse a críticas; entonces, un reto del conocimiento científico es poner en cuestión esas referencias para construir otras, deben reformarse las primeras impresiones forjadas, los conceptos iniciales acuñados en etapas tempranas de la vida.

Según la entrevistada y otras fuentes consultadas, habría en los materiales de estudio de didáctica de la Biología una fuerte marca de la exigencia vinculada con el vocabulario específico del campo del saber, con la amplitud y la exactitud de las nociones disciplinares. Ello puede articularse con una categoría teórica de las ciencias del lenguaje que opera como insumo para pensar los hallazgos de la investigación aquí reseñada. Se trata del concepto de densidad léxica, pertinente a la hora de indagar las exigencias de la formación.

La densidad léxica (Ure, 1971; Godínez López y Alarcón Neve, 2020) supone una alta frecuencia de verbos y sustantivos -o sea, palabras conceptuales, de categoría semánticamente plena y no funcionales-, un “vocabulario variado y amplio (más palabras diferentes y más palabras de contenido) y una mayor concentración informativa mediada por la proporción

de sustantivos” (pp. 75-76). Aclaramos que también puede pensarse la densidad léxica como una medida estadística y en ese sentido hay programas (softwares) destinados a tal valoración.

Acorde con el trabajo de campo llevado en la institución asociada, el léxico es indicador de competencia y resulta imprescindible para que los estudiantes produzcan escritos académicos. Al respecto, en otro pasaje de la entrevista, la profesora manifiesta que

hay un lenguaje técnico de la disciplina que [el estudiante] tiene que manejar. Digo: voy a leer una propuesta sobre cómo enseñar célula y tengo que tener un bagaje disciplinar y también tengo que tener conocimientos pedagógicos, una base pedagógica para entender las expresiones y pensarlas didácticamente, que no sean algo vacío: tienen esas dos cosas juntas. Yo creo que muchas veces los textos de ciencias naturales, por lo que ellos dicen, resultan más amigables que didáctica general, en tanto didáctica general es muy pedagógica para ellos y ellos tienen una ligazón con lo disciplinar. Ellos quieren ir al laboratorio, quieren estudiar biología celular, biología de las plantas. Entonces resulta quizás más transparente un texto de didáctica de las ciencias naturales en tercero que en los otros (cursos).

En buena medida estas apreciaciones constituyen elementos recurrentes en la bibliografía consultada. Así, en un trabajo de Mansilla & Fernández (2022) sobre el lenguaje de estudiantes de 5° año en un bachillerato público en Ushuaia -es decir, en educación obligatoria- se afirma que

la adquisición del lenguaje científico escolar, por parte de los alumnos y alumnas del nivel secundario, representa uno de los mayores logros de la enseñanza de las ciencias naturales, y (...) es habitual encontrar referencias en torno a las dificultades que suelen tener los jóvenes para su expresión oral o escrita (p. 564).

Nos resulta aquí pertinente remitir a consideraciones compartidas *ut supra* sobre el lugar subalterno que la oralidad ha ocupado hasta hace poco en la enseñanza sistemática de las prácticas discursivas en el nivel superior. En efecto, si bien son numerosas las ofertas de formación en el dominio de la literacidad (lectura y escritura) -y últimamente también en la producción de materiales multimedia e hipermedia- suele tratarse de

trayectos breves, optativos, ocasionales, ubicados al inicio o al cierre de los ciclos, a cargo de especialistas en ciencias del lenguaje y no de expertos disciplinares. Por tal razón, su impacto en la formación es relativamente bajo y azaroso.

Entre la escritura académica y la cultura disciplinar

La valoración de la lectura y la escritura en la formación es recurrente en las entrevistas administradas y en los cuestionarios respondidos. Resta todavía discernir si las prácticas de lenguaje se consideran herramientas de transmisión y apropiación o si también se las concibe en su potencial epistémico, es decir, como forjadoras de pensamiento, como dispositivos de consolidación de los aprendizajes.

En este sentido, Navarro (2018) reflexiona en los siguientes términos:

Desde un punto de vista contextual, la escritura académica podría definirse como aquella que se produce en el ámbito formativo de la educación superior. Se trata de una tecnología semiótica compleja de construcción de conocimiento y de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en instituciones terciarias y universitarias. Definida de esta manera, la escritura académica se encuadra en el sistema de actividad (Bazerman, 2012) de formación académica y en las culturas disciplinares (Hyland, 2004), que incluyen diversos actores (estudiantes, profesores, funcionarios, personal administrativo) y múltiples propósitos y actividades. Sin embargo, el foco de esta definición está en la educación superior como espacio de formación y en la escritura estudiantil como conjunto de producciones híbridas, en transición, objeto de enseñanzas y aprendizajes disciplinares. De esta manera, puede afirmarse que la escritura académica tiene una triple presencia en el ámbito de la educación superior: *a través del currículum*, en las diferentes asignaturas y carreras; *a través de las etapas formativas*, en el ingreso, transición y egreso de la universidad y los estudios terciarios; y *a través del desarrollo de las asignaturas*, en instancias de estudio, producción creativa y control de aprendizajes (Bazerman et al., 2016). (p. 23)

Según una investigación sobre géneros discursivos en las disciplinas –que abarca variados campos del saber y no solo la Biología– llevada a cabo



por Elena Zhizhko (2014) en Zacatecas–, una herramienta necesaria para el trabajo sobre el lenguaje científico es el aprendizaje de los mecanismos gramaticales, sintácticos y lógicos que permiten construir textos académicos. En este sentido, la autora remite a investigaciones precedentes; según algunas de ellas, enseñar al educando para producir textos en el lenguaje científico implica propiciar su mejoramiento en habilidades tales como:

- saber interpretar la información (el contenido) general y la idea principal de un texto leído
- saber describir –de manera breve y también detallada–
- comparar y analizar los datos (hechos) presentados en un texto
- saber calificar y demostrar, por medio de los argumentos y ejemplos ilustrativos, la primacía de ciertos postulados de un texto
- saber presentar, combinar y reunir la información saber caracterizar, evaluar, expresar opinión propia acerca de lo leído (conformidad/no conformidad, aprobación/desaprobación, negación, etcétera)
- saber hacer anotaciones y el compendio de un texto
- saber reflexionar y hacer comentarios en forma escrita sobre un texto leído

En el mismo texto de Zhizhko se explicita que en las tareas de escritura, algunas de las habilidades requeridas son:

- saber parafrasear
- saber usar la terminología científica
- saber abreviar y utilizar las abreviaturas, etc. (p. 110)

Sin embargo, referimos aquí esta investigación solo a título de información complementaria, haciendo foco en el recorte explicitado. El

motivo de tal decisión reside en el hecho de que el artículo consultado privilegia un abordaje inmanente, clauso, es decir, asume una perspectiva teórica de texto como constructo lingüístico coherente y cerrado, en tanto el proyecto de investigación en el cual se enmarca el presente informe suscribe la concepción de discurso como práctica cultural, como acción lingüística de una palabra que circula y produce efectos en una situación comunicativa específica (Verón, 2004).

Ahora bien, volviendo al nivel superior, buena parte de los resultados de la investigación coincide con un trabajo ya citado (Marinkovich Ravenna y Pobleto Olmedo, 2014), según el cual se registran

...dificultades asociadas al nivel de alfabetización académica que demuestran los estudiantes universitarios, entre las que sobresale la concepción reproductiva y estable del conocimiento que los estudiantes traen al ingresar al sistema de educación superior... (p. 271)

Otro trabajo que puede ponerse en diálogo con este capítulo es el de Perines, (2017) citado por García Romano y Martín (2019) (p.3), según el cual “para que los profesores lean investigaciones y estas impacten en sus prácticas, hay que brindar oportunidades de leer y realizar investigaciones durante la formación inicial y permanente”. En ese sentido, García Romano y Martín relatan una experiencia de escritura colaborativa con evaluación entre pares, realizada con 17 estudiantes de Profesorado de Ciencias Biológicas (FCEyN, UNC) cuyo objetivo fue mejorar el proceso de composición de los instrumentos de trabajo. A tal fin en la primera fase se analizaron borradores de instrumentos de investigación confeccionados por el grupo y luego se intercambiaron; en la segunda fase se revisaron esas producciones según una guía de indicadores propuesta por el equipo docente, que abarcó desde las categorías de análisis seleccionadas y la redacción de los ítemes hasta las reiteraciones lexicales y la dimensión retórica de la escritura; y en la tercera y última fase se socializaron los resultados, estableciéndose un diálogo entre autores y revisores, en el cual se desplegó la argumentación sobre las decisiones tomadas y las observaciones.

También entra en línea con la iniciativa precedente la propuesta de formación en escritura académica o disciplinar desarrollada por Padilla y Douglas (2010), quienes analizan una experiencia de producción escrita

y exposición oral: la escritura de una ponencia. En su trabajo las autoras relatan el proceso y los resultados de una investigación realizada por los estudiantes y tutorada por un docente.

Casi un cierre

Numerosos, heterogéneos y fértiles son los hallazgos acontecidos en el trayecto aquí reseñado. A los fines de este capítulo, seleccionamos cuatro claves, reflexiones y preocupaciones para compartir. Se trata de sugerencias que de ninguna manera pretenden diseñar un camino para el profesorado en cuestión, sino que en realidad apuntan a colaborar en la agenda -a varias manos y a dos instituciones- de diálogos a futuro. Con estas claves intentamos, en suma, ofrecer un boceto, contribuir con una toma de notas veloz que pueda operar como orientación de posibles acciones compartidas por los equipos involucrados en la investigación:

1. En el ámbito del profesorado de Biología, una práctica a destacar revelada por las entrevistas es el abordaje de los textos de lectura disciplinar en clave de situación comunicativa -y no de constructo lingüístico cerrado, como oración o como signo complejo-. Se trata de un acierto fundamental de las docentes, porque esa decisión epistemológica problematiza el evento comunicativo, desmonta la suposición según la cual un texto significa unívocamente y también coloca el mensaje en unas circunstancias específicas que le dan sentido, que lo restringen, lo sitúan, lo localizan.

En este orden de cosas y al referirse al universo del discurso, afirma Kerbrat-Orecchioni:

Es inexacto, en efecto, representarse al emisor como alguien que para confeccionar su mensaje elige libremente tal o cual ítem léxico, tal o cual estructura sintáctica, tomándolos del stock de sus aptitudes lingüísticas y abreva en este inmenso depósito sin otra restricción que “lo que tiene que decir”. Aparecen limitaciones suplementarias que funcionan como otros tantos filtros que restringen las posibilidades de elección (y orientan simétricamente la actividad de decodificación); filtros que dependen de dos tipos de factores:

(1) las condiciones concretas de la comunicación;

(2) los caracteres temáticos y retóricos del discurso, es decir, *grosso modo*, las restricciones de “género”. (1997, p. 25)

Merced a ese desplazamiento, a ese pasaje de perspectiva o enfoque -de texto a discurso, o sea, de complejo lingüístico coherente a acción comunicativa llevada a cabo por medio del lenguaje, las profesoras ponen en un circuito el escrito que se lee o que se produce, lo engarzan en un contexto; es decir, lo articulan con unas condiciones extraverbales que directa o indirectamente dejan huellas en el discurso a través del proceso de producción de sentido (Verón, 2004).

Ese desplazamiento o corrimiento teórico constituye un aprendizaje central en el nivel superior, que no siempre los estudiantes han llevado a cabo en la escolaridad obligatoria; tal proceso impacta tanto los quehaceres del lector como los del escritor. En efecto, a la hora de producir un escrito, las tendencias actuales de las ciencias del lenguaje insisten en no considerar solo el qué se quiere escribir sino también el qué tipo de texto conviene escribir (superestructura), en qué medida se ha respetado la coherencia global y local (macroestructura y microestructura), qué tan persuasivo es el escrito (retórica), qué nivel de lengua se ha utilizado (estilística), etc. De ahí la importancia de la autorregulación del propio trabajo y de la valoración de trabajos ajenos no tanto en términos apreciativos, sino fundamentalmente en términos descriptivo-propositivos, partiendo de niveles y dimensiones de análisis (Marro y Dellamea, 1993). En este sentido, enseñar a escribir una ponencia, un informe de investigación o un texto de divulgación, por ejemplo, son tareas que implican una planificación estratégica, compleja y situada, acorde con unos (variados) requerimientos verosímiles, con una estructura predeterminada y también con unas ciertas gramáticas de reconocimiento (Verón, 2004) que exceden la consideración del profesor como destinatario.

2. Según la bibliografía consultada, algunas de las secuencias privilegiadas en Biología son la explicación, la narración y sobre todo, como señalamos más arriba, la argumentación; todas las cuales implican indagación, construcción, organización y comunicación de conocimiento. Lejos de ser homogéneas, se trata de prácticas discursivas que varían según las disciplinas científicas “tanto en el tipo de problemas que investigan como en las formas de argumentación que adoptan” (Hyland, 2012, p.31). Y

puesto que los discursos académicos son formas privilegiadas de integrar a los aprendices en sus comunidades disciplinarias y profesionales (Parodi, 2010), su aprendizaje cobra especial relevancia para la inclusión efectiva de nuevos miembros. Será importante, entonces, propiciar en el estudiante no solo el saber de su campo de experticia, sino también el desarrollo de habilidades estilísticas, el ejercicio sobre esquemas textuales con diversas destinaciones (publicaciones, jornadas científicas, grupos de pares, etc.) y la reflexión sobre las operaciones cognitivas involucradas en esas secuencias predominantes.

3. Con respecto al empleo del lenguaje en las disciplinas, caben tres precisiones terminológicas.

En primer lugar, el concepto de culturas disciplinares (Hernández Ferrer, 2015; Navarro, 2014, 2017, 2018) o modos según los cuales ciertos grupos sociales conciben y se comunican de maneras específicas, legitimando prácticas y ejes de debates y consensos. Ello supone pensar los espacios de formación –como el profesorado en Biología– en tanto instituciones sociales con tradiciones de pensamiento, habitadas por sujetos inscriptos en líneas epistemológicas y metodológicas e impregnadas de creencias y lenguajes que avalan ciertos usos de la palabra.

En segundo lugar, cabe recordar el concepto de géneros disciplinares propios de los diversos campos del saber (Hyland, 2004, cit. por Navarro, 2014, pp. 67-69) que suponen una base o un modelo para los géneros de formación y mediante los cuales los estudiantes reconstruyen los saberes disciplinares legítimos. Se trata de géneros más o menos cristalizados que posibilitan la construcción inicial de saberes especializados y que sostienen y fortalecen la integración a una comunidad discursiva particular (Parodi, 2015). Respecto de los géneros discursivos, aclara este autor:

Dado que concebimos a los géneros discursivos como unidades altamente complejas y dinámicas, en cuya conformación la dimensión cognitiva, la dimensión social y la dimensión lingüística se proponen como esenciales, un enfoque de varias dimensiones es el adecuado para la elaboración de clasificaciones válidas desde un punto de vista tanto teórico como empírico. Así, la dimensión lingüística ejerce un rol fundamental y sinérgico entre las tres, pero a la vez establece un nexo entre las otras dos. Para que mucho de lo que acontece en el mundo social alcance un estatus cognitivo,

el lenguaje verbal -como herramienta central de la vida humana- vehicula la semiosis hacia un sustrato cognitivo y, a la vez, reconstruye el mismo hecho semiótico complejo. (p.43)

En tercer lugar, como se señala en un trabajo reciente (Borioli, Paván y Lucchese, 2023, p. 9):

La lingüística funcional ha identificado sutiles pero profundas diferencias en el lenguaje utilizado en las diversas disciplinas (Fang & Schleppegrell, 2008; Halliday & Martin, 1993). [Esas diferencias están vinculadas con] patrones de lenguaje que posibilitan a las disciplinas construir teorías, participar en la interpretación y crear textos especializados (Fang & Schleppegrell, 2008, p. 4). Estos patrones de lenguaje o gramáticas incluyen diferencias no solo en la naturaleza del vocabulario técnico, sino también en puntos de vista, atribución de causalidad y agencia, voz pasiva y activa y otras diferencias lingüísticas que sustentan la naturaleza y el propósito de las disciplinas. (Shanahan y Shanahan, 2012, p.10)

4. La última clave que nos interesa compartir es la relativa a la dimensión epistémica de la escritura, surgida tanto de las entrevistas como de la bibliografía consultada. Así, por una parte, según Kelly y Bazerman (2003), el aprendizaje de una ciencia involucra no solo una dimensión utilitaria de la escritura, en tanto vehículo de incorporación, aplicación y transferencia de conceptos, sino también la posibilidad de integrarse a una comunidad experta y de comunicar el conocimiento; más todavía, la escritura ofrece la ocasión de entrenar el razonamiento, formular hipótesis, afinar nociones y dar a conocer los propios hallazgos. Por otra parte, según un programa de investigación centrado en examinar los beneficios del uso de estrategias de escritura para aprender en las aulas de ciencias llevado a cabo por Gunel, Hand y Prain (2007), el entrenamiento en estrategias diversificadas de escritura tiene repercusiones positivas en los aprendizajes de los estudiantes, lo cual se evidencia en la mejora de las puntuaciones obtenidas en las pruebas; entonces, la representación del conocimiento en diferentes formas de escritura implica un mejor aprendizaje.

Cambiar la forma de hablar y escribir de los estudiantes e invertir tiempo en la reflexión metalingüística (Sanmartí, 2003) son algunas de las tantas acciones puestas en práctica por profesores, a sabiendas de la com-

plejidad y la diversidad que el significante “aprender” recubre, conscientes de que la escritura no solo es un medio de comunicación sino también un dispositivo de aprendizaje.

Mucho es el camino recorrido por quienes enseñan a (enseñar a) escribir en el profesorado de Biología; mucho, el compromiso por sostener al alumnado en condiciones de desafíos permanentes; mucho también lo que en estos diálogos y en estos encuentros, los autores de este informe de investigación hemos aprendido acerca no solo de su calidad y de su profesionalismo, sino también de los afectos y los valores puestos en juego. ¡Gracias colegas!

Referencias bibliográficas

AA.VV. (2021). *Cuadernillo de alfabetización académica*. Instituto de Educación Superior Simón Bolívar. Córdoba (Arg).

Adam, Jean Michel (1992). *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. París, Nathan. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-3-compl-adam.pdf>

Alliaud, Andrea (2014). El campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. Ponencia presentada en Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional. https://cedoc.infed.edu.ar/upload/030108El_Campo_de_la_Practica__A._Alli_aud.pdf

Angenot, Marc (1982). *La palabra panfletaria. Contribución a la tipología de los discursos actuales*. París: Payot.

Bachelard, Gastón (1987). *La formación del espíritu científico*. México: Editorial Siglo XXI.

Bombini, Gustavo (2001). Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. Ponencia expuesta en el *Congreso de prácticas docentes*. Facultad de Filosofía y Humanidades- Universidad Nacional de Córdoba.

- Bombini, Gustavo y Labeur, Paula. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. En *Enunciación* Vol. 18, No. 1/ enero-junio de 2013, Bogotá, pp. 19-29. (2013).
- Borioli, Gloria (2019). Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis*. Santa Rosa, UNLPam. Buenos Aires: Miño y Dávila. Vol. 23, N° 3. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4090>
- Borioli, Gloria, Paván, Jorge y Lucchese, Marcela (2023). Hacia la alfabetización disciplinar: la experiencia de un posgrado en Salud. *EnfoQUES Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Universidad Estatal de Sonora, México, Año 1, N°1. (pp. 3-21)
- Camilloni, Alicia (2009). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Carlino, Paula (2018). Dos variantes de la alfabetización académica, cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, vol. 36, núm. 71, 2018, pp. 16-32. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/241>
- García Romano, Leticia, Valeiras, Nora. y Masullo, Marina. (2013). Escribir en el inicio de la universidad: el caso de las carreras de ciencias biológicas y profesorado en ciencias biológicas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 2013, n.º Extra, pp. 1489-1494, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307274>
- García Romano, Leticia y Martín Rocío (2019). Prácticas de Investigación entrelazadas con prácticas de evaluación entre pares: análisis de una propuesta didáctica en la formación docente inicial en Biología. *Praxis educativa*. Santa Rosa de La Pampa, vol. 23, N° 3, pp. 1-13

- Godínez López, Eva y Alarcón Neve, Luisa. (2020). *Lenguaje y textos*. N° 51, pp. 69-79.
- Gunel, M., Hand, B. y Prain, V. (2007). Escribir para aprender en ciencias: un análisis secundario de seis estudios. *Revista Internacional de Educación en Ciencias y Matemáticas* 5(4), pp.615-637
- Hernández Ferrer, Eric (2015). Las culturas disciplinares como límite de las políticas educativas: la reactivación política del sujeto educativo. *Identidades*. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. N°9, Año 5.
- Hylland, Ken. y Sancho Guinda, Carmen. (2012). *Postura y voz en géneros académicos escritos*. Palgrave & Macmillan. (trad.nuestra)
- Iglesia, Patricia y De Micheli, Ana (2009). Leer textos de biología en el primer año de la universidad: ¿es un saber construido o una práctica a enseñar? *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias didácticas*. VIII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias. Barcelona, pp. 817-820. <http://ensciencias.uab.es>.<http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-817-820.pdf>
- Kelly, Simon y Bazerman, Charles (2003). How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics*. Oxford
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1997). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Leunda, Ana y Wojnacki, Laura (2022). Perspectivas para pensar un Seminario de Alfabetización Académica (2021) en contextos de formación docente virtual.El docente como curador de contenidos. Presentado en *XI Encuentro de Ciencias Sociales y Humanas El desafío de las desigualdades: crítica e intervención*.

- López Cabral, Silvana y Leymonie, Julia (2017). Los guiones conjeturales ¿un dispositivo que posibilita la función epistémica en la planificación de situaciones didácticas? Ponencia presentada en las *Jornadas de Investigación en Educación Superior*. Montevideo. <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/5/2018/04/P-LOPEZ-CABRAL.pdf>
- Mansilla, María y Fernández, Nancy (2022). Enseñar a hablar, leer y escribir en Biología (Tesis de Posgrado). *Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora (LadECiN)*, 1(1), pp. 562-566.
- Marbà Tallada, Anna, Márquez Bargalló, Conxita. y Prat Pla, Angels (2006). La lectura en el proceso de aprendizaje de los modelos científicos. <https://tresorderecursos.com/wp-content/uploads/2022/02/La-lectura-en-el-proceso-de-aprendizaje-de-los-modelos-cientificos.pdf>
- Marinkovich Ravena, Juana y Pobleto Olmedo, Claudia (2014). Alfabetización en escritura académica en Biología: propósitos comunicativos y niveles de alfabetización. *ONOMÁZEIN Revista semestral de lingüística, filología y traducción*.
- Marinkovich Ravena, Juana, Velásquez Rivera Marisol y Astudillo Figueroa,
- Marjorie (2017). Hacia una caracterización de las prácticas de escritura en la comunidad académica de Biología. *Lenguas Modernas* (50), pp. 131-152. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49255>
- Marro, Mabel y Dellamea, Amalia (1993). *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*. Buenos Aires: Docencia.
- Mc Ewan, Hunter y Egan, Kieran (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrotu.

- Navarro, Federico (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Filo-Uba.
- Navarro, Federico (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En Valle, Augusta. (Ed.). *Estudios Generales: el desarrollo de las competencias básicas*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú. (pp. 103-134).
- Navarro Federico (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En Marcos Alves & Valeria Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (13-49). Porto Alegre, RS: Editora Fi. ISBN 978-85-5696-308-6. <https://www.editorafi.org/308ufn>
- Padilla, Constanza, Douglas, Silvina y Lopez, Esther (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. @ tic. *Revista d'innovació educativa*, (4), 2-12.
- Parodi, Giovanni (2010) (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Parodi, Giovanni (2015) (Ed.). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Rassetto, María (2018). La Didáctica de la Biología en la formación de profesores en la Argentina. *Revista Cuadernos de Educación*. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22974>
- Roldán, Carolina, Vázquez, Alicia y Rivarosa, Alcira (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación*. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/192892/CONICET_Digital_Nro.7e1fce85-481e-4380-8757-2272dc585b8a_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Royo Volta, Beatriz (2014). La enseñanza de la investigación en la formación docente. El profesorado de Biología (ISP N° 4, Reconquista, Santa Fe) como caso de análisis. Tesis de Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales. UNL.
- Salgueiro, María, Castagno, Fabiana, Salgueiro, Patricia y Acebal, María (2021). Enseñanza y aprendizajes en torno a la escritura en la formación docente inicial. Portal de revistas UCC. Córdoba.
- Sánchez Upegui, Alexander (2012). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Sanmarti, Neus (2003). Escribir para aprender ciencias. Aula de Innovación Educativa. Núm. 175, pp.29-32.
- Serra, Rosaura. y Caballer, María (1997). El profesor de ciencias también es profesor de lengua. *Alambique*. Didáctica de las Ciencias Experimentales, N° 12, pp. 43-5.
- Suárez, Daniel (2005). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas.
- Revista *Nodos y Nudos*, vol. 2; N° 17, pp. 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN).
- Ure, J(s/d) (1971). Densidad léxica y diferenciación de registro. En Perren, George y Trim, John (eds.). *Aplicaciones de la Lingüística*. Artículos seleccionados del Segundo Congreso Internacional de Lingüística Aplicada Cambridge: Cambridge University Press
- Van Dijk, Teun (1996). Estructuras y funciones del discurso. *Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI editores.
- Velásquez Rivera, Marisol. y Marinkovich Ravana, Juana (2016). Hacia un modelo explicativo del proceso de alfabetización en escritura

académica en las licenciaturas en historia y biología. RLA: *Revista de lingüística teórica y aplicada* N° 54, 2, 2016, pp. 113-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6859465>

Verón, Eliseo (2004). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

Zhizhko, Elena (2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos, *Innovación Educativa*, vol. 14, N° 65. Mayo-agosto 2014.



El docente-curador: escribir y diseñar clases en un aula de educación superior

Ana Inés Leunda*

María Laura Wojnacki‡

Resumen

En este trabajo, presentamos recorridos teóricos y reflexiones en torno a una investigación incipiente: focalizamos en la escritura docente en tanto *techné* en el *Seminario del Oficio de Enseñar* del Instituto de Formación Docente *Simón Bolívar* y su edición de 2023 que asumió la Modalidad Combinada. Observamos de qué manera la clase, como género discursivo (Navarro, 2015), con historia y densidad, se despliega en el entorno sociotécnico específico (Dussel, 2021) de un entramado ministerial, institucional, de un equipo de trabajo y en la plataforma Educativa.

Desde este enclave, apreciamos la densidad de la escritura en su dimensión de texto verbal, su plasticidad y posibilidades, en diversos planos como estructuras, secuencias, marcas deícticas de las clases. Para ahondar esta indagación, recuperamos la noción de docente curador como quien diseña, crea, dispone del entorno y sus posibilidades de abordaje. A partir de la reconfiguración del rol docente y su escritura, observamos como centro de la clase una potente articulación entre el saber interdiscipli-

* Profesora y Licenciada en Letras Modernas (UNC). Doctora en Letras (UNC). Becaria Doctoral Conicet (2010-2015) y Posdoctoral Conicet (2015-2017). Miembro del Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior, Córdoba (2017-2021). Profesora en el Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar y en otros Institutos de Formación Docente de la ciudad de Córdoba. Miembro del equipo de investigación Jóvenes y Discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación Docente (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba).

Correo electrónico: anaileunda@gmail.com

‡ Profesora y Licenciada en Letras Modernas (UNC). Docente de Lengua y la Literatura en la escuela media, en la formación docente del nivel superior (Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar) y en variadas propuestas de posgrado docente. La enseñanza en estos espacios y la escritura docente son sus áreas de investigación.

Correo electrónico: lauwoj@gmail.com

nar y la alfabetización académica (Navarro 2017) que se dispone para las prácticas de enseñanza. Los desafíos del entorno, la modalidad, la reconfiguración del docente, sus ocupaciones, modos de trabajo y su escritura emanan de esta indagación que nos interpela desde la mirada de docentes e investigadoras.

Palabras clave: formación docente, docente curador, alfabetización académica

Summary

In this paper, we present theoretical journeys and reflections on an incipient research: we focus on teacher writing as a *techné* in the Seminar of the Teaching Profession of the Simón Bolívar Teacher Training Institute and its 2023 edition that assumed the Combined Modality.

We observe how the class, as a discursive genre (Navarro, 2015), with history and density, unfolds in the specific socio-technical contexts (Dussel, 2021) of a ministerial and institutional framework, of a work team and in the Educational platform.

From this perspective, we appreciate the density of writing in its dimension of verbal text, its plasticity and possibilities, in various planes such as structures, sequences, deictic marks of the classes. In order to dive further in this inquiry, we recovered the notion of the teacher-curator as the one who designs, creates, arranges the environment and the possibilities of approaching it. From the reconfiguration of the teaching role and its writing, we observe as the center of the class a powerful articulation between interdisciplinary knowledge and academic literacy (Navarro 2017) that is available for teaching practices. The challenges of the environment, the modality, the reconfiguration of teachers, their occupations, ways of working and their writing emanate from this inquiry that challenges us from the point of view of teachers and researchers.

Keywords: teacher education, teacher as curator, academic literacy

Resumo

Neste artigo, apresentamos reflexões teóricas e reflexões sobre uma pesquisa incipiente: focalizamos a escrita docente como *techné* no Seminário sobre a Profissão Docente do Instituto e Formação de Professores Simón Bolívar e sua edição 2023 que assumiu a Modalidade Combinada. Observamos como a aula, como gênero discursivo (Navarro, 2015), com história e densidade, se desdobra no ambiente sociotécnico específico (Dussel, 2021) de um quadro ministerial e institucional, de uma equipe de trabalho e na plataforma educacional.

A partir deste enclave, apreciamos a densidade da escrita na sua dimensão de texto verbal, a sua plasticidade e possibilidades, em vários níveis como estruturas, sequências, marcas déicticas das aulas. Para aprofundar essa indagação, recuperamos a noção do professor curador como aquele que projeta, cria, organiza o ambiente e suas possibilidades de abordagem. A partir da reconfiguração do papel docente e de sua escrita, observamos uma potente articulação entre os saberes interdisciplinares e o letramento acadêmico (Navarro 2017) que se disponibiliza para as práticas docentes como centro da aula. Os desafios do ambiente, da modalidade, da reconfiguração do professor, suas ocupações, formas de trabalho e sua escrita emanam dessa indagação que nos desafia do ponto de vista de professores e pesquisadores.

Palavras chave: formação de professores, professor-curador, literacia acadêmica

I. Entornos socio-técnicos y escritura docente

Consideramos válido partir de reconocer nuestra doble filiación como profesoras del Instituto Simón Bolívar y como investigadoras de procesos de escritura en el nivel superior. Es decir, partimos de un rol inmersivo en la institución y, a su vez, buscamos diseñar herramientas de pesquisa para reflexionar sobre las prácticas de alfabetización académica. Esta lente doble que nos permitimos construir se asemeja a un estereoscopio que permitirá, en la misma escritura de estas líneas, reconocer un territorio de sentidos singulares que -esperamos- serán base de futuros interrogantes. En este sentido, nuestra labor puede pensarse como el pro-

ceso de indagación que se concreta a partir del uso de un estereoscopio¹: dos lentes (profesoras e investigadoras) y una tercera imagen que emerge del cruce de las dos (este texto que compartimos).



Imagen I. Estereoscopio, predecesor de la visión 3D²

Buscamos pensar y sentir las prácticas de enseñanza, sabiendo que podemos objetivarlas, pero también reconociendo que estamos atravesadas por inquietudes e interrogantes. Asimismo, la imagen del estereoscopio puede resultar potente en un ensayo que busca focalizar en el entramado de la escritura como parte de una práctica sostenida en artefactos que tienen historias y van delineando temporalidades complejas. El estereoscopio es hijo de la óptica decimonónica y, en la actualidad, el antecesor del

1 Nos invitó a pensar en el estereoscopio la propuesta de Iuri Lotman (1998) en “Cerebro-texto-cultura-inteligencia artificial: la visión estereoscópica de la cultura”.

2 Las imágenes del estereoscopio tienen amplia difusión en Internet, para este artículo hemos tomado algunas de Wikipedia.

cine 3D y de la realidad virtual³. Lo pasado y lo presente, lo vigente y lo obsoleto se cruzan y se intercambian cuando pensamos en prácticas situadas, cuando observamos de qué manera las tecnologías se resignifican, se transforman y nos interpelan desde un presente ampliado, desde un aquí y ahora que convoca la historia de los objetos en contextos escolares. Dice Inés Dussel (2021):

La convivencia en la escuela de medios tecnológicos de distintas épocas humanas (el papel, los pizarrones, las pantallas, las aulas y los auditorios) configura una espacialidad y una temporalidad densas, contradictorias, que las vuelven mucho más heterogéneas de lo que suponen quienes la definen como una institución plana, conservadora, tradicional. (p. 14)

En nuestro caso, nos interesa pensar en la escritura docente de los profesores del Seminario de Oficio de Enseñar (en adelante SOE), que implica el 50% del curso de ingreso de la carrera de Profesorado de Lengua y Literatura⁴. Específicamente, analizaremos el aula que acompañó el proceso durante 2023, en que el cursado se realizó en Modalidad Combinada. Vale precisar que, tal como se indica en el Documento Institucional (2023) que elaboró la institución y en diálogo con las disposiciones del Ministerio de Educación, esta Modalidad...

implica una alternancia en la dinámica pedagógica que contiene momentos de trabajo presenciales con asistencia a la institución y momentos de trabajo en situaciones de no presencialidad mediados por diferentes dispositivos y soportes, sobre todo, por el aula virtual (Seminario *El Oficio de Enseñar. Documento Institucional*).

3 En la actualidad, el estereoscopio victoriano se ha resignificado para smartphones. El ex guitarrista de la banda Queen, Brian May, también es Ph.D. en Astrofísica y promueve este proyecto que invita a pensar en la densidad de los tiempos/pasados/presentes. Puede verse una nota al respecto en “El diario” de España.

4 El 50% restante está conformado por el Seminario de Alfabetización Académica (SAA) que hemos analizado en una ponencia presentada en 2022 y cuya publicación está en prensa. El SAA introduce contenidos específicos del campo de la lengua y la literatura, además, de algunas precisiones en torno a la lectura y la escritura como procesos.

Y luego sigue el documento:

Una segunda idea que incorporamos es que esta alternancia no se trata simplemente de una suma de contenidos y actividades entre virtualidad y presencialidad, sino que hacemos referencia a una combinación que se integra a un mismo proceso de enseñanza y que requiere replantear el papel de los/as docentes, los/as estudiantes, los contenidos curriculares, el uso del tiempo y el espacio, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

De esta manera, la escritura docente en la que nos interesa hacer foco no es entendida como un acto descontextualizado, sino como parte de un entramado ministerial de los IFD (Institutos de Formación Docente) de Córdoba, condicionado a su vez por la plataforma Educativa (que desde 2020 viene transformándose como señalan Bosch et al., 2020) y por las decisiones que se toman en el mismo Instituto (tal como resignificar las experiencias de pandemia para la propuesta de Modalidad Combinada, en específica relación con la escritura de las clases).

Observar el trabajo curatorial docente, en general, y la escritura del aula digital del SOE, en particular, nos permitirá visibilizar trazados en los que es posible reconocer parte de las pautas y la cultura institucional, materialidades, planos de la escritura verbal, etc. Una clase, como afirma también Dussel, nunca es un espacio-tiempo cerrado, supone la posibilidad de reconocer fronteras porosas que nos hablan de un hacer, de un aquí y un ahora que intenta llegar al otro, al estudiante, al ingresante. Al respecto, algunas preguntas centrales que nos interesa atender en relación con la escritura docente son: ¿es posible reconocer tensiones disciplinares e interdisciplinares en la escritura de estas clases?, ¿qué importancia tiene el texto verbal y cómo se ensambla con otros lenguajes como el color o la incrustación de videos?, ¿qué redes de sentidos específicos del nivel superior se pueden observar?

Si volvemos a la metáfora del estereoscopio, en primer lugar, podemos explicitar que estas preguntas-guía serán vistas a partir de lentes teórico-metodológicos y, también, desde la experiencia docente que se inscribe en este mismo ensayar. En segunda instancia, podemos anticipar nuestra hipótesis de trabajo: las aulas de la plataforma Educativa en un presente de post pandemia, evidencian distintos niveles de escritura (consignas de docentes y PDF, por ejemplo) que se ensamblan con imágenes, recursos

y pautas vinculadas no solo a la enseñanza remota, sino también a la presencial. De esta manera, la metáfora del estereoscopio sigue resultando potente, pues este artefacto exige plantillas diseñadas para una mirada en distintos planos, para una perspectiva que trasciende lo lineal.



Imagen 2. Plantilla para ser vista con estereoscopio

2. La escritura como tecnología y la clase como género discursivo

En este apartado nos interesa focalizar en la escritura como parte de una tecnología escolar. Creemos necesario profundizar en la concepción de la escritura como *techné*, como un saber devenido experiencia para algunos sectores sociales, como entramado de capas complejas que buscaremos atender en el entorno mayor de la clase virtual a analizar⁵.

Para esta conceptualización dialogamos con Federico Navarro para quien “las prácticas letradas” (2015, p. 5), que colaborarán con una “didáctica de la escritura en educación superior” (2015, p. 15), son una *techné* que se resignifica cuando las analizamos como parte de géneros discursivos escolares o didácticos. Específicamente el autor se inscribe en la tradición de Mijaíl Bajtín quien propuso estudiar el lenguaje como parte de los pro-

5 Nuestra fuente principal de análisis es el aula virtual del SOE, puede visitarse aquí: https://iesbolivar-cba.infed.edu.ar/aula/prg_texto.cgi?id_curso=1299&id_texto=9225&id_unidad=9147&wAccion=ver_texto

cesos sociales e históricos que se materializan en enunciados concretos (o textos) y en géneros discursivos (o cadenas de enunciados relativamente estables) siempre enmarcados en esferas de la praxis (zonas de intercambios concretos como puede ser una escuela, una fábrica, una casa, etc.). Los postulados del pensador ruso profundizaron en textos verbales y artísticos, aunque la complejidad de sus reflexiones habilita múltiples diálogos en torno, tal como la responsabilidad que supone el hecho de tomar la palabra en un contexto determinado.

Navarro se inscribe en esta tradición y la vincula con la necesidad de colaborar con una didáctica de las prácticas letradas de nivel superior. En relación con la noción de género discursivo, precisa:

Un concepto técnico fundamental para describir, enseñar y aprender las regularidades, tipificaciones y expectativas sobre las prácticas letradas académicas es el de género discursivo. A partir de las reflexiones pioneras de Mijaíl Bajtín (2005 [1982, 1979]), conocidas en Occidente desde los años 80, se entiende que las esferas sociales de la comunicación humana poseen clases más o menos estables de textos orales y escritos (y, diremos hoy, multimodales). Estas clases, que Bajtín denomina géneros discursivos, se corresponden en mayor o menor medida con los textos singulares (o enunciados) que producen los sujetos que pertenecen a esas esferas sociales. Los géneros discursivos se organizan teleológicamente, es decir, a través de objetivos que buscan llevar a cabo acciones sociales y comunicativas; cuentan con estructuras en mayor o menor medida flexibles que materializan esos objetivos; abordan ciertas temáticas y evitan otras; y utilizan ciertos recursos léxicos y gramaticales típicos. (2015, p. 7)

Esta larga definición nos ayuda a explicitar porqué consideramos que *la clase* puede ser considerada como un género discursivo que se materializa en textos (o enunciados) contextualizados en una plataforma virtual en el caso que empezamos a estudiar. A su vez, la escritura es una *techné*, una práctica semiótica y material que incluye múltiples planos de análisis: la dimensión verbal es atendida como uno de sus rasgos, pero no el único y tampoco abstraído de su materialidad y entorno de enunciación.

En sus trabajos, Bajtín afirma que el signo verbal es el más plástico y complejo de los sistemas semióticos. Una generación después, y en diálogo con estos postulados, Iuri Lotman (2000) propone el concepto de

ensamble para estudiar textos en los que distintos lenguajes culturales convergen sin que se amalgamen de manera indefinida: el cine, los dibujos animados, la ópera, etc. fueron fuente de su interés. Para nosotras, Lotman es (en parte) un hijo intelectual de Bajtín que nos permite avanzar en una noción de *diferencia* (distintos lenguajes coexistiendo) que resulta interesante. Recordemos que nuestro objeto de estudio es la escritura de clases remotas en la plataforma Educativa que habilita la articulación o ensamble de distintos lenguajes culturales.

En diálogo con lo antedicho, entendemos que una clase es un género discursivo (históricamente situado) que se expresa en enunciados cuya materialidad verbal se ensambla con otros lenguajes culturales. La pantalla, además, constituye un soporte material que condiciona tipos de escritura posibles.

En una primera aproximación, en el aula del SOE, podemos reconocer temáticas centrales en cada uno de los tres textos que componen el género *clase*. La plataforma coloca este mismo nombre (*clase*) a la sección más usada del aula. El dispositivo material -la plataforma- es de acceso público y ha sido gestionado a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), su uso ya tenía lugar antes de la Pandemia Covid-19 y se fue incrementando hasta la actual instauración de la Modalidad Combinada. Actualmente, es el espacio señalado institucionalmente para el trabajo en clases virtuales.

En la sección clases, en el SOE evidencia tres ejes temáticos cuyo despliegue encuentra en la palabra verbal un significativo lugar. Podemos reconocer cierta plasticidad de la palabra que señalamos con Bajtín, pues identificamos distintos planos y funciones. En primer lugar, ayuda a organizar aspectos centrales que distinguen cada uno de los textos-clases, que forman parte de una discursividad social y didáctica; la primera marca verbal está conformada por los títulos:

1. El oficio de estudiante del nivel superior en la modalidad combinada
2. Elegir la docencia, singularidad de un oficio
3. El oficio docente como práctica política de transmisión cultural en el escenario actual

Cada uno de estos títulos constituye un texto-clase y, en términos generales, introduce a los estudiantes en la nueva modalidad que se instaló en 2022 y se afirma en la nueva edición de 2023. En relación con la plasticidad de lo verbal que señalara Bajtín, es posible reconocer distintas modalidades que van diseñando, como un hilo conductor, un bordado de la clase que guía al estudiante. Así, reconocemos a continuación del título ya nombrado la presencia de los objetivos y, luego, subtítulos que explicitan el contenido que se desplegará. La explicación, como segmento textual (Arnoux, Distéfano y Pereira, 2002) aparece una y otra vez precisando nociones centrales tales como tiempo de estudio, que incluye la distinción de sincrónico y asincrónico, oficio docente, práctica social, etc. Es en el abordaje de los contenidos disciplinares en donde se desarrolla con particularidad la presencia de este segmento textual. También se incluyen consignas que dirigen la acción del estudiante (leer, tomar nota, participar en el foro, etc.) y se explicita el caso de las pautas de trabajo cuya realización es parte de la instancia de acreditación.

La plasticidad de lo verbal también es posible de ser observada en la deixis externa, es decir, en aquellas marcas verbales que remiten concretamente al contexto. Vale recordar: los pronombres, los adverbios de tiempo y lugar, entre otras clases de palabras, conforman en el español un sistema deíctico o *sistema de señalamientos*, es decir, son palabras que no tienen carga semántica en sí y necesariamente exigen o bien un elemento referido en el mismo texto, o bien una alusión al entorno: yo/tú, aquí/allá, ahora/ayer, esto, etc. De esta manera, en el primer texto-clase es posible reconocer una deixis exofórica o contextual, por ejemplo, “tengan paciencia” (el sujeto tácito remite a los estudiantes de 2023 y a la acción del cuerpo docente que aprende junto con ellos el transcurrir por la modalidad combinada).

Eugenia Almeida (2019) en su ensayo *Inundación. El lenguaje secreto del que estamos hechos* afirma que la deixis construye territorios. Acordamos con esta potente idea y destacamos, por un lado, que es posible reconocer esta creación en la escritura del SOE y nos permitimos, a su vez, anticipar que para nosotras la deixis también diseña perfiles de subjetividad, como en este caso, el estudiante y el docente.

El segundo y el tercer texto-clase repiten la plasticidad del uso de la palabra verbal como guía que regula la complejidad informativa (títulos o anticipo de información, objetivos, despliegue de conceptos, consignas

y explicitación de marcas exofóricas). Además, podemos destacar que se repite el orden en el que la información verbal se despliega, lo cual ayuda a la construcción de una estructura que facilita el cursado del estudiante, pues genera un ritmo que termina resultando familiar y más rápido de ser comprendido. En estos marcos o estructuras pudimos reconocer distintas funciones o efectos que logra esta palabra verbal y plástica:

1. **Contextualización:** en general, en cada clase se recupera lo hecho en una instancia anterior. Aquí es posible reconocer a la palabra como una invitación al diálogo con el estudiante. La primera y la segunda persona aparecen de manera explícita: el nosotros docente y el ustedes de los estudiantes. Es posible observar también en algunos momentos un tono conversacional que busca generar un ambiente cordial como el ejemplo citado: “Es por esto que les pedimos paciencia.”
2. **Organización:** Como anticipamos, al inicio de cada una de las clases, se incluyen los objetivos y la bibliografía usada, al final.
3. **Explicación:** Los contenidos se despliegan y se observa una cantidad diferencial que va de mayor a menor dependiendo la clase. En algunas, este aspecto ocupa el lugar principal como una voz docente que acerca los contenidos al estudiantado, en otras se concentra en la presencia de consignas de actividades y su explicación.
4. **Material de lectura. PDF disponibles:** en general, se comparten de modo completo, aunque en algunas ocasiones se soliciten lecturas fragmentarias.

En este sentido, la dimensión verbal de estas clases evidencia múltiples niveles que ayudan a la consecución del objetivo de la enseñanza vinculado al ingreso de una carrera de profesorado.

Ahora bien, desde nuestra visión estereoscópica nos animamos a agregar una reflexión más para complejizar el análisis: la plasticidad de la palabra y su capacidad de diseñar distintos planos de sentidos implica un significativo tiempo y energía de trabajo. Hubo varias escrituras, “lectura

cruzada” entre grupos de docentes autores y lectores, revisiones finales, etc. En relación con lo antedicho, nos preguntamos: ¿qué tiempo-reloj implica concretar estos procesos?, ¿qué tiempo-creativo (síntesis, resignificación, articulación, etc.) supone la elaboración de este material? ¿de qué manera se acompaña y remunera este tiempo de escritura docente?, ¿qué ocurre con los textos-clase de las aulas virtuales que están a cargo de un solo profesor?, etc.

En el caso del SOE, este borde frágil se mitiga con la ayuda de la escritura de agentes institucionales como las coordinadoras del nivel o, como veremos más adelante, del técnico-maquetador del aula, al tiempo que la historia de trabajo conjunto retoma procesos de escritura de ediciones anteriores.

3. La *techné* escrita en su dimensión (inter)disciplinar

Nos interesa introducir un tema que está lejos de cerrarse en el campo de la alfabetización académica. Nos referimos a la enseñanza de saberes propios de un campo científico (la Historia, la Lengua y la Literatura, la Biología, etc.) y sus relaciones entre sí o con otros campos del saber (como las Ciencias de la Educación). Si bien en cada uno de los profesorados el tránsito por esta frontera (inter)disciplinar está presente de múltiples maneras, nos importa pensar si es posible reconocer además de una alfabetización académica, una alfabetización disciplinar⁶.

En los tres textos-clases del SOE se observa una potente articulación interdisciplinar que incluye la lectura de textos que son propios de la alfabetización académica (Borioli, 2015 y Bazerman, 2005) en creciente consolidación en el ámbito institucional de este IFD (Instituto de Formación Docente) que analizamos. Se cita un manual de géneros creado por los profesores de Lengua y Literatura para uso institucional y, también, bibliografía muy específica: referencias a Navarro sobre el oficio de estu-

⁶ Por ejemplo, en el profesorado de Lengua y Literatura, la escritura de ensayos en relación con la Teoría Literaria, implica una especificación singular, pues la producción de conocimiento de esta disciplina se produce en este tipo de textos. En cambio, en los Estudios del Lenguaje, la constatación empírica y el formato de escritura científico-explicativa ocupa un lugar central.

dianter en el nivel superior o, más concretamente, el manual de Arnoux, Di Stéfano y Pereyra (2002) que tiene la particularidad de dialogar con la perspectiva semiótica y material que elegimos en esta labor, pues se nutre en gran medida de los postulados de Mijaíl Bajtín. Además, los tres ejes temáticos se van trabajando paulatinamente y retomando una y otra vez con distintas estrategias que recuerdan la imagen del bucle. Esto se ve reforzado en las actividades que se van enlazando unas con otras hasta llegar a las de acreditación: una por eje.

Por su parte, Navarro se pregunta si es posible pensar en una *alfabetización disciplinar* que implique la enseñanza de géneros situados en un ámbito específico del saber, por ejemplo: *el informe de laboratorio* en una carrera de Biología. No podríamos hacer una afirmación o negación categórica, pero sí reconocer un espacio interdisciplinar muy potente en estos tres textos-clase. Observamos una significativa articulación entre saberes del campo de las Ciencias de la Educación (modalidad combinada, profesión docente y adolescencia como nivel de destino) junto con la explicitación de reflexiones, despliegues teóricos y actividades que son vinculados con estudios de alfabetización académica o prácticas letradas de enseñanza en el nivel superior. Esta articulación de saberes se conforma así en el eje de la clase-texto: “la cosa en común” que reúne a los sujetos de la deixis en torno a su objetivo.

La escritura como *techné* es transversal a la práctica educativa y puede continuar siendo objeto de enseñanza y aprendizaje una y otra vez. No es natural, ni obvia. Al respecto, precisa Federico Navarro:

La escritura no puede confundirse con un atributo biológico o natural, como el habla, la visión, el sentido del equilibrio o el pensamiento abstracto. Por el contrario, la escritura es una tecnología reciente para construir conocimiento y para comunicarse en sociedad, es decir, una tecnología epistémica y semiótica. (2017, p. 4)

4. El docente curador de contenidos

Decíamos antes que la escritura en su plano verbal nos permite reconocer espacios de deixis en los que se explicita el diseño de una zona, de un territorio de un ámbito común. Y anticipábamos que, para nosotras, también construye subjetividades. En este trabajo que estamos ensayando,

podemos observar una subjetividad docente que emerge de la misma textualidad: tiempo de dedicación, articulación de distintos campos de saber, cuidado en la construcción del vínculo con los estudiantes, etc.

A su vez, la escritura en una plataforma virtual implica no solo las operaciones (ya de por sí complejas) de una verbalidad que se sostiene en una pantalla o en un papel, implica la posibilidad y el desafío (el tiempo-energía) implicados en la plataforma Educativa, que está destinada al despliegue de cierto recorrido. Los usos y recursos son múltiples y exigen reconocer distintos planos de la interface tales como el espacio de distinción entre “el aula” y “la administración”, muy distinto a otras plataformas de uso extendido en el nivel superior como Moodle (en el que la edición y la visualización ocurren en un mismo menú). Las posibilidades de diseño son múltiples y en el SOE virtual podemos reconocer, entre otros recursos:

- íconos que refuerzan mensajes
- colores que se mantienen y generan una estética homogénea y clara
- destacados de frases o conceptos
- incrustaciones de videos, padlet y Genially

La propuesta para los estudiantes, lejos de ser un simple archivo de texto, evidencia un dinamismo y plasticidad significativos. Cada uno de estos recursos incorporados al texto clase constituye material didáctico que habilita o inhibe formas de interacción, aporta una lógica y una concepción del conocimiento y, por lo tanto, del mundo. Videos, padlet y Genially incrustados proponen una forma particular de interacción entre sujetos y recorridos por el saber, que presentan la articulación entre lo disciplinar y la alfabetización. La actividad de la escritura docente cobra una densidad que va más allá del texto verbal. Así, además del tiempo dedicado a la escritura de acuerdo con una organización institucional que recupera experiencias previas, es válido destacar la colaboración del técnico que, en este caso, es docente universitario del Ingreso e investigador de prácticas de alfabetización (Universidad Nacional de Córdoba).

De esta manera y en conexión con lo ya señalado, la cantidad de agentes implicados y el trabajo sostenido (sobre todo durante y post-pandemia) nos invitan a subrayar la relevancia de la dimensión material implicada en la escritura de clases como parte de la enseñanza en modalidad combinada. La subjetividad que es posible reconocer detrás de estas escrituras (en plural para insistir sobre los distintos planos y lenguajes culturales que implica) nos invita a considerar que estamos ante un rol nuevo, en el que el docente ya no puede pensar solamente en la tecnología del pizarrón, la fotocopia y su voz en un aula presencial. Un docente en el formato de Modalidad Combinada hoy necesita ser un curador, es decir, alguien que crea clases de singular complejidad, como señaláramos en el trabajo anterior:

Entendemos que la curaduría de contenidos supone búsqueda de recursos, selección y difusión. En este sentido, se recupera la similitud con el trabajo en los museos: el curador de contenidos digitales agrupa y da sentidos a esa selección y su forma de desplegarse. A esta tarea, sumamos también una serie de acciones docentes que superan este primer momento y enfatizamos su aspecto creativo: quien produce estas clases también critica, reconceptualiza, resignifica, y da accesibilidad. Además, un docente-curador habilita el ingreso de la voz del estudiantado y su reflexión (Leunda y Wojnacki, 2022, en prensa).

Para nosotras, la producción puede ir valiéndose de lo ya creado en años anteriores, aunque el trabajo sostenido es fundamental: no hay posibilidad de quietud, no creación o no actitud crítica cuando articulamos docencia, textos que ensamblan múltiples lenguajes y enseñanza desde plataformas educativas. Además, nos permitimos afirmar que hoy la revolución del mundo digital y la existencia cada vez más frecuente de *entornos gamificados* (Baricco, 2019; Molina; 2020, entre otros) resultan ineludibles para la docencia. Los desafíos no se detienen: pensemos en los recientes interrogantes que habilita la relación educación-Inteligencia Artificial. Si bien, como ya afirmamos con Dussel, la educación nunca fue independiente de los entornos socio-técnicos, hoy nos demanda una atención especial.

Últimas palabras (antes de guardar el estereoscopio)

Entre la máquina y el hombre está la experiencia. En la búsqueda de enseñar está la carnadura de los sujetos que se comprometen en el hacer. El tiempo, como energía vital implicada en estos trabajos, nos sigue invitando a preguntar: ¿cuándo y cómo innovar, de qué manera habitar lo posible, de qué formas escribir y reescribir en múltiples lenguajes? Y también: ¿de qué manera crear estructuras amables que nos permitan comprender las nuevas transformaciones de los entornos sociotécnicos y convertirnos, como decía una artista cordobesa, en “amigos de las máquinas”⁷? Las palabras que aquí diseñamos se inscriben en estas búsquedas, intentan apostar por un *sí es posible* o un *sí hay que hacerlo*, aunque aún tengamos muchas preguntas e ínfimas respuestas. Para concretar este recorrido (la apuesta) buscamos también la plasticidad (y complicidad) de las palabras que nos permitieron jugar con un viejo estereoscopio y aggiornarlo para sentir, pensar y re-crear procesos de escritura, diseños de enseñanza y curaduría que nos interpelan hoy.

Referencias bibliográficas

- Almeida, Eugenia (2019). *Inundación. El lenguaje secreto del que estamos hechos*. Córdoba (Arg.): DocumentA/Escénica Ediciones.
- Baricco, Alessandro (2019). *The Game*. Buenos Aires (Arg.): Anagrama.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle & Garuñs, Janet (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse.
- Borioli, Gloria. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad

7 La artista cordobesa Sofía Torres Kosiba en su performance “En el campo las estrellas” intervino salas en casonas de Córdoba con títulos particulares, uno de ellos era “Amigos de las máquinas”.

Nacional de Córdoba. En *Praxis Educativa*. Vol. 15 (número 3). <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1077>

Bosch Alessio, Constanza; Ludueña, Ana Laura & Maldonado, María Eugenia. (2020). Potencialidades y desafíos tecno-pedagógicos de la plataforma “Educativa”. Voces y perspectivas de docentes y estudiantes de la provincia de Córdoba, en *Revista EFI-Educación, Formación, Investigación*, Vol. 4 (número 6), 77-93.

Documento Institucional (Instituto de Formación Docente - Simón Bolívar). *Enseñar en la Modalidad Combinada: Resignificación de la práctica docente en el Instituto de enseñanza Superior Simón Bolívar* (2023). Aula Virtual del Instituto IES Simón Bolívar. Sala de Profesores. <https://docs.google.com/document/d/1GqJT-TusLl8q9TvsbJnOSxER6hYGI9g1B8DmV0WWk7s4/edit>

Dussel, Inés & Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2021). Clase 1: La clase como entorno sociotécnico y el lugar de los medios. Módulo: La clase como conjunción de tiempos, espacios, cuerpos y artefactos. Actualización Académica Enseñar con Herramientas Digitales. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Juárez Popoca, Diana, Torres Gastelú, Carlos y Herrera Díaz, Luz (2017). Las posibilidades educativas de la curación de contenidos: Una

- revisión de literatura. En *Apertura*, Vol. 9 (número 2). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1046>
- Leunda, Ana y Wojnacki, María Laura. (2022). *Perspectivas para pensar un Seminario de Alfabetización Académica (2021) en contextos de formación docente virtual. El docente como curador de contenidos*. En prensa.
- Lotman, Iuri (1998). *Cerebro-texto-cultura-inteligencia artificial: la visión estereoscópica de la cultura*. Navarro, Desiderio (comp.) *La semiosfera III*. Valencia: Frónesis-Cátedra.
- Lotman, Iuri (2000). *El ensemble artístico en el espacio de la vida cotidiana*. Navarro, Desiderio (comp.) *La semiosfera III*. Valencia: Frónesis-Cátedra.
- Molina Ahumada, Ernesto Pablo (2020). Alicia en el país de los algoritmos: lectura, literatura y videojuegos en las aulas. *Educación, formación e investigación, Dirección General de Educación Superior volumen 6, número 10, 45-59*.http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Revista-EFI_Vol-6-N%C2%B010.pdf
- Narvaja de Arnoux, Elvira; Di Stefano, Mariana y Pereira, Cecilia (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires (Arg.): Eudeba.
- Navarro, Federico (2015) Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Delta*. Volumen 2, Número 32.<https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>.
- Navarro, Federico (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la Formación docente Inicial. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica.
- Seminario El Oficio de Enseñar (2023). "El oficio de estudiante de nivel superior en la modalidad combinada". En Seminario de El ofi-

cio de Enseñar. Aula Virtual del IES Simón Bolívar. Documento institucional. Disponible en: https://iesbolivar-cba.infod.edu.ar/aula/prg_texto.cgi?wAccion=ver_texto&id_texto=9225&id_unidad=9147&id_curso=1299



La tarea docente, un quehacer de palabras. Hablan las coordinadoras

Victoria Farina*

Flavia Herrera**

Julietta Fofré †

Resumen

En los procesos formativos de todos los niveles, la tarea de coordinación, que funciona como un puente entre sujetos, claustros e instituciones, es una práctica central en los aprendizajes y en las dinámicas organizativas, ya que incide fuertemente en la articulación entre cátedras, en el sostén emocional y en el asesoramiento académico.

Es por ello que tres de las coordinadoras del IES Simón Bolívar compartimos aquí posiciones y reflexiones acerca de la toma y circulación de la palabra en los profesorados de Historia, Física y Biología, a fin de ofrecer una visión integral, por fuera del dictado de las asignaturas, en los intersticios y las confluencias, acerca de las prácticas discursivas en las trayectorias estudiantiles.

¿Qué sucede en los bordes de los espacios curriculares?, ¿cómo impactan las revisiones y apropiaciones de los lenguajes en las posibilidades de avanzar en la carrera?, ¿cuáles son las estrategias que los actores despliegan?, ¿dónde residen los mayores desafíos comunicativos? En torno de estos y otros problemas que nos interpelan cotidianamente,

* IES Simón Bolívar. Dirección General de Enseñanza Superior. Córdoba. Coordinadora de los Profesorados de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Geografía, Química y Física, turno noche.

Correo electrónico: victoriafarinavf@gmail.com

** IES Simón Bolívar. Dirección General de Enseñanza Superior. Córdoba. Coordinadora de los Profesorados de Educación Secundaria en Biología y Matemática. Turno tarde.

Correo electrónico: fherrera25@gmail.com

† IES Simón Bolívar. Dirección General de Enseñanza Superior. Córdoba. Coordinadora del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Anexo Villa El Libertador.

Correo electrónico: juliettafofre82@gmail.com

las autoras respondemos, en un diálogo imaginario, tres preguntas acerca de las hablas y las escrituras en los quehaceres docentes.

Palabras clave: asesoramiento, coordinación, discurso, trayectorias

Summary

In training processes at all levels, the task of coordination, which functions as a bridge between subjects, faculty and institutions, is a central practice in learning and organizational dynamics, since it strongly affects the articulation between chairs, in emotional support and academic advising.

That is why three of the coordinators of the IES Simón Bolívar share here positions and reflections about the taking and circulation of the word in History, Physics and Biology teachers, in order to offer a comprehensive vision, outside the dictates of the subjects, in the interstices and confluences, about discursive practices in student trajectories.

What happens at the edges of curricular spaces? How do the revisions and appropriations of languages impact the possibilities of advancing in the career? What are the strategies that actors deploy? Where do the greatest communicative challenges lie? Regarding these and other problems that challenge us daily, the authors answer, in an imaginary dialogue, three questions about the speech and writing in which to become teachers.

Key Words: advice, coordination, speech, trajectories

Resumo

Nos processos de formação a todos os níveis, a tarefa de coordenação, que funciona como ponte entre disciplinas, docentes e instituições, é uma prática central na aprendizagem e na dinâmica organizacional, uma vez que afecta fortemente a articulação entre cátedras, no apoio emocional e no aconselhamento académico.

É por isso que três dos coordenadores da IES Simón Bolívar compartilham aqui posições e reflexões sobre a tomada e circulação da palavra nos professores de História, Física e Biologia, a fim de oferecer uma visão abrangente, fora dos ditames das disciplinas, em os interstícios e as confluências, sobre as práticas discursivas nas trajetórias estudantis.

O que acontece nas margens dos espaços curriculares? Como as revisões e apropriações das linguagens impactam as possibilidades de avanço na carreira? Quais as estratégias que os atores implantam? Onde estão os maiores desafios comunicativos? A propósito destes e de outros problemas que nos desafiam diariamente, os autores respondem, num diálogo imaginário, a três questões sobre a fala e a escrita nas tarefas docentes.

Palavras chave: conselho, coordenação, discurso, trajetórias

Introducción

En los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) existe una función que en la tarea investigativa, estudiantil y docente resulta central: la de la coordinación. Será por eso que el trabajo entre equipos y el diálogo entre roles ha encontrado en las coordinadoras del Simón Bolívar una palabra experta, una escucha profesional y una actitud generosa sin las cuales la indagación acerca de las alfabetizaciones disciplinares no habría sido posible.

En efecto, más allá de la perspectiva de los profesores entrevistados y encuestados, cuya mirada está fuertemente centrada en el aula, en la enseñanza del objeto disciplinar, en los quehaceres didácticos, el enfoque de las coordinadoras, que perciben y acompañan los recorridos de los sujetos y las dinámicas cotidianas, mediando entre estudiantes y profesores, entre reglamentos y vidas es probablemente más panorámico, más holístico, más integral que el de la mayoría de los actores institucionales. Ellas advierten cómo dialogan las habilidades comunicativas de los estudiantes con sus trayectorias formativas en todos los espacios curriculares, y señalan los perfiles y los rumbos más acordes a estos tiempos en los cuales apostamos a la educación superior como derecho indiscutible. Además -aquí hay una clave de valor incalculable-, operan desde el borde: en el intersticio, en el pasillo, en la sala de consultas, en el encuentro casual con los jóvenes y los adultos; jóvenes y adultos que no solo aprenden y enseñan, sino que también se emocionan, lamentan y disfrutan en ese territorio complejo y potente que es el espacio de formación. En ese quehacer en permanente fluencia hay un tanteo diario y un ojo sensible que se pone al servicio del lazo y que posibilita la construcción de estrategias móviles,

de diseños inesperados para franquear obstáculos, asesorar a unos y otros claustros y articular acciones, de modo tal que se garantice la calidad de los procesos educativos sin vulnerar el ejercicio de la palabra propia.

El coordinador tiene un punto de mira otro, es una atalaya que divisa desde un rol particular porque conoce y reconoce conflictos y sujetos con un horizonte propio que recupera la historicidad de las ocurrencias y genera dispositivos de acción (inmediata y mediata) para aportar a los problemas y a las situaciones.

Desde tales marcos hablan en este capítulo las tres coordinadoras a quienes pudimos entrevistar: Victoria Farina (en adelante, VF), Flavia Herrera (en adelante, FH) y Julieta Fofré (en adelante, JF). Sin embargo, en este texto también está muy presente lo que aprendimos con una de ellas -Ana Sforza- que no figura en directo, pero que acompañó estos años de trabajo cooperativo, comunitario e interinstitucional. La entrevista aquí compartida, llevada a cabo por WhatsApp a cada una por separado, consta de tres preguntas en las cuales hemos procurado conservar la frescura del registro oral, de modo que la edición es mínima. En ese sentido, invitamos al lector a imaginar la puesta en voz de cada respuesta.

1. Entre la alfabetización académica y la alfabetización disciplinar

En tu campo disciplinar de trabajo y en el ámbito de las habilidades comunicativas, ¿cuáles te parece que son los principales desafíos que los estudiantes enfrentan? O sea, en todas las materias, en general, ¿qué problemas dirían que son los más frecuentes? ¿Por qué? ¿Al inicio de la carrera? ¿Hacia el final?

1.1.VF

En alfabetización (...) se hace un trabajo transversal en relación con los profesorados de educación secundaria y no tanto en el campo disciplinar; o sea, la mirada no está tan vinculada al objeto en el caso de las coordinadoras, sino más transversalmente, en relación a las trayectorias formativas de nuestros estudiantes (...) Hay un trabajo fuerte de las coordinadoras para colaborar en la construcción del oficio de estudiante, sobre todo con

los desafíos implicados en la modalidad combinada vigente desde 2022, no solo en el IES, sino en toda la jurisdicción.

En relación con los principales desafíos que los estudiantes enfrentan, dos de los principales son la oralidad y la escritura. Allí hay un fuerte trabajo colectivo, sobre todo en las instancias más propedéuticas, iniciales, en estos dos aspectos. Respecto al primer tema, es una de las principales habilidades que solicitan los profes. Por un lado, para llevar las instancias habituales de clase. Como los grupos no son numerosos, esa condición facilita el intercambio entre estudiantes y docentes y se propician instancias del tipo de la conversación, como la exposición dialogada o el debate.

Entonces, en un sentido, la oralidad colabora con el oficio del estudiante durante las instancias de clase, pero por otro lado también facilita la evaluación con propósitos de acreditación. En las etapas finales, en muchas ocasiones la acreditación es mediante una instancia oral en la formación general y en la práctica docente y en muchos campos curriculares de la formación específica, lo que a veces se complementa con exámenes escritos, sobre todo si se trata de resolución de problemas. Eso influye además en el trabajo de los estudiantes, que se desempeñarán en escuelas en una práctica docente cotidiana fuertemente signada por la oralidad.

Por otra parte, hay serias dificultades con la escritura. Con el texteo, con los mensajes, con el envío de correos, sabemos que los estudiantes realizan un proceso constante, que escriben y escriben mucho, solo que, en otras claves, no las de la escritura académica, sino en diferentes códigos, normas y condiciones: los estudiantes transitan del nivel secundario al superior y en ese pasaje hay unas dificultades y unas exigencias nuevas. Y en general advertimos un entrenamiento escaso en el trayecto de unas situaciones a otras, o sea, en el pasaje de la escritura habitual, cotidiana o escolar a la escritura académica.

En el proceso de transición hay particularidades, singularidades de lo escrito que impactan en la formación y la evaluación, porque muchas actividades en la cursada tienen que ver con la escritura; es el caso de los informes de práctica, los ensayos, los reportes de laboratorio y otros formatos textuales. Y también las habilidades comunicativas intervienen en la comprensión y producción de otros lenguajes con los cuales dialogan las disciplinas; ese es el caso de Física, cuyo lenguaje dialoga con el de la Matemática: eso, en el proceso de la cursada.

Ahora bien, por otra parte, posteriormente, la debilidad vinculada con el manejo del discurso dificulta la tarea de profesionalización del docente. O sea, también el manejo de la escritura académica impacta en ese “después de egresar”. Pero se nota más fuertemente al inicio de la carrera, sobre todo cuando entran, en los seminarios de ingreso, donde se detectan dificultades en relación a la oralidad y la escritura, que recién en 3er. y 4º año de la carrera empiezan a atenuarse.

1.2.FH

Me parece que los principales desafíos remiten a la producción de textos. Creo que la dificultad está en planificar, organizar y transmitir esas ideas por escrito. Y esto también se puede visualizar en el desempeño oral, por ejemplo, al rendir un examen oral.

En cuanto a cómo se dan estas situaciones, en el inicio de la carrera se puede detectar una amplia heterogeneidad: los estudiantes ingresan con prácticas de oralidad, lectura y escritura muy disímiles entre sí, y posiblemente la práctica en la cual esas diferencias son más evidentes es en la escritura. A veces desconocen cómo usar los signos de puntuación o atribuyen un escaso valor a la ortografía y a una revisión de lo producido. Les cuestan a veces algunos conceptos cuyo aprendizaje implica revisar conocimientos previos y opiniones; entonces la construcción, por ejemplo, de un texto argumentativo conlleva esa dificultad del orden de lo semántico y también una dificultad técnica, en el empleo de las citas, en la incorporación a un escrito propio de una cita directa o indirecta.

Y en el plano de la oralidad, eso se evidencia puntualmente en la incorporación del lenguaje propio de la disciplina: del lenguaje matemático o del vocabulario específico de la Biología.

Los/as estudiantes realizan una lectura superficial. Con frecuencia no se tienen en cuenta componentes importantes, tales como el contexto de producción o las circunstancias vinculadas con el autor, ni los elementos paratextuales.

En cambio, al final de la carrera lo que quizás les cuesta más es adecuarse al tipo de texto solicitado, sobre todo cuando se trata de una escritura pedagógica, como el informe de la práctica o una narrativa de una experiencia pedagógica.

1.3.JF

El desafío principal que los estudiantes del Anexo enfrentan es el sostener la cursada en un primer año. En el Seminario El oficio de estudiante y en el Seminario de Alfabetización Académica tratamos de hacer un puente entre el nivel secundario y vamos introduciéndonos poco a poco en el nivel superior, no solo en cuanto a contenidos, sino también en las implicancias del oficio de estudiante. Por eso el primer año está concebido como un puente necesario. Pero aun así sentimos a veces que nos quedamos cortos. Sobre todo, con la llegada de la pandemia y el trabajo en virtualidad, la deserción ha sido importante. Eso nos llevó a hacer un trabajo personalizado, de comunicarnos con cada estudiante para conocer sus dificultades y acompañar en lo que fuera factible. Hasta ahora nos han respondido que no les gusta la virtualidad, que se dieron cuenta de que no es lo de ellos. También han referido la falta de computadora, ya que el celular no siempre la sustituye. Además, pasa que no pueden afrontar la impresión de apuntes. Entonces, en suma, la modalidad combinada y la escasez de recursos resultan problemas pendientes.

En cuanto a quienes están cerrando ya su cursada, el mayor desafío reside en las prácticas. Si bien hay profes excepcionales en esas materias, se presentan situaciones en las cuales es necesario maximizar los recursos obtenidos en el trayecto de la carrera; en esa etapa final cuesta asumir un nuevo rol. Y allí es donde más agua hacen los estudiantes: por eso es allí donde se plantea una de nuestras preocupaciones docentes. O sea, nos preguntamos por qué no pueden hacer uso de algunos contenidos ya incorporados, qué pasa con la puesta en práctica, con ese pasaje de rol: de quien aprende a quien enseña.

En el caso del Anexo en el cual trabajo, se añade al panorama general del profesorado un componente de género: el 98% de nuestros estudiantes son mujeres y ese es un factor a considerar, porque necesitan sentir que son capaces de lograr algo por sí mismas. A veces relatan situaciones de violencia y otras veces hay escenas implícitas que irrumpen o interrumpen, que cortan el proceso. Ellas sienten que algo está sucediendo y dejan de cursar porque sienten que no pueden seguir, porque están protagonizando una disrupción, porque entran en conflicto con dinámicas familiares. Pero también hay quienes logran avanzar, llevando a cabo una reorganización familiar. Y cuando han avanzado en el profesorado, vie-

nen pintadas, vienen arregladas, vienen con ganas, vienen con gusto, se las ve conformes consigo mismas y eso es porque en su casa han logrado manejar la situación y empoderarse.

Si no, generalmente dejan por este motivo. Incluso a veces sus maridos, sus parejas han venido a hablar conmigo, para saber por qué sus mujeres han cambiado tanto. Aquí los recibimos, conversamos, tratamos de escuchar y acompañar a nuestras estudiantes para garantizar la continuidad, para que no dejen. Y también para que luego, en su casa, permanezca el ambiente en paz, o sea, para conjurar posibles fricciones dentro de la familia.

2.El discurso como práctica estudiantil, profesional y docente

En tu área de coordinación, ¿qué entrenamiento para las habilidades comunicativas advertís que los profesores solicitan en sus materias y qué impacto tendrían esos ejercicios en el futuro desempeño profesional de los estudiantes?

2.1.VF

Si bien algo ya adelanté, retomo aquí esos temas. Los exámenes orales son una instancia de entrenamiento fundamental. En muchos casos el resultado está ligado a las posibilidades de diálogo, a la vinculación con el profesor. Poder llevar a cabo un examen final oral, tiene una gran relevancia en la tarea docente, que es una tarea de la palabra.

Hay algunos otros entrenamientos vinculados con la escritura de narrativa, sobre todo en el campo de la práctica. En el nivel superior hay práctica docente I, II, III y IV; y en todas hay que realizar un informe de práctica, una escritura de la residencia que no debe permanecer en un lugar de la anécdota o en un relato magro. Allí entran varias habilidades comunicativas y formatos o tipologías textuales. Por un lado, la descripción, que debe ser minuciosa, detallada y que muchas veces sigue un poco pegada al esqueleto de lo que pasó; es decir que hay escasez de esa perspectiva etnográfica, capaz de relevar episodios significativos, escenas ricas.

Por otro lado, hay un aspecto vinculado con el análisis y que tiene que ver con los marcos teóricos de la carrera, que son como gafas que permiten analizar las narrativas o los informes de la práctica.

En cambio, cuestan menos otros escritos, como los informes de laboratorio (aunque algunos profes de Física posiblemente no acuerden en esto), ya que suelen ser textos más estructurados y acotados, en muchos casos como plantillas con espacios para completar. Y muchos estudiantes se llevan mejor con ese tipo de informe en el cual hay que llenar campos porque no se espera que se extiendan en un escrito más reflexivo y detallado como los informes de práctica.

Todos estos aspectos hacen fundamentalmente a la profesionalización de la tarea docente, al ejercicio del oficio futuro, que se vincula con la palabra oral y escrita. Y además, ayuda a la construcción misma del oficio de estudiante el hecho de desplegar estas habilidades comunicativas incluso cuando falta un poquito de estudio, o sea, aun cuando hayan quedado algunos contenidos un poco menos seguros.

2.2.FH

A la hora de responder esta pregunta es importante explicitar que el cursado se realiza en modalidad combinada: hay una semana presencial y otra, virtual asincrónica. Y en este segundo caso el docente pone en juego un montón de habilidades comunicativas para diseñar la clase que se sube a la plataforma del Instituto. Esto requiere, por parte del estudiante, el conocimiento de la plataforma, para una recepción activa de esas instancias

La plataforma institucional ofrece múltiples posibilidades comunicativas, a través de sus distintas secciones: Foros, Clases, Mensajería interna, Actividades, etc. Por ejemplo, en la sección Foros se puede intervenir a través de la escritura (breve y/o sintética, en ocasiones se explicita la cantidad de líneas) o grabando un audio o video. Es decir que, además de la lectura/escritura y oralidad con artefactos tradicionales, se requieren destrezas de recepción y producción atinentes a recursos multimediales.

Por una parte, en el campo de la matemática, además del lenguaje coloquial, se usa un sistema simbólico y gráfico que debe ser comprensible, interpretable y producido por el futuro docente de Matemática. Es decir, en este caso hay un desafío actual atinente al conocimiento de esos códigos y un desafío futuro vinculado con la transmisión de la enseñanza a través del lenguaje matemático. La resolución de problemas en matemática implica un tipo de pensamiento: el lógico matemático y de justificación de

respuestas particular: no solo la solución, sino lo que se denomina demostración matemática

Por otra parte, en el caso de Biología, las habilidades comunicativas que se ponen en juego más a menudo son las lecturas de esa disciplina con un lenguaje propio. Generalmente el docente en instancias orales y escritas, tiene una cierta expectativa sobre el manejo del léxico específico de ese campo del saber, sobre la apropiación del vocabulario específico; expectativa que a veces queda irresuelta.

2.3.JF

Para responder esta pregunta, podemos dividir a los profes en dos grupos: por una parte, hay quienes traen una formación muy interesante en lo que hace al perfil docente. Y por otra parte, la minoría, sin formación docente, con una concepción diferente, más tradicional, más facultativa, por así decirlo. Generalmente este segundo grupo suele abandonar el profesorado; o bien, logra adaptarse cuando comprende la dinámica de nuestro Anexo. Pero vemos que siempre se necesita la formación docente y se advierte el plus que la formación pedagógico-didáctica conlleva.

Quien pudo transitar una carrera universitaria en relación a la lengua o la literatura, pero además pudo internalizar lo que nuestros estudiantes necesitan en cuanto a formación docente, y reconocen el valor de modelos y ejemplos, se ve que está cómodo en el Anexo: es un profe que fluye, que se comunica diferente, que establece un vínculo en el cual está clarísima la diferencia entre autoridad y autoritarismo, un profe que da conocimientos, que sabe hacerlo, que es aceptado y buscado por los estudiantes. Ese es un profe no cuestionado, más de par-a-par en situaciones informales, pero capaz en situaciones académicas, en un examen, por ejemplo, de hacer pensar al estudiante. A la calificación de esos profes, los estudiantes la asumen sin conflicto, como una situación sin forzamiento, acordada.

3. Para seguir pensando

¿Qué dispositivos o estrategias te parece que podría diseñar/implementar/mejorar la institución para acompañar/asesorar esas instancias o momentos o zonas más débiles?

3.1.VF

Me parece que hay que diferenciar dos cuestiones. Por un lado, lo que ya se hace y, por otro, lo que se hace a medias o no se hace y podría llevarse a cabo. En primer lugar, es necesario destacar lo que se hace en los seminarios de ingreso, en donde se desarrolla un trabajo muy fuerte. Y aquí resulta pertinente aclarar que tenemos tres seminarios: uno de alfabetización digital, otro de alfabetización académica y otro sobre el oficio de enseñar -los dos últimos, de carácter obligatorio y en los cuales se empieza a abordar problemas y lenguajes específicos del campo disciplinar y del oficio docente-. Cada fin de año se comienza a repensar los seminarios, mejorando diferentes instancias, ajustando la evaluación y la acreditación, actualizando y focalizando en nuevas necesidades para el siguiente ciclo lectivo. Y ese rediseño ha tenido dos particularidades en las últimas ediciones: por una parte, la modalidad combinada; por la otra, el nivel superior y la construcción del oficio de estudiante en ese nivel particular, distanciándolo de la educación secundaria.

Además, se han realizado talleres de preparación para exámenes con un fuerte énfasis en la oralidad. También se han desarrollado tutorías para espacios curriculares de la formación específica. Otra iniciativa valiosa, sobre todo en la promoción de estrategias para la escritura académica, son los proyectos de investigación radicados en nuestra institución.

3.2.F.H.

Institucionalmente hemos diseñado y puesto en marcha algunos de estos dispositivos. Contamos con tres seminarios de ingreso: Seminario de alfabetización digital, allí los/as estudiantes aprenden el uso de la plataforma institucional y recursos digitales. El seminario de alfabetización académica trabaja con la lectura y escritura de textos en los cuales se juega el campo disciplinar; sin embargo, a veces ese seminario tal vez queda algo desarticulado del cursado mismo, tal vez le falta continuidad en el tiempo o termina diluyéndose; podría contar con más continuidad, con una continuidad más consistente, más sistematizada. También se dicta el seminario El oficio de enseñar, que incluyó este año un eje denominado El oficio de estudiante de nivel superior, en el cual se abordaron la modalidad combinada y las habilidades de leer y escribir como herramientas de estu-

dio. Asimismo, se produjo un manual de géneros académicos y didácticos: docentes de los distintos profesorados establecieron acuerdos vinculados con tipologías y formatos textuales: como el informe de laboratorio.

Por otra parte, desde la biblioteca se realizan talleres y se orienta a los/as estudiantes en la búsqueda específica de información en textos en soporte papel y digital: el bibliotecario ofrece talleres generales y talleres en los espacios curriculares, con contenidos como las citas en los textos académicos.

Además, hay talleres de preparación para exámenes orales: ese es un aporte a cargo de un equipo de docentes de distintos espacios curriculares.

Sería importante sostener estas iniciativas, que han sido útiles; y también pensar en algo más focalizado con los/as docentes, que se pueda incorporar a las propuestas de enseñanza.

3.3.JF

Es importante que se tenga en cuenta el perfil docente de los profes, eso es muy necesario. Quienes tienen formación docente son profes muy comprometidos. Sería importante mantener reuniones tal vez dentro del horario de trabajo, realizando mayor articulación entre los espacios, consolidar el lazo entre espacios curriculares, no necesariamente constituyendo una sola línea de trabajo, pero sí consensuando criterios y objetivos para nuestros estudiantes, futuros docentes. Esa articulación no solo entre espacios específicos, sino a lo largo de todo el profesorado, es decir, horizontal y vertical, acordando criterios y modos de vincularnos con los saberes para que el estudiante tenga claro lo que se necesita que él aprenda. Eso ya se ha realizado, pero es necesario fortalecer la continuidad de esas acciones, máxime cuando ingresan profes nuevos, con los cuales hay que volver a tejer esa trama y debe reconfigurarse el trabajo en equipo. En ese sentido, la rotación, las nuevas incorporaciones de docentes ralentizan la configuración de esos entramados.

A modo de conclusión provisoria

En el IES Simón Bolívar la actividad de la coordinación supone una formación profesional, un saber académico y unas habilidades socioemocionales. En efecto, está investida de una constelación de microtarefas explí-



citas e implícitas que las reglamentaciones legislan y que el rol habilita; pero también tiene implicancias al menos en dos dimensiones: éticas y políticas. Esto es, no solo se supervisan y organizan acciones educativas formales, se relevan necesidades y se supervisan las dinámicas de las enseñanzas y los aprendizajes. También se atiende a la diversidad de la población estudiantil y se legitiman hablas a veces periféricas, dialectales, subalternizadas que afortunadamente gozan de un creciente derecho a la escucha en la educación superior; todo lo cual conlleva un compromiso que excede los bordes normados y que habla de un activismo por el ejercicio de la palabra y de un sostén afectivo.

II.

Voces invitadas, escenarios otros





De trayectorias, procesos y participaciones

Recorridos investigativos sobre grupos de escritura

Laura Violeta Colombo*

Resumen

En este capítulo analizo retrospectivamente, a través de la narración, mi experiencia investigativa con grupos de escritura. Este recorrido, de más de una década, deja entrever cómo las trayectorias e intereses personales se entrelazan con procesos formativos e investigativos y también realza el papel clave que juegan las participaciones y colaboraciones con otros en el ámbito académico. Además de ofrecer una articulación entre teoría y práctica mediante la puesta en escena de un recorrido personal, este trabajo pretende echar luz sobre diferentes posicionamientos y conceptos que se han venido instaurando en el campo de la escritura académica.

Palabras claves: investigación, reflexión, escritura académica, círculos de escritura

Summary

In this chapter, I retrospectively analyze, through narration, my research experience with writing groups. This journey of more than a decade shows how personal trajectories and interests are intertwined with training and research processes and also highlights the key role played

* Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) - Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Desde hace dos décadas investiga la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en primera y segunda lengua en el posgrado, tomando aportes de teorías socioculturales y estudios de literacidad. Docente del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y de ISP "Joaquín V. González".

Correo electrónico: laura.colombo@conicet.gov.ar

by participation and collaboration with others in the academic field. In addition to offering an articulation between theory and practice through the staging of a personal journey, this work aims to shed light on different positions and concepts that have been established in the field of academic writing.

Keywords: research, reflection, academic writing, writing circles

Resumo

Neste capítulo, analiso retrospectivamente, por meio de narrativa, minha experiência de pesquisa com grupos de escrita. Essa jornada, que abrange mais de uma década, revela como as trajetórias e os interesses pessoais estão entrelaçados com os processos formativos e de pesquisa e também destaca o papel fundamental da participação e da colaboração com outras pessoas no meio acadêmico. Além de oferecer uma articulação entre a teoria e a prática por meio da encenação de uma jornada pessoal, este trabalho visa a esclarecer diferentes posições e conceitos estabelecidos no campo da redação acadêmica.

Palavras chave: pesquisa, reflexão, redação acadêmica, círculos de redação

Introducción

En este capítulo analizo retrospectivamente, a través de la narración, mi experiencia investigativa con grupos de escritura; es decir, con comunidades de escritores que se reúnen en persona o virtualmente para compartir con otros: tareas de producción, revisión, o seguimiento de proyectos de escritura. Este recorrido, de más de una década de indagar estos grupos como dispositivos didácticos orientados al aprendizaje de las prácticas letradas relacionadas con la tesis y las publicaciones científicas, deja entrever cómo las trayectorias e intereses personales se entrelazan con procesos formativos e investigativos y también realiza el papel clave que juegan las participaciones y colaboraciones con otros en el ámbito académico. Además de ofrecer una articulación entre teoría y práctica mediante la puesta en escena de un recorrido personal, este trabajo pretende

echar luz sobre el aspecto colegiado y colectivo de la tarea de investigar y el rol fundamental que juegan los otros en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica.

De intereses, trayectorias e identidades

Desde que tengo memoria, me gusta escribir. Tengo una colección de diarios íntimos de cuando era pequeña y siempre he tenido un cuadernito dando vueltas donde garabateo estados de ánimo y otras yerbas. En el ámbito académico, también me llevé bien con las letras; pero, con el tiempo, la relación fue adquiriendo diferentes matices. Durante mis estudios universitarios, siempre era la que se sentaba en la computadora a redactar cuando trabajábamos en grupo; y me gustaba.

En el 2003, ya recibida de maestra de educación primaria, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación; obtuve una beca para realizar una maestría en Comunicación Intercultural en Estados Unidos. Allí, mi relación con la escritura académica comenzó a complejizarse. Tenía que escribir en una lengua que no sentía como propia (inglés) y producir géneros discursivos que eran nuevos para mí. Lo primero que me pidieron fue un *reaction paper*¹ y yo: ¡ni idea!. En simultáneo, me acostumbraba a navegar en un nuevo entorno institucional y una nueva cultura (en Colombo, 2014, narro esta experiencia en detalle). Gran desafío.

Si bien a la hora de escribir mi tesis doctoral ya estaba un poco más cómoda en el entorno académico estadounidense, los retos no fueron pocos. Uno pensaría que a esta altura ya se habría puesto un moño a la historia y listo. Pero no. Nuevamente me encontré negociando mi identidad como escritora académica (Savva & Nygaard, 2021). Como plantea Casanave (2019); si bien algunas prácticas letradas se vuelven un poco más fáciles de ejercer, siempre seguimos –y es deseable que así sea– encarando nuevos desafíos. Es que nuestra relación con la escritura es algo dinámico; no solo porque nosotros cambiamos, sino porque el ejercicio de las prácticas letradas no es una habilidad general que se aprende de una vez y para siempre (Russell, 1995). Seguimos aprendiendo cómo hacerlo a lo largo de nuestra vida (Bazerman, 2013; McAlpine & Boz, 2023).

1 Un *reaction paper*, según aprendí, es un ensayo breve donde uno resume y da su propia opinión sobre algún material de lectura.

Las teorías sobre el aprendizaje que más me han convencido a lo largo de mi historia personal e investigativa son las socioculturales. Más allá de las variaciones que uno puede encontrar entre diferentes autores² la mayoría acuerda con que los seres humanos aprendemos con otros y que el lenguaje constituye la principal herramienta mediacional que permite esto. A la hora de pensar en la escritura científico-académica, estas asunciones se vuelven aún más significativas; no solo porque la ciencia es y se construye gracias al discurso (Latour, 2010), sino porque la escritura es una de las principales formas en la que los científicos también nos forjamos a nosotros mismos como tales.

En definitiva, lejos de alejarme de la escritura, cada uno de los hitos y desafíos que he venido –y sigo– enfrentando en cuanto al ejercicio de las prácticas letradas en el ámbito académico han ido –y continúan-- abriendo nuevos intersticios, perspectivas, vivencias que influyen mi forma de conceptualizar, vivenciar e indagar la escritura académica, así como su enseñanza y aprendizaje. En este escrito, es mi intención invitarles a curiosear algunos de los tantos recorridos que pueden dar lugar a investigar la escritura a fin de develar las muchas veces invisibilizadas conexiones entre quienes somos, lo que investigamos y el aporte insoslayable de las relaciones con otros, sin las cuales sería imposible hacer ciencia.

De fines y principios o cómo una investigación lleva a otra

Después de haber indagado cuestiones de escritura académica en segunda lengua en mis tesis de maestría y doctorado, en el 2012 –beca posdoctoral de repatriación del CONICET mediante– comencé a investigar el rol de las relaciones sociales en la escritura de las tesis de posgrado. Encontré que las relaciones sociales de los tesisistas facilitaban acceso a determinados tipos de ayudas para finalizar las tesis. Una de las ayudas más mencionadas fue los “lectores-prueba” –esas personas con quienes compartían borradores o textos intermedios–. Según los participantes, ayudaban no solo a mejorar los textos, sino también la investigación en sí y a ellos mismos como escritores (Colombo, 2013, 2014, 2015a). Sin embargo, el acceso a

2 Sin desconocer los debates actuales sobre el lenguaje inclusivo, a los fines de lograr una lectura más fluida utilizaré el masculino gramatical para referirme a los colectivos mixtos como en el caso de los y las autores.

estos lectores prueba que no siempre es facilitado por el ámbito académico (Colombo, 2018).

Ahora bien, si partimos de la idea de que el ejercicio de las prácticas letradas se aprende en forma gradual y situada (Colombo, 2012) y no de una vez y para siempre; que al escribir la tesis de posgrado indefectiblemente se trabaja con borradores sucesivos y que recibir retroalimentación no solo de quien dirige nuestra tesis resulta beneficioso (Inouye & McAlpine, 2019); ¿qué podría hacerse para propiciar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica-científica? En este sentido, los grupos de escritura parecieron constituir una buena alternativa para dar respuesta a esta pregunta. Y, precisamente, este es el dispositivo didáctico que vengo investigando desde hace poco más de una década. A continuación, presento cuatro recorridos que, tanto en forma consecutiva como simultánea, han ido transformando mi identidad como investigadora y mi propio recorrido investigativo gracias a las interacciones con otros.

Primer recorrido: aprender a participar y coordinar

En el año 2012, luego de haber revisado la literatura sobre el tema, comencé a implementar los primeros grupos de escritura basados en tareas de revisión al interior del equipo de investigación al cual pertenecía como becaria posdoctoral del Conicet. En estos dos grupos (con tres becarios doctorales en cada uno), los participantes se intercambiaban borradores de escritos relacionados con su tesis para recibir comentarios que permitieran mejorar el escrito. Los becarios tenían experiencia previa en cuanto a dar y recibir retroalimentación, ya que contaban como antecedente la dinámica de trabajo específica al interior de nuestro equipo de investigación. Gran parte de las reuniones se dedicaban a comentar borradores.

En Colombo (2013), detallo las diferencias entre las actividades de revisión que se llevaban al interior del equipo de investigación y las que se daban al interior de los grupos de escritura, y describo cómo funcionaron estos últimos. Varias cuestiones ya habían sido definidas previamente con la directora del equipo de investigación en relación con cómo implementar los grupos. En primer lugar, mi experiencia como capacitadora de tutores de escritura de posgrado en Estados Unidos indicaba que era conveniente que quien fuera a comentar un texto largo y complejo pudiera hacerlo con tranquilidad y luego se encontrara con el autor. Además,

definimos que los grupos fueran de 3 integrantes a fin de poder recibir retroalimentación de más de una persona, pero sin que quien presentara su texto se sintiera abrumado por recibir muchos comentarios. Las reuniones serían cada 15 días. Descontando lo anterior, el resto de las decisiones sobre cómo funcionarían los grupos fueron tomadas de manera conjunta con los integrantes. Como coordinadora, llevé a la primera reunión un documento con una serie de cuestiones a ser definidas para dar funcionamiento a ambos grupos. Elaboré este material en base a mi experiencia y lo que había encontrado en la literatura sobre grupos de escritura (en Colombo, 2015b, por ejemplo, marco similitudes entre aquello reportado por la literatura y lo que sucedió en nuestro grupo). Lejos de imponer cómo debieran hacerse las cosas, primero comenté a los participantes lo que había aprendido sobre este tipo de iniciativa y luego pedí que tomáramos juntos las decisiones operativas (por ejemplo, si se trabajaría en computadora o en papel, la duración de las reuniones, etc.).

Además, decidimos que yo actuaría como coordinadora, pero también sería una integrante y participaría primero en un grupo y luego en otro. Esto me benefició, ya que pude comentar y presentar textos para que me comenten y así nutrirme de la visión de los demás. De hecho, creo que mi condición de recién llegada a la Argentina (me había repatriado un año antes) y mi constante mención de que debía “re-aprender a escribir en español” contribuyeron a correr ese velo de jerarquía que se había depositado en mí como coordinadora de los grupos de escritura. En mi opinión, la toma de decisiones conjunta y mi participación en ambos grupos ayudaron a horizontalizar las relaciones, cuestión clave para construir un espacio seguro donde aprender —mediante su ejercicio con otros— las prácticas letradas relacionadas con la investigación (Álvarez & Colombo, 2021; Haas, De Soete, & Ulstein, 2020; Wilmot & McKenna, 2018).

De hecho, ya hacia fines de los 90, Canagarajah (1997) llevaba al campo de los estudios de escritura en segunda lengua el concepto de casas seguras o *safe houses* de Mary Louise Pratt. Este concepto precisamente alude a esos espacios sociales e intelectuales donde las relaciones entre los miembros de los grupos se dan en forma horizontal y existe un alto grado de confianza y entendimiento compartido que brinda una sensación de confort. Los grupos de escritura, al parecer, propiciaban eso: un lugar seguro donde los intercambios sobre los textos se daban en una suerte de intimidad construida gracias a la confianza entre pares. Estos espacios,

de hecho, pueden ser vitales a la hora de navegar el ámbito académico (Doody, McDonnell, Reid, & Marshall, 2017; Subedi, Sharma, & Bista, 2022) que no está libre de luchas de poder y por ello, en menor o mayor grado, genera situaciones de opresión que se vuelven más riesgosas para quienes cuentan con menos experiencia. Mirando hacia atrás, rescato de esta primera ronda de puesta en funcionamiento de grupos de escritura la labor conjunta con mis compañeros de equipo de investigación. No solo porque sin su participación no hubieran existido los grupos; sino porque gracias a las propuestas, reflexiones y devoluciones compartidas con ellos, comencé a aprender sobre este tipo de iniciativas.

A principios de 2015, visité algunas colegas en una universidad española con las que informalmente compartí mi interés investigativo en los grupos de escritura y me marcaron algo que, hasta ese momento, no había tenido en cuenta: mi intención era indagar un dispositivo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica al interior de un grupo de investigación enfocado precisamente en lo que iba a estudiar. De acuerdo con estas colegas, los participantes con los que había trabajado estaban muy involucrados y conscientes de la importancia de la escritura en la investigación y esto podía hacer “ruido” a la hora de evaluar si el dispositivo funcionaba o no. Fue así que me embarqué a inaugurar otros grupos de escritura que funcionaran por fuera de nuestro equipo de investigación. Así, gracias a intercambios con otras investigadoras que compartían el interés por la enseñanza de la escritura académica, pero usaban otros marcos teóricos y estaban inmersas en un sistema educativo y científico diferente, comenzó el recorrido que comparto en la siguiente sección.

Segundo recorrido: aprender a coordinar y a desaparecer

En el 2015, mi intención de estudiar los grupos de escritura estaba completamente instalada y ya había sido plasmada en la propuesta de investigación que presenté ante el Conicet con la intención de entrar a carrera de investigador³. Por tanto, la idea era conformar nuevos grupos de escritura para poder continuar estudiando el funcionamiento de este dispositivo di-

3 Consultar <https://www.conicet.gov.ar/investigador/> para una explicación detallada de lo que es la carrera de investigador.

dáctico. Pero en este nuevo recorrido, la idea era que quienes participaran de los grupos no compartieran director o directora de tesis y que, preferiblemente, pertenecieran a diferentes programas de posgrado y equipos de investigación.

Para conformar los nuevos grupos, contacté a ex alumnos de un taller de escritura doctoral que había dictado con mi directora de beca durante la segunda parte del 2013 y la primera mitad del 2014. Decidí invitarlos porque, luego de un año de trabajo con ellos, sabía que podían “comentar, no corregir” los textos que los compañeros presentaran en los grupos de escritura. La frase que acabo de entrecorrer es la manera informal en la cual he venido llamando a la forma específica de comentar textos que fomentamos al interior de los grupos de escritura. “Comentar, no corregir”, entonces, es una suerte de apodo para el encuadre de trabajo que en un principio propuse desde mi lugar de docente, pedagoga e investigadora de la escritura y que luego se fue enriqueciendo.

En aquel entonces comencé apoyándome teóricamente, por un lado, en los postulados de las teorías socioculturales sobre el aprendizaje (e.g., Lave & Wenger, 1991; Wertsch, 1985; 1991) y, por el otro, en los años de lecturas de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el posgrado (Casanave, 2002; Prior, 1998; Russell, 2013, entre tantos). Todas estas ideas, obvio, entraban en diálogo con aquello que me atravesaba y me había atravesado en mi historia de vida. Sobre todo, como ya mencioné, en cuanto a mis recientes experiencias como formadora de tutores de escritura y docentes de español como segunda lengua en Estados Unidos, y como participante de un equipo de investigación en Argentina donde durante las reuniones se dedicaba gran parte del tiempo al comentario de borradores.

En definitiva, como los ex alumnos ya habían transitado determinadas formas de dar y recibir comentarios en el marco del taller doctoral, solamente precisaba acordar cuestiones operativas para poner en funcionamiento los grupos. Así, en abril de 2015 me reuní en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, mi lugar de trabajo como investigadora del Conicet, con quienes estaban interesados y dimos inicio a tres grupos de escritura; cada uno conformado por tres o cuatro doctorandos que provenían de diversas disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanidades (Educación, Historia, Psicología, Filosofía, Sociología). A diferencia de los primeros grupos, los participantes pertenecían a equipos

de investigación diferentes, no tenían el mismo director de tesis, estaban inscriptos en programas doctorales variados y su participación en los grupos de escritura no fue demandada por sus directores sino voluntaria.

El trabajo de los grupos estuvo enmarcado por tres encuentros presenciales (incluyendo el de abril que menciono en el anterior párrafo) con todos los participantes. Durante el primero, definimos de manera conjunta la configuración de cada grupo y discutimos cuestiones organizativas (por ejemplo, frecuencia, días y horarios de los encuentros, así como formato y tiempos de entrega de borradores). Durante el segundo y el tercer encuentro, primero sostuvimos una plenaria donde en forma colectiva acordamos pautas de trabajo y compartimos diferentes estrategias para avanzar con la escritura de textos académico-científicos; y luego, cada grupo sostuvo una sesión de trabajo. Tras esos tres encuentros iniciales con todos los miembros, cada grupo de escritura comenzó a trabajar en forma más independiente: se reunían cuándo y dónde ellos acordaban y audiogrababan las sesiones de trabajo. Yo estaba “copiada” en los intercambios vía email por lo que me mantenía al tanto de las actividades del grupo e intercedía a pedido de ellos o si notaba que había pasado mucho tiempo desde la última reunión.

Durante las primeras semanas, además de los intercambios de correo electrónico al interior de cada grupo, mantuvimos entre todos intercambios vía correo electrónico donde sostuvimos charlas acerca de nuestros hábitos escriturales y las maneras en las que manejábamos nuestros procesos de escritura. De hecho, estas eran conversaciones que yo solía sostener cara a cara en las clases de nivel de grado donde implementaba la revisión entre pares (Colombo, 2016, 2017). En este caso, creo que ayudaron a que se conforme una suerte de microcomunidad de práctica académica (Álvarez & Difabio de Anglat, 2021) donde aprendíamos sobre nuestros propios procesos de escritura gracias al intercambio con otros. A la vez, creo que también ayudó a que los participantes de los grupos de escritura se comenzaran a reconocer a sí mismos como escritores, ya que en estos intercambios de correos electrónicos compartíamos aquello que hacíamos cuando escribimos. Luego de un par de semanas, tan solo me remití a contestar aquellos correos electrónicos que tenían consultas dirigidas a mí, tales como preguntas con respecto al estilo APA. Al responder estas consultas, copiaba a todos los participantes de todos los grupos por si acaso les fuera útil la información.

Así, de mi primera experiencia con los grupos de escritura donde no solo había sido coordinadora sino también participante; pasé a solo ser coordinadora con la intención de “desaparecer”. Esta intención estaba ligada al objetivo que los grupos de escritura constituyeran espacios de colaboración entre pares y yo pensaba que mi presencia, —sobre todo por el hecho de haber sido su profesora— podía interferir en la horizontalización del espacio de trabajo. Además, mi idea era que, si el grupo no me necesitaba, eso implicaba que había ganado autonomía. Si bien seguía en contacto con ellos ya que estaba incluida en los intercambios de correo electrónico previos a las reuniones cara a cara, jamás respondía a no ser que algún participante explícitamente pidiera mi intervención. Mi contacto con ellos, entonces, se daba principalmente con base en la recolección de datos y, obviamente, todos estaban enterados de los objetivos de la investigación y habían dado su consentimiento informado.

Ahora bien, para investigar los grupos de escritura, no solo había que ponerlos en funcionamiento, sino también analizarlos. Por tanto, además de las actividades de coordinación, de recolección de documentación y audiograbaciones de las sesiones de trabajo de cada grupo; diseñé e implementé cuestionarios electrónicos autoadministrados y entrevistas tanto individuales como grupales en profundidad. Todo esto con la intención de analizar el punto de vista de los participantes con respecto al funcionamiento de los grupos de escritura. Como compartía siempre con ellos, la intención era ir mejorando el dispositivo a partir de lo que ellos planteaban.

Un ejemplo de esto es cómo el anteriormente mencionado “comentar, no corregir” de los grupos de escritura fue mutando con el paso del tiempo. Este cambio no solo se debió a mis propias transformaciones personales, sino también porque a medida que los grupos seguían funcionando y nos íbamos organizando de diferente manera, íbamos aprendiendo todos. De hecho, una de las preguntas de las entrevistas en profundidad era (y sigue siendo) “¿Qué tres consejos darías a quien va a comentar un texto en el grupo de escritura?” y “¿Qué tres consejos darías a alguien a quien le van a comentar un texto en el grupo de escritura?”. Las respuestas a estos interrogantes indican aquello de la propuesta que los participantes han hecho propio y también permiten identificar determinadas formas de hacer que les han sido de utilidad. De hecho, las respuestas de los participantes ter-

minan siendo parte de la formación inicial que brindamos a quienes están interesados en ser parte de un grupo de escritura.

Por ende, en el “comentar, no corregir” se resume todo ese saber hacer colectivo que fuimos desarrollando a través del paso del tiempo y de la experiencia con respecto a cómo comentar y recibir comentarios en los grupos. Y con esto, mi intención no es explicar en detalle cómo enseñamos a dar y recibir comentarios; sino resaltar que el taller que damos actualmente para dar inicio a los grupos de escritura (tanto aquellos que siguen funcionando en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación como otros que hemos implementado en modalidad virtual) no es fruto de una sola persona, sino de muchas. Todo esto, creo, es gracias al aspecto colegiado de la construcción de conocimiento que permite la colaboración con otros en ámbitos donde se alientan relaciones de horizontalidad que den lugar a las voces y perspectivas de todos.

Tercer recorrido: aprender a coordinar a y de quienes coordinan

Durante el 2018, reconfiguramos los grupos de escritura que habíamos inaugurado en el 2015 y de los cuales yo era la coordinadora. Dos de estos grupos habían dejado de funcionar y, con quienes seguían participando, decidimos inaugurar 6 nuevos grupos de escritura, ya que había bastante gente interesada en sumarse a la propuesta. Sin embargo, esta vez, propuse que los nuevos grupos fueran coordinados por quienes habían sido integrantes y yo actuaría como asesora o coordinadora general.

La intervención pedagógica que antecedió la puesta en funcionamiento de estos nuevos grupos difirió de las dos anteriores, sobre todo en cuanto a duración. En vez de tener un espacio sostenido por varios meses para aprender la tarea de comentar y recibir comentarios de borradores; los participantes aprendieron esta práctica en un taller de 4 horas, que ofrecí como coordinadora general, y luego fueron acompañados por sus coordinadores. Por ende, al conformar los grupos nos cercioramos de que siempre hubiera alguien que ya había participado con anterioridad para que ayudara a los nuevos integrantes a apropiarse de la dinámica de funcionamiento. Nuevamente, mi intención era “desaparecer” para que aquellas personas, que habían comenzado a coordinar los grupos, pudieran empoderarse. Por tanto, subsecuentemente también, delegué el dictado del taller y fue ofrecido de manera virtual (modalidad instaurada en

el 2020 en el marco de la pandemia y que luego se sostuvo) por una de las coordinadoras.

De manera similar que en los dos primeros recorridos, aprendí de los participantes. En este tercer recorrido, además, comencé a aprender de los coordinadores. En primer lugar, para poder asesorar a quienes iban a coordinar los grupos de escritura tuve que visitar mis prácticas. En forma similar a como fuimos aprendiendo a iniciar y sostener el trabajo de los grupos de escritura, ahora me tocaba explorar cómo mejorar las formas de coordinarlos. Si bien ya había comenzado esta exploración gracias a la colaboración con una colega ecuatoriana (la detallo en el siguiente apartado), encontrarme con la necesidad de formar coordinadores me llevó a analizar en más detalle aquello que venía haciendo en mi rol de coordinadora y a reflexionar sobre la propuesta en sí ¿Qué hacía?, ¿cuáles eran mis funciones, mis intenciones, mis supuestos y por qué? En segundo lugar, la idea era replicar aquello que nos venía funcionando; pero, obviamente, las experiencias con los grupos tienen tanto de similares como de cambiantes y siempre, pero siempre, uno encuentra algo para mejorar. En efecto, ni bien comencé a asesorar a quienes iban a coordinar, comencé a aprender de ellos y en forma conjunta modificamos algunas cuestiones: produjimos materiales para organizar no solo la tarea del grupo, sino también la recolección de información; armamos un repositorio de materiales de lectura (artículos sobre escritura de tesis y de artículos científicos, guías de lenguaje inclusivo, etc.) que les habían resultado útiles a los participantes; revisamos la forma en que dábamos los talleres, entre otras modificaciones. En fin, fuimos sistematizando algunos saberes y organizando la tarea en forma más eficiente.

A esta altura, los grupos ya habían empezado a dejar varias huellas escritas. Eran mencionados en los agradecimientos que dedicaban algunos participantes a sus compañeros de grupo de escritura en artículos científicos y tesis. Obviamente, eran los protagonistas principales de mis publicaciones y en el 2020 hasta tuve el placer de realizar dos publicaciones conjuntas con algunos participantes/coordinadores (Colombo, Bruno, & Silva, 2020; Colombo, Iglesias, Kiler, & Saez, 2022). Por último, aparecen mencionados varias veces en un libro publicado recientemente por varios de los participantes de los grupos donde se comparten experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa (Iglesias, 2023). Confieso que terminé de escribir este párrafo esbozando una sonrisa de satisfacción,

porque no hay nada más lindo que sentir que realmente todo el esfuerzo colectivo para sostener los grupos no ha sido en vano; ocho años más tarde siguen dejando huella.

Cuarto recorrido: aprender a asesorar e investigar con otros

Además de aprender a participar, coordinar, desaparecer y formar coordinadores; gracias a mis interacciones y colaboraciones con los participantes de los grupos de escritura, las “conversaciones” cara a cara o diferidas establecidas con investigadores en formación y colegas nacionales e internacionales han sido fundamentales para seguir aprendiendo a implementar e investigar grupos de escritura. En otras palabras, al comienzo de toda investigación, uno necesita establecer conversaciones con otros académicos. Hay que saber qué se ha venido investigando sobre determinado tema para poder diseñar una indagación que realice un aporte al campo o, en otros términos, para poder delimitar claramente el nicho de la investigación propia. Casanave (2002) explica esto como formar parte de las conversaciones del campo disciplinar. Y estas conversaciones, por lo general, se mantienen mediante la lectura y escritura de textos.

El establecimiento de estas interacciones ha sido fundamental para mí como investigadora. Como pasa a la mayoría de los investigadores, al comienzo “conversé” con colegas internacionales mediante la lectura de sus investigaciones y gradualmente estos intercambios se volvieron más personales mediante mi participación en diferentes eventos académicos, proyectos de publicación y proyectos de investigación financiados. Estos intercambios me han permitido poner en perspectiva lo similar y diferente de cada una de las iniciativas con grupos de escritura de las que leí y de aquellas en las que colaboré desde diferentes roles en varios aspectos.

A la par de la implementación de los grupos de escritura que coordinaba en Argentina, en el año 2016, comencé a colaborar con colegas ecuatorianos. Esto me dio la oportunidad de explorar grupos de escritura dirigidos a ayudar a mejorar las prácticas de elaboración y publicación de artículos científicos por parte de profesores investigadores y ayudantes de investigación. En forma similar a lo que narraba en el tercer recorrido, mi rol de asesora me permitió aprender tanto de quien implementaba los grupos como de mi propio rol. A la vez, dado que la persona que implementó los grupos de escritura tenía además la intención de investigar-

los, me encontré también asesorándola en cuanto a cuestiones investigativas. Esta relación con los años fue mutando y, tal como contamos en un capítulo de libro que hemos recientemente enviado a evaluación (Rodas & Colombo, enviado), lo que en un principio nació como una relación colegiada que ha dado como fruto varias publicaciones (e.g., Colombo & Rodas, 2020; Rodas & Colombo, 2021); con el tiempo, terminó forjando una bella amistad.

Luego, en el año 2018, establecí contacto con una colega argentina en un evento académico. Las conversaciones vía correo electrónico devinieron en colaboración investigativa. De publicar juntas un artículo en el 2020, pasé a formar parte del proyecto de investigación que dirigía⁴. Esto me dio la oportunidad de conocer y colaborar con colegas a las cuales respeto muchísimo, así como de comparar los grupos con otro tipo de iniciativas didácticas orientadas a la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas letradas a nivel de posgrado en el ámbito nacional (Álvarez & Colombo, 2021; Alvarez, et al., 2023; Álvarez, Difabio de Anglat, & Morán, 2023). Por esta época, se comenzó a gestar lo que luego se consolidaría como nuestro equipo de investigación, el PLECDi (<https://grupoplecdi.wixsite.com/sitio>), lugar donde también he forjado hermosas amistades.

Otro aspecto que colaboró con seguir aprendiendo de otros en cuanto a la exploración de los grupos de escritura fue la función de directora de tesis y beca doctoral del Conicet que comencé a cumplir en el año 2021. Si bien había actuado como directora de tesis anteriormente, nunca había trabajado con alguien que indagara específicamente los grupos de escritura. En forma similar a lo que ocurrió con la colega ecuatoriana, dirigir a una investigadora en formación me dio la oportunidad de ocupar un nuevo rol: asesorar la implementación de grupos de escritura virtuales. Con el tiempo; el proyecto de la tesista fue cambiando y de analizar grupos de escritura orientados a la revisión, pasó a coordinar y analizar grupos de escritura concurrente –en Colombo & Morán (2023) explicamos las diferencias entre estos tipos de grupos de escritura–. En el marco de su proyecto de investigación doctoral, organizamos una pasantía interna-

4 PICT 2017 N° 1622 “Prácticas de enseñanza para la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales: estudio de casos múltiples en universidades argentinas” financiado por la Agencia de Promoción Científica y Técnica de Argentina.

cional con un doctorando colombiano que estaba bajo mi supervisión y colaboró con ella.

Establecer esta suerte de red de trabajo entre los tres (pasante, becaria y quien escribe) creo que también fue muy beneficioso; ya que, además de reunirse conmigo, sostenían encuentros de trabajo entre ellos. Además de sentirme afortunada por tener interlocutores interesados en los grupos, el cambio de tema que propuso la becaria –lejos de molestarme– me llenó de orgullo, porque, en mi parecer, esto indicaba que realmente había hecho propio el proyecto investigativo y había comenzado a cultivar una genuina curiosidad por los diferentes matices con que se podía implementar el dispositivo. Hace poco me escuché diciéndole a la becaria que dirijo “es que nuestro tema nos apasiona” con la voz un poco quebrada de la emoción porque –a riesgo de sonar petulante–, ¡qué lindo contagiar y alimentar con otros las ganas de investigar!

Asimismo, y como no hay mal que por bien no venga, la virtualización de la mayoría de las actividades académico-investigativas debido a la pandemia por Covid-19 me brindó acceso a eventos internacionales a los que no hubiera podido asistir en forma presencial por falta de fondos. Esto me permitió establecer lazos con colegas con quienes colaboré y sigo colaborando. Por ejemplo, una colega canadiense que conocí en un simposio de una red internacional me invitó a dar en forma virtual una charla y un taller para los profesores de su universidad. En esta ocasión pude conocer la iniciativa con grupos de escritura de acompañamiento que llevaban adelante en esta institución. Asimismo, una colega argentina me invitó a las reuniones de un grupo de interés latinoamericano surgido de una conferencia que justamente se dedicaba a “círculos de escritura”, que es otra forma de llamar los grupos de escritura. Obviamente, estos intercambios fueron enriquecedores. De leer artículos que describían la experiencia en otros países con grupos de escritura, pasé a tener la oportunidad de dialogar con quienes implementaban e iban a implementar iniciativas similares en diferentes latitudes.

Otra oportunidad que abrió la pandemia fue que, de una universidad de un país vecino, Uruguay, me ofrecieron dar de manera completamente virtual un curso de posgrado sobre escribir para publicar. De esta experiencia, surgió la oportunidad de armar un proyecto que fue avalado por la institución para implementar e investigar grupos de escritura de revisión compuestos por profesores de dicha universidad.

Si bien la mayoría de las interacciones han dado sus frutos, no todas fueron victorias. En el camino quedaron algunos proyectos truncos, tales como el armado de un proyecto de investigación conjunto sobre grupos de escritura concurrentes con colegas de una universidad escocesa. Pero, hasta los proyectos truncos me enseñaron algo, aunque más no sea experimentar que no todas las personas comparten la misma idea de lo que es investigar en forma colaborativa.

Reflexiones finales: recorridos *ad infinitum*

En las secciones anteriores he intentado, a través de mi propio recorrido personal, mostrar con ejemplos concretos cómo las investigaciones no surgen de la nada. Los lazos y las conversaciones que fui estableciendo con otros desde diferentes roles han sido claves para mejorar cómo implementar los grupos de escritura e indagar su funcionamiento como dispositivos didácticos orientados a la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas letradas relacionadas con la investigación. En este punto, me gustaría aclarar que no es una condición necesaria que los otros con los que interactuamos sean más expertos o sepan más que nosotros para que podamos sacar beneficio de ese intercambio. A veces, la pregunta que hace alguien desde el desconocimiento genuino nos lleva a cuestionarnos supuestos o cosas que solemos dar por sentado, a no explicar cuando charlamos con quienes están “metidos en el tema”.

Es precisamente en la variedad de perspectivas que reside lo enriquecedor del intercambio. Por eso, atesoro cada una de las oportunidades que tuve para armar redes con quienes investigan en otras latitudes, hablan otras lenguas, se encuentran en diferentes etapas de su recorrido investigativo, ocupan diferentes roles, etc. Todas estas vivencias compartidas son el combustible que nos lleva a mejorar, no solamente nuestras investigaciones, sino tantas cosas más: nuestras formas de hacer y comunicar ciencia, de seguir aprendiendo a hacer y comunicar ciencia, de enseñar a hacer y comunicar ciencia. Todo lo anterior siempre, pero siempre, es con otros.

Espero que lo anecdótico y los detalles de mi recorrido personal brindados en este capítulo puedan, así en complicidad, susurrarle al oído de quien esté terminando de leer estas palabras por qué, a pesar de que ya ha pasado una década, sigo fascinada con los grupos de escritura. Y si la res-

puesta a ese por qué no viene fácilmente a la mente, dejo una frase a modo de hilo del cual tirar para seguir pensando y abrir nuevos recorridos: no se puede construir ni escribir conocimiento en soledad.

Referencias

- Álvarez, Guadalupe, & Colombo, Laura (2021). Dialogic approaches to writing: Student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives. *Teaching in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>
- Alvarez, Guadalupe, Colombo, Laura, Difabio de Anglat, Hilda, Morán, Lourdes, Pozzo, María Isabel, Taboada, María Beatriz (Coords.). (2023). *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales*. Los Polvorines: Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Alvarez, Guadalupe, & Difabio de Anglat, Hilda (2021). Seminario virtual de tesis como microcomunidad de práctica académica. *Panorama*, 15(28), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146002>
- Alvarez, Guadalupe, Difabio de Anglat, Hilda, & Morán, Lourdes (2023). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura. *Apertura*, 15(1), 6-21. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v32815n32871.32263>.
- Bazerman, Charles (2013). Understanding the lifelong journey of writing development/Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: La evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Canagarajah, Suresh (1997). Safe houses in the contact zone: Coping strategies of African-American students in the academy. *College Composition and Communication*, 48(2), 173-196.

- Casanave, Christine (2002). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Colombo, Laura (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR [en CD]* (Vol. 1, pp. 82-85). Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www2.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/publicaciones-lectura-escritura/referencia/ver/1542>
- Colombo, Laura (2013). Las ayudas de los pares en el proceso de tesis. *Legenda*, 17(17), 48-62. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4641>
- Colombo, Laura (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 16(2), 81-96. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/831>
- Colombo, Laura (2015a). Ayudas del ámbito personal brindadas durante el proceso de escritura de la tesis doctoral. En S. I. Pérez & A. M. Aymá (Eds.), *Actas del VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina, Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso* (pp. 165-173). Universidad Nacional de Quilmes. <https://www.comunidadaledar.org/vi-coloquio/>
- Colombo, Laura (2015b). La escritura en el posgrado: Grupos de escritura en el contexto anglosajón y argentino. En C. Muse (Ed.), *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (Vol. 4/Lectura y escritura como prácticas sociales, pp. 249-257). Universidad Nacional de Córdoba.

- Colombo, Laura (2016). La enseñanza de la escritura académica en la formación del profesorado en Argentina: Una experiencia de aula. En M. Noriega Jacob (Comp.), *Prácticas docentes para la enseñanza de la lengua en Latinoamérica* (pp. 13-41). Hermosillo: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora. http://cms.creson.edu.mx/uploads/Practicas_docentes_para_la_ensenanza_de_la_lengua_en_Latinoamerica_683c3d7ef3.pdf
- Colombo, Laura (2017). Desarrollo de la escritura y la identidad profesional mediante la revisión entre pares en inglés. En S. Garófalo & (Comp.), *Las lenguas en la universidad: Hacia una nueva realidad plurilingüe. Comunicaciones de la I Jornada Lengua, Cultura e Identidad* (pp. 47-56). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. <https://ediciones.unq.edu.ar/474-las-lenguas-en-la-universidad-hacia-una-nueva-realidad-plurilingue.html>
- Colombo, Laura (2018). Los lectores intermedios: Un recurso fundamental para la escritura de las tesis. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(30), 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v29i15i29130.29305>
- Colombo, Laura, Bruno, Daniela, & Silva, Verónica (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado *Praxis educativa*, 24(3), 1-13. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4927>
- Colombo, Laura, Iglesias, Andrea, Kiler, Magalí, & Saez, Virginia (2022). Grupos de escritura en el postgrado: Experiencias de tesis. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 1(32), 163-172. <https://ojs162.fch.unicen.edu.ar/ojs-163.161.160/index.php/espacios-en-blanco/article/view/870>
- Colombo, Laura, & Rodas, Elisabeth (2020). Interdisciplinarity as an opportunity in Argentinian and Ecuadorian writing groups. *Higher Education Research & Development*, 40(2), 1-13. <https://doi.org/10.1080/07294360.07292020.01756750>

- Doody, Sara, McDonnell, Maggie, Reid, Erin, & Marshall, Sarah (2017). Doctoral peer writing groups as a means of promoting well-being. *LEARNing Landscapes*, 10(2), 145-157. <https://doi.org/110.36510/learnland.v36510i36512.36807>
- Haas, Sarah, De Soete, Alexander, & Ulstein, Gry (2020). Zooming through COVID: Fostering safe communities of critical reflection via online writers' group interaction. *Double Helix: A Journal of Critical Thinking and Writing*, 8, 1-10. <https://wac.colostate.edu/docs/double-helix/v18/haas.pdf>
- Iglesias, Andrea (Comp.) (2023). *Experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa: Las huellas del Grupo de Investigadorxs en Formación del IICE*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Inouye, Kelsey, & McAlpine, Lynn (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31. <https://doi.org/10.28945/24168>
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- McAlpine, Lynn, & Boz, Corinne (2023). Developing as a writer: PhD researchers' evolving perspectives within a writing program. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14703297.14702023.12230190>
- Morán, L., & Colombo, L. (2023). Un espacio en la presencialidad para la revisión de borradores de tesis. En G. Alvarez, L. Colombo, H. Difabio de Anglat, L. Morán, M. I. Pozzo, M. B. Taboada & (Coord.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 23-45). Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Prior, Paul (1998). *Writing/disciplinary: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodas, Elisabeth Colombo, Laura, Calle, María Daniela, & Cordero, Guillermo (2021). Looking at faculty writing groups from within: some insights for their sustainability and future implementations. *International Journal for Academic Development*, 205-216. <https://doi.org/210.1080/1360144X.1362021.1976189>
- Russell, David (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161.
- Russell, David (1995). Activity theory and its implications for writing instruction. En J. Petraglia (Ed.), *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction* (pp. 51-78). Lawrence Erlbaum Associates.
- Savva, María, & Nygaard, Lynn (Eds.). (2021). *Becoming a scholar: Cross-cultural reflections on identity and agency in an education doctorate*. London: UCL Press.
- Subedi, Khim Raj, Sharma, Shyam, & Bista, Krishna (2022). Academic identity development of doctoral scholars in an online writing group. *International Journal of Doctoral Studies*, 17, 279-300. <https://doi.org/10.28945/5004>.
- Wertsch, James V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilmot, Kirstin, & McKenna, Sioux (2018). Writing groups as transformative spaces. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 868-882. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1450361>



La publicación en una revista científica: notas sobre una experiencia

Ariel Ingas*

Resumen

Las experiencias de escritura en entornos científico-académicos no siempre se ven coronadas con finales exitosos. Hablar de éxito aquí significa específicamente que la evaluación por pares del artículo que se presenta a una revista sea positiva o que se obtenga la beca solicitada a través del llenado de un formulario requerido para tal fin. Una escritura efectiva en este contexto requiere de fases en las que se deben tomar decisiones que modelarán el texto a escribir primeramente y luego una segunda instancia de manos en el teclado. Las notas que aquí propongo son el resultado de observaciones producto de varios años de trabajo en el proceso editorial de la revista científica digital *Investigat+*, que edita la Secretaría de Posgrado e Investigación (SPI) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Esa actividad me permitió trabajar en la recepción, gestión y evaluación de numerosos trabajos recibidos para su publicación. No hay un cierre del círculo o doradas fórmulas inmutables, es más, la propuesta de continuas líneas de investigación dentro del tema se abre a medida que se piensa en y desde la escritura. Lo que, de alguna manera, es una prueba irrefutable de aquello que fue solo un supuesto a demostrar en el pasado: la escritura no es un producto, es un mecanismo de pensamiento.

Palabras clave: escritura científico-académica, publicaciones científicas, investigación en escrituras.

* Traductor y Profesor de Inglés. Licenciado en Español. Lengua materna y extranjera. Magíster en Literaturas y Culturas Comparadas (Facultad de Lenguas, UNC). Cursando el Doctorado en Letras (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Miembro de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba. Miembro del equipo de investigación Tránsitos culturales. Plurilingüismo y Multiculturalidad en la literatura moderna y contemporánea. La literatura más allá del proyecto de nación, dirigido por la Dra. Silvia Cattoni (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba).
Correo electrónico: arielingas@upc.edu.ar

Summary

Writing experiences in scientific-academic environments are not always crowned with successful endings. Talking about success here specifically means that the peer evaluation of the article submitted to a journal is approved or that the requested scholarship is obtained by filling out correctly a form required for this purpose. Effective writing in this context requires phases in which decisions must be made; these decisions will model the text to be written firstly, and then a second instance of hands on the keyboard will be necessary. The notes proposed here are the result of observations resulting from several years of work in the editorial process of the digital scientific journal *Investiga+*, published by the Secretaría de Posgrado e Investigación (SPI) at the Universidad Provincial de Córdoba (UPC). This activity allowed me to work on the reception, management and evaluation of numerous pieces of writing received for publication. There is no closing of the circle or golden immutable formulas, in fact, the proposal of continuous lines of research within the topic opens as one thinks about and with writing. Which, in some way, is irrefutable proof of what was only an assumption to be demonstrated in the past: writing is not a product, it is a thinking mechanism.

Keywords: scientific-academic writing, scientific publications, research in writings.

Resumo

As experiências de escrita em ambientes científico-acadêmicos nem sempre são coroadas de finais bem-sucedidos. Falar aqui de sucesso significa especificamente que a avaliação pelos pares do artigo submetido a uma revista é positiva ou que a bolsa solicitada é obtida através do preenchimento de um formulário exigido para esse fim. A escrita eficaz neste contexto requer fases nas quais devem ser tomadas decisões que irão modelar o texto a ser escrito primeiro e depois uma segunda instância das mãos no teclado. As notas aqui propostas são o resultado de observações resultantes de vários anos de trabalho no processo editorial da revista científica digital *Investiga+*, publicada pela Secretaria de Posgrado e Investigación (SPI) da Universidad provincial de Córdoba (UPC). Esta

atividade permitiu-me trabalhar na recepção, gestão e avaliação de numerosos trabalhos recebidos para publicação. Não há fechamento de círculo nem fórmulas áureas imutáveis, na verdade, a proposta de linhas contínuas de pesquisa dentro do tema se abre à medida que se pensa e a partir da escrita. O que, de certa forma, é uma prova irrefutável daquilo que no passado era apenas uma suposição a ser demonstrada: a escrita não é um produto, é um mecanismo de pensamento.

Palavras-chave: escrita científico-acadêmica, publicações científicas, pesquisa em escritos.

El escenario *Investiga+*

El texto que aquí propongo sintetiza las experiencias escriturarias tenidas a lo largo de seis años. Un poco de contexto: participo como editor general en el equipo que publica la revista de acceso abierto, científica digital *Investiga+* de la SPI de la UPC. El proceso editorial se desarrolla en varias etapas a través de las cuales un texto propuesto por un/a autor/a atraviesa instancias de evaluación y eventualmente es publicado en el sitio de la revista. Desde la edición general, es parte de mi responsabilidad observar el correcto funcionamiento de los comités editoriales y científicos, de manera que los textos publicados muestren su mejor versión en términos de contenidos disciplinares y corrección textual. En ese apasionante trabajo, entro en contacto con la totalidad de los textos que arriban a la revista y se postulan a ser publicados. Como anticipé en la primera línea de este párrafo, los seis años en los que he estado gestionando artículos que serán finalmente parte de la revista o devueltos a sus autores/as me han provisto de alguna experticia en las formas que adoptan las escrituras de quienes entienden que sus trabajos han alcanzado su potencial mayor. Será entonces este escrito un resumen de las singularidades y características textuales más recurrentes que presentan esos trabajos –algunas claramente relacionadas con la procedencia disciplinar de los textos– y en un movimiento arriesgado que me permite la invitación a escribir en este espacio, intentaré bosquejar alguna suerte de sugerencias en pos de que, quienes tengan la intención de proponer un texto para publicación en *Investiga+* u otra revista, o se propongan escribir en el contexto de la academia o la comunicación científica, eviten o refuercen algunas prácticas de escritura que han resultado en producciones (poco) eficaces.

Pensar la escritura

Escribimos para alguien, escribimos para algo. Afinemos la expresión: escribimos para lograr un propósito. Estamos pensando en una escritura de tipo académica o científica. En esos entornos, hacemos uso del lenguaje escrito porque necesitamos elevar un informe de avance de doctorado, porque queremos obtener una beca de investigación, porque deseamos publicar nuestros hallazgos investigativos en una revista científica, entre otras decenas de situaciones. Lo que tienen en común estas escenas es que en cada caso la escritura será el medio para alcanzar un objetivo. En la academia o la ciencia no escribimos por impulso irreflexivo, escribimos con un cometido en mente.

El texto que se recepta en la revista, y que de alguna manera llega a ser publicado, está motivado por la claridad del objetivo que intenta alcanzar. Generalmente ha sido pensado y escrito para la publicación y está preparado para hacer el camino, a través de la evaluación por pares, hasta la publicación. En la combinación de movimientos retóricos que exhibe, el texto se puede leer a la luz de ese propósito planteado. Las decisiones escriturarias del/a autor/a se reconocen también en una continuidad con los artículos anteriormente publicados, con el estilo de comunicación de la revista, con una propuesta, tal vez renovada, sobre los temas que la revista habitualmente debate y en el lenguaje que lo hace. Esta percepción de una inserción fluida del texto en el concierto de textos de la revista obedece a que ha habido un análisis del contexto de circulación del trabajo. ¿Cuáles son los intereses de la revista y sus lectores?, más allá del listado referencial de los ejes temáticos; ¿atravesas los artículos una mirada de saber situado?; ¿hay en los textos publicados un posicionamiento político?; ¿hay un abordaje desde los derechos?; ¿está presente de algún modo la idea de territorialidad?

De esta primera reflexión se desprende la necesidad de análisis de un contexto de escritura y más específicamente de un contexto de circulación de nuestro texto. ¿En qué circuito circulará mi escrito?, ¿quién lo leerá?; ¿qué características tendrá la evaluación?, ¿será una evaluación a doble ciego? lo que significa que el texto deberá “defenderse solo”, sin ninguna interacción explicativa por parte del/a autor/a con quien lo evalúe. De las respuestas a estas preguntas emergerán características necesarias que el escrito deberá tener. No estoy haciendo referencia solamente a los requi-

sitos formales, que generalmente estarán estipulados ya sea en la convocatoria de una revista o en las bases y condiciones de una convocatoria a una beca; estoy proponiendo el análisis de esos factores que tendrán impacto en el tipo de escritura, en la encarnadura del texto, no solamente su extensión o las formas de citación. Decía entonces, una vez que hayamos estudiado cuál será el trayecto que emprenderá el escrito una vez enviado, podremos trabajar en las decisiones a tomar al momento de su escritura en el plano de contenido a la vez que en el formal. Recupero aquí las palabras de María M. García Negroni (2008) cuando plantea que el texto debe establecer un diálogo en que “el autor, en tanto sujeto de la enunciación, logra también dar de sí una imagen o *ethos discursivo* acorde con las exigencias del discurso académico, mostrándose como alguien que conoce del tema y sus antecedentes, a la vez objetivo, riguroso y creíble” (p. 16).

Una segunda decisión que dará forma a nuestra manera de escribir un texto está relacionada con la tipología textual (narración, descripción, argumentación) dentro de la que se debe encuadrar nuestra producción escrita. Se puede conocer las reglas del ejercicio de la escritura, se puede conocer en mayor o menor grado la normativa ortográfica o la sintáctica que rige nuestra lengua, sin embargo, la experticia que completa la efectividad de un texto reside en el dominio de las características que son inherentes a los diferentes tipos textuales. Téngase en cuenta que hablamos de texto efectivo. Un texto que sea capaz de transmitir de manera precisa y clara aquello que está en el pensamiento y que de manera ordenada aparecerá en el texto.

Es decir que la noción de “saber escribir en la academia o la comunicación científica” puede necesitar el establecimiento de algún límite en su alcance semántico. Uno aprende a escribir ensayos, pero puede ser menos eficaz en la escritura de una reseña de un libro; quizás, el informe de avance de nuestra carrera de doctorado no nos presenta mayores dificultades, pero nuestra escritura de un ensayo sobre el mismo tema, que seguramente nos es profundamente conocido, no reviste la misma efectividad de aquel informe. La tipología textual del ensayo requiere un ordenamiento argumentativo mientras que el texto expositivo estará construido con una trama diferente que no requiere de la argumentación.

En este segundo punto intentaré echar luz sobre una recurrencia en los textos que receptamos. Diferentes trayectorias disciplinares prefieren participar de las comunicaciones científicas o académicas a través de géne-

ros discursivos específicos, lo que resulta en un mayor dominio de estos. Lo explica Federico Navarro (2014) en su trabajo *Manual de escritura para carreras de humanidades*, cuando define la idea de escribir en las disciplinas y describe que “la escritura no es una habilidad única y generalizable, sino que será necesario tomar en cuenta las convenciones propias de cada disciplina para poder incorporarse a ella” (p. 66). Así, según esta idea de la apropiación del género según las diferentes disciplinas, es común para alguien que hace investigación en Historia recurrir a un ensayo, mientras que quien investiga en educación está más familiarizado con el informe de investigación etnográfica, entre otros muchos ejemplos que podríamos ofrecer. No obstante, aparece necesario un análisis adecuado del género solicitado o requerido al momento de decidir escribir y en función de los objetivos que mencioné más arriba. Es decir, ¿cuál es el género que se solicita en este caso particular? El resumen que se pide antes de la ponencia a un congreso conforma un género textual, el informe de avance también lo hace, de la misma manera el artículo de investigación y el apartado de fundamentación de la solicitud de una beca a CONICET. En conclusión, será el género textual el que dictamine su superestructura, el encuadre formal del escrito.

Hemos tomado entonces ya dos decisiones que tendrán impacto en nuestra manera de textualizar: la primera sobre el circuito de circulación de nuestra producción y la segunda sobre el entramado textual que deberá tener nuestro escrito. Ahora, con esa información en mente aparece un elemento nodal en las decisiones que se tomarán de aquí en más: el lector.

La presencia constante de un lector imaginario deberá acompañar todo el proceso de escritura. Será en función de esa figura y en un diálogo imaginario en que decidiremos si debemos proveer información o evitar la sobreabundancia de datos con el objetivo de mantener la atención y la constante construcción de sentido por parte de los receptores de nuestro texto. Según A. Sánchez Upegui (2011), “la comunicabilidad, el léxico elegido, los implícitos o lo explícito en el texto, dependerán del perfil del lector: ¿para quién escribo?, ¿qué tanto sabe del tema?” (p. 34). En este sentido planteado por el autor colombiano, aparecerá la necesidad de profundizar en alguna definición o simplemente mencionaremos sin explicar o definir algún término perteneciente a la disciplina en que se inscribe el texto. Si nuestro lector es un receptor especializado, por caso un tribunal de tesis final de maestría, por ejemplo, no deberemos abun-

dar en explicaciones que un lector no especializado necesitaría de manera imprescindible. Si nuestro receptor es un grupo de estudiantes de grado que se congregarán alrededor de un póster de una investigación en curso, quizás la explicación de uno o varios vocablos o nociones sean totalmente esclarecedoras. En función de este análisis la trama textual toma la forma adecuada para que el lector se sienta invitado a seguir en el texto.

Quizás esta sea la característica más notable en los textos que llegan a la revista. Por una parte, están aquellos que han sido escritos para ser enviados a varias revistas y por lo cual muestran una escritura que poco apela al lector específico de la publicación. Esos trabajos están pensados y escritos desde una impersonalidad que se traduce en pura generalidad. Habrá partes en las que se hagan largas notas al pie explicando lo que cualquier lector de la disciplina conoce y habrá omisiones que el lector no podrá completar. Por otra parte, los textos que han tenido en cuenta las necesidades, los saberes y las motivaciones del lector tienen muy buena chance de obtener buenas evaluaciones. Una manera de controlar si el texto puede dialogar con ese lector que se imaginó es pedirle a un colega perteneciente a la disciplina que lo lea y señale los aspectos más débiles del escrito.

Ya conocemos, o hemos pensado en el circuito de circulación del texto y en función de eso hemos decidido un formato textual. También, en un diálogo con el potencial lector del escrito hemos intentado ajustar nuestro texto a sus necesidades, de manera que, si apelamos a la metáfora de la lectura como un trayecto compartido, quien lee el texto “se quede” y “no lo perdamos en el camino” y así nos acompañe y recete aquello que tenemos para transmitirle. En este momento y recién ahora, ponemos las manos en el teclado para continuar a la escritura y no es empezar porque ya habíamos comenzado a escribir.

Escribir el pensamiento

Lo que sigue es el plan del texto. Los condicionantes son varios, aparte de los mencionados. Aparecen los requisitos de extensión, la necesidad de un resumen o no, de palabras clave, de unas referencias bibliográficas que validen y encuadren teóricamente lo que pensamos escribir. El planteo del

texto viene acompañado de un requisito temporal. Escribimos para algo y ese algo generalmente tiene un plazo, una fecha de presentación.

En el trabajo de A. Sánchez Upegui (2011) mencionado anteriormente aparece una síntesis que considero útil como introducción a este punto. Dice el autor: “El proceso de composición es una labor de planeación, escritura y revisión, que involucra una serie de recomendaciones generales orientadas a la claridad, la comunicabilidad, la precisión, la concisión y, en general, el rigor y el buen estilo” (p. 34). En otras palabras, el texto se planea, se escribe y se revisa en pos de desarrollar su capacidad eficaz de comunicar. De ninguna manera estas acciones aparecen de manera ordenada y en etapas estancas e idealmente sucesivas. Se escribe y se revisa lo que se planeó, se revisa nuevamente para escribir y volver a planear y a revisar. El procedimiento es recursivo, constante, y quizás interminable.

Acá complejizaré este proceso, que a primera vista puede sonar contradictorio porque comencé diciendo que necesitábamos un plan y luego planteé que hay que planear cuantas veces lo necesitemos. En realidad, no son excluyentes. Proponemos un plan general, una hoja de ruta en lo que hace a la integralidad del texto, temas a desarrollar en cada párrafo, extensión de cada parte (introducción, subtema uno, conclusión, etc.) y en el entramado de cada parte seguramente habrá espacio para el proceso recursivo al que hice alusión anteriormente: planear, escribir, revisar, planear, revisar, etc. De ninguna manera estoy sugiriendo una esclavitud sometida a la férrea e inmutable estructura propuesta para el plan general, pero sí una observación constante de aquellas decisiones que tomamos en torno al texto en su construcción general. Así, nos moveremos siempre dentro de un andamiaje pensado y coherente; es decir que desarrollaremos una comunicación eficaz en una forma escrita adecuada.

Finalmente, la trama de la escritura. Una vez en esta instancia, lo que se me ocurre como sugerencia es tener a mano una gran caja de herramientas que habremos elaborado con el paso del tiempo y de escrituras previas. Deberíamos contar con un buen procesador de texto; un diccionario *online* para asegurarnos de los significados precisos de las palabras, sus sinónimos y antónimos; un diccionario *online* para referenciar frases o expresiones que se ajusten a grados de formalidad o informalidad, uso y frecuencia; manuales de estilo para referencias de características de diferentes géneros; manuales de procesos de citación (APA, MLA, Chicago, etc.) entre otras herramientas.

El tema de los procesos y estilos de citación amerita algunos comentarios. Si bien suele ser un tema obligado en los cursos de escritura académico-científica, propongo que el estudio de esos procesos se cuestione y se analice. Pienso que no es la forma de la cita en el texto o en las referencias bibliográficas el meollo del tema, sino las razones y maneras en que se imbrica la voz del otro con la voz del/a autor/a. Es decir, las formas pueden ser referenciadas en manuales y la complejidad de la citación no excede esa búsqueda sobre el formato. Sin embargo, la razón por la que se inserta la voz de otro en el texto, al igual que la manera en que esa nueva voz forma parte del sentido del texto son temas más importantes de abordar.

Una vez más según las lecturas de los varios textos que recibimos en la revista, noto que las citas de otras voces pocas veces aparecen en el texto según el objetivo que se debería perseguir. Podríamos comenzar, entonces, por pensar cuáles son algunas de esas varias razones. Una de las prácticas es la inserción de la voz del otro en el texto para establecer un diálogo. Así, la cita se ve incrustada en una conversación en la que el autor/a aprovecha para dejar en claro lo que tiene para responder al enunciado citado, lo que tiene para diferenciarse de lo que se citó y, muchas veces, lo que tiene para criticarle a ese enunciado. Otra práctica es traer la voz de una autoridad en el tema para validar las propuestas del/a autor/a o para incluir sus ideas en un diálogo teórico que se realiza al tener de interlocutor/a una persona referente en el tema. Cualquiera sea la razón, lo que debe ser evitado es la secuencia de citas sin ningún análisis o inserción en el texto. A menudo, se puede construir una buena interacción si se anticipa la cita, se la incluye y luego se analiza, desde la voz autoral, lo que esa voz ha aportado al texto. Entonces, el foco no debería solamente estar en si el paréntesis incluye o no el punto en la cita textual, también es muy importante prestar especial atención a la razón por la cual se trae esa otra voz y engarzar hábilmente esos enunciados en la trama que se viene construyendo.

Una vez que pensamos que nuestro texto se asemeja bastante a aquello que imaginábamos como pieza discursiva, volvemos con una mirada fresca a leerlo. Una mirada fresca implica que hemos dejado pasar algo de tiempo entre el punto final que pusimos y la nueva lectura. Esta llegada relativamente nueva al escrito nos permitirá notar algunos detalles que no vimos anteriormente: serán aciertos y frases o palabras que deberemos cambiar, decisiones correctas sobre el tenor del escrito o sentidos de

efectividad o no de oraciones e inclusive de párrafos. También, la lectura en voz alta ayudará por un lado en la fluidez del texto, en su composición sonora de melodía o rupturas; por otro lado, nos brindará información sobre el uso acertado o no de los signos de puntuación que hemos utilizado. Lamentablemente, esta nueva mirada, si bien efectiva, podrá aún ser insuficiente. Es entonces que podremos complementarla con una lectura de alguien extranjero al texto, alguien que nos haga el favor de leerlo y señalar sensaciones, dudas, tropiezos o vacíos.

Para evitar un cierre

A modo de conclusión debo admitir que este escrito ha dejado de lado numerosos aspectos que hacen a la escritura y específicamente al texto académico-científico. Hago esta salvedad con el propósito de que aparezca el cuestionamiento sobre esas características y mantengamos la motivación para seguir observando e investigando un campo de conocimiento que ofrece más dudas que certezas. Esas preguntas podrían estar orientadas a los diferentes efectos cognitivos que tiene la escritura y la manera en que los géneros textuales mutan según tiempo y espacio, entre otras muy numerosas cuestiones. No obstante, el espacio y la consigna de esta invitación me han señalado variables de extensión y profundidad que hemos intentado satisfacer.

Entonces, las llamadas escrituras científico-académicas comienzan a gestarse desde un planteo de problema retórico en términos de circulación y objetivo de los textos. En función de eso se tomarán decisiones de género y consecuentemente de forma. La textualización deberá ser asistida por herramientas que permitirán una composición clara, pertinente y efectiva. A través de la revisión constante por parte del/a autor/a o algún lector invitado, descubriremos proposiciones, oraciones o vocablos que podrían ser cambiados, reforzados o explicados para mayor eficacia. La composición de un texto es una tarea tremendamente compleja y debemos comenzar a pensarla en sus diferentes momentos. Podemos acceder a muchísimo material sobre el tema y también, en vistas de sus vacancias, podemos sentirnos invitados a investigar sobre esta práctica tan necesaria y fascinante.

Referencias

García Negroni, María Marta. (Coord.) (2008). *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Navarro, Federico. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: FILO.UBA Facultad de Filosofía y Letras.

Sánchez Upegui, Alexander (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.



“Un, dos, ¡tesis!” Acompañamiento virtual de procesos de escritura académica de posgrado

María Paula Espeche*

Resumen

Si bien la escritura ha sido elegida como el medio principal para la producción, difusión y legitimación del conocimiento en el ámbito académico-científico, es una actividad que resulta compleja para quienes la realizan. La tesis de posgrado, en particular, representa un desafío para los estudiantes, ya que implica la compleja transición de consumidores a productores de conocimiento. Desde una perspectiva sociocultural de las prácticas letradas, los grupos de escritura son una iniciativa pedagógica que busca acompañar a los tesisistas y auxiliarlos en este proceso: en los de tipo concurrente, los miembros se reúnen y escriben juntos, no necesariamente compartiendo los textos sobre los cuales están trabajando. A pesar de que este tipo de espacios parecen propiciar la generación de hábitos de escritura, el fomento de la productividad académica y la construcción de comunidad, no han sido estudiados aún en profundidad en Latinoamérica. En el presente capítulo presento un grupo de escritura virtual concurrente llamado “Un, dos, ¡tesis!”, el cual está enfocado en el acompañamiento de doctorandos y maestrandos que se encuentran realizando una tesis investigativa. La intención es narrar el desarrollo de la iniciativa desde sus orígenes hasta la etapa actual, con la intención de que nuestra experiencia sirva de base para futuras instancias que busquen acompañar a los tesisistas de posgrado en sus procesos de escritura desde una perspectiva sociocultural.

Palabras clave: escritura académica, tesis, grupos de escritura, iniciativa pedagógica

* Docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Becaria doctoral Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina) con sede de trabajo en el CIC (Centro de Investigaciones Cuyo). Correo electrónico: paulaespeche@ffyl.uncu.edu.ar

Summary

Although writing has been chosen as the main means for the production, dissemination and legitimisation of knowledge in the academic-scientific sphere, it is an activity that is complex for those who carry it out. The postgraduate thesis, in particular, represents a challenge for students, as it involves the complex transition from consumers to producers of knowledge. From a sociocultural perspective of literate practices, writing groups are a pedagogical initiative that seeks to accompany thesis students and help them in this process: in concurrent groups, members meet and write together, not necessarily sharing the texts they are working on. Although these types of spaces seem to favour the generation of writing habits, the promotion of academic productivity and community building, they have not yet been studied in depth in Latin America. In this chapter I present a concurrent virtual writing group called "Un, dos, ¡tesis!", which is focused on the accompaniment of doctoral and master's students who are carrying out a research thesis. The intention is to narrate the development of the initiative from its origins to the current stage, with the intention that our experience will serve as a basis for future instances that seek to accompany postgraduate thesis students in their writing processes from a socio-cultural perspective.

Keywords: academic writing, thesis, writing groups, pedagogical initiative.

Resumo

Embora a escrita tenha sido escolhida como o principal meio de produção, divulgação e legitimação do conhecimento no âmbito acadêmico-científico, trata-se de uma atividade complexa para quem a realiza. A tese de pós-graduação, em particular, representa um desafio para os estudantes, pois envolve a complexa passagem de consumidores a produtores de conhecimento. Numa perspectiva sociocultural das práticas letradas, os grupos de escrita são uma iniciativa pedagógica que procura acompanhar os estudantes de tese e ajudá-los neste processo: nos grupos simultâneos, os membros encontram-se e escrevem em conjunto, não compartilhando necessariamente os textos em que estão a trabalhar. Embora este tipo de

espacios pareça favorecer a criação de hábitos de escrita, a promoção da produtividade acadêmica e a construção de comunidades, ainda não foram estudados em profundidade na América Latina. Neste capítulo apresento um grupo de escrita virtual concorrente chamado “Un, dos, ¡tesis!”, que se centra no acompanhamento de estudantes de doutoramento e mestrado que estão a realizar uma tese de investigação. A intenção é narrar o desenvolvimento da iniciativa desde as suas origens até à fase atual, com a intenção de que a nossa experiência sirva de base para futuras instâncias que procurem acompanhar os estudantes de teses de pós-graduação nos seus processos de escrita a partir de uma perspectiva sociocultural.

Palavras chave: escrita académica, tese, grupos de escrita, iniciativa pedagógica.

Introducción

La producción, difusión y legitimación de los saberes académico-científicos se hace principalmente a través de la escritura. En efecto, los textos construyen y transforman la realidad en entidades discretas a las que llamamos “conocimiento” (Casanave, 2005). Sin embargo, esta actividad no se encuentra exenta de complejidad para quienes la realizan. Dentro de los diversos géneros textuales del ámbito académico, la tesis implica para los¹ estudiantes de nivel superior una compleja transición de consumidores a productores del conocimiento (Arnoux, 2009; Carlino, 2015), por lo que es un tipo de escrito que representa desafíos (Albarran Peña & Uzcatégui, 2020; Giraldo-Giraldo, 2019; Ochoa Sierra & Cueva Lobelle, 2017).

Desde una perspectiva sociocultural de la escritura, existen diferentes propuestas pedagógicas que buscan acompañar a los estudiantes en sus procesos de escritura yendo más allá del texto como producto y prestando atención a lo que las personas hacen con los textos en los distintos espacios sociales, así como también las identidades que construyen los sujetos entre sí (Chois-Lenis et al., 2020; Zavala, 2011). Una propuesta que busca

1 Si bien me encuentro a favor de formas de expresarse orientadas a la igualdad en torno al género, debido a que aún no hay un consenso en relación con alternativas más inclusivas de nombrarlos, en este texto usaré el tradicional masculino como genérico a fines de hacer más fluida la lectura.

acompañar a los tesisistas y auxiliarlos con esta problemática es la de los grupos de escritura.

El concepto de *grupos de escritura* hace referencia a iniciativas en donde más de dos personas se reúnen para escribir de manera sostenida, a través de repetidas reuniones, para hacer, discutir o compartir su escritura según propósitos acordados (Aitchison & Guerin, 2014). Uno de los posibles beneficios de participar de estos espacios es el hecho de que ayudan a que los estudiantes puedan tener una experiencia de escritura más placentera, ya que lidian con los sentimientos de aislamiento y soledad al compartir el proceso de escritura con otros (Déri et al., 2021; Wilson & Cutri, 2019). Además, se ha encontrado que pueden habilitar un espacio seguro para los estudiantes donde puedan desafiar y hacer explícitas sus prácticas académicas (Wilmot & McKenna, 2018); así como también, a través de un aprendizaje situado de las prácticas letradas, estos grupos ayudan a desarrollar las habilidades escriturales de sus participantes (Colombo, 2017; Murphy et al., 2014).

Dentro de los diversos grupos de escritura que pueden existir, en los de tipo concurrente los miembros se reúnen y escriben juntos, no necesariamente compartiendo los textos sobre los cuales están trabajando (Colombo & Morán, 2023). Estos pueden ser útiles para la generación de hábitos de escritura y el aumento de la productividad académica (Bourgault et al., 2022). Además, la frecuencia de los encuentros puede ayudar a construir comunidad, generar espacios de contención y así crear un ambiente seguro que propicie el pensamiento crítico (Haas et al., 2020). A pesar de estos potenciales beneficios, este tipo de grupo de escritura no ha sido aún muy estudiado en latinoamérica.

En el presente capítulo presento un grupo de escritura virtual concurrente llamado "Un, dos, ¡tesis!", el cual está enfocado en el acompañamiento de doctorandos y maestrandos que se encuentran realizando una tesis investigativa. Comenzamos explicando el surgimiento de la idea de realizar este espacio gracias a la participación en uno similar; luego describimos la implementación de la iniciativa, su logística y las tres etapas por las cuales ha transitado hasta el momento de la publicación de este trabajo. Esperamos que nuestra experiencia sirva de base para futuras instancias que busquen acompañar a los tesisistas de posgrado en sus procesos de escritura desde una perspectiva sociocultural.

La primera experiencia con grupos de escritura virtual concurrente: *Shut up and Write!*

La experiencia previa que propició la creación de “Un, dos, ¡tesis!” fue la de participar en los grupos virtuales concurrentes llamados *Shut up & Write!*² (SUAW). Este término fue utilizado por primera vez en 2007, en eventos realizados en un café en San Francisco, EE. UU. La idea era que las personas se reunieran en un café a escribir por un período de tiempo establecido. La logística, facilitada por un coordinador, era la siguiente: quince minutos para presentarse y comentar sobre qué iban a estar escribiendo y su objetivo para la sesión de ese día, una hora de escritura y luego unos últimos quince a treinta minutos se usaban como espacio de socialización para comentar si pudieron lograr su objetivo más algunas reflexiones, comentarios o dudas que surgieran en el proceso (Mewburn et al., 2014). Me enteré de la existencia de este tipo de grupos mientras realizaba las lecturas necesarias para escribir el estado del arte de mi tesis. En la realización de esa labor, encontré un capítulo escrito por Mewburn et al. (2014) donde explicaban los beneficios que este tipo de espacios podían tener para el proceso de escritura doctoral. Tras buscarlos en línea y encontrar que había encuentros en formato virtual, le comenté a mi directora de tesis este descubrimiento y ella me instó a participar en ellos.

Para poder ingresar, tuve que hacerme usuaria en una plataforma de encuentros llamada *Meetup* y buscar dentro de ella un horario que me fuera cómodo para asistir a los eventos de SUAW. Cada sesión estaba coordinada por diferentes voluntarios que organizan horarios y duración variables, según disponibilidad. Lo más complejo fue dilucidar la diferencia horaria que había entre la información disponible en los eventos y mi zona horaria, ya que, según el lugar de EE. UU., podía ser una diferencia de cuatro a una hora. En mayo del 2021 ingresé por primera vez en este tipo de grupos. Al respecto, realicé la siguiente entrada en mi diario investigativo:

2 <https://shutupwrite.com/>

Hoy participé en mi primera sesión de *Shut up & Write!* Éramos cuatro personas; la *host*, Rosie³ de California, una chica de Nueva York y un chico de Pennsylvania. Nos presentamos diciendo en dónde estábamos, si habíamos estado alguna vez en uno de estos grupos y qué íbamos a escribir. Bradley, uno de los participantes, ha participado hace años en los grupos presenciales y, desde que comenzaron, en los virtuales. Yin era la primera vez que asistía, pero tenía intención de ir a los grupos presenciales en Nueva York. Luego estuvimos una hora escribiendo en silencio. Después, la *host* nos preguntó cómo estábamos y hasta dónde habíamos llegado, y nos permitió quedarnos una hora más si queríamos seguir escribiendo. Me gustó mucho porque la presión de estar sentada escribiendo me ayudó a avanzar.

Como puede observarse en el fragmento, percibí la experiencia como positiva debido a que me brindó esa sensación de presión social de tener que estar enfocada, ya que estaba trabajando en simultáneo con otros. Además, me permitió conocer gente de otras partes del mundo. También se puede notar que los demás se encontraban en EE. UU. y es importante aclarar que la sesión fue en inglés. También hay que destacar que los objetivos de escritura de los participantes no eran necesariamente académicos: durante los meses que participé en estos espacios, hubo participantes que estaban escribiendo novelas, guiones para videos, obras de teatro, entre otros proyectos. En contadas ocasiones me encontré con alguien que escribiera textos del ámbito académico, como tesis o artículos científicos. A partir de junio de 2021 hasta agosto de ese año, participé y hasta llegué a coordinar un horario de SUAW en el que se aclaraba que el evento era en español, por lo que participaron estadounidenses hispanohablantes, pero también mexicanos, argentinos y chilenos. Durante esos meses, fue interesante compartir experiencias de escritura, aprender sobre aspectos como programas de computadora especializados en la escritura de textos de ficción, todo mientras iba avanzando en mis propios proyectos de escritura: ponencias para congresos, un artículo científico en conjunto con otras dos investigadoras, trabajos finales de seminarios que estaba realizando más los primeros esbozos de mi tesis.

3 Para respetar el anonimato de los participantes, en este capítulo se han utilizado seudónimos.

Sin embargo, circunstancias como el hecho de que la plataforma estuviera en inglés, la dificultad de dilucidar el horario de las sesiones (ya que siempre en la plataforma aparecían en una zona horaria de EE. UU.), la confusa interfaz de *Meetup* para ingresar en las sesiones de SUAW más el hecho de que no eran grupos enfocados en la escritura específicamente académica hicieron que con mi directora de tesis buscáramos dar luz a un nuevo espacio. Nuestra intención era crear algo que fuera de sencillo acceso, totalmente en español y que se enfocara en la escritura académica, particularmente la tesis: de allí surgió el “Un, dos, ¡tesis!”, espacio sobre el cual nos centraremos a continuación.

Implementación en español de la iniciativa: “Un, dos, ¡tesis!”

Tras esta experiencia inicial de participación y coordinación de un grupo de SUAW y, emulando dicha organización, pero que fuera totalmente en español, a mediados del año 2021 decidimos, junto con mi directora, crear un espacio que fuera totalmente en español, de fácil acceso y enfocado en la escritura de la tesis. Tras sopesar diferentes alternativas, el nombre “Un, dos, ¡tesis!” fue el que seleccionamos. Luego le solicité a un amigo, que trabaja como diseñador gráfico, que creara un logo para identificar el espacio (Figura 1).



Figura 1. Logo de “Un, dos, ¡tesis!”.

Teniendo en cuenta que no iba a ser un espacio que tuviera un marco institucional y con la intención de que el acceso fuera lo más sencillo posible, decidimos "alojar" el espacio en Facebook (<https://www.facebook.com/undostesis>). Allí, quienes estuvieran interesados encontrarían la información acerca de los horarios y sobre cómo acceder a las reuniones. Para poder participar por primera vez de los encuentros, se debería llenar un formulario de Google con algunos datos vinculados al proceso de escritura de tesis: qué disciplina estudian, en qué programa/carrera se encuentran, cómo se enteraron de la iniciativa, entre otras. Luego, se les enviaría un correo electrónico con la información para acceder a la videollamada, la cual se realizaría utilizando Google Meet.

La última semana de agosto del 2021 se habilitó la página de Facebook y se realizó difusión vía redes sociales de la inauguración del espacio "Un, dos, ¡tesis!". Junto con el enlace a la página, se compartió un texto que decía lo siguiente:

¿Estás con problemas para hacerte un tiempo para escribir tu tesis? ¿Sentís que siempre hay una excusa para aplazar el momento de sentarte a escribir? ¿Te gustaría aprender de las prácticas y estrategias de otros/as? Si es así, es probable que "1, 2, ¡tesis!" sea el grupo para vos.

"1, 2, ¡tesis!" es un espacio para compartir el proceso de escritura de la tesis: nos reunimos semanalmente por videollamada para escribir durante un periodo de tiempo. Esto ayuda a la productividad, ya que te compromete a conectarte en un periodo de tiempo determinado, establecer un objetivo de escritura y, además, te permite conectarte con otros/as que están transitando lo mismo que vos: la escritura de la tesis.

El siete de septiembre de ese año tuvo lugar el primer encuentro virtual de este espacio. Salvo recesos invernales, estivales y feriados; el espacio ha continuado sin interrupciones hasta el momento de la publicación de este trabajo. A continuación, explicaremos cómo se organiza cada sesión del espacio y luego veremos cómo se fue desarrollando la iniciativa año a año y qué cambios se fueron realizando.

Logística de los encuentros

Como expliqué anteriormente, quien tiene interés en participar debe ingresar a alguna de las redes sociales del espacio⁴, elegir el horario que le parezca más conveniente e inscribirse tras completar el formulario de Google. Una vez enviado, se recibe automáticamente un correo electrónico donde aparece el enlace de acceso a la reunión.

El espacio dispone de dos horarios fijos semanales, uno de una hora y media de duración y el otro de dos horas y media. Como se detalla en las secciones siguientes, esto se ha ido modificando con el tiempo hasta llegar a la frecuencia actual. Dado que las sesiones duran más de una hora, fue necesario contar con la suscripción mensual de Meet⁵, lo cual también permitió mantener los mismos enlaces.

En los encuentros se distinguen dos roles principales: coordinador y participante. El primero en general es una persona, pero en ocasiones son dos; mientras que la cantidad de participantes varía en cada sesión. Quien coordina se encarga de los aspectos logísticos del encuentro: inicia la videoconferencia, permite el ingreso de los participantes, realiza un relevamiento escrito de las sesiones, brinda los turnos de habla y se asegura de mantener la estructura de los encuentros. Cada reunión se divide en tres etapas: 1) presentación, objeto de estudio y objetivo de escritura (10 a 15 min.); 2) momento de trabajo (50 a 60 min.); y puesta en común sobre la sesión (10 a 15 min.).

En la primera etapa, el coordinador organiza los turnos de habla para que cada participante se presente si es la primera vez que participa del espacio, que cuente qué tipo de tesis está realizando, en qué disciplina y cuál es su tema de investigación. Cuando ingresa alguien por primera vez, si bien aparece una explicación de la dinámica en las redes sociales, siempre se le vuelve a comentar cómo se organiza la sesión utilizando una infografía realizada a través de Genially (Figura 2).

4 A inicios del 2022, además de la página de Facebook, se creó una cuenta de Instagram (<https://www.instagram.com/undostesis/>).

5 Meet es una plataforma de videollamadas de Google.



Figura 2. Imagen del instructivo sobre el espacio

Teniendo en cuenta que, al momento de la publicación de este trabajo, el espacio lleva dos años de funcionamiento, no es de extrañar que muchas veces omitamos la etapa de presentación, ya que suele ocurrir que todos nos conocemos de encuentros anteriores. Entonces, lo primero que solemos realizar, tras algunos minutos de charla informal, es la explicitación del objetivo de escritura para ese día. Esto nos resulta particularmente importante ya que, tomando como referente la técnica Pomodoro (Cirillo, 2018), buscamos que los participantes establezcan objetivos medibles y concretos teniendo en cuenta el tiempo de trabajo con el que contamos: ya sean dos intervalos de cincuenta minutos o un intervalo de una hora. Enunciar como objetivo "escribir la metodología" solo nos generará más estrés, ya que es claramente algo que no podremos cumplir en una sola sesión de trabajo. Una tarea más concreta sería "escribir tres párrafos de

una sección y comenzar a esbozar lo que escribiré en un próximo encuentro”. Si bien al principio esto es complejo para los participantes, según un análisis preliminar de las entrevistas a futuro parece ayudarlos a tener un mayor conocimiento de cuánto tiempo les lleva realizar una tarea, así como también facilita la gestión de la ansiedad. Hechas las presentaciones y establecidos los objetivos de escritura, pasamos a la etapa de trabajo.

En la segunda etapa, quien coordina proyecta el cronómetro (<https://pomofocus.io/>) con el tiempo estipulado de trabajo (Figura 3), les desea éxitos en sus tareas a los participantes y todos apagan micrófono y cámaras para enfocarse en sus proyectos de escritura. Esta etapa puede propiciar una “soledad positiva” (Bertolini, 2020), en el sentido de que nos habilita el espacio y enfoque necesarios para obtener momentos fecundos de energía e inspiración, siempre con el conocimiento de que, al finalizar esta sesión, tendremos con quién dialogar sobre nuestra experiencia.

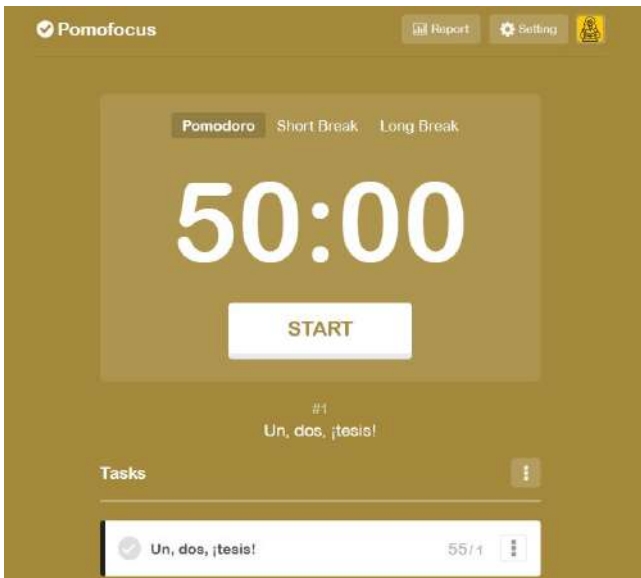


Figura 3. Momento de trabajo utilizando la técnica Pomodoro.

Tras sonar la campana que indica el fin del momento de trabajo, tanto coordinador como participantes vuelven a la videoconferencia, activan cámara y micrófonos, dando comienzo a la tercera y última etapa: la puesta en común (Figura 4). Allí, quien coordina va otorgando los turnos de habla para que cada uno cuente cómo le fue en el momento de trabajo: si logró los objetivos, si pudo concentrarse, qué le queda por hacer para una próxima sesión de trabajo y si tiene alguna inquietud. Esta etapa suele ser muy enriquecedora, ya que se suelen compartir experiencias, recursos, materiales de lectura, entre otros, que puedan ser de utilidad para los demás participantes. Una vez que todos tuvieron la oportunidad de compartir, quien coordina da por finalizado el encuentro, se despiden y se apaga la videoconferencia. Es importante aclarar que no siempre se respetan los tiempos estipulados de inicio y de cierre, de hecho, muchas veces tienden a extenderse cuando los participantes nos conocemos de sesiones previas.

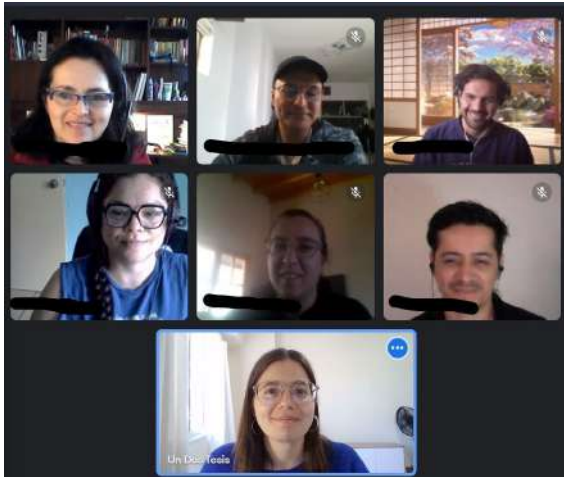


Figura 4. Foto de un encuentro de *"Un, dos, ¡tesis!"*

Tras haber explicitado la logística de los encuentros, a continuación, hablaré en detalle sobre las diferentes etapas que ha atravesado el espacio, qué particularidades presenta al momento de la publicación de este trabajo y cuáles son las proyecciones a futuro.

Primera etapa: 2021

Durante los primeros seis meses de implementación del espacio en el año 2021, quienes participaban generalmente lo descubrían gracias al “boca en boca”. También se enteraron de la iniciativa debido a la publicación hecha en las redes sociales de “La tesis: principios para un final”⁶, así como también por la difusión hecha por los integrantes del grupo PLECDi (<https://grupoplecdi.wixsite.com/sitio>), del cual soy parte, en diferentes charlas, conferencias y clases. Teniendo en cuenta la voluntariedad inherente del espacio, la cantidad de participantes por sesión oscilaba, con un promedio de siete por encuentro.

Quienes participaron eran tesis de maestría y doctorado de diferentes disciplinas, en su mayoría del área de Humanidades y Ciencias Sociales. Aunque la mayoría eran argentinos, hubo participantes de diversos países latinoamericanos: Chile, México, Colombia, Uruguay y Ecuador. Esta característica se mantiene hasta el momento de la publicación de este trabajo.

Un asunto que fue clave en esta primera etapa es lo vinculado a lo logístico: en esta etapa se creó un documento con los enlaces a las reuniones para así facilitar el acceso. Al principio, los participantes debían llenar el formulario de Google, antes mencionado, con sus datos personales cada vez que iban a participar de las reuniones. Luego, debido a que los participantes manifestaron que resultaba engorroso realizar esta tarea cada vez que deseaban participar, se decidió que el formulario debía ser llenado una única vez, dejando disponibles los enlaces en un documento accesible para todos.

Otro aspecto que se simplificó en relación con lo logístico, también fruto de una sugerencia de uno de los participantes, fue la automatización del correo que se les envía una vez finalizada la inscripción a través de Zapier (www.zapier.com). Además, se realizó la infografía de la Figura 2 para quienes ingresan por primera vez y se seleccionó el cronómetro o *timer* más sencillo de configurar para las sesiones.

⁶ “La tesis: principios para un final” es una red de aplicaciones dedicada a hablar sobre el proceso de la tesis, de la cual yo he sido parte en calidad de responsable de redes virtuales.

Al comienzo de las primeras sesiones era común que los participantes manifestaran tener dificultad para establecer un objetivo concreto de escritura, ya que debían elegir una actividad en específico teniendo en cuenta el tiempo disponible. Como se mencionó en el apartado anterior, este tema surgió también en las entrevistas en profundidad que se les hicieron a los participantes a fines de 2022 y principios de 2023. Sin embargo, tanto en la etapa de la puesta en común como *a posteriori*, en las entrevistas, expresaron que el establecimiento de objetivos concretos les era de utilidad para un mejor enfoque en sus tareas.

Gracias a las conversaciones que se daban al final de los encuentros es que surge la idea de crear lo que llamamos la "carpeta colaborativa": alojada en Drive. Es un repositorio de diferentes documentos, cursos y videos sobre diferentes temas vinculados con la escritura de la tesis o de artículos científicos. Allí se pueden encontrar manuales de metodología, un modelo de respuesta a evaluadores, los materiales de un curso sobre el programa Atlas TI., un manual sobre cómo citar en APA 7, entre otros. Todos quienes participan tienen acceso a los recursos y están invitados a subir lo que crean que puede ser de utilidad para los demás. En esta carpeta también está alojado un documento para que, quien esté interesado, pueda escribir su contacto y su tema de tesis, con la intención de que, si alguien está dentro de la misma disciplina, pueda luego contactarlo y quizás realizar algún trabajo en conjunto.

Las sesiones de esta etapa finalizaron el 31 de diciembre de ese año. Durante la mañana de ese día realizamos una sesión de carácter social en la que conversamos sobre cómo había sido la experiencia de participar del espacio y qué expectativas teníamos a futuro. Luego se publicó en las redes sociales que nos tomábamos un receso de un mes durante enero y que luego estaríamos anunciando el retorno.

Segunda etapa: año 2022

En el segundo año del desarrollo de este espacio, se mantuvo un grupo estable de participantes y se fueron sumando otros nuevos principalmente a través del "boca en boca" de personas que ya habían participado de la iniciativa. Al igual que en la primera etapa, los participantes siguen siendo mayoritariamente maestrands y doctorands del área de Humanidades y

Ciencias Sociales, principalmente de Argentina, pero también de diferentes países latinoamericanos.

A nivel logístico, esta etapa se caracterizó por una expansión horaria: de dos sesiones semanales a cinco en diferentes horarios y de distinta extensión. La intención era habilitar mayores posibilidades para que los participantes pudieran ser parte del espacio, ya que muchos habían manifestado no poder asistir en los horarios previamente establecidos. Sin embargo, lejos de aumentar la participación, los horarios que funcionaban el año anterior mantuvieron el nivel promedio de asistentes, mientras que los nuevos tuvieron muchos encuentros sin ningún participante.

Un cambio logístico que hubo en este periodo fue la creación de un grupo de WhatsApp a pedido de una de las participantes, ya que consideraba que de esa forma la comunicación podría ser más fluida e inmediata que por correo electrónico. Allí compartimos los cambios de horario, invitaciones a eventos académicos y hasta las fotos de la defensa de tesis de algunos participantes que van cerrando sus procesos de escritura. Es importante aclarar que este grupo no estaba disponible en las redes sociales del espacio: en un primer momento se compartió en un correo electrónico a todos quienes alguna vez se hubieran inscripto para las sesiones, y luego se compartió en el marco de las reuniones para quienes tuvieran mayor frecuencia de asistencia.

Otro hecho que caracterizó al espacio en el año 2022 fue que uno de los participantes más asiduos del año anterior se sumó como coordinador. Esta coordinación fue realizada en el marco de una pasantía internacional Colombia-Argentina para estudios doctorales y supervisada por mi directora de tesis. Desde febrero hasta mayo de ese año, este participante coordinó algunas sesiones y, fruto de esa experiencia y del trabajo conjunto con mi directora de tesis, presentamos dos ponencias en congresos y estamos en proceso de escritura de un artículo científico. Esto inaugura, entonces, las colaboraciones académicas entre los participantes del espacio.

Vinculado a lo que se mencionó anteriormente, en esta etapa se comienza a profundizar en el análisis de la iniciativa, por lo que se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes participantes y personas que alguna vez lo fueron para evaluar desde su perspectiva los beneficios y desafíos de “Un, dos, ¡tesis!”.

Por último, tras haber iniciado la actividad en febrero, este año cerró nuevamente en diciembre con un encuentro de carácter social en el que se

conversó sobre el espacio y se compartieron experiencias en relación con el proceso de escritura de la tesis.

Tercera etapa: año 2023 y perspectivas a futuro

En su etapa más reciente, además de mantenerse un grupo estable y de seguir recomendando el espacio a través del "boca en boca", se destaca que muchas personas ingresan gracias a "haberlo descubierto en redes sociales" y algunos mencionan que se han enterado gracias a "grupos de tesistas" que han compartido información sobre el espacio. La cantidad de participantes se mantiene estable con un promedio de cinco tesistas por sesión. El grupo sigue estando compuesto principalmente por maestrandos y doctorandos del área de Humanidades y Ciencias Sociales, principalmente provenientes de Argentina, y de otros países latinoamericanos. El grupo estable que se venía consolidando en años anteriores se ha mantenido.

En relación con la cantidad de sesiones semanales, este año se decidió volver a los horarios originales de la primera etapa con dos sesiones semanales. Esto se debe a que se notó que, a pesar de que hubiera más horarios, la tendencia era que funcionaran principalmente dos, que son los que se han mantenido, mientras que los otros tenían poca o nula participación.

Este año también se ha establecido un grupo de coordinación con la intención de ayudar en esta tarea y así asegurar la sostenibilidad del espacio; un grupo de cinco participantes ocasionalmente cumple con el rol de coordinar las sesiones, a veces en pareja. Sin embargo, si bien esta nueva dinámica se mantuvo con regularidad a principios del 2023, en la actualidad sucede ocasionalmente cuando la coordinadora general tiene alguna situación de fuerza mayor por la cual no puede hacerse cargo de facilitar el encuentro.

Asimismo, a través del grupo de WhatsApp, este año se ha establecido una nueva dinámica: quienes están interesados en trabajar con otros en horarios distintos a los establecidos por el espacio, envían un mensaje con un enlace a una videoconferencia para quienes también estén trabajando en ese momento. Las llamamos "sesiones a demanda".

Asimismo, se dio una colaboración enmarcada en una pasantía; comienzan encuentros y colaboraciones presenciales entre los participantes (Figura 5), debido en parte al retorno pospandémico a sesiones académicas en persona, así como también a cierta afinidad en los temas de inves-

tigación y a vínculos de camaradería y amistad que se han ido generando durante el desarrollo de esta iniciativa.



Figura 5. *Presentación sobre “Un, dos, ¡tesis!” en las III Jornadas Nacionales y II Internacionales de Estudios Lingüísticos. Panel de escritura académica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, 2023.*

Para finalizar, se ha comenzado a proyectar otro tipo de iniciativas: grupos de escritura abocados a la revisión, *workshops*, retiros de escritura; la mayoría motivados por los mismos participantes. Uno de ellos, entonces, es la realización de conversatorios en línea sobre diferentes temáticas de interés para los tesisistas, tales como el uso de gestores bibliográficos, herramientas mediadas por IA para la escritura académica y el uso avanzado de Google Académico. También se ha hablado de la posibilidad de realizar, en forma paralela, grupos de escritura abocados a la revisión. Estos grupos serían reducidos ya que en ellos en vez de compartir la tarea de textualización se intercambiarían borradores a fin de recibir retroalimentación de los compañeros (Colombo & Morán, 2023). Por último, se ha hablado de la idea de realizar un retiro presencial de escritura, en el que realicemos una suerte de “maratón de escritura” en un lugar alejado para así generar un mayor enfoque.

Reflexiones finales

Como mencioné anteriormente, muchos estudios indican que la tarea de escribir una tesis de posgrado puede resultar desafiante y compleja para quienes la realizan. Con vistas a presentar iniciativas que acompañen a los tesistas en este proceso, considero que un grupo de escritura concurrente, como es el caso de "Un, dos, ¡tesis!", puede ser de utilidad para doctorandos y maestrandos.

Diversos factores contribuyen a explicar la utilidad y pertinencia de estos espacios. Por un lado, operando desde un formato flexible y adaptable a las necesidades de los tesistas (Chakma et al., 2021), este tipo de grupo los compromete con sus proyectos de escritura y los ayuda a formar el hábito de la escritura regular. Además, ofrece un espacio seguro, propicio para el pensamiento crítico y el debate académico (Haas et al., 2020). Esto no solo puede favorecer el desarrollo de competencias escriturales, sino que también puede ayudar a sobrellevar la carga emocional que implica la escritura de la tesis. En efecto, los vínculos sociales que se generan en este tipo de espacios pueden ser especialmente beneficiosos para afrontar los sentimientos de soledad y aislamiento (Bertolini, 2020; Shin et al., 2019). A estos beneficios se le suma que el carácter de ubicuo (Johnson & Lock, 2020) e internacional del espacio propicia el reconocimiento de otros sistemas educativos y de otras culturas académicas.

Como señalé al narrar las diferentes etapas por las que ha transitado la iniciativa, "Un, dos, ¡tesis!" es un espacio interactivo, donde los roles pueden ir cambiando con el tiempo, aunque la actividad que sucede al interior de la propuesta siempre es significativa y compartida con otros: la escritura de la tesis de posgrado. La organización y expansión de las actividades que se dan al interior del espacio se han dado gracias al aporte de los participantes. Luego de 24 meses de haber implementado las reuniones ininterrumpidamente (salvo recesos estivales e invernales) y de haber llevado a cabo un primer análisis de las entrevistas, encuentro que un factor esencial para la sostenibilidad del espacio es el rol del coordinador, ya que funciona como aglutinador de las diferentes iniciativas que van emergiendo fruto de la interacción con otros.

Por último, a pesar de que el espacio continúa vigente y con una participación activa por parte de un grupo estable de tesistas, sería importante pensar a futuro en la posibilidad de recibir apoyo institucional para la ini-

ciativa, debido a que de esa manera se reduciría el riesgo de que se diluya. La sostenibilidad de un espacio que acompaña y propicia la escritura de las tesis de posgrado no debería ser responsabilidad única de los estudiantes. Espero que nuestra experiencia sirva de base para futuras iniciativas que busquen acompañar a los tesis de posgrado en sus procesos de escritura desde una perspectiva sociocultural.

Referencias

- Aitchison, Claire, & Guerin, Cally (2014). Writing groups, pedagogy, theory and practice. An introduction. En *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond. Innovations in practice and theory*. Routledge.
- Albarran Peña, José Matías, & Uzcategui, Karen Yeniree (2020). Los bloques de escritura en la elaboración de las tesis doctorales. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(1), 1. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.57595>
- Arnoux, Elvira (Ed.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. The WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2020.1190>
- Bertolini, Ana María (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica/The solitudes of the doctoral students. A pedagogical approach. *Revista de Educación*, 19, 165-185.
- Bourgault, Annette M., Galura, Sandra J., Kinchen, Elizabeth V., & Peach, Brian C. (2022). Faculty writing accountability groups: A protocol for traditional and virtual settings. *Journal of Professional Nursing*, 38, 97-103.
- Carlino, Paula (2015). Revisión entre pares: Una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *ESPACO PEDAGOGICO*, 22(1), 9-29.
- Casanave, Christine Pears (2005). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Routledge.

- Chakma, Urmee, Li, Bingqing, & Kabuhung, Graise (2021). Creating on-line metacognitive spaces: Graduate research writing during the COVID-19 pandemic. *Issues in Educational Research*, 31(1).
- Chois-Lenis, Pilar Mirely, Guerrero-Jiménez, Héctor Iván, & Brambila-Limón, Rocío (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala*, 25(2).
- Cirillo, Francesco (2018). *The Pomodoro technique: The life-changing time-management system*. Random House.
- Colombo, Laura (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaler@s*, 3(3), 154-164.
- Colombo, Laura, & Morán, Lourdes (2023). Diálogos acerca del surgimiento, transformación y proyección de los grupos de escritura. En G. Alvarez, L. Colombo, Difabio de Anglat, L. Morán, M. I. Pozzo, & M. B. Taboada (Eds.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (Ediciones UNGS, pp. 159-187). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Déri, Catherine E., Tremblay-Wragg, Émilie, & Mathieu-C, Sara (2021). Academic Writing Groups in Higher Education: History and State of Play. *International Journal of Higher Education*, 11(1).
- Giraldo-Giraldo, Camilo (2019). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80). <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>
- Haas, Sarah, De Soete, Alexander, & Ulstein, Gry (2020). Zooming through Covid: Fostering safe communities of critical reflection via online writers' group interaction. *DOUBLE HELIX (HAM-DEN)*, 8. <https://doi.org/10.37514/DBH-J.2020.8.1.01>.

- Johnson, Carol, & Lock, Jennifer (2020). Virtual Writing Groups: Collegial Support in Developing Academic Writing Capacity. *https://wcol2019.ie*. Proceedings of the 2019 ICDE World Conference on Online Learning, Dublin City University, Dublin, Ireland. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3804014>
- Mewburn, Inger, Osborne, Lindy, & Caldwell, Glenda (2014). Shut up & Write!: Some surprising uses of cafés and crowds in doctoral writing. En *Writing groups for doctoral education and beyond* (pp. 234-248). Routledge.
- Murphy, Shelley, McGlynn-Stewart, Monica, & Ghafouri, Farveh (2014). Constructing our identities through a writing support group: Bridging from doctoral students to teacher educator researchers. *Studying Teacher Education, 10*(3), 239-254. <https://doi.org/10.1080/17425964.2014.949656>
- Ochoa Sierra, Ligia, & Cueva Lobelle, Alberto (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: Angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Lenguaje, 45*(1). <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4614>
- Shin, Heh Youn, Rogers-Shaw, Carol, Unroe, Colleen, & Zhang, Xiaoqiao (2019). *The loneliness of a solitary dissertation writer: Avoiding isolation through a writing community*. Adult Education Research Conference, Nueva York. <https://newprairiepress.org/aerc/2019/papers/28/>
- Wilmot, Kirstin, & McKenna, Sioux (2018). Writing groups as transformative spaces. *Higher Education Research & Development, 37*(4), 868-882. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1450361>
- Wilson, Sue, & Cutri, Jennifer (2019). Negating Isolation and Imposter Syndrome Through Writing as Product and as Process: The Impact of Collegiate Writing Networks During a Doctoral Programme. En L. Pretorius, L. Macaulay, & B. Cahusac de Caux

(Eds.), *Wellbeing in Doctoral Education* (pp. 59-76). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9302-0_7

Zavala, Virginia (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.



La interacción y motivación en clases virtuales

Paul Alexis Carrera*

Resumen

Con el advenimiento de la pandemia, las instituciones educativas se han visto afectadas de manera negativa. Ante el desafío de repensar las propuestas de enseñanza de manera virtual, quienes tenemos a cargo la enseñanza de la lectocomprensión en un idioma extranjero nos encontramos con la necesidad de reconstruir o repensar nuestros cursos, y adaptar nuestra forma de enseñar considerando los recursos que la institución nos brinda y aquellos con los que cuenta el estudiantado.

En línea con las investigaciones realizadas por Moore (1989), que resalta la importancia de la integración de los modos de interacción para mejorar los resultados de aprendizaje (Keaton & Gilbert, 2020; Moore y Anderson, 2003), se optó por la implementación de la aplicación en línea *Quizziz* que permitió, junto con *Google Meet*, combinar estos modos de interacción para ayudar al estudiantado a desarrollar su competencia lectora en inglés. Al momento de diseñar e implementar actividades en los encuentros sincrónicos, se tuvo en cuenta la teoría de autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) en la educación en línea y las estrategias para motivar estudiantes de idiomas (Dörnyei y Csizér, 1998).

Palabras clave: entornos virtuales, lectocomprensión, interacción, motivación

* Profesor y Traductor de Inglés. Profesor Asistente en la materia Lengua Inglesa I, Facultad de Lenguas, UNC. Profesor Asistente de Lectocomprensión del Inglés, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, UNC. Coordinador Pedagógico en el Departamento de Idiomas con Fines Académicos, Secretaría de Asuntos Académicos- DIFA, UNC).
Correo electrónico: paul.carrera@unc.edu.ar

Summary

With the advent of the pandemic, educational institutions have been negatively affected. Faced with the challenge of rethinking the way classes were going to be taught, those in charge of teaching reading comprehension in a foreign language found themselves with the need to reconstruct or rethink their courses and adapt their way of teaching considering the resources that the institution gave them and the resources that the students had.

In line with the research carried out by Moore (1989), which highlights the importance of integrating interaction modes to improve learning results (Keaton & Gilbert, 2020; Moore and Anderson, 2003), the implementation of the online application Quizziz together with Google Meet contributed to the combination of these modes of interaction to help students develop their reading competence in English. When designing and implementing activities in synchronous meetings, the theory of self-determination (Deci and Ryan, 2000) in online education and strategies to motivate language students (Dörnyei and Csizér, 1998) were considered.

Keywords: virtual environment, reading comprehension, interaction and motivation

Resumo

Com o advento da pandemia, as instituições de ensino foram afetadas negativamente. Diante do desafio de repensar virtualmente as propostas de ensino, nós, responsáveis pelo ensino da compreensão leitora em língua estrangeira, nos deparamos com a necessidade de reconstruir ou repensar nossos cursos e adaptar nossa forma de ensinar considerando os recursos que a instituição nos oferece, e os recursos que os alunos têm.

Em linha com a investigação realizada por Moore (1989), que destaca a importância da integração de modos de interação para melhorar os resultados de aprendizagem (Keaton & Gilbert, 2020; Moore e Anderson, 2003), a implementação da aplicação online Quizziz que permitiu, em conjunto com o Google Meet, para combinar esses modos de interação para ajudar os alunos a desenvolver sua competência de leitura em inglês.

Ao projetar e implementar atividades em reuniões síncronas, foram levadas em consideração a teoria da autodeterminação (Deci e Ryan, 2000) na educação online e estratégias para motivar estudantes de línguas (Dörnyei e Csizér, 1998).

Palavras chave: ambientes virtuais, compreensão leitora, interação e motivação

Introducción

Con el advenimiento de la pandemia, muchas instituciones se han visto afectadas de manera negativa en su forma cotidiana de emprender las labores. Las instituciones educativas no han sido la excepción a la regla teniendo en cuenta la gran carga de responsabilidad que supuso encarar un proceso de educación mediado por la incertidumbre y la falta de recursos. Los equipos docentes de todas las universidades nacionales no detuvieron su marcha pese a la situación mundial y redoblaron los esfuerzos para llegar al hogar de cada estudiante. Para Fanelli (2020), “el sector educativo se vistió de modalidad a distancia” (p. 3). Cada esfuerzo realizado por los equipos docentes tenía como objetivo apostar a lo que Brumat (2022) inscribe como “propuestas de continuidad pedagógica” (p. 19).

En palabras de Candau (1990) era imprescindible “pensar [...] propuestas de enseñanza en su perspectiva multidimensional; es decir, reconocer que en los procesos de enseñar y aprender confluyen factores técnicos, humanos, epistemológicos y políticos” (p. 4).

Garantizar la continuidad pedagógica no iba a ser tarea fácil, dado que este desafío se encontraba atravesado por cuestiones tecnológicas, de acceso a un buen servicio de Internet, de capacitación y de reorganización del dictado de las asignaturas. Debido a la situación de excepcionalidad, como docentes universitarios nos sentimos interpelados a repensar nuestras propuestas en enseñanza.

Ante el desafío de repensar las propuestas de enseñanza de manera virtual, quienes tenemos a cargo la enseñanza de la lectocomprensión en un idioma extranjero nos encontramos con la necesidad de adaptar nuestra forma de enseñar considerando los recursos que la institución nos brindaba y los recursos que el estudiantado tenía. La plataforma Moodle representó un medio clave para poder repensar y dar un marco a la propuesta

programática. Una vez definida la forma que nuestras aulas virtuales iban a adoptar, algunas de las preguntas que nos quedaban por responder eran las siguientes: ¿cómo abordar la enseñanza de la lectocomprensión en un idioma extranjero a través de entornos virtuales sincrónicos como, por ejemplo, *Google Meet*? ¿cuál sería el propósito de un encuentro sincrónico si lo que se buscaba era el desarrollo de la lectocomprensión en un idioma extranjero?

Contexto de enseñanza

Los alumnos que cursan distintas ingenierías en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (Universidad Nacional de Córdoba) deben realizar como parte de su carrera el Módulo de Idioma Inglés. Esta asignatura cuatrimestral tiene como objetivo ayudar al alumnado en el desarrollo de estrategias de lectura para el abordaje de textos de la especialidad en un idioma extranjero, en este caso, inglés. Además del desarrollo de estrategias de lectura, los estudiantes trabajan en la adquisición de vocabulario de la especialidad y elementos del lenguaje, por ejemplo, sintagmas nominales, conectores y referencia textual. Vale aclarar que estos últimos elementos se vuelven clave al momento de abordar la lectura no solo en un idioma extranjero sino también en la lengua materna.

Frente a los cambios que la nueva normalidad imponía, se volvió imprescindible el repensar la propuesta desde el Módulo de Idioma Inglés. Este repensar incluía la creación de material inédito para un aula virtual que se encontraba virgen como así también abordar el dictado de clases mediadas por una aplicación de videoconferencias. Antes de la pandemia, el dictado de la materia era presencial y se utilizaba el manual de cátedra. Este manual estaba dividido en unidades de lectura con ejercitación y explicaciones teóricas. En general, el proceso de lectura se realizaba en clases que tenían una duración de cuatro horas semanales. A raíz del paso a la virtualidad, surgieron los siguientes interrogantes: ¿debíamos ofrecer encuentros virtuales?, ¿qué propósito tendrían?, ¿cuánto tiempo *debían* durar las clases virtuales?, ¿cuánto tiempo *podían* durar las clases?, ¿qué era recomendable mantener de esas clases presenciales y qué debíamos proponer en las nuevas clases virtuales? Junto con estos interrogantes se presentaron algunas dudas: ¿cómo fomentar la interacción en clases vir-



tuales?, ¿cómo motivar al alumnado cuando se encontraba atravesado por un contexto incierto?

Luego de una profunda evaluación de la situación, llegamos a la conclusión de que los encuentros virtuales iban a ser imprescindibles, pero que ya no serían un espacio para lecturas extensivas, sino más que todo para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora, lecturas intensivas y el trabajo en equipo para abordar situaciones problemáticas. En línea con las investigaciones realizadas por Moore (1989), que resaltan la importancia de la integración de los modos de interacción para mejorar los resultados de aprendizaje (Keaton y Gilbert, 2020; Moore y Anderson, 2003), se optó por la implementación de la aplicación en línea *Quizziz* que permitió, junto con *Google Meet*, combinar estos modos de interacción para ayudar al estudiantado a desarrollar su competencia lectora en inglés. Al momento de diseñar e implementar actividades en los encuentros sincrónicos, se tuvo en cuenta la teoría de autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) en la educación en línea y las estrategias para motivar estudiantes de idiomas (Dörnyei y Csizér, 1998).

La Interacción y motivación en clases virtuales

El proceso de aprendizaje de un idioma es tanto intrapersonal como interpersonal. Este proceso complejo es intrapersonal dado que involucra procesos cognitivos; a su vez, también es interpersonal porque se aprende de manera colaborativa con otras personas (Pellegrino y Hilton, 2012). La pregunta que se desprende teniendo en cuenta el contexto áulico era cómo encarar el proceso de enseñanza de la lectocomprensión de un idioma extranjero atendiendo a estos dos aspectos. Para atender la naturaleza intra e interpersonal del aprendizaje de un idioma extranjero era esencial entender cómo incentivar y mantener la interacción en encuentros virtuales. Para ello, se considera relevante poner en foco conceptos tales como la *motivación*, la *colaboración* y la *co construcción del conocimiento*.

Moore (1989) propone tres conceptos para describir la interacción en la enseñanza mediada por la tecnología: *interacción estudiante-docente*, *interacción estudiante-estudiante* e *interacción estudiante-contenido*. En la interacción estudiante-docente, el desarrollo de actividades de enseñanza va a influir en la calidad y cantidad de interacción (Moore y Anderson, 2003). Como resultado, la planificación sobre cómo se brindará la instrucción

juega un papel preponderante en incentivar la interacción. Thatch y Murphy (1995) proponen las siguientes pautas para promover la interacción estudiante-docente: establecer objetivos claros desde el inicio de la clase, brindar retroalimentación instantánea y significativa, presentar la información de forma clara, monitorear y evaluar el desempeño del alumnado, brindar un espacio para el intercambio de ideas, y determinar las necesidades de aprendizaje y preferencias.

La interacción estudiante-estudiante requiere que el alumnado (co) construya o reformule sus ideas en un sentido más profundo. Cuando los estudiantes cuentan con el espacio para sostener interacciones significativas, tanto su interés como motivación aumentan significativamente. Langer (1997) describe los beneficios de las interacciones significativas como un estado de *mindfulness* que tiene tres características: la creación constante de categorías nuevas, la apertura a nueva información y la consciencia cognitiva de saber que más de una perspectiva es posible.

La interacción estudiante-contenido dependerá de la implementación de recursos multimedia. En palabras de Sims (1997), el término multimedia comprende el uso de medios textuales, auditivos y visuales, computadoras y productos (educación, juegos, información). Además, este autor propuso la siguiente taxonomía para describir tipos de interactividad: con el objeto, de actualización, constructo, reflexiva y contextual no inmersiva. Vale aclarar que Sims propuso más conceptos en su taxonomía. A los fines de este trabajo, se han seleccionado los siguientes conceptos que se consideran más aplicables al contexto de enseñanza:

- La interactividad objetiva supone la activación de objetos al hacer clic en botones e íconos. Cada vez que el alumno hace clic en un botón o ícono recibe una respuesta audiovisual.
- La interactividad de actualización consiste en el uso de un medio tecnológico que va presentando nuevas actividades o contenido en la medida en la que el alumno va avanzado.
- La interactividad constructo supone la realización de ciertas actividades para alcanzar objetivos definidos.

- La interactividad reflexiva permite que el alumnado ingrese una respuesta y compare su respuesta con la de otros usuarios.
- Por último, la interactividad no inmersiva contextual tiene como objetivo recrear un medio de aprendizaje que conduzca a la interacción de diferentes niveles. Básicamente, se crea un micromundo que simula una experiencia a la que el alumnado estará expuesto eventualmente, por ejemplo, en una instancia de evaluación.

Luego de haber definido interacción y los tipos de interacción es momento de trabajar con el segundo concepto, la motivación. En palabras de Carillo et al. (2009), la motivación es “aquella actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje; es lo que mueve al sujeto a aprender; es por lo tanto un proceso endógeno” (p. 24). Tanto Dornyei (2001) como Dornyei y Cizere (1998) sugieren estrategias específicas para ayudar a generar y mantener la motivación en clase, entre ellas, sugieren la creación de un clima áulico conducente al aprendizaje, instrucciones claras, la promoción del trabajo autónomo, el establecimiento de objetivos claros y la interacción con pares. Ryan y Deci (2000) proponen la teoría de la autodeterminación (SDT, sigla del inglés *self-determination theory*) de la motivación. Esta teoría es relevante dado que prepara el camino para el análisis de la motivación en entornos virtuales. A través de esta teoría, Ryan y Deci postulan que una comunidad de aprendizaje se encuentra motivada a crecer y desarrollarse debido a tres necesidades universales e innatas: sentimiento de afinidad, autonomía y competencia (aptitud o capacidad). El sentimiento de afinidad refiere al sentimiento de pertenencia, significado social y valor. La autonomía concierne al desarrollo por parte del alumno de un sentido de control de su propio comportamiento y objetivos. La competencia tiene que ver con percepción de una tarea como un desafío alcanzable, lo que permitirá conseguir los objetivos personales.

Este marco teórico ha resultado ser un recurso invaluable para analizar la efectividad de la intervención pedagógica en el contexto de enseñanza antes explicado. Además, junto con el marco teórico es necesaria la implementación de un marco de investigación que permita abordar y evaluar el impacto de la investigación desde una perspectiva científica.

Sobre la investigación

Luego de aplicar los conceptos sobre interacción y motivación al momento de planificar las intervenciones pedagógicas con *Quizziz* a través de *Google Meet*, hemos obtenido lecciones muy valiosas para (re)pensar la forma en la que los encuentros sincrónicos se continuarán realizando.

Para encarar la evaluación de la aplicación *Quizziz*, decidimos realizar una investigación acción. Según Lewin (1946), este tipo de investigación requiere una visión práctica que vincula la investigación con la acción. La investigación acción se caracteriza por tener las siguientes características: es una actividad reflexiva, contextualizada, transformadora y participativa. Se priorizó este tipo de investigación, dada la pequeña cantidad de estudiantes - en este caso 47- y la corta duración de la cursada -3 meses-.

Los instrumentos de investigación para evaluar el impacto de la aplicación fueron cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, la información que brinda la aplicación sobre la participación del alumnado y el marco teórico. El cuestionario se administró al finalizar la cursada y se realizó a través de Cuestionarios de Google. La cantidad de respuestas obtenidas fue de 47 estudiantes. El cuestionario contaba con preguntas sobre la cursada, el aula virtual, las clases virtuales y el desempeño del docente a cargo de la comisión. En lo referido a la aplicación *Quizziz*, se incluyeron dos preguntas abiertas en donde los alumnos brindaron sus percepciones sobre esta herramienta.

A la luz de los instrumentos de investigación, el objetivo de este capítulo será compartir los resultados de la implementación de *Quizziz* para incentivar la interacción y motivación en el alumnado en encuentros virtuales a través de *Google Meet*.

Una herramienta para interactuar y motivar

Una pregunta clave que surgió a partir de la implementación de la aplicación *Quizziz* en encuentros virtuales con *Google Meet* fue si esta aplicación generaba y mantenía la interacción y motivación en el alumnado durante la clase. Para obtener una respuesta certera sobre este planteo es fundamental la realización de un análisis, a la luz del marco teórico, sobre el tipo de interactividad que la aplicación ofrece y las condiciones que brinda para generar motivación. Al mismo tiempo, este análisis se combinará

con los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos y la estadística provista por la misma aplicación sobre el trabajo de ellos.

La interacción estudiante-contenido y la motivación

Desde el punto de vista de la interacción estudiante-contenido y la generación de motivación, se postula que la aplicación brinda las condiciones para la generación de interactividad con el objeto, de actualización, constructo, reflexiva y contextual no inmersiva.

La interactividad objetiva se hace evidente por la presencia de botones e íconos para iniciar y continuar la interacción. Dentro de las opciones de interacción con el objeto que brinda la aplicación se pueden mencionar arrastrar y soltar, escribir una respuesta larga, brindar una respuesta corta (respuesta precisa), elegir la opción correcta, reordenar, unir, etiquetar, dibujar, responder una fórmula matemática, entre otras formas de interacción (Figura 1).

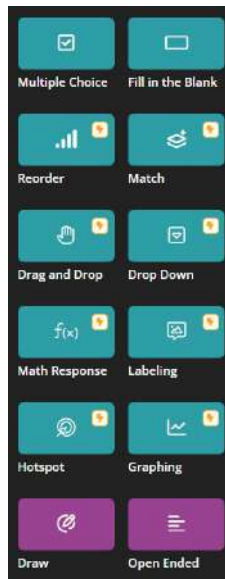


Figura 1. Interacción con el objeto

En la Figura 2, se puede apreciar la presencia de cuadros de texto que se deben arrastrar a las categorías correctas. Luego, en el cuadrante inferior derecho, el botón ENVIAR se activa una vez que el alumno haya respondido la pregunta para recibir retroalimentación. Finalmente, el alumno hace clic en el botón SIGUIENTE para continuar con la próxima pregunta. Al mismo tiempo, cada vez que el alumno hace clic en el botón ENVIAR recibe una respuesta audiovisual. Esta respuesta está compuesta por un sonido y un mensaje escrito que dice RESPUESTA CORRECTA o RESPUESTA INCORRECTA.



Figura 2. Interactividad objetiva

En la encuesta, algunos alumnos hicieron referencia a la interacción con el objeto y a cómo esta generó motivación. Al mismo tiempo, se señala uno de los beneficios clave que brinda *Quizziz* referidos a la retroalimentación al instante.

Comentario 1: “Es muy versátil, limpia, intuitiva y bien usada es una buena herramienta.”

Comentario 2: “Te permite realizar una actividad de forma personal, que es inmediatamente evaluada y corregida, además si queda alguna duda es resuelta al instante.”

La interactividad de actualización consiste en el uso de un medio tecnológico que va presentando nuevas actividades o contenido en la medida

en la que el alumno va avanzado. Las actividades del Módulo de Idioma Inglés estaban pautadas de tal manera en la que se iniciaba con la lectura de un fragmento corto sobre una temática que los alumnos habían trabajado de manera autónoma; luego la identificación de ideas o conceptos presentes en el fragmento; el análisis, estudio y ejercitación de un tema gramatical sobre el inglés; y finalmente la ejercitación de elementos léxicos y gramaticales. *Quizziz* permite realizar esta secuenciación con facilidad gracias a su formato Lección (*Lesson*).

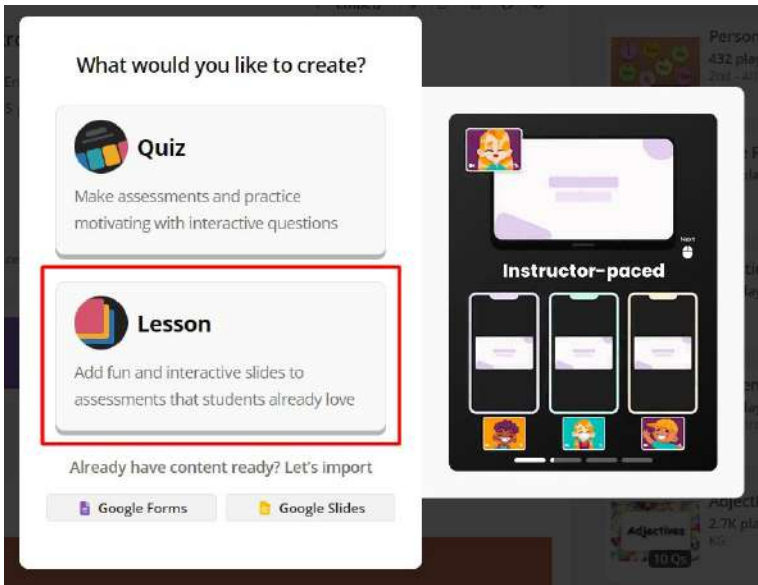


Figura 3. *Interactividad de actualización*

En la Figura 3, se aprecia la herramienta Lección que permite crear diapositivas interactivas para la evaluación de los alumnos. Las diapositivas pueden presentar información o pueden proponer una actividad práctica dentro del repositorio de opciones (Figura 1).

Desde el punto de vista de la motivación, la aplicación es terreno fértil para las estrategias propuestas por Dornyei (2001), y Dornyei y Cizere (1998) con respecto a la promoción del trabajo autónomo a partir

de instrucciones claras. Estas se pueden presentar de manera anticipada a la actividad para brindarle al alumnado el tiempo necesario para realizar preguntas o solicitar clarificaciones. Al mismo tiempo, cuando se fomenta el trabajo autónomo, el estudiante fortalece su autodeterminación.

En la encuesta, los alumnos brindaron su opinión sobre los beneficios de la aplicación en lo referido a la interactividad de actualización. Entre los comentarios que realizaron, señalaron la asistencia de dudas, la claridad en las instrucciones y el incentivo de la autonomía.

Comentario 3. “Asistencia de dudas en ejercicio en tiempo real.”

Comentario 4. “Lo que encontré positivo fue el desarrollo didáctico y claro de los diferentes objetivos que planteó el módulo en el inicio del semestre.”

Comentario 5. “El principal aspecto positivo es que te incentiva a participar en clase.”

Comentario 6. “Realizar una actividad en el momento de forma individual.”

La interactividad constructo se encuentra presente en dos etapas: al inicio y al final de la clase. Al inicio de la clase, se presentan los objetivos de la lección a través de la función Diapositiva (Figura 4). Esta herramienta, le permite al alumno poder conocer de antemano qué contenidos se abordarán en clase para marcar el comienzo de la interacción constructo.



Figura 4. *Interactividad constructo al inicio de clases*

La interactividad constructo llega a término cuando el alumno compara los objetivos pautados inicialmente en clases con sus propios resultados. La aplicación brinda un resumen de su desempeño y calificación (Figura 5). Aquellas preguntas con respuesta abierta requieren que el docente evalúe estas últimas de forma manual.

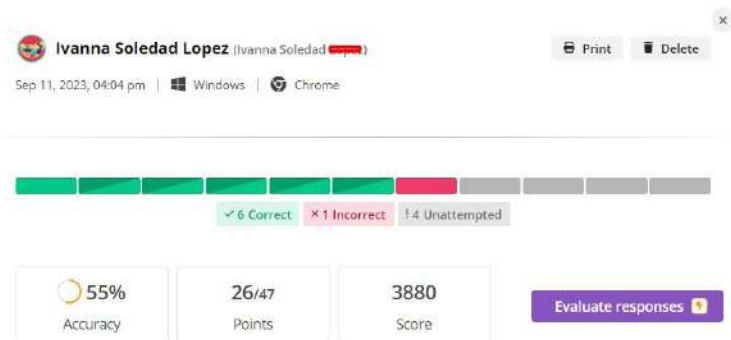


Figura 5. Interactividad constructo al finalizar la clase

Al estimular el trabajo autónomo y plantear los objetivos de las clases de manera clara y precisa, se fortalece la autodeterminación del alumno, lo que redunda en beneficios para aumentar la motivación. En otras palabras, un estudiante que entiende con claridad lo que se espera de ella/él tiene mayores probabilidades de involucrarse en las actividades que se han pautado como parte de la clase. En alusión a este tipo de interactividad, algunos brindaron las siguientes apreciaciones:

Comentario 7. “Una forma divertida de aprender vocabulario.”

Comentario 8. “Es una forma divertida de adquirir conocimientos, es muy fácil de usar y práctico”

Comentario 9. “Se puede tener una noción de las actividades prácticas, acompañan a las actividades del libro de cátedra.”

Comentario 10. “Pude practicar en clase cosas que luego me sirvieron a la hora de rendir.”

No es casualidad que muchos alumnos empleen la palabra “divertido” o “diversión” para describir las clases. Todo lo que nos genera diversión, en general, nos motiva a seguir haciéndolo. Al mismo tiempo, algunos encontraron el vínculo directo entre lo trabajado en clases y los contenidos evaluados. Cuando tal vínculo se vuelve manifiesto, el alumno decide seguir asistiendo a clase porque logra identificar las ventajas de hacerlo.

La interactividad reflexiva permite que el alumno ingrese una respuesta y la compare con la de otros usuarios. *Quizizz* va presentando en un listado todas las respuestas enviadas (Figura 6). Para que los alumnos vean las respuestas de sus pares es indispensable que el docente comparta su pantalla. En muchas ocasiones, al comparar las respuestas, los estudiantes comenzaban a emitir comentarios con el micrófono encendido o a través del chat de *Google Meet*. En esos comentarios, se lamentaban por sus respuestas (si ellos creían que se habían equivocado), celebraban sus aportes (cuando veían que su respuesta era la misma que la de sus pares), y planteaban dudas o consultas (cuando tenían certeza de que sus respuestas eran correctas, aunque veían que otros compañeros brindaban respuestas diferentes). Así, la interactividad reflexiva generaba un efecto secundario, dado que conducía a una interacción no solo con el contenido sino también estudiante-estudiante. Si un alumno se encuentra inmerso en este tipo de interacciones entre pares, su motivación aumenta, ya que su sentido de pertenencia se refuerza. Un estudiante apático e indiferente no tiene la intención de entablar ningún tipo de interacción ya sea con el contenido como con sus pares.



Figura 6. Interactividad reflexiva

En la encuesta, el alumnado se expresó positivamente al respecto de este tipo de interacción:

Comentario 11: “Que se podía comparar los resultados con otros compañeros en la clase y apuntar a los errores.”

Comentario 12: “Respuestas en simultáneo de todos los compañeros que permiten las comparaciones de interpretaciones.”

Comentario 13: “Me hacían pensar en poco tiempo.”

A través de sus respuestas, los estudiantes resaltaban el beneficio que brindaba la aplicación respecto de la posibilidad de leer otras respuestas y establecer algún tipo de comparación. De la lectura de la devolución de los alumnos a través del cuestionario, se observa el concepto de *valor* planteado por Ryan y Deci (2000). Cuando el sujeto otorga *valor* sobre la propuesta de enseñanza, su autodeterminación para el aprendizaje aumenta de manera significativa.

Por último, se postula que la interactividad no inmersiva contextual se encuentra presente en *Quizziz*, debido al micro mundo que recrea la aplicación desde un entorno totalmente inmersivo hasta el uso de música y memes para distender la espera de los resultados de una actividad. Un clima áulico ameno es conducente al aprendizaje (Dornyei, 2001). Como resultado, la motivación del estudiantado aumenta. El cuestionario arroja algunas conclusiones del alumnado sobre este micro clima generado por la aplicación:

Comentario 14. “Lo que me gustó es que podemos interactuar todos como si estuviéramos en una clase y además te incentiva a que seamos mejores ya que es como si fuera un juego.”

Comentario 15. “Nos mantuvo a todos muy metidos en la clase y servía para descontracturar. Sin quitar que fue una herramienta muy útil para ver rápidamente los contenidos.”

Según la opinión de algunos encuestados, sentían como si estuvieran en una clase presencial. Aparentemente la aplicación habría logrado el

objetivo de crear este tipo de inmersión áulica. Al mismo tiempo, el resultado de generar este tipo de inmersión permite lograr y mantener la motivación porque se crea un ambiente propicio para el aprendizaje. Vale aclarar que los alumnos que formaron parte de esta investigación se encontraban muy lejos de poder experimentar una clase presencial, debido a la situación de encierro causada por la pandemia. Por ende, el hecho de lograr que el alumnado se sintiera “como en casa” era un logro en sí mismo.

Para finalizar, la interacción estudiante-contenido se puede medir a través de la estadística provista por la aplicación *Quizziz* (Tabla 1). En cuatro clases virtuales a través de *Google Meet* se realizó la intervención pedagógica con *Quizziz*. En la columna Estudiantes se describe la cantidad de alumnos que asistió a clases y en la columna Intentos la cantidad de alumnos que ingresó a *Quizziz*. Cabe aclarar que los estudiantes podían unirse a *Quizziz* de manera optativa. Dado que siempre se compartió la pantalla del docente, ellos tenían acceso a las actividades y podían responder a través del chat de *Google Meet* o de manera oral activando sus micrófonos. Los datos recabados muestran que en la mayoría de los casos (casi el 100% de los estudiantes conectados a *Google Meet*) luego se unían a *Quizziz*. Este alto grado de participación ratifica las conclusiones alcanzadas hasta el momento de que la aplicación estimulaba la participación por parte del alumnado. Con respecto a la columna Precisión, podemos observar el desempeño de cada clase como grupo. Esta información es fundamental, dado que el docente puede identificar qué ejercicios presentaron mayores dificultades para poder reforzar en clases posteriores. Una aclaración importante tiene que ver con la cantidad de estudiantes en cada clase. Aunque se puede observar una disminución a medida en que se avanzó con las clases, esto no se debe a la aplicación *Quizziz* sino a cuestiones de desarrollo de la asignatura. Es muy frecuente que la cantidad de alumnos decaiga a medida de que el cuatrimestre transcurre, dado que muchos alumnos no realizan ciertas actividades obligatorias asincrónicas establecidas por la asignatura, lo que los lleva a abandonar la cursada y realizarla en otro cuatrimestre. También, es importante que aclaremos que estas cuatro clases sucedieron en distintos momentos de la cursada, es decir, no tuvieron lugar una después de la otra.

Clase	Estudiantes	Intentos	Presición
Clase 1	35	35	72%
Clase 2	21	20	71%
Clase 3	17	16	81%
Clase 4	14	14	70%

Tabla 1. Estadística de *Quizziz*

Además de contribuir a la interacción estudiante-contenido, postulamos que la aplicación *Quizziz* también puede ser terreno fértil para la interacción estudiante-estudiante.

Ahora veamos cómo este tipo de interacción podría contribuir a la motivación.

La interacción estudiante-estudiante y la motivación

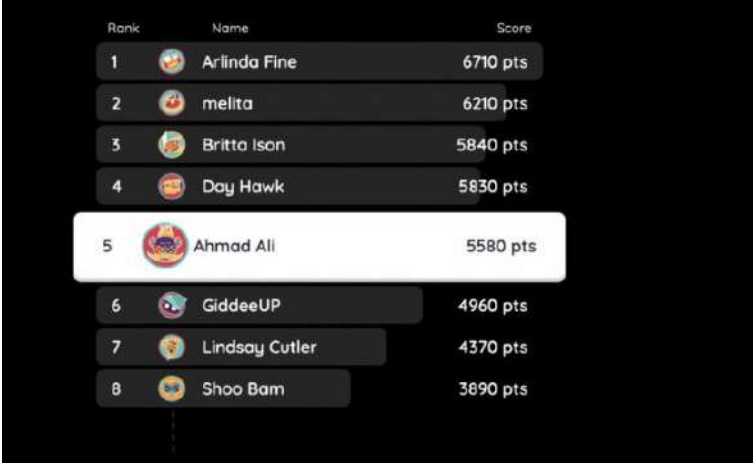
La aplicación también puede analizarse desde el punto de vista de la interacción estudiante-estudiante y la generación de motivación. Como indicamos anteriormente, postulamos que la interactividad reflexiva puede conducir a una interacción estudiante-estudiante. Llegamos a esta conclusión a partir de las observaciones de clases y las mismas conclusiones de los alumnos a través del cuestionario (comentarios 7 y 8). Otros aportes del alumnado con respecto a la interacción estudiante-estudiante son los siguientes:

Comentario 16. “Todos los alumnos realizaban aportes logrando interactuar.”

Comentario 17. “La fácil y práctica interacción entre todos los compañeros, es decir, que estábamos todos conectados en línea.”

Comentario 18. “Permite observar cómo responden los demás compañeros y aprender de los errores observados.”

Lo que estos comentarios tienen en común es que los alumnos resaltan la importancia que la aplicación tiene para facilitar la interacción entre pares. Esta interacción no solo se daba al momento de compartir respuestas, sino al realizar competencias entre ellos. En la medida en la que los diferentes retos se iban cumpliendo, la aplicación generaba un ranking. Esto llevaba a una interacción sana entre los alumnos por quién iba a ganar.



Rank	Name	Score
1	Arlinda Fine	6710 pts
2	melita	6210 pts
3	Britta Ison	5840 pts
4	Day Hawk	5830 pts
5	Ahmad Ali	5580 pts
6	GiddeeUP	4960 pts
7	Lindsay Cutler	4370 pts
8	Shoo Bam	3890 pts

Figura 7. Ranking de ganadores

Como lo sugiere Ryan y Deci (2000), para incentivar la motivación es importante que los alumnos vean una tarea como un desafío alcanzable, lo que les permitirá alcanzar sus objetivos personales. Si no comprenden lo que deben realizar, ya sea porque las consignas no son claras o porque no tienen el andamiaje necesario para alcanzar los objetivos de la actividad, es muy probable que decidan no participar en la actividad e incluso se vayan

de la clase. Hay otro tipo de interacción que es clave para sostener la motivación a lo largo de la clase: la interacción estudiante-docente.

La interacción estudiante-docente y la motivación

La aplicación también puede analizarse desde el punto de vista de la interacción estudiante-docente y la generación de motivación. A partir de los datos recabados en la encuesta, los alumnos brindan los siguientes aportes:

Comentario 19. “Cambia la dinámica de la clase.”

Comentario 20. “La forma de interactividad entre profesores y estudiantes.”

Comentario 21. “Que las clases se hicieron interactivas y más interesantes.”

Comentario 22. “La dinámica de la clase, muy buena.”

Comentario 23. “Permite interactuar con el profesor y que nos proporcione una retroalimentación a lo que realizamos. Hace la clase más dinámica y entretenida.”

A través de estos comentarios, observamos que los encuestados ponen en valor la interacción docente-alumno. Este tipo de interacción tiene innumerables beneficios, dado que los alumnos necesitan de la validación de sus conocimientos a través de la retroalimentación del docente.

Una herramienta interesante con la que cuenta *Quizziz* para estimular la interacción docente-estudiante es una rueda para administrar los turnos de participación (Figura 9). Como parte del análisis de un tema gramatical o como pregunta de seguimiento, muchas veces se requiere la participación de los alumnos encendiendo sus micrófonos o respondiendo a través del chat de *Google Meet*.

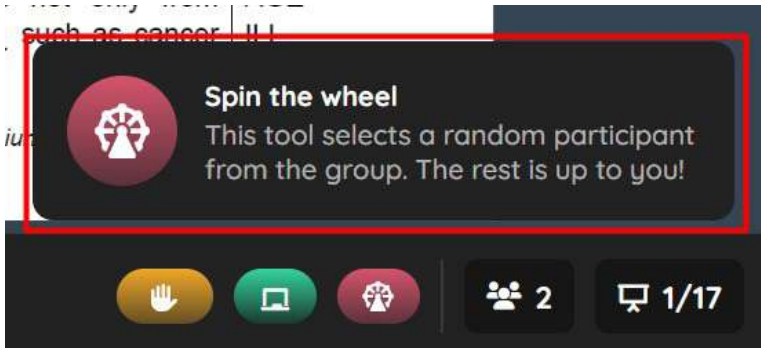


Figura 8. Rueda

La rueda juega un papel fundamental, dado que propone un estudiante al azar para responder la pregunta del docente. Al margen de agregar un condimento especial mientras la rueda da vuelta, esta herramienta garantiza que todos los alumnos puedan participar y no solo aquellos quienes tengan mayor predisposición.

A través de este análisis, hemos podido analizar la aplicación *Quizziz* a la luz del marco teórico, los resultados de la encuesta y la estadística que la propia aplicación brinda. Así, hemos observado que la aplicación ha jugado un papel central tanto en el fomento de la interacción como en el incentivo de la motivación. A pesar de los beneficios de *Quizziz*, una pregunta obligada para repensar las prácticas propias es ¿qué desventajas presenta la aplicación?, ¿cómo es posible abordarlas?

Quizziz y sus limitaciones

Como parte de la implementación de una innovación pedagógica es fundamental no solo analizar los comentarios positivos sobre dicha implementación sino también considerar en qué aspectos es posible mejorar la propuesta. Los principales inconvenientes que el alumnado expresó a través del cuestionario fueron la restricción de tiempo para resolver acti-

vidades, la monotonía que puede generar la aplicación y el tamaño de la letra de los textos.

Comentario 24. “A veces el tiempo no alcanzaba en algunos quizziz, no podía realizar toma de nota de las explicaciones del docente porque enseguida se cambiaba de actividad.”

Comentario 25. “Reiterativo, podríamos hacer otro tipo de actividad, capaz en grupo en el mismo *meet*.”

Comentario 26. “En ocasiones era muy poco el tiempo para leer e interpretar ya que es otro idioma y necesitamos prestar más atención o re-leer para interpretar correctamente.”

Comentario 27. “No me gusta el hecho de tener poco tiempo para responder, sin embargo, sirve para practicar y crear estrategias para el parcial, así que también era útil. No funcionaba muy bien la puntuación cuando las preguntas eran muy abiertas, pero como el objetivo era aprender y no ganar, no encuentro aspectos negativos del *Quizziz*.”

Comentario 28. “A veces no se podía leer por el tamaño de las imágenes o de lo texto, a veces eran muy pequeños.”

Estas observaciones que realiza el alumnado son muy pertinentes. Con respecto a la restricción de tiempo, es posible reconfigurar las actividades para brindar más. En cuanto a la monotonía de la aplicación, y a pesar de haber empleado otros recursos en las clases, puede que algunos alumnos hayan estado negativamente predispuestos por el factor tiempo. Sin embargo, de las 10-12 clases que se dictan por cuatrimestre, que solo cuatro hayan sido con *Quizziz*, no permite advertir de manera preliminar la razón de la crítica. Por último, se menciona el tamaño de los textos. Esto se puede mejorar, dado que es un aspecto enteramente técnico. Al mismo tiempo, decidimos implementar una simulación previa a la clase con un celular para revisar que el inconveniente del tamaño de la letra o claridad de la imagen no se repita.

La devolución del alumnado ha jugado un papel fundamental para repensar nuestras prácticas docentes en lo referido al uso de *Quizziz* en

clases virtuales. A partir de estos hallazgos, surgen no solo algunas conclusiones sino nuevos interrogantes.

Reflexiones finales

El advenimiento de la pandemia trajo consigo innumerables dificultades a nivel mundial en nuestro vivir cotidiano. La educación superior no se encontró ajena a esta situación. Sin embargo, y a pesar de las limitaciones, los equipos docentes logramos salir adelante con la mirada puesta en la continuidad pedagógica. Debido a la situación de encierro, las clases pasaron de ser presenciales a virtuales. Esto condujo a un replanteo de la forma de dar clases y, en particular, sobre cómo se podía incentivar la interacción y motivación en un contexto de gran incertidumbre. En ese contexto tan incierto es que la aplicación *Quizziz* parecía una alternativa interesante en combinación con *Google Meet*. Luego de su implementación, era fundamental encarar un análisis crítico y minucioso de ella, en base al marco teórico existente y la opinión de los alumnos. A partir de la investigación, hemos obtenido lecciones valiosas en vista de las próximas cohortes. Aunque existen aspectos por mejorar, los beneficios que la aplicación ha brindado han sido innumerables en lo referido al fomento de la interacción y al estímulo de la motivación. En palabras de Finkelstein (2020):

Las formas de articulación entre la teoría y la práctica deben tender hacia la generación de procesos genuinos de aprendizaje y también hacia la adquisición de conocimientos, actitudes y formas de operar relativas a la práctica profesional específica. (pp. 4-5)

Creemos que *Quizziz* ha permitido esta articulación entre la teoría y la práctica, lo que ha redundado en la valoración positiva por parte del alumnado. En la actualidad, la pandemia ha quedado atrás, pero sus enseñanzas de seguro perdurarán en el tiempo. Con la vuelta a la presencialidad o a sistemas de clases híbridos nos surgen algunos otros interrogantes: ¿volveremos a dar clases como en la pre pandemia?, ¿es posible aprovechar las lecciones aprendidas en la pandemia para (re)pensar una vez más nuestras prácticas?



Referencias

- Brumat, María Rosa (2022). *Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia COVID-19*. Universidad de la Patagonia. <http://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007772.pdf>
- Candau, Vera (1990). *Hacia una nueva didáctica*. Editora Vozes.
- Carrillo, Mariana, Padilla, Jaime, Rosero, Tatiana & Villagómez, María Sol (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de educación*, 4(2), 20-32.
- Deci, Edward & Ryan, Richard (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Dornyei, Zoltán (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Dörnyei, Zoltán, & Csizér, Kata (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203–229.
- Fanelli, Ana María, Marquina, Mónica, & Rabossi, Marcelo (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La Universidad Argentina ante la COVID-19. *Esal*, 8, 3-8.
- Finkelstein, Claudia (2020). *La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia. Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Keaton, Whitney, & Gilbert, Andrew (2020). Successful online learning: What does learner interaction with peers, instructors and parents look like? *Journal of Online Learning Research*, 6, 129–154.
- Langer, Ellen (1997). *The power of mindful learning*. Addison Wesley.

- Lewin, Kurt (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Moore, Michael (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Moore, Michael, & Anderson, William (2003). *Handbook of distance education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pellegrino, James & Hilton, Margaret (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Ryan, Richard & Deci, Edward (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sims, Rod. (1997) Interactivity: A forgotten art? *Computers in Human Behavior*, 13(2), 157-180.



Desglosar las oralidades: notas para proponer usos saludables del lenguaje, el habla y la voz en las aulas

Iván Mercado*

Luisina Rivadero*

Resumen

La oralidad inaugura en los seres humanos el ser sujetos de comunicación y esto no extingue su desarrollo, sino que prolifera a lo largo de la vida. Con el transcurrir del ciclo vital y la incursión del sujeto en nuevos entornos sociales, como el de la educación superior, las habilidades de comunicación oral se complejizan.

Desglosar la oralidad en los procesos de lenguaje, habla y voz que la integran cobra sentido en tanto permite hacer foco en el entrenamiento de diferentes habilidades comunicativas que están al servicio del aprendizaje.

En este capítulo nos ocuparemos de exponer sucintas notas sobre los procesos de lenguaje, habla y voz que, como artefactos disponibles para el ser humano en situaciones de aprendizaje, despliegan nuestros cuerpos cuando nos decimos oralmente en las aulas. Las anotaciones guiarán hacia propuestas prácticas para poner en juego en el quehacer cotidiano usos saludables de la comunicación oral.

Palabras clave: oralidad académica, fonoaudiología, lenguaje, voz, usos saludables

* Fonoaudiólogo. Profesional adscripto del Seminario de Foniatría, Facultad de Artes, UNC. Ayudante alumno del Seminario de Patología del Lenguaje y Seminario de Patología de la Voz, Facultad de Ciencias Médicas, UNC.
Correo electrónico: ivan.mercado@mi.unc.edu.ar

* Lic. en Fonoaudiología. Becaria doctoral de Conicet (CIECS-UNC). Profesional adscripta en Métodos y Técnicas de la Investigación Científica, Facultad de Ciencias Médicas, UNC.
Correo electrónico: luisina.rivadero@unc.edu.ar

Summary

Human beings become subjects of communication due to orality, which does not extinguish its development throughout life, but rather proliferate. As the life cycle passes and subjects enter new social environments, such as higher education, oral communication skills become more complex.

To comment about orality in terms of processes that comprises it, such as language, speech and voice, makes sense because it allows us to focus on the training of different communication skills that service learning.

In this chapter we make notes about language, speech and voice as artefacts available in learning situations, with emphasis in how we use our communication skills at the classroom. Notes will guide the reader to practical proposals to put healthy uses of oral communication into play in everyday life.

Key words: academic orality, speech language therapy, language, voice, healthy uses

Resumo

A oralidade inaugura-nos como sujeitos de comunicação e não extingue o seu desenvolvimento ao longo da vida, mas antes prolifera. Com a passagem do ciclo de vida e o sujeito ingressa em novos ambientes sociais, como o ensino superior, as habilidades de comunicação oral tornam-se mais complexas.

Desarmar a oralidade nos processos de linguagem, fala e voz que a compõem faz sentido, pois permite apostar no treino de diferentes competências de comunicação que estão ao serviço da aprendizagem.

Neste capítulo trataremos de expor notas sucintas sobre os processos de linguagem, fala e voz que, como artefatos à disposição dos seres humanos em situações de aprendizagem, nossos corpos implantam quando falamos oralmente nas salas de aula. As notas orientarão propostas práticas para colocar em prática usos saudáveis da comunicação oral na vida cotidiana.

Palavras chave: oralidade acadêmica, fonoaudiologia, linguagem, voz, usos saudáveis.

Introducción

Componemos este capítulo gracias a la cortesía de la Mgter. Gloria Borioli que nos incluyó en 2021 en las discusiones sobre alfabetización académica en un seminario virtual de su grupo de investigación “Jóvenes y discursos”. Nuestra intención aquella vez fue convidar al debate nuestras reflexiones como fonoaudiólogos estudiantes y docentes de la universidad. En esta ocasión nos ocuparemos de exponer sucintas notas sobre los procesos de lenguaje, habla y voz que, como artefactos disponibles para el ser humano en situaciones de aprendizaje, despliegan nuestros cuerpos cuando nos decimos oralmente en las aulas. Las anotaciones guiarán hacia propuestas prácticas para poner en juego en el quehacer cotidiano usos saludables de la comunicación oral.

El germen del pensamiento positivista nos acostumbró a quienes estudiamos ciencias de la salud a desglosar, a descomponer en partes para digerir, comprender y explicar. Desde ese paradigma que nos formó como trabajadorxs de la salud invitamos a analizar las oralidades en las aulas como el gesto complejo que ejecutan los cuerpos desde el encéfalo, el rostro y las manos, el diafragma y la laringe, al decirse ante otros cuerpos que escuchan. Desglosar la oralidad en los procesos de lenguaje, habla y voz que la integran cobra sentido en tanto permite hacer foco en el entrenamiento de diferentes habilidades comunicativas que están al servicio del aprendizaje.

El valor de la palabra oral en las aulas

La comunicación oral es la forma más antigua que conocemos como seres humanos para crear y poner en común representaciones simbólicas del mundo circundante. Impregnada en la memoria de la historia humana, la oralidad se va descubriendo en la ontogenia de los individuos en hitos tempranos que el núcleo de crianza acompaña y celebra.

La oralidad inaugura en los seres humanos el ser sujetos de comunicación y no extingue su desarrollo, sino que prolifera a lo largo de la vida: se va ramificando lo que decimos y expandiendo las formas que disponemos

para decirlo. Con el transcurrir del ciclo vital y la incursión del sujeto en nuevos entornos sociales, como el escolar o laboral, las habilidades de comunicación oral se complejizan y, además, posibilitan otras. A lo largo del desarrollo infantil las producciones orales anteceden a las escritas: son precursoras (Santamaría Sancho, 2014); lejos de plantear con esto que la oralidad prima sobre la escritura o esta última es apéndice de la primera, proponemos que la escritura - como tecnología en la filogénesis humana y competencia en el desarrollo de los individuos - se adquiere más tardíamente (incluso existen idiomas que prescinden de código escrito) y requiere de un proceso de instrucción cuya condición necesaria son algunas habilidades orales, como el conocimiento semántico y morfosintáctico o la velocidad y precisión articulatorias (De la Calle Cabrera, Guzmán-Simón, García-Jiménez, 2019).

Antes de que se consolide el prestigio de la palabra escrita en el ámbito académico (siglo XIX), la transmisión de saberes y valores en diversas culturas se basaba en discursos orales. Los diálogos que construimos en las aulas con lxs estudiantes son una forma de inventar significados colaborativamente; en el vaivén dialógico las impresiones individuales se enriquecen gracias a las contribuciones sucesivas de otros que comparten la presencia, el tiempo y espacio en que ocurre el intercambio recíproco. Hoy es reivindicada la relevancia de la oralidad en las aulas por docentes y estudiantes que demandan espacios de entrenamiento donde puedan ampliar sus habilidades y afinar destrezas, tales como aquellas vinculadas con la condición performática de la oralidad, la precisión léxico-semántica disciplinar y los componentes paraverbales y no verbales (por ejemplo: los gestos, la prosodia y el timbre de la voz) (Borioli y Fantino, 2020).

Los artefactos involucrados en el proceso de oralidad académica

Pensando en la oralidad académica como un contexto comunicativo más a abordar, podemos mencionar que existen procesos o artefactos que entran en juego en ese intercambio: el lenguaje oral, el habla y la voz.

El lenguaje como fenómeno complejo ha sido abordado desde múltiples aristas para comprender mejor cómo funciona. Como propone Tsvétkova (1977), a través del lenguaje accedemos a la abstracción, generalización de las señales de la realidad, podemos reflejar nuestros vínculos y conexiones de realidad, además de regular nuestra conducta. Este sistema

de comunicación peculiar del género humano nos permite comunicarnos con personas que están más allá del alcance de nuestras voces, tanto de tiempo como de espacio (Basso, 2010; Hayakawa, 1990).

En este capítulo, desglosaremos el lenguaje en los diferentes niveles que lo componen: fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático. Le proponemos a quien lee que piense en una situación comunicativa de oralidad académica: un examen parcial en modalidad oral. Al momento de enfrentar esta situación, quien está al frente debe contar con un repertorio de vocabulario técnico (nivel léxico-semántico) acorde a la audiencia que estará presente en dicho momento y la capacidad de reformular los mensajes producidos (nivel pragmático). Es decir, la adquisición de palabras nuevas que sean específicas a la asignatura en cuestión se sirve de manera solidaria de la capacidad de poder adaptar esa producción lingüística a quienes nos escuchan, y viceversa.

Esta capacidad de adaptar y resituar la producción lingüística de quien emite el mensaje es sumamente importante al momento de plantear una presentación oral. Su explicación debe guiar a la persona a modo de andamiaje y evitar el uso de vocablos que puedan dificultar la comprensión. Coseriu abordó este mismo tópico en 1987, el juicio sobre lo hablado a nivel discursivo (saber expresivo) puede ser conveniente o inconveniente. A modo de ejemplo, hablar con vocabulario técnico con alguien que no tiene conocimientos sobre el tema sería inconveniente. Como plantea García (2023), el contenido que es obvio para el experto, puede ser revelador para la persona corriente.

Ejercitación 1: *Pensá en una de las materias que estés cursando, revisá cuál es el vocabulario más importante que rodea el tema que se está dictando. Con esa información, armá un discurso lo más coherente posible usando el léxico disciplinar y adaptalo pensando en dos audiencias: docentes especialistas en el tema y público general que no tiene conocimiento sobre el tópico.*

Sobre el habla, comenzamos diciendo que es muy frecuente escuchar a personas que refieren que “no modulan bien” cuando se comunican. Cabe destacar que el vocablo correcto es *articulación* y desde nuestra disciplina se entiende como la posibilidad de producir los sonidos del habla de manera precisa y adecuada. Las ejercitaciones prácticas sobre cómo optimizar la articulación del habla son tópicos que exceden el contenido de este

capítulo; no obstante, sí subrayamos la importancia de que toda función se entrena mediante su realización. A hablar se aprende hablando, ningún ejercicio orofacial de lengua o labios de manera aislada ayudará a mejorar la producción del habla (McCauley et al, 2009).

Ejercitación 2: *Retomá la propuesta de la ejercitación anterior y practicala en voz alta. Cuando hayas terminado el ensayo, podés grabarte cambiando intencionalmente la articulación: de manera habitual, luego exagerarla o hacerla menos precisa. Revisá esa grabación y fijate si hay cambios en tu producción. ¿Creés que el mensaje se transmitirá de igual manera?*

La voz como vehículo y proceso durante los intercambios que realizamos a diario ha sido objeto de estudio y preocupación de diferentes profesiones. Como recurso paralingüístico, nuestra voz también comunica aptitudes de las personas que no necesariamente dependen del contenido lingüístico que se transmite. Podemos conjeturar la situación emocional de alguien con solo escuchar *cómo lo dice* y no el contenido del mensaje. A este componente, Behlau y Ziemmer (1998) lo caracterizaron como función expresiva de la voz, una propuesta basada en las funciones del lenguaje de Bühler.

Ejercitación 3: *Pedile a un compañero que te envíe un audio de una persona que no conozcas (puede ser de la ejercitación 2). Intentá armar una hipótesis de quién puede ser, cómo se siente al momento de enviar ese audio y qué otras informaciones te ofrece esa voz¹. Cuando hayas terminado tu análisis, imitá lo que transmite esa persona con tu propia voz, revisá sus pausas, si suena más aguda o grave que tu voz, su estado emocional, si la articulación es precisa o desdibujada.*

El estado de salud de nuestras voces también transmite información a quienes nos escuchan, e incluso, las voces disfónicas o alteradas pueden comprometer la credibilidad de nuestros discursos. Un estudio reciente realizado por Schroeder y su equipo (2020) arrojó como uno de sus re-

¹ Esta ejercitación se basó en una propuesta de experiencia en un capítulo de Mariel Serra (2017). Fonoaudiología y la voz. Remitimos a la consulta de ese material a quien pueda interesarle.

sultados que nos mostramos más resistentes a tomar como verídicos los mensajes que producen voces disfónicas, incluso si el contenido del mensaje es completamente cierto. Estudios semejantes en aulas de nivel primario dieron resultados similares, los infantes refirieron más dificultades para comprender lo que les decía su maestra con voz disfónica.

Ejercitación 4: Preguntale a tus amigos o familiares si alguna vez escucharon alguna voz que les resultó particularmente extraña o “difícil de escuchar”. ¿En qué contexto fue (ej: escolar, social, etc.)? ¿Qué les hizo sentir? Con base a esa conversación, pueden dialogar si alguno de ustedes sintió en algún momento alguna incomodidad en la voz. ¿Cuál fue su reacción a eso y cómo avanzó la situación? ¿Se resolvió o se mantiene igual? Mientras conversan, lxs invitamos a que revisen el siguiente video y repliquen el ejercicio que allí se explica: Bostezo suspiro. Luego de las repeticiones, ¿sienten su voz más cómoda o igual? Compartan sus experiencias.

A esta altura, quien lee debe estar preguntándose, ¿cuál es el aporte de esta descripción sobre el fenómeno vocal en la oralidad académica? Seguimos hablando de un proceso comunicativo y en consonancia con la agenda de acciones y prioridades que demandan lxs estudiantes, el manejo de “los componentes no lingüísticos, prosódicos y vocoacústicos” (Borioli y Fantino, 2020) requieren un entrenamiento para un mejor desempeño en la oralidad. Y no solo hablamos de la capacidad para transmitir la idea para que sea escuchada por toda la audiencia, nos referimos a la manera de utilizar estos componentes de una forma saludable para prevenir la génesis de disfonías y, por ende, no se comprometa la credibilidad.

Ejercitación 5: Escuchá nuevamente tu grabación de la ejercitación 2. Ahora, elegí una oración y grabate, pero manteniendo una sonrisa amplia durante todo ese fragmento. Escuchá y fijate si hay cambios, ¿suena igual que la del inicio? Repetí ese fragmento nuevamente cambiando de manera exagerada la entonación (más agudo o grave), la intensidad (más fuerte o más suave, acentuando determinadas palabras) y la velocidad (más rápido o más lento). ¿En qué parte del fragmento pondrías mayor énfasis?

Ejercitación 6: Revisá una clase grabada de tu docente o una exposición de tus compañeros de cursada y, en caso de que haya espacios para participar, intentá

completarlos con tus conocimientos. Monitoreá si tus respuestas están siendo producidas con seguridad o a modo de pregunta.

Reflexiones finales: hacia una oralidad académica saludable

La palabra oral habilita hacer cuerpo aprendizajes que, una vez encarnados, pueden ser herramientas de transformación del mundo dado. Por eso, fundamentalmente, tiene sentido el compromiso que desde las universidades se asuma para favorecer los usos saludables de la oralidad.

¿Qué implica un uso saludable? La protección del cuerpo y la plenitud de la mente que dice con gusto para aprender en un escenario áulico, incluso en condiciones adversas de ruido, nerviosismo, tiempo escaso. Los usos saludables de los procesos de lenguaje, habla y voz para la oralidad académica involucran un grado de compromiso con la ejercitación de habilidades comunicativas al margen de los contenidos curriculares de los planes de estudio. A pesar de esto último, el entrenamiento servirá de andamiaje para el paulatino desenvolvimiento adecuado del sujeto en las actividades discursivas propias de la esfera social en la que le interese participar.

Al tomar consciencia de los aportes del uso saludable de la oralidad en el propio cuerpo se abre la puerta a la esperanza de una comunicación más asertiva, creativa, respetuosa con quien escucha y asentada en el contexto.

Este proceso de desarrollo saludable de las oralidades resultará imperfecto y estará por siempre inacabado, permeable a encarnar nuevos aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Basso, Anna (2010). *La afasia: conocer para rehabilitar*. Buenos Aires (Argentina): Librería Akadia Editorial.
- Behlau, Marah y Ziemer, Roberto (1998). Psicodinámica vocal. En Leslie Piccolotto Ferreira (Ed.) *Trabalhando a voz*, pp. 71 - 92. Brasil: Summus editorial.
- Borioli, Gloria y Fantino, Ivana (2020). Enseñar oralidad académica: un debate pendiente. En Assusa, G. y otros. *Universidades públicas y*

derecho al conocimiento. (pp. 38 - 59). Córdoba (Argentina): Editorial universitaria.

Coseriu, Eugenio (1987). *El problema de la corrección idiomática.* Curso editado por la Universidad Nacional de Córdoba.

De la Calle Cabrera, Ana María; Guzmán-Simón, Fernando y García-Jiménez, Eduardo (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.312661>

García, Adolfo [Adolfo García]. (10 de abril de 2023). *How (not) to communicate science.* [Archivo de Video]. Youtube. <https://youtu.be/Kz1pqFgIFcg?si=5L8GaYy4mrnwZf8w>

Hayakawa, Samuel Ichiye (1990). *Language in Thought and Action.* Harvest Original. Manual de H. y A. de la voz docente. (11 de junio de 2020). *TÉCNICA BOSTEZO - SUSPIRO.* [Archivo de Video]. Youtube. https://youtu.be/ubWsp_v9lhI?si=HJWScSr-MHyY0AxA

McCauley, Rebecca; Strand, Edythe; Lof, Gregory; Schooling, Tracy & Frymark, Toby (2009). Evidence-based systematic review: effects of nonspeech oral motor exercises on speech. *American journal of speech-language pathology*, 18(4), 343-360. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/09-0006\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/09-0006))

Núñez Delgado, María Pilar y Santamarina Sancho, María (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18), 72-92. <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951374006.pdf>

Santamaría Sancho, María (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18), 72-92. <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951374006.pdf>

Schroeder, Scott; Rembrandt, Hannah; May, Samantha & Freeman, Max (2020). Does having a voice disorder hurt credibility? *Journal of communication disorders*, 87, 106035. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2020.106035

Serra, Mariel A. (2017). Fonoaudiología y la voz. En Angiono, V., Martínez Thompson, M. A.,

Lucini, B., Serra, M. y Serra, S. *Fonoaudiología: bases de la comunicación humana*, pp. 131 - 172. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.

Tsvétkova, Liubov Semenovna (1977). *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona: Editorial Fontanella.



Yo autor, vos autor, nosotros autores. La construcción de la autoría en el marco de la escritura del Trabajo Final

Carolina Cernusco*

María Eugenia Lopez**

Claudia María del Valle Rodríguez †

Resumen

El presente capítulo tiene la intención de compartir hallazgos de una investigación denominada *La construcción de autoría en la escritura del trabajo final de licenciatura: las voces de los estudiantes de la Facultad de Educación y Salud*. Esta se enmarca en la línea denominada “Escritura acompañada”, radicada en la Universidad Provincial de Córdoba, en torno a las prácticas

* Mgter. Investigación Educativa. Lic. y Prof. en Psicopedagogía. Profesora en la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba. Profesora en la Especialización en Adolescencia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de Bs. As. Miembro del equipo de investigación Jóvenes y Discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación Docente (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba).
Correo electrónico: carolinacernusco@upc.edu.ar

** Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UNC). Prof. para la enseñanza primaria con especialización en conducción del aprendizaje (Inst. De María), Maestranda en Investigación Educativa con orientación socioantropológica (CEA-UNC). Docente en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria en el Instituto Superior de Formación Docente Leguizamón, la Escuela de Ciencias de la Educación (UNC) y Secretaria Académica de la Facultad de Educación y Salud (FES-UPC). Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de Bs. As. (UNICEN).
Correo electrónico: mariaeugenialopez@upc.edu.ar

† Lic. en Comunicación Social (UNC) y Prof. en Lengua y Literatura (IES Simón Bolívar). Esp. en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Docente del Taller de Trabajo Final de Licenciatura I y II (FES-UPC) y de las cátedras de Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos y Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica Cát. A (Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC). Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de Bs. As. (UNICEN).
Correo electrónico: claudiarodriguez@upc.edu.ar

discursivas que atraviesan la formación disciplinar y profesional, especialmente desde las implicancias para la enseñanza universitaria.

Abordar la escritura del Trabajo Final de Licenciatura (TFL) desde la perspectiva de la construcción de la autoría surge como consecuencia de advertir la preocupación de los profesores frente a los trabajos de estudiantes, los cuales ponen en evidencia ciertas prácticas en las que se silencia la voz propia y se obstaculiza el ingreso al mundo de la autoría. En este marco, el TFL aparece como uno de los escritos que mayores desafíos representa debido a la complejidad que conlleva y de cuya elaboración depende la terminalidad de la carrera de grado. De allí la necesidad de indagar la percepción que los estudiantes poseen con respecto a la construcción autoral, las estrategias que utilizan y el papel de sus profesores en el acompañamiento del proceso de escritura.

Palabras claves: autoría, acompañamiento, escritura colaborativa, trabajo final de licenciatura.

Summary

This chapter intends to share findings from a research called *The construction of authorship in writing the final bachelor's thesis: the voices of the students of the Faculty of Education and Health*. This is part of the line called "Accompanied Writing", based at the Provincial University of Córdoba, around the discursive practices that go through disciplinary and professional training, especially from the implications for university teaching.

The writing of the Final Bachelor's Thesis (TFL) is approached from the perspective of the construction of authorship as a consequence of noticing the concern of professors regarding student works. These works reveal certain practices in which one's own voice is silenced and entry into the world of authorship is difficult. In this framework, the TFL appears as one of the writings that represents the greatest challenges due to the complexity it entails, and on whose preparation the completion of the degree program depends. Hence the need to investigate the perception that students have regarding authorial construction, the strategies they use and the role of their teachers in accompanying the writing process.

Key words: authorship, accompaniment, collaborative writing, final degree project

Resumo

Este capítulo pretende compartilhar resultados de una pesquisa denominada A construção da autoria na redação do trabalho final de bacharelado: as vozes dos alunos da Faculdade de Educação e Saúde. Isso se insere na linha denominada “Escrita Acompanhada”, sediada na Universidade Provincial de Córdoba, em torno das práticas discursivas que passam pela formação disciplinar e profissional, especialmente a partir das implicações para o ensino universitário.

Abordar a escrita do Projeto de Conclusão de Curso (TFL) na perspectiva da construção da autoria surge como consequência de perceber a preocupação dos professores com os trabalhos dos alunos que revelam certas práticas em que a voz é silenciada e a entrada no mundo da autoria fica prejudicada. Neste quadro, o TFL surge como uma das escritas que representa maiores desafios pela complexidade que acarreta, e de cuja preparação depende a conclusão do curso de licenciatura. Daí a necessidade de investigar a percepção que os alunos têm sobre a construção autoral, as estratégias que utilizam e o papel dos seus professores no acompanhamento do processo de escrita.

Palavras chave: autoria, acompanhamento, escrita colaborativa, projeto final de graduação.

Introducción

A lo largo de la trayectoria académica el estudiante elabora diferentes escritos; muchos de los cuales representan instancias que, de ser aprobadas, le permitirán avanzar en su carrera, de lo contrario se constituyen en obstáculos difíciles de sortear. Desde este marco, el Trabajo Final de Licenciatura (TFL) aparece en el último año de la formación como un género discursivo, nuevo y desconocido hasta el momento, que se elabora dentro de dominios conceptuales particulares y cuyo contexto de circulación es la comunidad universitaria específica. Dadas estas características, se presenta como uno de los escritos que mayores desafíos representa

debido a la complejidad que conlleva, y de cuya realización depende la terminalidad de la carrera de grado.

La elaboración del TFL plantea a los estudiantes el pasaje de ser consumidores a productores de conocimiento, de lectores a autores, adoptando una nueva identidad enunciativa. Esto requiere la articulación de diversas y variadas fuentes, implica leer, escribir, revisar, jerarquizar información, reorganizar y reescribir; en otras palabras, que al cabo del proceso de escritura es posible identificar las sucesivas versiones. Además, involucra una serie de operaciones cognitivas: planear un texto, generar ideas, definir el esquema global, producir un escrito autónomo y coherente a partir de las voces de otros y de los hallazgos propios. Es decir, implica un justo equilibrio entre los aportes de referentes del tema –en términos de la palabra de los otros– y lo que a partir de ello se pueda construir en un gesto de originalidad que evidencia una producción intelectual honesta; una construcción en la que ajustándose a las convenciones de escritura específicas del ámbito académico da cabida a la aparición de la voz propia; a la propia autoría. Es por eso, también, que el acompañamiento de los profesores aparece como algo fundamental; ya que a través de intervenciones se posibilita progresivamente la adquisición por parte de los estudiantes de competencias en torno a la escritura; en este camino, se permite el pasaje de la dependencia a la autonomía en los procesos escriturales.

Analizar la escritura del TFL se suma a otros estudios nacionales y regionales que vienen indagando con respecto a las prácticas de escritura en el nivel universitario (Botta y Warley, 2007; Cubo de Severino, Puaitti y Lacon, 2012; Iglesias y Resala, 2014; Pozzo, 2020; Reguera y Jorro, 2021; Wainerman, 2020). Estas han contribuido a la sistematización de importantes aportes en el campo de la alfabetización académica, teniendo en cuenta la especificidad que cada género discursivo posee y la necesidad de acompañar a los estudiantes en sus respectivas producciones.

De este modo, nuestro proyecto se enmarca en la línea de investigación denominada “Escritura acompañada”, radicada en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC), en torno a la lectura, escritura y oralidad, en tanto prácticas discursivas que atraviesan la formación disciplinar y profesional, especialmente desde las implicancias para la enseñanza universitaria. La línea se inició en el año 2016 con un equipo interdisciplinar vinculado a la salud y educación. Abordar la escritura del TFL desde la perspectiva de la construcción de

la autoría es una idea que nos atraviesa, desde los inicios. Esto es porque como grupo interdisciplinario conformado por psicopedagogos, psicomotricistas, comunicadores, pedagogos; nos resulta interesante utilizar y nutrir el enfoque en torno a las prácticas letradas con nociones o conceptualizaciones propias de los campos específicos que son objeto de estudio en nuestro trabajo. Es en el marco del proyecto denominado *La construcción de autoría en la escritura del trabajo final de licenciatura: las voces de los estudiantes de la Facultad de Educación y Salud* desarrollado durante los años 2021-2023 que este concepto de autoría cobra fuerza, en tanto emergente del material empírico producido y analizado.

Junto con ello, hemos venido advirtiendo la preocupación por parte de los docentes de nuestra universidad, la cual es coincidente con profesores de otras universidades del país, quienes expresan que enfrentan cada vez con mayor frecuencia trabajos de estudiantes que adquieren la modalidad de copiar y pegar. Así, aparecen transcripciones textuales, copias literales de fuentes consultadas; silenciando la voz propia de autor, la cual debería emerger a través de un posicionamiento que permita al estudiante dialogar con las voces que se convocan y, de esta manera, no obstaculizar el ingreso al mundo de la autoría.

Mi voz es mi voz, pero a partir de las voces que construimos juntas...

Una de las dificultades que se les presentan a los estudiantes al momento de elaborar un escrito tiene que ver con el desafío de hacer escuchar su voz, es decir, que su voz aparezca y pueda expresar algo; en un diálogo con las voces de referentes teórico que ellos convocan en el texto. Al decir de los profesores que los acompañan en la elaboración del TFL, y en línea con Castelló (2009), los primeros escritos de los estudiantes se constituyen en producciones en los que aparecen como simples escribas. En algunas ocasiones, se posicionan como compiladores a través de una copia textual de las ideas de otros y, en otros casos, en comentaristas, sin poder avanzar en elaboraciones resultantes de construcciones personales.

Esta escritura supone poder asumir el papel de escritor, de autor de aquello que se plasma en las hojas y que va dejando huellas identitarias que reflejan la autoría. Entendemos la autoría como esa posibilidad de quien escribe de poder situarse como protagonista, autopercebirse como escritor-autor de la obra que produce, lo cual supone un acto de produc-

ción de sentidos que van dejando marcas de su propia subjetividad. Esto supone un proceso complejo de construcción que deviene de decisiones que el propio escritor toma a través del acto de relación entre las ideas, la pausa, la conexión y el enlace. Pensar en la autoría es, de alguna manera, entender la escritura como una situación original y propia alejada de la copia y la transcripción textual de las ideas de otros que aparecen como referentes del tema acerca del cual se escribe (Fernández, 2009; Foucault, 2000, 2005; Castelló, 2009, 2010, 2011).

En este sentido, estamos hablando de una autoría individual, pero en el caso del TFL en las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía, en Psicomotricidad y en Pedagogía Social de la Facultad de Educación y Salud; la construcción de la autoría se complejiza. Esto obedece al hecho de que los TFL deben realizarse en grupos. Frente a ello –y en el marco de la investigación– la conceptualización de la que partimos fue interpelada desde las voces de los mismos estudiantes quienes nos expresaron que se trata de una autoría grupal, colectiva: “No hay voces individuales, o sea yo siento que mi voz es mi voz pero a partir de las voces que construimos juntas” (M.E); y junto con ello, aparecieron otras expresiones como: “Desde mi punto de vista, pero está el punto de vista de todas, es como que fue una voz colectiva, no partecitas de cada una, sino se hizo una sola voz, armamos esa voz” (S. G). Y como dice Fernández (2009): “Escribir no es registrar la palabra de otros, escribir es registrar la propia palabra” (p. 53), que es lo que los estudiantes manifiestan en sus decires.

Así, esta autoría se constituye en más que una sumatoria de voces individuales. Esta surge de la posibilidad de amalgamar, en el sentido de construir una trama de voces de todos los integrantes del grupo, en el que la autoría va apareciendo en la medida que el acercamiento a los textos y su apropiación va posibilitando asumir una posición frente al tema. Se trata de un coro de voces donde suena una voz singular conformada por las voces de todos, sin destacarse ninguna de manera particular. Esta *autoría grupal* aparece como única, con un sello propio del grupo, distintivo del mismo y es percibida como un justo equilibrio entre la palabra de los expertos, “un poquito de sus voces” (M.E) y la del grupo, a través de un diálogo, que progresivamente se va construyendo y posibilita que, de manera incipiente y en la medida que se animan, dejen registrada su palabra.

La autoría se construye a partir de la “selección intencional de estrategias discursivas que, una vez implementadas, pondrán de manifiesto una

versión situada (es decir, circunscrita a las particularidades del contexto y de su intencionalidad) de su voz “(Castelló, et al, 2011, p. 3). Voz que va apareciendo poco a poco en la medida que sienten que algo pueden decir. Por eso, se trata de un sentirse habilitados; en el que se juegan sentimientos personales y grupales como, por ejemplo, la seguridad que van teniendo a medida que el trabajo se elabora y perciben que no están solos, sino con sus profesores que los acompañan en un ir y venir. Por eso, nos encontramos con expresiones concretas de esto que iba sucediendo:

-tener seguridad, ¿no?, la seguridad en decir bueno entendimos esto y creemos que esto es lo correcto, el poder hacer, el poder hacer hablar a los escritos, al material que teníamos, con nuestra forma de querer, de ensamblar esas cosas lo nuestro más el material, lo teórico y armar la idea (P.G).

Y en esto coincidimos con Castelló (2009) al decir: “Escribir de forma personal no es tarea fácil y hacerlo para cumplir con las expectativas de los contextos de educación universitaria requiere disponer de un conjunto de competencias” (p. 5), competencias que los estudiantes señalan no haber adquirido hasta el momento de enfrentar el TFL. De allí que expresan que “muchas de las dificultades del trabajo fue el tema de la redacción” (P.T). Al respecto, coinciden en destacar que, en los años anteriores de formación, los profesores no plantean tantas exigencias y precisiones como las que surgen a lo largo de la elaboración del TFL.

Nos conocemos cuando queremos escribir, cuando no queremos escribir, cuando queremos leer...

La constitución de los grupos aparece como una condición fundamental para que el proceso de escritura sea posible; de allí que emerge una escritura colaborativa en la que es posible visualizar “un proceso complejo [que] combina actividades asociadas a la escritura individual (i.e., planificación, puesta en texto y revisión) con otras tareas, como la construcción de consenso, derivadas de la composición escrita en el marco de un grupo” (Álvarez y Bassa, 2016, p. 1).

Los grupos conformados se van organizando y probando diferentes maneras hasta encontrar progresivamente la más adecuada que les per-

mite avanzar en la escritura. Los grupos ya constituidos –anteriores al TFL– corren con ventajas por sobre aquellos que se forman a partir de la demanda exclusiva del TFL; en relación con el grado de conocimiento que tienen de las habilidades particulares y, de la percepción individual y grupal de lo que cada uno puede aportar. Esto posibilita una dinámica grupal que fluye con la asignación, por momentos espontánea, de roles que cada uno va asumiendo hacia el interior del grupo:

Los roles (i.e. escritor, consultor, editor, revisor, escriba) se definen en función del tipo de participación en el proceso. El consultor es una persona externa al grupo que provee comentarios sin ser responsable de la producción. El editor realiza modificaciones tanto de contenido como de estilo, mientras que el revisor sólo se limita a cuestiones formales (y puede ser externo al grupo). También puede haber un escriba, que sintetiza el texto que se va construyendo a partir del intercambio y la discusión grupal. (Álvarez y Bassa, 2016, p. 243)

Así, en nuestra investigación, podemos identificar cómo aparece el rol de coordinador de la tarea que lleva la voz del grupo a nivel general en lo que hace a organización de tiempos y tareas. Junto con este, aparecen los revisores cuya tarea es llevada a cabo por todos los integrantes en instancias de encuentro grupal a fin de leer y releer y dejar registro final de las ideas; y el escritor-editor quien pasa al papel (o pantalla) lo que resulta de la puesta en común de todos los integrantes. Esta instancia es destacada por los estudiantes como muy valiosa por las posibilidades que genera en torno a la construcción de un texto, el cual emerge producto de la integración de las voces de todos los integrantes que aportan a la construcción de esa voz colectiva en tanto autoría grupal. De ello resulta un trabajo escritural en el que el grupo actúa como sostén para ese momento; pero también como habilitador en otros espacios curriculares, a partir de sentirse capacitado para realizar escritos individuales, propios.

Con respecto a las estrategias utilizadas en el proceso de escritura colaborativa, los estudiantes reconocen la implementación de diversas estrategias generales y de escritura propiamente dichas. En relación con las estrategias generales, estas refieren a la toma de decisiones de tipo organizativo, como tiempos y espacios de trabajo, frecuencia de los encuentros, asignación de tareas, roles de cada uno, responsabilidades y la elección

de recursos o dispositivos más convenientes a utilizar para el trabajo y el registro del mismo; por ejemplo, la habilitación y utilización de un Drive grupal en la mayoría de los grupos. Estas estrategias implican un acuerdo mínimo entre los miembros del grupo y se vinculan con la gestión de los procesos y decisiones que hacen a lo escritural.

En relación con las estrategias de escritura, están representadas al inicio por lecturas individuales y registros en el *Drive* de ideas colocadas; por ejemplo, en colores diferentes: “Es como que cuando estamos leyendo lo ponemos en rojo. Automáticamente cuando algo está en rojo es porque hay que verlo, a chequear...” (J. A.); y en el encuentro grupal son revisadas, analizadas a fin de arribar a una elaboración conjunta. Estas estrategias se inscriben en los diferentes momentos del proceso de escritura que los mismos estudiantes identifican; por ejemplo, la lluvia de ideas en la que los integrantes realizan aportes a partir de las lecturas realizadas, en las que recuperan desde las voces de los referentes teóricos un diálogo con las propias. Esto genera intercambios con debates importantes:

-la vez que podíamos estar juntas sacábamos cosas muy buenas, porque podíamos hablarlo, dialogarlo, discutirlo. Y decir bueno esto sí, esto no, porque... entonces teníamos la oportunidad de escuchar. -Para mí sí la herramienta más importante creo que fue esa, poner en común, poder debatir, ahí es cuando se arma la idea potente. (M.E)

El encuentro grupal aparece como una condición fundamental en el que la escucha, el intercambio, el diálogo permite que el escrito tome forma a manera de tejido en donde cada lazada va apareciendo como un avance posible. Esta textualización, más articulada y compleja, representa el segundo momento dentro del proceso, que va dejando huellas como parte de una construcción subjetiva que representa el pensar del grupo en su conjunto. El pasar al papel/pantalla cobra poco a poco mayor protagonismo a medida que el grupo se afianza y logra autonomía, y permite que su autoría aparezca como manifestación de la voz colectiva. A la instancia de textualidad, le continúa un tercer momento representada por la revisión (Flower y Hayes, 1994) en el que los integrantes leen y releen reiteradas veces; en un acto de vigilancia de sus expresiones, acto que replica el accionar de sus profesores al momento de las entregas en el primer tramo de la elaboración del TFL.

Esto implica un ir y venir que evidencia un proceso recursivo que va asumiendo el acto mismo de escribir, en el que las huellas de las sucesivas correcciones van limpiando el texto. Se trata de un juego permanente de volver sobre el texto a fin de lograr ajustarlo a las exigencias que la situación discursiva impone: situación retórica, audiencia, objetivo del escrito, características específicas del género TFL, convenciones y reglas propias del ámbito académico. La revisión posibilita el pasaje de la escritura privada a la escritura pública (Carlino, 2006), lo cual les demanda, según sus voces, un gran esfuerzo. Es el grupo el que asume el rol de revisor de su propio escrito, a través de un proceso prolongado: "Era como escribir todo, después revisar una vez, revisarlo otra vez... Y siempre ... leyendo, relejendo" (J.A). Esto permite al equipo de estudiantes arribar a la presentación final del TFL con la satisfacción de haber concluido con la tarea.

Y ellos nos iban diciendo por dónde avanzar...

Estos procesos de escritura colaborativa y construcción de la autoría grupal son posibles por la presencia inicial de los profesores quienes realizan un acompañamiento en el que las devoluciones orales y escritas (a modo de comentarios o sugerencias) aparecen como instancias de gran valor. Actúan como hoja de ruta marcando el camino a seguir, posibilitando espacios de reflexión y habilitantes de la palabra. En el caso de las carreras de Psicopedagogía, Psicomotricidad y Pedagogía Social, se rigen por un reglamento institucional que establece un dispositivo que enmarca la elaboración de los TFL. Es por ello que hay, al menos, dos docentes que realizan el acompañamiento de los estudiantes en este proceso: el metodólogo que está a cargo de los espacios curriculares en el que se elabora el TFL: Taller de Trabajo Final de Licenciatura I y II (materias de carácter cuatrimestral) y el contenidista a quien se lo considera especialista en el área temática y, en general, es integrante de equipos de investigación avalados por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad.

A la palabra del profesor metodólogo se suma, entonces, la del profesor contenidista o especialista disciplinar; principalmente, en un segundo momento del proceso, para potenciar el trabajo de escritura de los grupos. De este modo, a través de estos encuentros, tanto presenciales como virtuales, los estudiantes van percibiendo un espacio posibilitador para exponer sus ideas en un diálogo con los referentes teóricos que van con-

sultando, sin que ello genere la desaparición de su propia voz. La presencia de ese otro es muy estrecha al inicio, al compás del proceso escritural del grupo. Se trata de un estar allí, al alcance de la mano, y aparece como condición importante para iniciar el proceso, pero también de gran ayuda para sostenerlo a lo largo del tiempo y animarse a tomar la palabra. Podríamos conceptualizar esta idea de acompañamiento sostenido en torno a la escritura del TFL como “la construcción de un tiempo, de un espacio y un vínculo atravesados/moldeados por posibilidades actuales y prácticas sedimentadas” (Lopez, et al, 2021, p. 45).

Cobra especial importancia el clima de estos encuentros entre estudiantes y profesores donde el componente afectivo emocional se juega como espacio que propicia la autoría, y se traduce en palabras: “lo están logrando, están pudiendo fíjense acá, pero los avances son buenos, son positivos” (M.S). Gestos, intervenciones alentadoras de los profesores que, desde su decir o en las marcas a manera de sugerencias que dejan en el papel, son percibidas por el grupo como un estar capacitado, porque hay cosas para decir, cosas para aportar desde lo indagado y que se puede y quiere comunicar:

Estamos muy bien guiados por las profes. Ellas nos iban diciendo: ‘Bueno chicas en este punto ya tienen que definir cuáles van a estar sus objetivos’. Cuando terminábamos con esa parte nos decían: ‘Bueno, y sobre qué grupo trabajarían que, ¿que como conectarían con gente?’ Nos fueron guiando muy bien en ese, en esas circunstancias, las profesoras. (M.S)

El acompañamiento aparece a través de diversos gestos simbólicos que realizan los docentes. Entendemos estos gestos como intervenciones, las cuales no están prefijadas, sino que se construyen artesanalmente en los espacios de acompañamiento de la escritura académica (López, et al, 2022, p. 4). Este proceso de acompañamiento es lo que va posibilitando que los estudiantes adquieran autonomía y se sientan capaces de habitar ese espacio papel/pantalla dejando rastros de sus propias biografías y trayectorias académicas.

A modo de cierre

Investigar acerca de la construcción de la autoría nos permitió conocer las estrategias que se juegan a lo largo de los procesos escriturales de los estudiantes en un género específico como lo es el TFL, en el marco de dispositivo institucional que involucra las carreras de Psicopedagogía, Psicomotricidad y Pedagogía Social de la FES-UPC. Destacamos que esto se hace posible a través del encuentro sostenido entre los integrantes del grupo, donde el intercambio oral, los debates se constituyen en un espacio de gran potencial para la producción. A lo largo del proceso, se visualizan con claridad los diferentes momentos, representados por la generación de ideas, puesta en texto y revisión. El acompañamiento de los diferentes profesores (metodólogo y contenidista), entendido como espacio en construcción que cruza necesariamente lo temporal, espacial y vincular juega un papel fundamental desde la percepción de los estudiantes. Un acompañamiento que aparece de gran proximidad al inicio del proceso, pero que progresivamente va dejando paso a una escritura autónoma, en donde el grupo se anima y se habilita a tomar la palabra. De allí al decir de Fernández (2009), “la escritura aparece como ese lugar para el aposentamiento” (p.49), ese lugar desde el cual el grupo hace escuchar su voz, su autoría dejando marcas en el papel de su propia subjetividad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Guadalupe y Bassa, Lorena. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Exlibris#5 Revista del Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, UBA*, 242-247.
- Botta, Mirta y Warley, Jorge (2007) *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Biblos.
- Carlino, Paula (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo, Universidad de San Andrés. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>

- Castelló, Monserrat. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo Muncio, Juan Ignacio y Pérez Echeverría, María del Puy. (Coords.) *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*, (pp.120-133). Morata.
- Castelló, Monserrat; Bañales, Gerardo; Corcelles, Mariona y Iñesta, Anna. (2011). La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor. En Monereo, Carles y Pozo Muncio, Juan Ignacio (Eds.). *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*, (pp. 153-158). Edebé.
- Cubo de Severino, Liliana; Puiatti, Hilda y Lacon, Nelsi (2012). *Escribir una tesis. manual de estrategias de producción*. Comunicarte.
- Fernández, Alicia. (2009) *Poner en juego el saber; psicopedagogía propiciando autorías de pensamiento*. Buenos aires. Ediciones Nueva Visión.
- Flower, Linda y Hayes, John (1994). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires.
- Iglesias, Gabriela y Resala, Graciela (comps.) (2014). *Elaboración de tesis, tesis y trabajos finales. Diferentes modalidades, pautas metodológicas e indicadores de evaluación*. Noveduc.
- Lopez, María Eugenia., Rodríguez, Claudia. y Moyano, Andrea. (2021). La escritura acompañada del trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía (FES- UPC): entre reglamentos, quehaceres y vivencias. *Investigat, Dossier Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas*, 3(3), 33-47.
- Lopez, María, Eugenia; Rodriguez; Claudia Maria Del Valle; Achával, Carolina; Aldao, Cecilia Arnoletto, Andrea; Bustos, María; Cernusco, Carolina; D ´Andrea, Jaquelina Elizabeth; Durán, Valeria; Molina, Daniela; Perrone, M. Juliana; Iglesias, Julieta; Moyano, Andrea; Valdez, Sandra Isabel. (2022). Informe Técnico de investigación: *Escritura acompañada en la elaboración del trabajo final*

de las carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC). <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/12>

Pozzo, María Isabel (2020). *Escritura de tesis de posgrado. Desde el proyecto hasta la defensa*. Biblos.

Reguera, Alejandra y Jorro, Anne (comp.) (2021). *Estrategias de escritura de tesis en la enseñanza superior. (Escribo... luego existo)*. Facultad de Lenguas, UNC.

Wainerman, Catalina (coord.) (2020). *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales*. Manantial.

ciffyh
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNIC

..
Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades UNIC



unc

ISBN 978-950-33-1819-5



ciffyh

Centro de Investigaciones
María Salente de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNIC

Área de
Publicaciones

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades UNIC



unc