

Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Autora: Natalia Flor Rodríguez.

Profesor tutor: Guillermo Negri.

Fecha de presentación: 21/02/24

Prácticas de escritura y formación docente

Intervenciones didácticas que favorecen las trayectorias de estudiantes ingresantes al Profesorado de Lengua y Literatura del ISFD N° 163 de Necochea.

Abstract:

El tema de esta investigación está dedicado a describir y analizar de qué manera los alumnos ingresantes al Profesorado de Lengua y Literatura del I.S.F.D N° 163 de la ciudad de Necochea atraviesan la incorporación de nuevas prácticas de escritura académica. En particular, nos detendremos en las intervenciones didácticas llevadas a cabo en un espacio curricular de cursada anual, Teoría Literaria I, para acompañar la resolución de la primera demanda acreditable de la cátedra. Entendemos que la incorporación de géneros discursivos académicos colabora en la inclusión de otras formas lingüísticas y en la reconfiguración del conocimiento ya que cuando los estudiantes aprenden los rasgos formales de una clase de texto determinada también reúnen las acciones necesarias para llevarla a cabo. Por consiguiente, en las distintas materias que cursan sería necesario garantizar instancias de reflexión que colaboren con las trayectorias de los alumnos en la incorporación de estas prácticas. El relevamiento de la información tiene como fin enfatizar en la implementación de la alfabetización académica a nivel institucional y didáctico.

Palabras clave: Educación superior; Cultura académica; Disciplinas; Consignas; Reflexión.

Fundamentación:

“¿Hay alguna lengua para salirse de la lengua?”

Ocean Voung, *En la tierra somos fugazmente grandiosos*, Anagrama, 2019:50.

La incorporación y el desarrollo de diferentes prácticas discursivas propias de las esferas del conocimiento académico son un requisito para que los estudiantes ingresantes a las carreras de formación docente puedan desempeñarse en el ámbito de la formación superior. Se entiende que el camino que los alumnos empiezan a transitar supone también el ingreso a lo que la comunidad académica habla, lee, escucha y escribe.

Dado que la cultura académica no es homogénea, las especificidades disciplinares se reflejan en maneras diferentes de leer y escribir. Por esto, los géneros discursivos propios de una disciplina deben ser enseñados por los docentes de las distintas asignaturas que son conocedores de los marcos conceptuales de sus materias. En este aspecto, coincidimos con Bombini y Labeur (2015:2) cuando explicitan que “los alumnos ingresan en un ámbito académico donde circulan textos, precisamente, académicos y es en ese espacio específico donde deberían apropiarse de los saberes necesarios para acceder a los textos específicos”.

Desde esta óptica, comprendemos que el diseño de situaciones didácticas en las que la lectura y la escritura tienen valor epistémico implica cambios en la cultura docente e institucional que atañen a los tiempos de planificación de los contenidos anuales y al modo de concebir el trabajo áulico con los estudiantes. Por los motivos mencionados nos proponemos distinguir las características presentes en los textos de lxs ingresantes para revisar de qué manera se enseñan los modos de indagar, aprender y pensar en un área de estudio. Consideramos que enseñar, aprender y pensar un área de estudio, relacionados con las formas de escribir en las comunidades académicas, implica el acompañamiento de las trayectorias educativas y debería implementarse a nivel institucional y didáctico en todas las materias que conforman el plan de estudios de las carreras terciarias y universitarias. Por esto, las intervenciones didácticas llevadas adelante por parte de los y las docentes en este aspecto deben estar orientadas a comprender que la producción e interpretación de textos son tareas necesarias para el aprendizaje y el pensamiento crítico sobre los contenidos del campo académico.

Planteo del problema:

La experiencia que comentaremos a continuación se propone describir y analizar las dificultades encontradas por los alumnos de primer año del Profesorado de Lengua y Literatura en una materia de cursada anual, *Teoría Literaria I*, de un ISFD de la ciudad de Necochea a la hora de escribir textos académicos. En particular, nos detendremos en las intervenciones didácticas llevadas a cabo en el espacio para acompañar la resolución de la primera demanda acreditable de la cátedra, el Trabajo práctico N° 1, que consistía en la elaboración de una reseña académica. Cuando comenzamos a pensar las problemáticas surgidas al interior de las clases del espacio curricular, nos encontramos con el interrogante que todxs, alumnxs y docentes, hemos conversado largamente: ¿Qué saberes relacionados con las prácticas de lectura y escritura tienen los alumnxs que ingresan a los estudios superiores? La escuela secundaria, estuvo dentro de los primeros debates y son conocidas las premisas dichas: “la escuela secundaria no enseña a escribir”, “no enseña a leer”, “no enseña a analizar textos, a comprender la bibliografía”, etc. Sin embargo, estas respuestas no garantizan a ningún estudiante terciario la posibilidad de una alternativa en su formación ya que el conflicto está dado más allá de una perspectiva deficitaria con respecto a la educación secundaria.

Por esto, proponemos pensar en un hecho más que estudiado: las instituciones académicas confieren a los escritos que circulan en ellas usos complejos del lenguaje, diferentes a los que los alumnxs realizan en los niveles previos del sistema, especialmente, en la educación secundaria. Las razones que dan cuenta de este hecho son variadas: los textos que se leen junto con los conocimientos previos que se requieren para su comprensión son distintos, el registro que se espera en las producciones escritas así como también el vocabulario específico y las pautas formales de presentación se suman a las diferencias evidenciables en el pasaje de un nivel educativo a otro (Camps: 2003; Bombini y Labeur:2017, entre otros).

En las clases de Teoría Literaria I pusimos el foco en ofrecer estrategias que no ponen el acento en una dificultad que es inherente al pasaje de un nivel educativo a otro, sino que proponen acompañar las trayectorias de los ingresantes al nivel superior. Entendemos que la incorporación de géneros discursivos académicos colabora en la inclusión de otras formas lingüísticas y en la reconfiguración del conocimiento ya que cuando los estudiantes aprenden los rasgos formales de una clase de texto determinada también reúnen las acciones necesarias para llevarla a cabo. Por tales motivos, se hace visible la importancia de entamar la lectura y la escritura como prácticas sociales del lenguaje interrelacionadas al momento de proponer la producción de textos en clase ya que, si los estudiantes conciben estas prácticas como compartimentos aislados, es decir, fuera del espacio curricular, las dificultades son mayores al momento de elaborar sus escritos.

Para llevar adelante esta tarea, la de escribir una reseña académica, diseñamos situaciones didácticas en las que la lectura y la escritura tienen valor epistémico, es decir, posibilitan adquirir un nuevo conocimiento a partir del ejercicio que supone hablar, leer y escribir sobre los contenidos que se pretende aprender y que enseñamos en nuestras clases. Algunas de las cuales son:

- Elaborar consignas lo más completas posibles: según Maite Alvarado (2001:39): “La consigna ciñe las opciones: puede proponer la generación de un texto nuevo o la transformación de uno ya existente (...) pero siempre tiene algo de llegada, y por eso es también el enunciado de un contrato que debe guiar la escritura y la lectura de los textos”. En este caso, la consigna de la reseña indicaba no solo lo que los estudiantes tenían que hacer, seleccionar de tres textos uno para reseñar, sino que también contaba con: las características de la reseña académica, tres modelos de reseñas para revisar, la estructura que debía tener el texto, los pasos a seguir para la elaboración, el cronograma de revisiones intermedias de los textos y los criterios de evaluación.
- Considerar un factor central, el tiempo: es necesario integrar en la dinámica áulica el tiempo dedicado al análisis y la lectura de la bibliografía requerida para la escritura del género discursivo propuesto en la consigna y tomar en cuenta estos factores al momento de evaluar posteriormente los escritos de los estudiantes. En línea con los puntos mencionados, decidimos presentar la consigna de escritura el primer día de clase y darle una continuidad de trabajo de cuarenta días.
- Recordar la relación lectura y escritura: ¿cómo podemos integrar en el tiempo de clase la planificación, la textualización y la revisión de los escritos? En la cátedra, incorporamos una estrategia para abordar estas relaciones: brindar guías de preguntas orientativas de *todos los textos* que componen el programa de estudio con el objetivo de acompañar a los estudiantes en la lectura del material bibliográfico destacando aquellas cuestiones que no se les deben pasar por alto. Este acompañamiento, en la clase y fuera de ella, supone un tipo de lectura de la bibliografía en el que la marcación de conceptos y la toma de apuntes son parte del proceso.
- Brindar materiales que ayuden a los estudiantes a incorporar las pautas formales que requiere un escrito académico: para esto, realizamos dos fichas que incluyen la respuesta a estas preguntas: ¿Cómo se entrega el trabajo? ¿Qué formato debe tener? ¿Cómo le doy ese formato en el procesador de textos? ¿Qué es una cita textual? ¿Cómo se incluye una cita en un escrito académico y qué función tiene? ¿Qué es una referencia bibliográfica? También, adjuntamos a esas fichas otros insumos vinculados con la

normativa y la ortografía como el uso de determinados conectores discursivos, puntuación y acentuación.

- Realizar reuniones por fuera del horario de clase con lxs estudiantes que pertenecen al grupo etario que supera los treinta años ya que estos alumnxs suelen enfrentar un desafío más: aprender a comunicarse de manera asincrónica a través del campus virtual del ISFD. La intención de estos encuentros es facilitar a los estudiantes las herramientas necesarias para pensar a la alfabetización digital (Ferreiro:2007) en el contexto de su futura actuación profesional. Cada nueva incorporación busca saldar un espacio de dificultad de los estudiantes ingresantes y pensamos que la renovación y la reflexión de cada una de ellas junto con los alumnxs es vital para poder realizar modificaciones y nuevas adquisiciones.
- Generar diálogos entre los estudiantes ingresantes y los estudiantes más avanzados en la carrera: en la normativa, esta figura puede institucionalizarse a partir de la incorporación de ayudantes de cátedra. En Teoría Literaria I, las intervenciones de la ayudante de cátedra, estuvieron dentro de los comentarios destacados de los estudiantes en sus reflexiones sobre el proceso y esto no es casual: el vínculo con pares más experimentados genera un tipo de confianza y de contagio que es imprescindible para avanzar en la carrera.
- Trabajar articuladamente: evidenciar ante los estudiantes que los espacios curriculares que cursan tienen líneas de conexión en los contenidos y que esta articulación puede ingresar al aula tiene efectos positivos a destacar. En primer lugar, transmitir una forma de trabajo pedagógico que es esperable que los alumnos que se forman para ser docentes incorporen en sus prácticas escolares atendiendo a la interdisciplinariedad de las asignaturas. En segundo lugar, el trabajo colaborativo con otros docentes es enriquecedor para quienes se involucran en el armado de proyectos. Esto es así porque el diálogo conceptual entre los espacios propicia instancias en las que podemos pensar con otros en nuestra materia y en el mejor modo de hacer llegar esas propuestas al aula.
- Reflexionar sobre el proceso de escritura: como parte del primer trabajo escrito que propone la cátedra se solicita que los estudiantes realicen un texto adjunto en el que reflexionan sobre el proceso de escritura y que denominamos siguiendo perspectiva sociocognitiva de escritura, *protocolo*. Allí, los alumnxs recuperan no solo las decisiones que tomaron en las instancias anteriores a la escritura propiamente dicha, sino aquellas que, a partir de la lectura y la relectura los llevaron a modificar su texto: correcciones, borradores, preguntas que se fueron haciendo en el camino. Incluyen también por qué

corrigieron, qué evaluaron como incorrecto o como posible de ser mejorado. Asimismo, registran en ese relato otras decisiones que los llevaron a corregir sus trabajos vinculadas con la normativa: ortografía, sintaxis, organización de las oraciones, tiempos verbales, concordancia, etc.

Metodología: análisis de casos y entrevistas

Análisis de protocolos realizados por estudiantes:

Los avances producidos a partir de la década del setenta basados en los estudios de la psicología cognitiva indagaron acerca de los procesos mentales utilizados en el acto de escritura. Para tal propósito, se compararon los procesos de pensamiento en lectores y escritores expertos e inexpertos. A partir de tales observaciones se logró llegar a reflexiones interesantes acerca de los mecanismos que cada sujeto pone en funcionamiento al momento de escribir. Los exponentes más destacados en estas investigaciones son los teóricos Linda Flower y John R. Hayes (1980), quienes comenzaron a referirse a la escritura como un proceso recursivo, descartando así la idea de etapas o escalones a seguir en el proceso de escritura.

Desde esta línea y tal como mencionamos anteriormente, consideramos que la reflexión sobre los procesos de escritura es importante para afianzar la noción de práctica procesual que realizan los estudiantes mientras escriben. De acuerdo con Flower y Hayes (1980:5):

“La mejor manera de dar forma al proceso de redacción es estudiar a un escritor en acción (...) Por lo tanto, utilizamos el análisis de protocolos, usado con éxito para el estudio de otros procesos cognitivos (...) Como herramienta de trabajo un protocolo es extremadamente rico en datos y, conjuntamente con las notas y el manuscrito del escritor, nos da una idea detallada del proceso de composición. Nos permite ver no solo el desarrollo del producto escrito sino muchos de los procesos intelectuales que lo produjeron”.

A continuación, analizaremos algunos registros realizados por estudiantes de primer año. Estos textos acompañaban la entrega de la reseña académica solicitada por la cátedra. Revisaremos en ellos cuestiones que evidencian un trabajo de *monitoreo* sobre la tarea de escritura que incluye aspectos vinculados con la estructura del texto, el contenido, la normativa y la sintaxis. Observaremos de qué manera este tipo de estrategias de registro colabora en la incorporación de hábitos sociales vinculados con las prácticas de escritura de una disciplina específica y se visibilizan a partir de la toma de conciencia de una serie de prácticas lingüísticas.

Caso estudiante 1:

"Durante el proceso de escritura de esta reseña me tranquilizó saber que era justamente eso, un proceso. Lo inicié sabiendo que todo se aprende y puede mejorarse; aquí detallo algunos recorridos que hicieron posible la redacción del trabajo: en cuanto a la lectura del texto a reseñar, me fue de mucha utilidad la guía de preguntas orientativas y todo el material proporcionado por la profesora para una mejor comprensión. La guía me ayudó a completar el

desarrollo de la reseña. Me pareció muy completo y accesible el texto de Federico Navarro y Ana Luz Abramovich para entender qué era una reseña en sí. A medida que escribía leí muchas veces en voz alta para corroborar que no se repitieran palabras, y que las oraciones no fueran tan largas. Hacer esto también me sirvió para notar si las ideas de cada párrafo eran claras y pertinentes con la estructura del texto. Borré oraciones y párrafos completos para pensarlos de nuevo y reescribir. Revisé faltas de ortografía. Fue muy bueno escuchar en clase cómo se iba construyendo el trabajo de cada compañero, con los aportes y correcciones de la profesora y su ayudante de cátedra. Empezar la escritura de esta reseña fue toda una experiencia (...)”.

Como puede observarse en el registro, la estudiante remarca que desde el inicio supo que estaba realizando un **proceso** e incluso puede aclarar que sabe que ese no será su mejor trabajo escrito sino *el primero de muchos*. Más adelante, detalla una serie de acciones que se propuso desde la cátedra ir realizando a medida que avanzaban con el trabajo de textualización de la reseña vinculadas con la lectura del material bibliográfico: la revisión de las guías de preguntas orientativas o de las características propias del género discursivo a desarrollar, cuestiones consideradas centrales para ordenar la estructura argumentativa del texto. Se evidencia en el relato que, teniendo en cuenta las consignas y orientaciones de la docente, la estudiante mide qué pudo hacer y qué no según la propuesta didáctica.

En el caso que presentaremos seguidamente observamos cómo el estudiante combina en su reflexión decisiones que involucraron al material bibliográfico, al género discursivo requerido por la consigna y a la estructura que este presenta. Esto último, según se detalla en el protocolo, supuso una dificultad previa que el alumno tuvo que sortear valiéndose del andamiaje que le ofrecían los intercambios en la cátedra.

Caso estudiante 2:

“(...) A la hora de empezar a escribir la reseña, tuve algunos inconvenientes para empezar, puesto que tenía muchas ideas pero no sabía cómo organizarlas. Entonces, con la ayuda de la profesora y las indicaciones que me dio, pude guiarme a dónde quería llegar para armar de a poco las partes que luego formarían la reseña (...). El proceso fue difícil, pero gracias al constante acompañamiento por parte de la profesora y la ayudante, junto con las guías que facilitaban la escritura y la comprensión de ciertos temas, logré sobreponer aquellos momentos de inseguridad que me impedían seguir adelante. Si bien es cierto que puede que haya ocasiones en las que uno se encuentre sin saber a dónde dirigirse o pueda sentirse estancado, hay que recordar que la escritura es un proceso y que lleva mucho tiempo. Esta primera propuesta me sirvió mucho para entender esto, y siento que ahora puedo aplicar otras herramientas a la hora de escribir”.

A partir de las observaciones realizadas podemos afirmar que los estudiantes ingresantes a las carreras de formación docente, en la mayoría de los casos, comprenden los requerimientos de

la consigna de escritura, es decir, entienden cómo “deberían escribir”, pero no cuentan con las herramientas ni con los recursos teóricos para hacerlo al momento de iniciar los estudios superiores. En el proceso mismo de elaboración, les resulta dificultoso: indagar en los distintos niveles de la lengua, analizar hechos, fundamentar aseveraciones, entablar diálogos con otros textos, relacionar información nueva con lo que se sabe (Klein:2007), comprender la bibliografía requerida para la realización del escrito, adecuarse al género discursivo académico (reseña, informes, respuesta de parcial, trabajos prácticos/guías), utilizar el vocabulario específico e incluir citas y referencias bibliográficas.

Ante lo dicho, en el proceso de planificación de los escritos, las intervenciones didácticas deberían contemplar: el acompañamiento de la lectura de la bibliografía en forma contextualizada para reponer saberes implícitos en los textos, la planificación de los tipos de textos esperados incluyendo la anticipación del punto de vista del destinatario del escrito, las aclaraciones acerca del propósito del texto y las características esperadas. Asimismo, en los procesos de textualización y revisión, serían centrales las instancias de intercambio oral y grupal de borradores ofreciendo retroalimentación para ayudar a reelaborar los textos y brindar materiales que ayuden a los estudiantes a incorporar las pautas formales que requiere un escrito académico.

Los dos casos revisados indican que los alumnos ingresantes se enfrentan a las dificultades de acceso a las comunidades discursivas del nivel superior a los que se suman los desafíos específicos de cada campo disciplinar (Serpa y Tavella :2020). Esto es así, porque cada comunidad discursiva está inserta en una acción social que se espera que los estudiantes y futuros profesionales desarrollen al producir sus textos. Al respecto, María del Carmen Lorenzatti en “Estudiantes, maestros y profesores: adultos en procesos formativos” (2008:10) afirma lo siguiente:

“Se hace necesario comprender que se trata de prácticas sociales de cultura escrita y que para las personas adquieren diferentes sentidos en sus vidas cotidianas; conocer qué hacen con la cultura escrita, cuáles son los textos utilizados en diferentes espacios, cuáles son los significados construidos en torno a la cultura escrita”.

Entrevistas a docentes:

Para los objetivos que persigue este trabajo consideramos pertinente ahondar en las intervenciones didácticas llevadas a cabo por docentes del Profesorado de Lengua y Literatura. Por este motivo, realizamos tres entrevistas a profesores de los espacios curriculares *Lingüística y gramática I*, *Lingüística y gramática II* e *Historia de la Lengua*. A continuación transcribiremos algunos pasajes alusivos y los comentaremos a la luz de los postulados que proponen las teorías

sobre las prácticas de escritura. Asimismo, contextualizaremos esos comentarios en el marco de la formación docente.

Claudia Monti es profesora y Licenciada en Letras. Se desempeña como docente de nivel superior hace dieciocho años en asignaturas vinculadas con la Didáctica de la Lengua y la Literatura y la enseñanza de la Gramática. En el momento en el que se desarrolla la entrevista enfatiza en su trabajo como docente de segundo año del profesorado de Lengua y Literatura del ISFD N° 163 donde dicta la materia *Lingüística y Gramática II* y en los postulados que ella sostiene respecto de la escritura como proceso y del acompañamiento necesario para llevar adelante estas prácticas en el aula.

La experiencia comentada hace alusión al trabajo articulado llevado a cabo durante los meses de abril – octubre de 2023 entre los espacios curriculares *Lingüística y gramática II* y *Didáctica de la Lengua y la Literatura I: enseñanza y currículum* de segundo año del profesorado en cuestión. Este proyecto incluyó la redacción de la consigna de manera conjunta por parte de las docentes y el trabajo dentro y fuera del aula para el acompañamiento de tres estudiantes que debieron presentar un trabajo escrito que consistía en el desarrollo de una microclase en la que llevaran a cabo la resolución con sus compañeros/estudiantes de un proceso de reflexión gramatical.

La consigna se propone como un enunciado que provoca otro enunciado, que guía la tarea de escritura y la evaluación. En relación con la construcción de la misma, la docente remarca las potencialidades de la escritura colaborativa en el trabajo articulado entre las disciplinas para dejar reposar y pensar a partir de los aportes de otro, en este caso, una colega:

“Tratamos, en la consigna, de dejar escrito la mayor cantidad de variables que entraban en juego, todo lo que queríamos que apareciera en el trabajo, todo lo que esperábamos que ocurriera, insisto, no para que el otro o la otra no sea autónomo, sino para que ganen confianza advirtiéndolo también que era una primera experiencia”.

Partiendo de este punto, consideramos conveniente que la consigna sea previamente revisada por nosotrxs para cotejar que es posible realizarla y que con ella se puede lograr el objetivo planteado por la/el docente. Otra cuestión a tener en cuenta en relación con las consignas es que cada una de las prescripciones y restricciones son necesarias para que el/la estudiante pueda resolverla. Al respecto, la profesora entrevistada comenta:

“Pienso siempre que la consigna debe ser lo suficientemente completa para permitir un trabajo, no digo autónomo porque van a estar trabajando solas (las alumnas) pero sí autónomo en el sentido de darles a ellas todas las herramientas que necesitan para ir y venir todas las veces que lo necesiten a esa consigna”.

Los aportes de Claudia Monti se vinculan con los del profesor de Lengua y Literatura y especialista en Escritura y Alfabetización (UNLP), Adrián Tomas, quien cuenta con veintitrés años de antigüedad. En el ISFD N° 163 de la ciudad de Necochea está a cargo de la asignatura *Lingüística y gramática I*. En la entrevista reconstruye el recorrido de discusión epistemológica que se realiza en su área en línea con el Diseño curricular de Nivel superior (DGCyE: 2018). Desde esta perspectiva considera que:

“Hay que darle la bienvenida a la gente que se suma a un ámbito del conocimiento (...) yo no quiero que ellos sean especialistas en la historia de la lengua, pero creo que es una buena oportunidad para comenzar a desplegar prácticas de lectura y prácticas de escritura que de alguna manera influyan positivamente en su formación como futuros docentes”.

Indagamos acerca de cuáles son las estrategias que lleva a cabo como docente para acompañar a los ingresantes a la Educación superior al momento de incorporar prácticas de escritura:

“Apropiarse de un discurso académico tiene que ver en particular con una forma de leer, una forma de escribir y una forma de hablar y la forma de escribir está muy distanciada de la que vienen ellos y todo funciona con práctica, tener frecuencia, sostener en el tiempo una práctica para que se instale (...) No se trata de un problema de estos pibes en particular. Se trata de una aproximación a una disciplina que es completamente ajena a ellos, no tienen ni idea de lo que estamos hablando”.

Particularmente, nos detuvimos en la primera discusión que propone la cátedra referida a los orígenes del lenguaje y los postulados posteriormente reelaborados en el *Curso de Lingüística general* (Saussure:1916) ya que esta establece líneas de conexión con la materia Teoría Literaria I:

“Yo tengo la filosofía de que hay que pasar de un menor estado de conocimiento a un mayor estado de conocimiento y que todo es por aproximación. Lo primero que pienso para poder ayudarlos es la planificación de lo que van a escribir. Yo entiendo mi trabajo en función de lo que es el proceso de composición escrita. Entonces pienso que si uno cuando escribe de manera competente planifica, revisa, textualiza yo tengo que intervenir en los tres momentos porque solos no lo pueden hacer”.

Este aspecto procesual de las prácticas de escritura tiene incidencias en la enseñanza y el aprendizaje de las mismas. Consideramos que asumir la idea de que la escritura es una práctica procesual significa entender que la intervención didáctica se tiene que dar en los procesos de textualización ya que ahí se desarrollan actividades intelectuales que tienen un componente de reflexión del sujeto/estudiante acerca de su propia práctica que incluye una serie de acciones intermedias que pueden ser descompuestas, desagregadas y entendidas en su complejidad.

Conclusiones:

Por lo enunciado, se entiende que la actividad de la educación superior requiere no solo que el estudiante tenga acceso a los recursos lingüísticos, culturales y semióticos de los géneros discursivos que se proponen en las distintas cátedras, sino que también pueda ubicar esos textos en el espacio social de circulación, con reglas de producción propias. En este aspecto consideramos central recuperar el planteo de los Nuevos estudios de literacidad (Goody, Havelock y Ong:1963,1980) que proponen investigar la manera en que los sujetos de diferentes culturas adquieren literacidades distintas. Esto es, prácticas y concepciones sociales de la lectura y la escritura que se incorporan a partir del uso y la implementación en determinadas prácticas sociales (Vich y Zavala,2004:42).

Desde esta perspectiva, la noción de práctica letrada surge cuando dejamos de entender la alfabetización en términos de habilidades y mostramos que se adquiere y utiliza en el contexto de prácticas sociales particulares. En este sentido, en el análisis de las propuestas de intervención didáctica comentadas por los docentes entrevistados y las reflexiones sobre las prácticas de escritura llevadas adelante por los estudiantes en la cátedra *Teoría Literaria I* podemos observar cómo las decisiones de los/as profesores están direccionadas a crear situaciones de apoyo y orientación para los estudiantes a la hora de afrontar la tarea de escribir, leer y estudiar una materia que aún no dominan. Por otro lado también, reconocemos que, el hecho de evidenciar ante los estudiantes este acompañamiento direccionado a que puedan comprender a las prácticas de escritura como una experiencia procesual enmarcada en un contexto social y de formación tiene un impacto positivo no solo en sus trayectorias sino también en el proceso de elaboración de sus trabajos escritos. Desde este marco, se entiende que las prácticas de lectura y escritura son construcciones sociales variables que asumen nuevas formas en relación con el contexto histórico en el que se inscriben. Por lo tanto, se trata de entender que cuando los jóvenes leen y escriben lo que se juega en esas prácticas es ante todo la apropiación de la cultura escrita (Bombini 2007:2).

Reconocemos que las prácticas de lectura, escritura y oralidad no son actividades accesorias en la formación de un profesional. Por el contrario, formar a un estudiante que será un participante activo de su disciplina supone incluirlo en una serie de prácticas discursivas que le serán propias en su desenvolvimiento laboral futuro. En este sentido, coincidimos con Flavia Terigi en “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional” cuando propone que: “Consideremos cómo cambia la lectura del fracaso cuando incorporamos al análisis la hipótesis situacional, según la cual las prácticas escolares [académicas] son prácticas

culturales sumamente específicas, creadoras de regímenes de actividad también específicos” (2009:31).

Por este motivo, en las distintas materias que cursan sería necesario garantizar instancias de acompañamiento que colaboren con las trayectorias de los estudiantes en la incorporación de estas prácticas. De esta perspectiva, no se responsabiliza a los estudiantes de no contar con los recursos necesarios para llevar adelante las acciones requeridas para comunicarse en el entorno de formación sino que se los acompaña en la incorporación de una nueva cultura, en este caso, académica, con el objetivo de garantizar la permanencia y los aprendizajes relevantes y duraderos que sostengan sus trayectorias como estudiantes como condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación.

La investigación presentada intentará ser un aporte de interés para los estudiantes y profesores del Instituto de Formación Docente N° 163. Se espera que los resultados de este trabajo contribuyan a la posibilidad de pensar en la importancia de involucrar a los estudiantes en prácticas de escritura en las distintas materias que cursan.

Bibliografía:

Aisenberg, B. (2005) "La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos" en *Lectura y Vida*, UBACyT F 180 (2004-2007), septiembre, 2005. pp.22-31.

Alliaud, A. (2003) "Capítulo 2. La biografía escolar de los docentes. Una propuesta de abordaje" *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*, Tesis de Doctorado en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2003. pp.27-73.

----- (2021) *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*, Buenos Aires, Paidós Educación, 2021.

Alvarado, M. (2001) "Enfoques en la enseñanza de la escritura" en Alvarado, Maite (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Bs. As. FLACSO/Manantial. 2001.

Bazerman, Ch. y otros (2016) *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*, editado por Federico Navarro, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1983) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita" en *Infancia y aprendizaje*, Vol. 58, 1992. pp. 43-64.

Bombini, G. y Labeur, P. (2013) "Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica" en *Revista Enunciación*, Vol. 18, No. 1/ enero-junio de 2013 Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339/ pp. 19 - 29.

----- (2017) *Leer y escribir en las zonas de pasaje*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2017.

Camps, A. (2003) "Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita" en J. Ramos (coord.) (2003) *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*, Sevilla, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Autónoma de Barcelona. pp.2-11.

Carlino, P. (2003) *Escribir, leer y aprender en la Universidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

----- (2004). "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones", en P. Carlino (coord.), *Textos en Contexto*, N° 6, Buenos Aires: Lectura y Vida, pp.5-21.

Cartolari, M.; Carlino, P. (2011) "Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio" en *Magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 4, núm. 7, julio-diciembre, 2011, pp. 67-86, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia (2011).

Cassany, D. (1987) *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1989.

- Castedo, M.** (2011) "Formación de docentes en el área de lectura y escritura" en *Cuadernos RedPlanes*, Bogotá: CERLALC-UNESCO. pp. 21-29. En Memoria Académica. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.740/pm.740.pdf>
- Di Stefano, M. y Pereira, Ma. C.** (2004) "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales" en *Textos en Contexto*, N° 6, *Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires: Lectura y Vida, 2021. pp.23-39.
- Dysthe, O.** (1996) "The multivoiced Classroom: interactions of writing and classroom discourse" in *Written Communication*,13(3), 385-425.
- Ferreiro, E.** (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica,2001.
- Flower, L. y Hayes, J. R.** (1980) [orig. en inglés] The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32.
- (1981) [orig. en inglés] A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32(4),365-387.
- Kaplan, C.** (2005). Subjetividad y educación ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy? En **M. Krichesky** (Comp.), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, Buenos Aires, Noveduc, 2005.
- Klein, I.** (coord.) (2007) *El taller del escritor universitario*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2007.
- Kurlat, M. y Perelman, F.** (2013) "Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas: ¿hacia una historia de inclusión?" en Revista del IICE /32, UBA / UNLP,2013. pp. 55-72.
- Lerner, D., Levy, H., Lotito, S., Lobello, S., Llorente, E., y Natali, N.** (1997) "Leer textos difíciles" en *Documento de trabajo N°4. Actualización curricular en Lengua*. Ciudad de Buenos Aires: Dirección de Curriculum, Secretaría de Educación. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc4.pdf>
- Lorenzatti, M. C.** (2006) "Reconstruyendo la experiencia áulica desarrollada por los docentes" en M. C. Lorenzatti (Comp.), *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos* (pp. 61-82), Córdoba, Ferreyra Editor,2006.
- Marucco, M.** (2001) "La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria". Ponencia presentada en las *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.pp.1-10.
- Navarro, F. y otros** (2021) "Literacidades Científicas y Académicas en Educación Superior: Una Mirada Latinoamericana" en *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, N° 1, p.p. 17-23, abr. 2021.

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

Nicastro, S. y Greco, Ma. B. (2009) *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2012.

Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa, 1994.

Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

Perelman, F. (2008) *El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.

Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B., y Donahue, T. (2009) “Academic literacies” and “Writing across the curriculum” En C. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 459-491), Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.

Serpa, C. y Tavella, G. (2020) “Aproximaciones a la escritura en el nivel superior: una propuesta y algunos debates”, *Conferencia-taller para directores de Centros y Programas de Escritura, Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura*, UNL, 2020.

Steinman, J. (2017) “Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico” en *Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ –Año XIV, Número 26, V2* (2017), pp. 115- 153.

------(2018) *El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2018.

Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*, Buenos Aires, Ministerio de educación-OEI, 2009.

------(2009) “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional” en *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 50 (2009), pp. 23-39.

Vich, V. y Zavala, V. (2004) *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*, Buenos Aires, Norma editorial, 2004.