

*Barceló Chiruchi, Silvana*

## **Qué lugar ocupa la escritura en la enseñanza de diferentes disciplinas de la carrera de Maestro en Educación Común. Escribir para aprender un contenido y escribir para aprender a escribir**

**Tesis presentada para la obtención del grado de Especialista en Escritura y Alfabetización**

*Directora: Campos, María del Carmen*

*Barceló Chiruchi, S. (2021). Qué lugar ocupa la escritura en la enseñanza de diferentes disciplinas de la carrera de Maestro en Educación Común. Escribir para aprender un contenido y escribir para aprender a escribir. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2234/te.2234.pdf>*

Información adicional en [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

**FaHCE**  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

## **Trabajo Final de Integración**

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

**Qué lugar ocupa la escritura en la enseñanza de diferentes disciplinas de la carrera de Maestro en Educación Común.**  
Escribir para aprender un contenido y escribir para aprender a escribir

**Alumna/o: Silvana Barceló Chiruchi**

**Directora: María del Carmen Campos**

San José (Uruguay), Octubre de 2021

# ÍNDICE

1. RESUMEN.....	4
2. INTRODUCCIÓN.....	5
3. JUSTIFICACIÓN.....	6
4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	8
5. MARCO TEÓRICO.....	9
Escribir sí, ¿pero cómo? ¿para qué?.....	9
Diferentes concepciones de escritura.....	9
La escritura: práctica social.....	11
La escritura en el contexto escolar.....	13
Escribir para aprender un contenido disciplinar.....	17
Escribir para aprender a escribir.....	21
La escritura en Instituciones de Educación Superior.....	24
La escritura en tiempo de pandemia.....	27
RESOLUCIONES METODOLÓGICAS.....	28
Diseño metodológico.....	28
Contextualización.....	29
Población y muestra.....	29
Instrumentos de recolección de información.....	31
Tipo de análisis.....	31
6. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	32
Primera categoría: la concepción docente acerca de la escritura.....	32
Segunda categoría: finalidad y funciones que cumplen las escrituras en la enseñanza de los contenidos.....	35
Tercera categoría: intervenciones docentes, propuestas y orientaciones que realiza el formador en relación a la escritura como práctica híbrida.....	38
Intervenciones en el marco de las propuestas y escrituras cotidianas.....	39
Intervenciones en el marco del primer parcial.....	45
Cuarta categoría: condiciones didácticas referidas a la organización de la clase y al tiempo destinado a la escritura.....	48
Quinta categoría: algunos problemas relativos al escribir que identifican los docentes en el marco de la enseñanza de su disciplina.....	50
7. CONCLUSIONES.....	55
8. CONSIDERACIONES FINALES.....	60
Referencias Bibliográficas.....	62
ANEXOS.....	64

# AGRADECIMIENTOS

A Beatriz, Luis, Fernando, Julieta y Emilia por su apoyo incondicional y el esfuerzo que permiten concretar mis metas. Son mis pilares y mi cable a tierra.

A Silvia y Virginia por enseñarme a transitar en esta profesión, por su confianza y apoyo incondicional.

A la tutora por su sabiduría y asesoramiento.

A mis compañeros por bancarme y apoyarme.

A los profes entrevistados por su gentileza.

## RESUMEN

Este trabajo se enmarca en una investigación con estudios de casos para conocer el modo en que algunos profesores de un Instituto de Formación Docente conciben las relaciones entre escribir, enseñar y aprender los contenidos de sus asignaturas. Concretamente, se pretende discernir si la escritura se enmarca bajo el paradigma *decir el conocimiento* o *transformar el conocimiento*, y en consecuencia, analizar las prácticas pedagógicas referidas al acompañamiento y a las orientaciones que se realizan en torno a esta competencia al interior de cada asignatura.

Las investigaciones consultadas enfatizan la importancia de enseñar a escribir aún en este nivel, porque su práctica promueve procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje y la apropiación de las formas de hacer y pensar de cada disciplina.

Los resultados de este trabajo permiten colegir que la escritura no siempre es considerada un objeto de enseñanza en todas las instancias y asignaturas que conforman la estructura curricular de Formación Docente y en consecuencia, aunque es una práctica presente en las aulas, recibe un tratamiento periférico, donde se suele intervenir solo al inicio o al final de la producción sin que eso suponga volver sobre las escrituras para mejorarlas. Una de las conclusiones más relevantes del estudio constata que, periódicamente, la escritura se enmarca en el *modelo de decir el conocimiento*, mientras que en las instancias de las pruebas parciales, la escritura pareciera ubicarse más en el *modelo de transformar el conocimiento*.

Palabras clave: Formación Docente - aprendizaje - escritura.

# 1. INTRODUCCIÓN

*La escritura tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado.* Carlino, 2005: 27

La escritura, considerada como una potente herramienta de aprendizaje, se ha constituido en un tema relevante de investigación como respuesta a las dificultades confrontadas por los estudiantes de diferentes niveles educativos al producir textos, como lo han demostrado los trabajos de Lerner, Larramendy y Cohen (2012); Carlino *et al.* (2013); Cartolari y Carlino (2009); Martignoni (2002), entre otros.

Este hecho no es ajeno a la formación de los futuros docentes y constituye una preocupación de los formadores. Al respecto, Lerner *et al.* (2009; 2012) parte del supuesto que escribir es una tarea difícil y que incluirla en el proceso de formación preprofesional permite ayudar a los estudiantes a superar las dificultades que habitualmente experimentan al escribir sin descuidar el potencial que tiene esta práctica como herramienta para transformar el conocimiento, independientemente de la asignatura.

Como versa en el programa de Lengua - Plan 2008 del Consejo de Formación en Educación<sup>1</sup> (en adelante CFE), el actual docente debe ver en el lenguaje un objeto de conocimiento complejo que determina la jerarquización de la interdisciplinariedad, no solo con el propósito de informar en el discurso teórico sino con el fin de promover actividades que formen al estudiante en su futura tarea profesional.

Los futuros maestros deben poder asumir el análisis y la producción de textos a partir de su propia experiencia como lectores y productores a fin de que los conocimientos adquiridos puedan constituirse en una herramienta que posibilite el desarrollo de esa práctica en su quehacer docente y les permita establecer relaciones positivas entre la teoría y la práctica, no exclusivamente en el campo lingüístico sino en las diferentes disciplinas.

Ubicar el lenguaje y la lengua como un componente determinante del discurso pedagógico es un proceso que se construye a lo largo de la carrera y que probablemente perdure durante toda la actuación profesional y forme parte de su vida para continuar aprendiendo.

Es fundamental que el estudiante de formación docente reconozca que el proceso de lectura y escritura, así como los quehaceres del lector y escritor no acaban en el primer nivel escolar sino que trascienden la alfabetización inicial y continúan durante toda su

---

<sup>1</sup> El Consejo de Formación en Educación es el consejo de educación terciaria pública perteneciente a la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay, tiene como cometido la formación de profesionales de la educación, incluyendo la formación de maestros, profesores, maestros técnicos y educadores sociales.

trayectoria educativa con particularidades propias en cada uno de ellos, e incluso más, dura toda la vida.

En consecuencia, el perfeccionamiento constante de estas prácticas es responsabilidad de todos los educadores e instituciones educativas, independientemente de la especificidad de la materia y del nivel educativo en el que se desarrolla. Como lo expresan Kaufman y Lerner (2015) es una responsabilidad que exige la formación de todos los estudiantes como intérpretes y productores competentes, autónomos y críticos de los diversos escritos que circulan en la sociedad.

## 2. JUSTIFICACIÓN

En este trabajo se pretende analizar y fundamentar una preocupación compartida por docentes y alumnos de diferentes Institutos de Formación Docente (en adelante IFD) de Uruguay respecto a la escritura académica, específicamente acerca del lenguaje que se escribe, de los quehaceres del escritor en el nivel de enseñanza superior y la escritura como herramienta epistémica. Por un lado, los alumnos vivencian el fracaso ocasionado por producciones que resultan inadecuadas para el nivel en el que se encuentran: errores ortográficos, insuficiente amplitud léxica, uso de estructuras gramaticales incorrectas, desconocimiento del género que se está produciendo pero también por el trabajo cognitivo que implica escribir un texto académico: análisis, comparación de ideas y reflexión crítica. Además se constata que, cuando producen textos, los alumnos se centran más en el contenido que se aborda que en cómo se debe escribir. Al respecto, Cartolari y Carlino (2009) refieren a una línea de investigación que plantea “cómo la concepción de escritura de los alumnos afecta su forma de valorar las orientaciones, correcciones y sugerencias de reescritura que reciben de sus profesores” y concluyen que “la oposición de los alumnos a la reescritura de textos provendría de la concepción de que escribir no es una herramienta para aprender, ni tampoco un proceso que supone revisión hasta lograr comunicar ideas entendibles para una audiencia” (p. 207). Complementa esta reflexión la apreciación de Lerner *et al.* (2012) cuando plantea que la escritura es una potente herramienta para aprender que se ha constituido en un tema relevante para la investigación didáctica como respuesta a las dificultades confrontadas por los alumnos, de diferentes niveles educativos, al producir textos.

Por otro lado, los docentes ven con desazón las dificultades que sus alumnos presentan al momento de comunicar por escrito lo que han aprendido o de construir conocimiento a partir de diferentes lecturas o teorías. Asimismo, consideran que las habilidades escriturarias (ortografía, léxico, sintaxis, morfología) deberían haberse adquirido en la

primaria y en la secundaria y cuestionan la responsabilidad para intervenir en el proceso de escritura de los alumnos e incluir esas habilidades dentro de los objetivos del curso. Empero, hay docentes que piensan que la escritura es más que una herramienta de comunicación y, por lo tanto, inciden sobre ese objeto de conocimiento, mientras que otros deciden no detenerse en los aspectos del texto (fundamentalmente los que refieren a la cohesión sintáctica y semántica) y suelen validar como apropiados textos pobres e inconexos, naturalizando las dificultades escriturarias de los alumnos, tal como consideran Ferreyra y colaboradores (2007; como se citó en Cartolari y Carlino, 2009, p. 207).

Es imprescindible que quienes elijan la docencia como profesión se conviertan en escritores expertos, capaces de producir conocimiento a través del lenguaje escrito atendiendo las propiedades y las reglas que conforman ese sistema, pero también que adquieran estrategias y herramientas para orientar, en pocos años, en esa práctica a sus estudiantes. En este sentido, señala Carlino *et al.* (2013) basándose en diferentes investigaciones (Alliaud, 2004; Gordon y otros, 2007; Lortie, 1985; Mardle y Walker, 1985) que “las experiencias como alumnos de los futuros docentes suelen incidir en sus posteriores prácticas de enseñanza” (p. 4). Esta afirmación se complementa con lo que plantea Dubois (2011) acerca de la escritura como cualidad esencial de un docente y como condición necesaria para el desempeño eficaz de su profesión, al constatar que esta práctica es un *factor olvidado en la formación de maestros*, título de una de sus obras.

Al respecto, Lerner *et al.* (2009) afirma que la escritura es una herramienta fundamental en el desarrollo profesional de la docencia, entendida como una práctica que “requiere previsión, reflexión, intercambio con colegas, comunicación y discusión de experiencias, estudio constante de aportes teóricos que contribuyen a enriquecerla y profundizarla” (p.139). Además, remarca la importancia de la participación activa del estudiante en ese proceso, reflexionando acerca del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe para avanzar como practicantes cada vez más eficaces de la escritura:

[...] participar sistemáticamente en situaciones de escritura desde el comienzo y durante todo el trayecto formativo, enfrentar los problemas que esas diferentes situaciones plantean y elaborar estrategias para resolverlos, discutir las producciones propias de los compañeros, recibir devoluciones del formador o respuestas de los corresponsables... (p. 143).

En consecuencia, incluir la escritura como competencia a desarrollar en cada una de las asignaturas de la estructura curricular de las carreras docentes permitirá ayudar a los estudiantes a superar las dificultades que habitualmente experimentan al escribir y sostener las trayectorias educativas.



### 3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Este estudio apunta a esclarecer la concepción docente sobre las relaciones entre escritura, enseñanza y aprendizaje disciplinar, en un instituto que forma a docentes magisteriales (en sus dos modalidades) y profesorados (en todas sus especialidades), en la región Litoral-Sur, específicamente en las áreas de Ciencias Naturales, Psicología y Lengua.

Concretamente, este trabajo se propone indagar, por un lado, si la escritura académica es considerada por los profesores una herramienta de aprendizaje, es decir, una actividad de transformación y profundización del conocimiento, durante cuyo proceso la mediación del docente ocupa un lugar central; o, si por el contrario, solo se la considera como un instrumento mediante el cual los alumnos comunican lo que han aprendido. En función de ello, se analizarán las condiciones didácticas que regulan y estructuran esta práctica.

Además, este estudio adquiere relevancia si se tiene en cuenta que las experiencias como alumnos de los futuros docentes van a incidir en sus posteriores prácticas de enseñanza.

Los aspectos tratados hasta el momento generan interrogantes que se pretenden responder en este trabajo:

- ¿Qué lugar ocupa la escritura en la enseñanza de las diversas asignaturas de formación docente?
- ¿Qué propuestas de escritura plantean los docentes? ¿Qué se escribe? ¿Se utilizan textos y materiales diversos? ¿Con qué finalidad?
- ¿Se presentan diferencias en las propuestas en función de la asignatura específica que se enseña?
- ¿Se la considera una herramienta en construcción, y por tanto se la orienta y acompaña en cada asignatura, o se supone que los alumnos no requieren, en este nivel educativo, ayudas pedagógicas para escribir porque ya han aprendido a hacerlo?
- ¿Qué estrategias utilizan o qué intervenciones realizan para ayudar a los alumnos magisteriales a revisar sus producciones?
- ¿En qué momento del proceso se produce la intervención docente?
- ¿Qué condiciones didácticas se prevén para el desarrollo de las prácticas de escritura?
- La situación sanitaria producto de la pandemia por el COVID 19 ¿ha mostrado particularidades en las propuestas didácticas?

En definitiva, se propone analizar qué lugar ocupa la escritura en la enseñanza de los diferentes contenidos de Biología, Psicología de la Educación y Lengua II, de segundo año de la carrera de Maestro en Educación Común; cómo se orienta esa práctica para que el maestrando reflexione acerca del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe; y, finalmente, qué propuestas se plantean para que esta práctica transforme y profundice los contenidos específicos de esas asignaturas y, a la vez, contribuya a perfeccionar el lenguaje que se escribe.

## **4. MARCO TEÓRICO**

### **4.1 Escribir sí, ¿pero cómo?, ¿para qué?**

Las opciones teóricas en las que se funda este estudio atañen a la concepción constructivista en relación a la enseñanza y al aprendizaje. Se abordan diferentes aspectos considerados fundamentales para comprender las diversas dimensiones que abarca este estudio: acerca de las diferentes concepciones de escritura, acerca de la escritura como práctica social, acerca de la escritura en el contexto escolar, acerca de escribir para aprender un contenido disciplinar, acerca de escribir para aprender a escribir, acerca de la escritura en instituciones de educación superior y acerca de la escritura en tiempo de pandemia. Así, en lo que sigue, se analizará la escritura como objeto de conocimiento y como una herramienta de aprendizaje. En este sentido, se expondrán las situaciones o condiciones didácticas que reconocen a la escritura como una actividad lingüística, que implica, a la vez, identificar y aplicar las dimensiones discursivas, textuales y lingüísticas que adquiere como instrumento de comunicación. Esto implica ir más allá de la estructura formal y abstracta que suponen los análisis sintáctico y las clasificaciones gramaticales, y abarcar la teoría del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, pero también el uso de las convenciones.

### **4.2 Diferentes concepciones de escritura**

A principios del siglo XX, Vigotsky y Luria incorporan al campo de la investigación una idea central del materialismo dialéctico y concluyen que la cognición y la conciencia son producto de la actividad humana. Esto significa que la conciencia es un estado de evolución, producto de la propia actividad. Una de esas actividades humanas conscientes y colectivas es la escritura. Como se desarrollará más adelante, esta práctica ofrece múltiples

posibilidades: permite aumentar la memoria, planificar a largo plazo y con mayor complejidad, informar, convencer, reorganizar el conocimiento que se tiene sobre un determinado contenido, comunicar ideas o sentimientos..., pero para los autores también tiene el poder de transformar el habla y la lengua en objetos de reflexión y análisis: reflexión metalingüística (Castedo, 2018). Siguiendo esta conceptualización, Kaufman y Lerner (2014) citan a Teberosky (2001) para referirse a la escritura como una representación del lenguaje, que se ha constituido en un sistema que tiene sus estructuras, reglas, convenciones y recursos que le son propios y la convierten en un objeto de estudio y una herramienta epistémica<sup>2</sup> diferente a las otras macrohabilidades como la lectura y la oralidad. “Por ello podemos afirmar que siendo una representación del lenguaje no lo prolonga simplemente, sino que lo reelabora como forma de representación externa” (p. 254).

Al respecto, estas autoras plantean que la escritura permite transformar en palabras las ideas y, en consecuencia, evidenciar lo que aún no sabemos, descubrir nuevas relaciones y advertir cómo a veces pequeños cambios en el lenguaje suponen grandes cambios en el texto y/o en las ideas que inicialmente teníamos.

La escritura, entonces, se constituye como una compleja actividad que involucra el dominio de técnicas, de géneros discursivos, de la gramática que estructura y reglamenta la lengua, y del contenido que se desarrolla (porque no se puede escribir acerca de lo que no se sabe), pero también es un saber-hacer de los sujetos sobre los procedimientos involucrados en la producción de textos, independiente del conocimiento específico que se trate, que sería posible aplicar para comunicar cualquier contenido o idea (Espinoza *et al.* 2012).

En relación a la centralidad de la escritura en la transformación del conocimiento, la Psicología Cognitiva<sup>3</sup> propone dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita, que sirvieron como fundamento para la formulación del problema de investigación: el modelo de *decir el conocimiento* y el modelo de *transformar el conocimiento*. En el primero el escribiente debe recurrir a su memoria para activar sus conocimientos acerca del tema y del género que va a tratar, por lo tanto la puesta en práctica de este modelo no significa una situación problema para el escritor. Es característico de los escritores “novatos”, quienes escriben espontáneamente, con ciertas restricciones lingüísticas no conscientes que se ajustan medianamente a la estructura y características del género utilizado. En cambio, el otro modelo incluye a aquel como un subproceso e “implica un espacio de solución de problemas entre lo temático y lo retórico” (Espinoza *et al.*, 2012, p. 255). De esta manera, el espacio retórico no solo se ocupa de cumplir los objetivos

---

<sup>2</sup> El uso epistémico de la escritura la convierte en una actividad cognitiva que posibilita el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

<sup>3</sup> Hayes y Flower, 1994; Bereiter y Scardamalia, 1987; difundidas en Francia por Fayol, 1984 y García Debanc, 1990, y por Tolchinsky, 1993 y Camps, 1989 en castellano, entre otros.

discursivos, textuales y lingüísticos, sino las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector. Así, la “transformación del conocimiento”, el aprendizaje, se produce en esa relación dialéctica entre el espacio del contenido y el espacio retórico. Este abordaje es propio de los escritores “expertos” que desarrollan la escritura en tres subprocesos recursivos -planificar, textualizar y revisar-, durante el cual no solo se transforma el texto que se produce sino también las ideas iniciales del escritor como consecuencia de haberlas puesto por escrito. Señala Lerner *et al.* (2012) que la transcripción tiene lugar en la escritura para dejar por escrito lo que ya se ha pensado, a la vez que permite objetivar y volver para revisar lo producido; tanto construcción como transcripción son dimensiones de la escritura, en relaciones variables según los propósitos del escritor y según el momento del proceso de producción.

La función epistémica de la escritura es un rasgo distintivo de este último modelo, pero para que esta actividad cognitiva posibilite la construcción del conocimiento se deben diseñar situaciones didácticas y favorecer las condiciones que pongan en evidencia los propósitos de la escritura (para qué se escribe y con cuáles intereses) y el contexto en el que estos se desarrollan (dónde, entre quiénes, en qué momento de una secuencia de enseñanza, etc.). “Se trata de que propósitos y contexto favorezcan la revisión de los conocimientos a partir de un ir y venir entre pensar, escribir, leer, repensar, corregir, buscar más información, ampliar, releer...” (Espinoza *et al.* 2012, p. 256).

Para finalizar, se desarrollará otra concepción de escritura, que no dista de aquellas sino que las complementa. En este caso, el paradigma transaccional<sup>4</sup> que concibe a la escritura como un proceso en el que sujeto y objeto se transforman y son a la vez instrumentos transformadores del pensamiento y del lenguaje. En ese proceso transaccional educador y educando transactúan entre sí, pero también con los elementos personales, sociales y culturales que forman parte de la situación didáctica. Por este motivo, Dubois (2011) afirma que la escritura es una práctica particular que sucede en un tiempo y circunstancias particulares. Agrega, siguiendo el pensamiento de Rosenblatt, que el proceso de escritura puede ser inhibido o estimulado por condicionantes personales y contextuales que afectan las actitudes del escribiente hacia sí mismo, hacia la actividad de escritura o hacia el propósito comunicativo.

#### **4.2.1 La escritura como práctica social**

---

<sup>4</sup> Término utilizado por Rosenblatt (1988) para explicar la relación entre sujeto y objeto. Reemplaza el término interacción, para definir el acto de lectura y de escritura, por el de transacción, ya que el primero mantiene la dualidad sujeto-objeto de la Física clásica, en cambio el segundo designa un tipo de relación en la que cada elemento condiciona y es condicionado por el otro.

En términos más amplios, Kaufman y Lerner (2015) refieren a lectura y a la escritura como prácticas sociales. Esta definición involucra los propósitos de la escritura en distintas situaciones, enfatizando las razones que llevan a las personas a escribir, los quehaceres del escritor (la escritura como proceso recursivo), las relaciones que se producen entre escritores y entre el autor y el texto durante la producción, así como las “voces” que actúan durante ese proceso, producto de los autores que influyeron en la decisión de qué escribir y cómo hacerlo, porque, en definitiva, la escritura también es un acto cultural. En efecto, la lectura y la escritura aparecen siempre insertas en las relaciones interpersonales, así lo explica Olson (1998)

El dominio de la escritura es una condición social; cuando leemos o escribimos un texto participamos de una ‘comunidad textual’, de un grupo de lectores que también escriben y oyen, que comparten una determinada manera de leer y entender un corpus de textos. Volverse lector en un dominio específico significa aprender a participar de un paradigma, en el mismo sentido en que Kuhn propuso esa noción para describir una comunidad científica que comparte un mismo conjunto de textos, un mismo conjunto de interpretaciones y un mismo conjunto de creencias con respecto a los problemas que se investigan. Para dominar la escritura no basta con conocer las palabras, es necesario aprender a compartir el discurso de alguna comunidad textual, lo que implica saber cuáles son los textos importantes, cómo deben ser leídos o interpretados, cómo deben ser aplicados en el habla y en la acción.(...) Pensamos en el dominio de la escritura como una condición al mismo tiempo cognitiva y social: la capacidad de participar activamente en una comunidad de lectores que acuerdan ciertos principios de lectura, un conjunto de textos que son tratados como significativos y una hipótesis de trabajo sobre las interpretaciones apropiadas o válidas de esos textos. (p. 301)

El lenguaje es un instrumento mediador entre el pensamiento y el contexto social, cultural y ambiental que rodea a un sujeto, está indisolublemente ligado a la interacción social y a la elaboración cognitiva. Como plantea Castedo (2018), la cultura escrita, y no solo la escritura, cambia profundamente el conocimiento que el sujeto tiene acerca de la estructura y funcionamiento de la lengua, a la vez que afecta el proceso de pensamiento, porque la escritura permite crear o recrear formas de clasificación, razonamientos, recuerdos, jerarquizaciones. Estos procesos mentales influyen sobre cómo escribimos el saber acerca del mundo o sobre cómo leemos el mundo a partir de haber sido escrito.

Sin embargo, considerar a la escritura como una práctica social situada, cuya producción e interpretación está condicionada por el tiempo y el lugar en que fue producida, advierte que solo algunas situaciones de escritura promueven su uso epistémico. Asimismo, se debe considerar que como práctica la escritura se desarrolla y perfecciona a lo largo de toda la vida del individuo, por eso no podemos pensar que los estudiantes magisteriales han

logrado cierta experticia en el tema solo por el hecho de haber transitado por una escolarización previa, o que será suficiente el abordaje de este objeto de conocimiento en las clases de Lengua para que el alumno domine la ortografía, las operaciones involucradas en la escritura, los problemas que se plantean al escribir y los recursos lingüísticos que contribuyen a resolverlos. A continuación se profundizará en esos aspectos y en otros que le dan sentido a la escritura en el contexto educativo.

### **4.3 La escritura en el contexto escolar**

Diversos investigadores, principalmente Jack Goody (1977), Vigotsky (1979) y Olson (1995 y 1998), honraron a la escritura no solo por considerarla un dispositivo mnemónico, como ayuda para la memoria, sino, y fundamentalmente, por su importante función epistemológica. Convirtiéndose en una “herramienta intelectual que interviene no sólo en la expresión del conocimiento sino ante todo en la construcción de los saberes.” (Lerner, Larramendy, Benchimol, 2010 como se citó en Castedo, 2018, p. 16). Esta función de la escritura es consecuencia de las posibilidades que ofrece el texto escrito, en cuanto a que promueve la revisión y reflexión sobre lo producido, crea un contexto de interpretación exclusivamente a través del lenguaje escrito como consecuencia de la distancia existente entre el enunciador y el enunciatario y desarrolla las ideas con mayor detenimiento y en un proceso recursivo que permite volver a lo escrito para mejorarlo, a diferencia de la oralidad que es una práctica totalmente espontánea. “De este modo (...) se materializan las condiciones que hacen posible -y favorecen- un proceso lento y repetido de análisis y síntesis de las propias ideas, en definitiva un pensamiento sostenido que facilita el análisis crítico de nuestras ideas y el aprendizaje” (Miras, 2000: 70 como se citó en Castedo, 2018, p. 17).

En consecuencia, las prácticas de escritura se desarrollan, y adquieren propiedades específicas, en el marco de los contextos socio-educativos que determinan su sentido para la sociedad y los sujetos. Al respecto, Castedo y Zuazo (2011) reivindican la importancia de entender que la escritura adquiere relevancia en la prácticas en la que se inserte, pero como esas prácticas son múltiples y son propias de diversos ámbitos no podemos reducirla a una única versión de lo escrito. Por consiguiente, la escritura no debe ser considerada un producto acabado y estático, porque es una práctica dinámica que requiere sucesivas reorganizaciones de lo que se va plasmando en el papel. El lazo entre elaboración del conocimiento y escritura es indisociable y recíproco.

Los docentes tienen variadas posibilidades de intervención en ese proceso redaccional, diseñadas para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes y desarrollar

estrategias de escritura. Al respecto, Castedo (2018 como se citó en Dib, 2016) clasifica estas intervenciones según las etapas que conforman el proceso de escritura:

- Antes de empezar, el docente prevé el tiempo necesario para que sus alumnos produzcan el texto de la mejor manera posible. Además, se asegura que cuenten con los insumos que considera indispensables para escribir, cualquiera sea su índole: textos modelo, bibliografía, características del género a producir, materiales de consulta, computadoras, etc. Si es necesario, organiza los grupos y les recuerda las forma de trabajo durante la situación de escritura: las responsabilidades y tareas.
- En la *planificación* del texto, reflexiona con los alumnos acerca de la situación comunicativa: qué, para quién escribirán y cómo conviene hacerlo. Hace memoria de otras situaciones de escritura y propone qué vale la pena recordar de aquellas y retomar para la nueva situación. También, colabora en la planificación de diversas maneras, por ejemplo, elaborando con los alumnos una planificación colectiva, acordando conceptos de la temática o autores que son esenciales, proponiendo material de apoyo a la escritura o diversas fuentes para profundizar la temática, conversando con los alumnos acerca de la organización de la información en el texto.
- Durante la *textualización*, actúa como lector modelo y hace comentarios acerca de lo que no entiende. Se muestra también como ejemplo de escritor aportando ideas y proponiendo soluciones. Propone recurrir a los materiales de apoyo a la escritura para resolver problemas que surjan en la producción, plantea contraejemplos, indaga para que el alumno repare sobre algún aspecto no advertido, hace circular los hallazgos de los equipos, devuelve el problema a los alumnos (si considera que lo podrán resolver)...
- En la *revisión*, relee varias veces el texto que aún está en proceso de producción para que los alumnos retomen lo escrito, piensen cómo continuar o cómo mejorarlo. Al releer los textos asume la posición de un lector externo y resalta lo que resulta ambiguo, repetitivo, incoherente, agramatical para que se reformule. En algunas ocasiones propone opciones para solucionar los problemas que plantea la producción textual (por ejemplo, mantener la conjugación de los verbos, despersonalizar el texto si es académico, usar marcadores discursivos para organizarlo, etc.), en otras, devuelve el texto a los alumnos para que sean ellos los que resuelvan a partir de revisiones que se han hecho anteriormente. Muestra cómo citar correctamente o parafrasear a los autores o materiales consultados. Retoma y comparte en todo el grupo formas de resolver problemas de la escritura alcanzadas por algunos de sus alumnos.

En todas las etapas, el docente decide qué aspectos del problema delega a los alumnos y cuáles se reserva para sí, dependiendo del nivel en el que se encuentren, de los acuerdos institucionales, del objetivo lingüístico de la propuesta y de las condiciones didácticas.

En suma, cuando el docente diseña la situación didáctica tiene que tomar variadas decisiones sobre las modalidades de escritura que propondrá en el aula. Esas variables didácticas involucran:

- los usos o funciones de la escritura que van a predominar y las que servirán de apoyo a la lectura y a la escritura,
- el grado de privacidad o el carácter público de la escritura,
- el tratamiento del texto que están escribiendo los alumnos: si se trata de un texto completo, por partes, si todos los alumnos trabajan con el mismo, o cada grupo con su propio texto, o cada grupo con el otro,
- la organización el trabajo de escritura en el aula: escritura colectiva a través del dictado al docente, escritura de los alumnos por sí mismos (individual, en pares, en grupos),
- los materiales de apoyo a las producciones escritas: discusiones, relecturas, elaboración de listas de recursos,
- sus intervenciones durante el proceso.

En consecuencia, para que los estudiantes adquieran experticia en la escritura y logren desarrollar las diferentes subcompetencias comunicativas “tendrán que experimentar de manera continua y progresiva distintas modalidades de escritura” (Dib, 2016, p.23). Esta misma autora desarrolla en su obra, los usos de la escritura que prevalecen en la escuela: instrumental, epistémico, creativo, relacionados con los propósitos del escritor, los contextos de producción y recepción, sus conocimientos y capacidades imaginativas.

Un uso instrumental relacionado con la producción de aquellos textos que se utilizan cotidianamente en la institución educativa (cuando los alumnos toman nota de lo realizado, sacan apuntes, anotan las consignas, copian la fecha, etc.) aunque parezcan tareas sencillas también requieren práctica y reflexión para producirlas de manera pertinente y adecuada. Por ejemplo, tomar apuntes mientras un interlocutor habla requiere aplicar estrategias como las abreviaturas y los códigos que permitan registrar la mayor información posible, pero también advertir los aspectos del discurso que resultan relevantes de los complementarios. En este sentido, continúa, si las situaciones de escrituras siempre son instrumentales o son las que más prevalecen, “se recorta mucho el sentido que la escritura tiene en otros ámbitos de la vida social y puede generar en los alumnos la concepción de que escribir consiste solo en transcribir o que es algo que se realiza para cumplir una tarea” (p. 24).



Un uso epistémico o reflexivo que, como se mencionó, permite al escritor tomar conciencia, autorregular su aprendizaje, desarrollar y construir el propio pensamiento, se consolida cuando el estudiante se enfrenta a este uso de la escritura, produciéndose así una transformación de lo que sabía antes de ponerse a escribir: establecer nuevas relaciones entre la información que contiene el texto, poner ejemplos que no estaban en los textos leídos y dar explicaciones que no tenía elaboradas previamente. El modelo de *transformar el conocimiento*, descrito en el apartado anterior, se apoya en la escritura epistémica porque el escritor no solo aprende y modifica sus conocimientos del tema sobre el que escribe, sino que también aprende a escribir.

El uso reflexivo de la escritura permite, en el momento de reelaborar lo producido, que los alumnos tomen conciencia de sus progresos como escritores, evalúen la marcha del proceso de escritura y, en el aspecto lingüístico, lleguen a conocimientos sobre el uso del lenguaje.

Como menciona Miras (2000), la función epistémica o heurística de la escritura la convierte en un instrumento que posibilita la toma de conciencia y la autorregulación intelectual de quien la práctica, y, en consecuencia, se constituye en un instrumento para el desarrollo y la construcción del pensamiento (como se citó en Heredia, 2018).

Por último, se presenta la escritura “de invención”, también llamada creativa, que se relaciona al campo de la ficción.

El aula es un ámbito propicio para desarrollar y perfeccionar esta práctica, porque cuenta con un especialista capaz de generar las condiciones para que eso suceda. En este sentido, las condiciones didácticas refieren a la formulación de las consignas, a la organización de la clase para escribir, al manejo de los tiempos de la escritura y al seguimiento pormenorizado de los procesos que van desarrollando los alumnos.

En relación a este último aspecto, Aisenberg (2012) abre la reflexión con respecto a las consignas y plantea que estas condicionan el trabajo de los alumnos, al igual que lo hace el tiempo disponible para su realización. En general, el tiempo que los estudiantes dedican a la escritura resulta insuficiente para construir significativamente el conocimiento y desarrollar las competencias necesarias para lograr aprendizajes de calidad, profundos y duraderos (involucrar diferentes autores, contrastar teorías, confrontarlas con el propio pensamiento para reelaborarlo, trabajar colaborativamente, decidir, transferir lo aprendido a otras situaciones, etc.) y tratar los aspectos lingüísticos, discursivos, gramaticales y textuales que estructuran los textos. Esto se debe a la cantidad de contenidos o asignaturas (dependiendo del nivel educativo) que tienen los programas y/o las carreras profesionales. Por otra parte, influye la relevancia que los docentes otorgan a esta práctica cuando realizan el recorte curricular y la distribución temporal de los contenidos. En efecto, las consignas propuestas

deben ser amplias, de modo de dar espacio a los alumnos para elegir cómo enfocar el tema estudiado, qué incluir y qué no, y cómo hacerlo.

El tiempo y las consignas, entonces, resultan condiciones didácticas fundamentales para promover y enriquecer las prácticas de escritura. Las propuestas no debe dirigir el trabajo de los alumnos, sino dar la posibilidad de ser creativos, enfocarse hacia lo que les interesa profundizar, leer y volver al texto una y otra vez, contrarrestar y comparar teorías, vincular autores, relacionar conceptos, leer el propio texto, intercambiar opiniones con otros lectores y escritores, reflexionar... Evidentemente, todas esas actividades requieren tiempo para que el alumno ponga en práctica los procedimientos cognitivos necesarios para apropiarse del conocimiento y perfeccionar la producción textual.

Como menciona Castedo (2018), en estas condiciones el escritor se sitúa en la situación comunicativa, donde el centro es el emisor del mensaje, y pone en juego diversas competencias -que se analizan en el apartado 4.3.2- que permiten modificar y adecuar no solo la composición del escrito sino su propio conocimiento. Esas modificaciones tienen directa relación con la función epistémica de la escritura, por eso considera que tal función es intrínseca de la escritura.

En síntesis, la escritura constituye una herramienta fundamental para el estudiante, le permite demostrar lo que ha aprendido en instancias de evaluación y acreditar el curso, pero también construir y apropiarse del conocimiento. Resulta una práctica riquísima que permite tomar distancia para objetivar lo que se está pensando y reconstruir el conocimiento, en la medida en que interactúa con lo escrito, con su propio pensamiento y con el de los otros. En la interacción con otros escritores más experimentados y con una trayectoria académica más avanzada el estudiante aprende cómo se construye el conocimiento de la disciplina, pero también cómo mejorar el lenguaje que se escribe.

Si aceptamos la función epistémica que tiene la escritura, entonces todos los docentes, independientemente de la especificidad, tenemos la responsabilidad de pensar situaciones y ofrecer condiciones didácticas que propicien el aprendizaje de los contenidos curriculares de las asignaturas y profundicen el conocimiento sobre la escritura.

#### **4.2.1 Escribir para aprender un contenido disciplinar**

En esta línea de investigación se concibe a la escritura como una actividad cognitiva que incide en la construcción de los contenidos disciplinares y, por lo tanto, se tiene la convicción de que es una práctica que los docentes deben ayudar a aprender.

Teberosky y Tolchinsky (1995, como se citó en Heredia, 2018) afirman que esta actividad intelectual cumple funciones tales como la *comunicación a distancia* que crea una nueva forma de interlocución, la función de *hacer durable y archivable la palabra* que ha ejercido

un efecto sobre la memoria y el desarrollo de la ciencia, la *separación* entre el productor y su mensaje que ha producido un efecto de reificación en las actitudes de las personas hacia el contenido del escrito, y la posibilidad de *volver sobre el producto* para perfeccionarlo. El distanciamiento que permite la escritura, posibilita sucesivas reorganizaciones de lo que se está escribiendo, un “objeto” sobre el que se puede actuar, reflexionar y analizar, posibilidad que está limitada en la oralidad.

Cuando se escribe para aprender un contenido específico la “distinción entre componentes, usos y prácticas permite entender que no hay una relación automática ni necesaria entre escritura y posibilidad de reflexionar sobre el conocimiento, se constituye en una herramienta de aprendizaje si se generan ciertas condiciones didácticas” (Heredia: 2018, p. 10). Esas condiciones didácticas que menciona Heredia, y que comparte Aisenberg (2012), refieren a la estructura y características lingüísticas del género discursivo que se propone escribir, la forma en que se realizará la escritura (individual o colectiva), la consigna y el contexto de producción. A la luz de estas condiciones es necesario, para que la escritura se convierta en una herramienta de aprendizaje, que el docente distinga entre “exponer un contenido” e “interpretar ese contenido”. Como resultado, se puede concebir a la escritura como un medio de evaluación, que permite objetivar lo que el alumno aprendió de un tema, o se puede entender como un medio que permite interpretar, analizar y reflexionar un contenido disciplinar, porque a pesar de que todo texto escrito preserva una parte del lenguaje, el significado debe ser recreado por el lector. El primer precepto entiende a la ciencia como un cúmulo de verdades absolutas y culminadas, por lo tanto al alumno solo le resta apropiarse de ellas. En cambio, el segundo considera que el trabajo de la ciencia responde a un determinado momento social e histórico y, por lo tanto, el conocimiento generado es una verdad transitoria y una interpretación de la realidad parcial e incompleta. Por consiguiente, no se trata de exponer el conocimiento sino de ponerlo a consideración de los estudiantes, reconocer sus diferentes interpretaciones para favorecer la circulación de ideas, generar un espacio de intercambio de opiniones y saberes, y buscar argumentos para sostenerlos. La ciencia como proceso de elaboración desestima la escritura como producto acabado y resalta la importancia de las escrituras provisionarias o intermedias<sup>5</sup> en la que se analice y se ponga en consideración una y otra vez el contenido que se está escribiendo. Así lo explica Heredia (2018) “cuando las ideas son provisionarias el lenguaje es un instrumento flexible y activo del pensamiento que permite dar sentido a las nuevas experiencias, es el producto de una persona en particular en un tiempo y lugar determinado (...); cumple la función de persuadir a la comunidad de un nuevo punto de vista” (p.14). En ciencia, los científicos utilizan esos textos provisionarios para almacenar la

---

<sup>5</sup> Se puede apreciar dos semas esenciales: el carácter mediado (una mediación entre dos sujetos, entre dos discursos, entre el sujeto y sí mismo) y el carácter transitorio y ligado a las situaciones precisas de trabajo (Chabanne y Bucheton, 2002, p. 20 como se citó en Dib,2016)

información que van elaborando, guardar memoria, y poner en consideración su propio pensamiento, pero también el pensamiento del resto de los integrantes de la comunidad científica a la que pertenece. Una vez que la comunidad científica aprueba el contenido, el procedimiento y los resultados, la versión definitiva sale a la luz y se expande en la sociedad. Por lo tanto, también los científicos son escritores y lectores que, mediante sus textos, tratan de convencer a los otros y son, a la vez, convencidos por otros discursos. En ese proceso producen una multiplicidad de escrituras que, en general, no son publicadas. Además, para interpretar las escrituras científicas (teorías) es fundamental conocer el contexto de producción, de lo contrario se estaría dando lugar a una visión errónea del trabajo de los científicos, porque, como se mencionó, la escritura es una práctica social situada.

En la escuela<sup>6</sup>, los escritos que los estudiantes van produciendo en la medida en que analizan un contenido específico no solo tienen la función de guardar memoria sino también, y fundamentalmente, la de reorganizar el conocimiento que se tiene sobre un tema, porque la escritura permite transformar y organizar las ideas en el papel, tomar distancia, analizar lo que se sabe y lo que no se sabe, establecer nuevas relaciones; pero también esclarecer dudas acerca del lenguaje que se escribe y de las normas que estructuran la lengua. Al mismo tiempo, permite advertir cómo a veces pequeños cambios en el lenguaje suponen grandes cambios en el texto y/o en las ideas que teníamos inicialmente. García Debanc (2009:30) plantea que, además de las funciones explicitadas, el análisis de las escrituras intermedias “permite al profesor ver lo que los alumnos comprendieron y no comprendieron, y en consecuencia ajustar su acción”.

Al respecto, resulta central recuperar los aportes de Vérin (1988 como se citó en Heredia, 2018), específicamente la conceptualización de las funciones que asume la escritura en las clases de Ciencias Naturales, pero que puede extenderse a cualquier otra ciencia o disciplina. El autor distingue los escritos *instrumentales* de los *expositivos*. Los primeros refieren a los escritos personales que los alumnos producen durante el desarrollo de la actividad, se trata de escritos de trabajo o los ya mencionados escritos intermedios (García-Debanc *et al.*, 2009). Sus funciones son:

- conservar y registrar la información, en ese sentido la escritura le permite al alumno memorizar lo escrito por la actividad misma de escribir,
- liberar la mente para otras actividades,
- realizar un seguimiento más completo que si no hubiera soporte escrito y hacer posible una vuelta, un control posterior,

---

<sup>6</sup> Se utiliza el término escuela para referirse a las instituciones educativas en general y no solo a la institución escolar que alberga a los niños.

- entender el contenido trabajado, porque permite tomar un tiempo para la reflexión personal
- elaborar una respuesta personal a partir de la traducción de otros conocimientos,
- actuar activamente durante el desarrollo de la actividad, por ejemplo cuando estos escritos permiten establecer una meta para la acción (hipótesis, resultados esperados en correspondencia),
- planificar la acción en base a esa meta, prever las observaciones a recoger y
- explicar lo que se está aprendiendo, a través del debate y la crítica colectiva, cuando se sintetizan las observaciones de las interpretaciones de diversas fuentes o cuando se ordena o clasifica la información para ser presentada.

De esta manera, los escritos intermedios no solo sirven para guardar memoria sino que constituyen una herramienta que permite al alumno evaluar su comprensión del fenómeno y confrontar sus ideas con las de sus compañeros.

Algunos ejemplos de estos escritos los constituyen las notas que producen los alumnos durante la explicación del profesor, las guías de trabajos prácticos y/o ejercicios, el plan experimental, las fichas y notas de observación, los cuestionarios antes de una visita, los resultados experimentales (fases, datos de medición), las notas de lectura o las notas del curso, las notas personales de las ideas de los estudiantes, sus preguntas e interpretaciones, los escritos individuales y colectivos que proponen una organización, utilizando una simbolización (declaraciones, tablas, esquemas, listas, diagramas), etc.

En cambio, los escritos expositivos constituyen una reconstrucción de los instrumentales, pero siguen una lógica diferente porque suponen la construcción de un discurso explicativo coherente para generar un efecto en un destinatario (generalmente los docentes) en el que los aspectos lingüísticos discursivos cobran importancia. Estos escritos cumplen tres grandes funciones que incluyen:

- hacer saber lo que se sabe, cuando se desarrolla una descripción y explicación ya construidas o cuando se selecciona una parte pertinente del curso y se reproduce,
- explicar a otros y hacer saber lo que sabemos, en este sentido la escritura permite formular explícitamente (reduciendo lo implícito, eliminando lo accesorio) lo que se aprendió y
- reproducir lo que se entendió para comprobar la adecuación con el proyecto y elaborar una versión provisoria de la escritura para mejorarla.

En síntesis, desde una perspectiva constructivista, “las escrituras desempeñan un papel importante permitiendo la confrontación de ideas de los alumnos, ya que los rastros que en ellas quedan permiten recuperarlas para advertir divergencias que de otra manera pasarían desapercibidas” (Heredia, 2018, p. 18). En consecuencia, cuando el estudiante se enfrenta

con los escritos que ha elaborado se produce una reflexión metacognitiva de los aspectos que obstaculizan la construcción del conocimiento, en ese sentido las escrituras intermedias cobran una importancia fundamental.

Todas las tareas que realizan los alumnos cuando estudian - tomar buenos apuntes en clase, resumir un texto de una materia, o elegir qué información de internet es confiable, de calidad y relevante - requieren la ayuda de quien conoce el tema y cuenta con una trayectoria más avanzada (por lo menos, más específica y enriquecida en herramientas, estrategias, etc.) para mostrarles qué jerarquizar, qué conceptos seleccionar y retener de las clases, de los libros o de internet. Esos procesos cognitivos que llevan a cabo los estudiantes para convertir en conocimiento propio aquello que le es enseñado, han sido denominados “estrategias de aprendizaje” (Castelló, 2000), y se han constituido en competencias esenciales para que los alumnos aprendan a aprender y a trabajar con autonomía, es decir, para lograr un aprendizaje profundo. El aprendizaje profundo (duradero y productivo) solo se alcanza cuando el alumno relaciona la información nueva con sus conocimientos preexistentes, y cuando encuentra el significado social y personal a lo que hace y a lo que aprende. Como se explicitó, no cualquier tarea de producción promueve la construcción de conocimiento, para que esto suceda la escritura debe ser entendida como un proceso intelectual, un “método” para pensar y establecer relaciones, en desmedro de la consideración usual de la escritura como producto textual (Carter, Miller y Penrose, 1998 como se citó en Carlino *et al.*, 2013).

A modo de cierre provisorio recurriremos a la concepción que Espinoza, *et al.* (2012) tiene acerca de la función epistémica de la escritura:

Para concebir propuestas de enseñanza que favorezcan la función epistémica de la escritura -distintiva del modelo “transformar el conocimiento” - debemos considerar la situación en las que se conciben, los propósitos (para qué se escribe y con cuáles intereses) y el contexto en el que se desarrollan (dónde, entre quiénes, en qué momento de una secuencia de enseñanza, etc.). Se trata de que propósitos y contexto favorezcan la revisión de los conocimientos a partir de un ir y venir entre pensar, escribir, leer, repensar, corregir, buscar más información, ampliar, releer... Entendemos que para poner en marcha y desplegar dichos procedimientos es necesario problematizar, dudar, interrogar lo que se dice y cómo se dice (...) Bajo estas condiciones, entre las representaciones internas lo que se piensa y las representaciones externas lo escrito se establece una interacción dialéctica que permite modificaciones en ambos planos.

### **4.3.2 Escribir para aprender a escribir**

Producir un texto implica poner en juego muchos conocimientos textuales -construidos a través de la lectura y la escritura de textos diversos- y adecuar el texto a la situación comunicativa en la que se inserta.

En ese sentido, Marín (2004) plantea que uno de los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la educación es el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones. La autora reafirma la idea de que la escritura es una práctica social, cuando menciona que “la comunicación no es un tema curricular específico y aislado, sino un saber hacer con el lenguaje, cuya enseñanza y práctica debieran manifestarse constantemente en la escolaridad y a lo largo de todos los cursos de Lengua” (Marín, 2004, p. 20). La competencia comunicativa no refiere solo a la eficacia con la que una persona comunica su pensamiento, es también la posibilidad que tiene el sujeto de “inscribirse” en su lengua.

La perspectiva constructivista afirma que la enseñanza de los diferentes contenidos escolares incluyen las prácticas/los quehaceres del lector y del escritor, el lenguaje que se escribe y el sistema de escritura, y deben partir de la concepción de la lengua como una actividad textual porque socialmente las personas no utilizamos la lengua en forma descontextualizada y fragmentada, sino a través de textos o discursos como unidades de significación y en situaciones comunicativas reales. Carlino (2013) plantea que “ni aprender a reconocer clases de textos, ni ejercitar el uso de conectores fuera de una tarea de escritura relevante para quien escribe, ni distinguir el texto del paratexto o hacer ejercicios de coherencia y cohesión sin un propósito de lectura o escritura que lo justifique, ayudan aprender a participar en las prácticas que se pretende enseñar” (p.14). Asimismo, Lerner (2001) considera que las prácticas fragmentadas desvirtúan y disuelven el saber-hacer, y, por lo tanto, convierte el saber práctico, que originalmente se pretende enseñar, en una serie de conocimientos declarativos cuya suma no da por resultado el aprendizaje que esperaba.

Desde este marco teórico, resulta fundamental que los estudiantes aprendan qué decir, cómo decirlo y cómo organizar lo que dicen. Esto supone que una comunicación eficaz y adecuada pone en juego ciertas competencias o habilidades que conforman la competencia comunicativa.

La competencia lingüística consiste en la capacidad de formular enunciados sintáctica y léxicamente adecuados, de modo que puedan ser comprendidos. Esta competencia se promueve cuando se trabaja con el *lenguaje que se escribe y el sistema de escritura*, concretamente cuando se analizan los aspectos gramaticales, léxicos y semánticos que estructuran nuestra lengua. Ahora bien, la pregunta que cabe hacerse es cuál es el rol reservado a esos aspectos en el aprendizaje de la escritura. Kaufman y Lerner (2015) analizan este problema al decir que “tradicionalmente, lo que se concibe como objeto de

enseñanza es la Lengua y en particular sus aspectos descriptivos y normativos (gramática y ortografía). Durante mucho tiempo, las prácticas de lectura y escritura como tales han ocupado un lugar secundario en la escena escolar y esta falta de protagonismo puede contribuir a la reproducción de las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura” (p. 9).

La competencia discursiva consiste en la capacidad de elegir el tipo de texto adecuado a la situación o circunstancia en que está el que se comunica y la competencia textual en la capacidad de construir un texto bien organizado dentro del tipo elegido. Estas últimas competencias se promueven cuando se trabaja en base al *lenguaje que se escribe*, por ejemplo cuando se produce un texto teniendo en cuenta sus propiedades (fundamentalmente la coherencia y la cohesión), la intención comunicativa, la estructura y las características del género que se ha seleccionado; pero también cuando se trabajan los *quehaceres del lector y del escritor*, específicamente cuando quien los ejerce tiene presente el punto de vista y los conocimientos de los futuros lectores o destinatarios: decidir los aspectos del tema que se tratarán en el texto -un quehacer específico que se trata cuando se planifica la escritura- y, por lo tanto determinar cuál es la información que es necesario explicitar y cuál puede omitirse porque es previsible que los lectores ya la manejen o puedan inferirla, evitar ambigüedades -un quehacer involucrado en el proceso de textualización y revisión-, discutir con otros cuál es el efecto que se aspira a producir en los destinatarios a través del texto y cuáles son los recursos para lograrlo y someter a consideración de algunos lectores lo que se ha escrito o se está escribiendo - quehacer involucrado en la revisión- (Lerner, 2001).

Por último, la competencia pragmática consiste en la capacidad de lograr un determinado efecto intencional mediante el texto que se ha construido; por ejemplo: convencer al interlocutor mediante argumentos adecuados y a través de la disposición de esos argumentos en el texto.

En efecto, considerar al lenguaje escrito desde estas dimensiones no sería posible si lo conceptualizamos como un producto. Es en el proceso de la escritura donde el docente encuentra la oportunidad de orientar esa práctica para que las sucesivas revisiones y correcciones de los trabajos escritos logren producciones cada vez más ajustadas, adecuadas y correctas. En relación al rol que debe desempeñar el docente respecto a las escrituras académicas, Cartolari y Carlino (2009) citan una serie de investigaciones<sup>7</sup> que concluyen que las orientaciones y correcciones que los formadores de docentes realizan a sus estudiantes suelen circunscribirse a los aspectos más superficiales de la lectura y

---

<sup>7</sup> MACKEN-HORARIK, M.; DEVEREUX, L.; TRIMINGHAM-JACK, C. y WILSON, K. (2006). Negotiating the territory of tertiary literacies: A case study of teacher education. *Linguistics and Education* 17, 240-257. - PARR, J.; GLASSWELL, K. y AIKMAN, M. (2007). Supporting teacher learning and informed practice in writing through assesment tools for teaching and learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35, 1, 69-87.



escritura, en virtud de su escaso conocimiento explícito sobre el funcionamiento de los textos; se excluye en esta población a los docentes del área específica por tratarse de aspectos involucrados en la currícula. Esta cuestión limitaría la calidad de la retroalimentación que pueden brindar a sus alumnos para asistirlos en sus procesos de aprendizaje.

En síntesis, las situaciones de escritura que se propongan, independientemente del nivel educativo donde se desarrollen, deben procurar que los estudiantes se enfrenten al desafío de comprender no solo el "lenguaje que se escribe" sino también cómo hacer para escribir y aprehender cada vez mejor el modo particular en que el sistema de escritura representa el lenguaje (Lerner, 2001).

#### **4.4 La escritura en Instituciones de Educación Superior**

Este estudio se centra en la concepción de aprendizaje que impulsa el constructivismo piagetiano, en oposición a la idea de aprendizaje como recepción pasiva del conocimiento y como actividad solitaria, mecánica y descontextualizada. Sin embargo, por razones de extensión no se profundizará en los principios que fundamentan esta teoría y se centrará en la caracterización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior.

Se parte del supuesto, compartido por muchos colegas, que los estudiantes del IFD, por la franja etaria que caracteriza a esa población, deberían ser autónomos y saber autorregular su aprendizaje. Al respecto, diferentes investigadores han demostrado que este supuesto se funda en una falacia: equiparar la edad biológica con adquisición de los saberes necesarios para desempeñarse en forma autónoma en las prácticas de estudio propias del nivel superior (Carlino, 2005; Diment y Carlino, 2006). En efecto, estas autoras explican que esa equivalencia estriba en que la maduración cronológica no garantiza que el estudiante haya aprendido a ejercer las prácticas de estudio correspondientes, entre ellas la escritura misma que, como práctica social, necesita desarrollarse en situaciones didácticas sistematizadas y guiadas por quienes tienen experticia en ese campo. En este contexto se fundamenta el popular lema docente, aunque muy poco frecuente en las aulas, acerca de que *se aprende a escribir escribiendo, pero también en interacción con otros escritores más expertos*. Por consiguiente, la autonomía que alcancen los alumnos será el resultado de la participación cultural y no del crecimiento biológico. En esta línea, Carlino (2013) plantea que los estudiantes de los IFD solo podrán lograr autonomía en aquellas prácticas que paulatinamente hayan aprendido a ejercer en su experiencia previa, pero serán dependientes en aquellas que aún les quede por aprender. Es así como, al actuar como escritores, los alumnos tienen la oportunidad no solo de apropiarse de contenidos

lingüísticos que adquieren sentido en el marco de las prácticas, sino de los contenidos disciplinares de las diferentes asignaturas curriculares; las prácticas de escritura se constituyen progresivamente en fuente de reflexión metalingüística y en una herramienta de aprendizaje.

En este sentido, también en el contexto de la formación docente, el uso de la lengua escrita se bifurca en su funcionalidad: el lenguaje para aprender los contenidos disciplinares y el lenguaje para aprender el lenguaje. En consonancia con la línea de investigación de Carlino *et al.* (2013), los saberes que se han de enseñar en las diferentes carreras que imparte el CFE deben incluir, además del conocimiento conceptual proveniente de cada una de las disciplinas, las características del lenguaje que se escribe y las prácticas de lectura y escritura que necesitan cumplimentar los alumnos para cursar las materias y que, además, formarán parte de su quehacer docente indistintamente de la disciplina que ejerzan.

Resulta oportuno destacar el contraste realizado por estas autoras entre dos visiones de la escritura. Por un lado, hay quienes la conciben como un saber ya adquirido y, en consecuencia, un canal de comunicación que sirve para transmitir un pensamiento elaborado con anterioridad, una forma extrínseca que se aplicaría a cualquier contenido. Por otro lado, en contraposición a esa postura, hay quienes la entienden como un objeto de enseñanza que debería formar parte de los objetivos de cada asignatura. Se la concibe, entonces, como una práctica social, lingüística y cognitiva que permite repensar aquello sobre lo que se escribe, dando origen a ideas que no existían antes de la escritura.

En consecuencia, la enseñanza excede la exposición del profesor porque se la concibe en “el doble sentido de ‘mostrar’ y de hacer que otra persona aprenda” (Lerner, *et al.*, 2009, p.87). Para que esto suceda, es necesario que el docente asegure ciertas condiciones, cree determinados dispositivos y prevea las intervenciones.

Es indispensable que las propuestas de enseñanza habiliten las condiciones para que el estudiante problematice, dude e interrogue lo que se dice y cómo se dice. Esas condiciones didácticas que posibilitan la interacción dialéctica entre las representaciones internas (pensamiento) y las representaciones externas (texto) permiten modificaciones en ambos planos.

Al futuro maestro hay que ofrecerle oportunidades para que perfeccione la escritura, pero esto no se logrará mientras el sistema educativo siga centrando la enseñanza y el aprendizaje en los contenidos y en la mera transmisión de conocimientos. Se trata de pensar la educación en términos de competencias<sup>8</sup> que realmente aseguren “el hacer” y, en

---

<sup>8</sup> “La competencia supone una integración de conocimientos, destrezas (habilidades) y actitudes (que son las dimensiones de la competencia: dimensión cognitiva, dimensión instrumental y dimensión actitudinal) para aplicar esa integración de forma práctica y creativa en la ejecución de una tarea que debe tener una relación clara con la vida: lo que denominamos el desempeño de la competencia. La competencia, pues, se debe entender como un desempeño, ya que representa una aplicación práctica de lo que se sabe. La competencia no es un «poder hacer», ni siquiera es exclusivamente un «saber hacer» (aunque ser competente lo implique) sino que es «hacerlo»” (Valle y Manso, 2013, p. 23).

consecuencia, garanticen una verdadera construcción del conocimiento, y no únicamente en términos de contenidos que el estudiante podrá *googlear* cuando necesite recurrir a ellos.

Esta forma de concebir la escritura implica un cambio de actitud, una nueva forma de entender la enseñanza y las relaciones entre educador y educando. El saber es una condición necesaria pero no suficiente para que el maestrando sienta y viva la escritura “desde adentro”. Solo cuando sienta y comprenda el proceso redaccional y se convierta en un escritor podrá encontrar las circunstancias propicias para estimular en sus alumnos el desarrollo de ese potencial. Por otra parte, esta concepción reafirma que el desarrollo de esta práctica no debería limitarse únicamente a las clases de Lengua, sino que es una responsabilidad ineludible de la institución educativa. Por consiguiente, es tarea del colectivo docente, y no solo de los expertos, “sentar las bases para la formación de los futuros ciudadanos de la cultura escrita” (Kaufman y Lerner; 2015, p. 7).

En su investigación, Carlino (2013) cita la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau para referirse a las condiciones que debe reunir la planificación docente. Según este modelo, cuando se diseña un proceso de enseñanza es necesario prever situaciones que contemplen los dos tipos de interacciones. Por un lado, es necesario que el docente organice la clase en torno a una situación problemática, es decir una situación de enseñanza nucleada por un medio desafiante con el que el sujeto interactúa; por otra parte, el alumno ha de interactuar con quienes representan el saber cultural, por eso tampoco puede faltar la interacción con el docente. Para complementar este último aspecto, se cita a Lerner (2001) que plantea que el gran propósito de las instituciones educativas y de los docentes es el de incorporar a los estudiantes a la comunidad de lectores y escritores, y por lo tanto, formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. En consecuencia, el objeto de enseñanza debe tomar como referencia las prácticas sociales de lectura y escritura necesarias para participar en los diferentes ámbitos del mundo letrado. Esto incluye hacerse cargo de trabajar en clase los procesos de búsqueda y elaboración de información, de interpretación y producción de textos requeridos para aprender las asignaturas. La autora los denomina “quehaceres del lector y escritor” porque considera que se trata de contenidos prácticos fundamentales que han de incluirse en la enseñanza, ya que ejercerlos permitirá al alumno reflexionar sobre ellos. Así, señala que “es fundamental evitar que *hacer y pensar sobre el hacer* sean sustituidos por un simple “hablar de” aquello que sería necesario hacer o sobre lo cual sería necesario reflexionar” (p. 101).

También Lerner *et al.* (2009) afirma que escribir es una tarea difícil, por eso es necesario incluirla en el proceso de formación. Plantea que diseñar situaciones didácticas donde los alumnos participen sistemáticamente en situaciones de escritura, se enfrenten a los

problemas que plantea producir un texto y elaboren estrategias para resolverlos, discutan las producciones propias con los compañeros, reciban devoluciones del formador o de otros compañeros..., son algunos de los desafíos que contribuyen al avance de los futuros docentes como practicantes cada vez más eficaces de la escritura.

En resumen, las prácticas de escritura que realizan los estudiantes de formación docente, específicamente los maestrandos, para estudiar y participar en las carreras que cursan son entendidas como un contenido curricular que necesita ser trabajado y orientado junto con los restantes contenidos de cada materia, y no como un saber hacer cosas con las palabras privativo de los espacios curriculares del área de Lengua.

#### **4.5 La escritura en tiempo de pandemia**

La pandemia ha movilizado los pilares que sustentan la educación y en consecuencia los docentes se han visto obligados a repensar nuevas situaciones y condiciones didácticas que permitan sostener los procesos educativos en una realidad diferente a la que se enfrentaban cuando las clases eran presenciales. Así lo manifiesta Navarro *et al.* (2021) cuando plantea que enseñar nunca es fácil y que la pandemia delató cuán difícil se hace cuando no están presentes dos de los componentes fundamentales de la educación: el tiempo y el espacio compartidos presencialmente.

No es el interés profundizar el análisis de los cambios educativos que implicó la virtualidad y el trabajo didáctico asincrónico, pero sí lo es analizar qué sucedió con la escritura. Resulta prematuro aventurarse a decir en qué medida esta situación favoreció o entorpeció los procesos redaccionales de los estudiantes y en qué medida la escritura posibilitó que los alumnos construyan conocimiento en aulas virtuales sin la presencia directa y sostenida de los docentes. Sin embargo, hay un aspecto en el que todos coinciden y es que el trabajo por plataforma, donde el medio de comunicación ha sido casi exclusivamente la escritura, habría evidenciado las dificultades que los estudiantes presentan cuando se comunican por escrito o cuando utilizan la escritura para construir un contenido disciplinar.

Con esta evidencia los docentes tienen el compromiso de averiguar por qué los alumnos no comprenden las consignas, por qué no producen textos léxicos y sintácticamente adecuados, en definitiva, por qué la comunicación a distancia no se produce como lo esperábamos en el contexto de la educación terciaria. Sin lugar a dudas la imposibilidad de trabajar en simultáneo con el estudiante perjudicó las orientaciones que los docentes realizan durante el proceso de construcción del conocimiento y el trato directo que habilita una comunicación más fluida entre enunciador y enunciatario. Así lo percibe Navarro *et al.*

(2021) cuando afirma que “las y los estudiantes tuvieron menos posibilidades de interactuar para construir conocimiento y se redujo el tratamiento de aquellos contenidos que requieren mayor orientación e intercambio” (p.4).

Los formadores comprobaron que debían reconsiderar la forma de abordar la lectura y la escritura, diseñar nuevas condiciones didácticas para fomentar la competencia comunicativa y diversificar las intervenciones para no agotar a los estudiantes y conseguir los objetivos. Al respecto, los autores concluyen en su artículo sobre la enseñanza de la lectura y escritura en pandemia que “los contenidos lingüísticos y textuales son fundamentales para apoyar la lectura y la escritura y para desarrollar conocimientos transferibles a contextos nuevos en un mundo caracterizado por la incertidumbre y el cambio vertiginoso” (p. 6). Sostienen, además, que esa apreciación colectiva y el afán de propiciar cambios fortalecieron los lazos de solidaridad, intercambio y colaboración dentro del colectivo docente. El trabajo virtual propició así la búsqueda de nuevas herramientas que permitieran a los actores involucrados cumplir los objetivos educativos, específicamente las herramientas digitales que habilitaron nuevas formas de leer y escribir. Los enfoques multimodal y funcional son imprescindibles al momento de reflexionar de qué manera y con qué propósitos ayudamos a los estudiantes a construir sentidos y a desarrollar su propia voz cuando leen y escriben.

En síntesis, la pandemia evidenció las fortalezas y debilidades del trabajo docente, del sistema educativo y de la trayectoria escolar de los estudiantes, lo que permitió reorientar la enseñanza y garantizar la articulación con las diferentes asignaturas y con los años posteriores de formación.

La pandemia COVID-19 ha tensionado, visibilizado y transformado distintas prácticas educativas que sitúan la lectura y la escritura en un lugar central. Si la enseñanza, y más en general los sistemas escolares, aprovechara esta puesta en crisis de varios de sus hábitos y principios y diera continuidad a lo que hemos aprendido, entonces tal vez existirían algunas ganancias derivadas de la actual situación de desastre e incertidumbre (Navarro *et al.* 2021, p. 10).

## **5. RESOLUCIONES METODOLÓGICAS**

### **5.1 Diseño metodológico**

Este trabajo de investigación se inserta en un encuadre metodológico de corte cualitativo. Al decir de Vasilachis de Gialdino “los estudios cualitativos se caracterizan por abordar

ámbitos acotados, en donde se privilegia más la validez o credibilidad del conocimiento obtenido, que la posibilidad de generalizar características medibles de una muestra probabilística a todo el universo. Por tal motivo, los estudios se dirigen a analizar un reducido número de unidades de análisis, un subconjunto elegido de forma intencional al que se denomina muestra intencional o basada en criterios” (2006: 87).

Está inscripto en la modalidad del estudio de casos<sup>9</sup> y su finalidad es aportar conocimiento a la comunidad educativa para esclarecer las concepciones y prácticas docentes acerca de las relaciones entre escritura, enseñanza y aprendizaje disciplinar y/o profundizar su estudio. Apunta a la particularidad de casos singulares para comprenderlos, no a la generalización ya que la población a estudiar no resulta lo suficientemente amplia para creer que representa a todos los docentes.

Se trata de realizar un análisis de las prácticas habituales de enseñanza que desarrollan algunos docentes para descubrir cómo conceptúan a la escritura: como herramienta que posibilita transformar y profundizar el conocimiento o como instrumento para comunicar lo que los alumnos han aprendido, y cómo se ocupan de acompañar durante el proceso de elaboración de los textos que requieren en sus asignaturas.

## **5.2 Contextualización**

Para realizar esta investigación, se seleccionó un Instituto de Formación Docente ubicado en la región Litoral-Sur de la República Oriental del Uruguay.

El IFD está ubicado en la zona céntrica de la ciudad capital. En sus inmediaciones funcionan distintas escuelas de práctica y centros de primera infancia, que reciben a sus estudiantes para realizar su práctica preprofesional. Está ubicado geográficamente a 90 km de la capital nacional, donde se concentra la mayor oferta educativa del país. Al ser el único instituto de estas características recibe el alumnado de todo el Departamento, de diferentes contextos geográficos y sociales.

La comunidad educativa del Instituto está compuesta por 596 alumnos matriculados en las diferentes modalidades (presencial y semipresencial), 49 docentes y 24 funcionarios de docencia indirecta y no docentes.

En el centro se dictan tres carreras: Profesorado (en todas las especialidades), Maestro en Educación Primaria y Maestro en Primera Infancia (esta última se implementó en el año 2019).

---

<sup>9</sup> “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 11).

### 5.3 Población y muestra

Para llevar a cabo el trabajo de campo se seleccionó a tres docentes de segundo año de la carrera de Maestro de Educación Primaria, uno de ellos está a cargo de la asignatura Psicología de la Educación, que forma parte del Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) y los dos restantes son docentes efectivos en Biología y Lengua II, pertenecientes al grupo de materias específicas. Se trata por tanto de un muestreo intencional.

Los tres docentes tienen formación de posgrado, algunos relacionados directamente con la escritura, como el caso del profesor de Lengua II que cursa la *Especialización y Maestría en Gramática del Español*, aunque su experiencia en formación docente es relativamente escasa (desde 2018). Este último aspecto también es compartido por la profesora de Psicología de la Educación, pero lo contrarresta su formación como Doctora en Educación. La profesora de Biología, además de tener una experiencia de trabajo de 20 años en este nivel educativo tiene una *Maestría en Educación*, que si bien no es específica en escritura podrá aportar conocimiento sobre el diseño de estrategias y condiciones didácticas para favorecer el aprendizaje (independientemente del contenido).

En cuanto a la selección de las asignaturas, se eligió Lengua II dado que en ella la escritura constituye un contenido a ser enseñado y, por tanto, debiera ser un objeto de reflexión y análisis. La elección de Biología se fundamenta en que la mayoría de los autores citados en este trabajo, cuando han investigado acerca de la escritura como herramienta epistémica, lo han hecho en el campo de las Ciencias Naturales y Sociales. Por último, la elección de Psicología de la Educación estriba en los fundamentos teóricos y los aportes que esta disciplina hace al campo del aprendizaje.

Por otro lado, se consideró la relación que tiene con los docentes responsables de esas asignaturas quien lleva adelante el presente trabajo de indagación. Además de ser colegas y trabajar en la misma Institución, existe la confianza suficiente para realizar las entrevistas con la mayor honestidad posible y la actitud colaborativa para compartir experiencias, saberes y la documentación que sustenta empíricamente el trabajo realizado.

Asimismo, se decide trabajar con estudiantes de segundo año de la carrera de formación docente ya que los de primer año ingresan a la carrera con muchas carencias lingüísticas e insuficiente experiencia académica para transformar sus escritos en verdaderos instrumentos de aprendizaje, es así que en primer año tienen muchos desafíos: comprender la lógica institucional, la forma de trabajo en este nivel, las exigencias curriculares, el perfil de egreso, etc. Por otro lado, como los alumnos de tercer y cuarto año ya habrían adquirido experticia en la escritura académica, las orientaciones disminuyen y la asignatura Lengua deja de ser una materia anual.

## 5.4 Instrumentos de recolección de información

En este estudio se utilizarán los siguientes instrumentos para la recolección de los datos: entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos.

Para las entrevistas semiestructuradas, las preguntas de investigación, explicitadas en el desarrollo del problema, constituyen el nodo para diseñarlas y acceder así a las ideas y prácticas que tienen los entrevistados en relación al problema de análisis de este trabajo final. Específicamente, las preguntas están orientadas a conocer cuál es la concepción del docente sobre esta práctica, qué situaciones de escritura proponen en sus clases, con qué propósito se escribe y cómo acompañan las tareas de elaboración para ayudar a los estudiantes a mejorar la producción textual académica y para promover el aprendizaje de los contenidos curriculares. Aunque no sea el objetivo principal de este trabajo, interesa averiguar si la suspensión de actividades presenciales y el trabajo por plataforma evidencian alguna particularidad en las propuestas didácticas desarrolladas y en el proceso escriturario de los estudiantes.

Frente a la situación de pandemia que atraviesa el mundo y considerando las medidas sanitarias<sup>10</sup> tomadas por el Gobierno, las entrevistas se realizarán por zoom.

Como plantea Manrique (2014), en las entrevistas semi-estructuradas el entrevistador no lleva a cabo una conversación abierta con el entrevistado, ni aplica un cuestionario cerrado, se trata de una serie de preguntas previamente pensadas y estructuradas, por lo tanto se lleva a cabo una entrevista guiada, en relación con el marco teórico que acoge la investigación. Las mismas serán grabadas y transcritas para su análisis.

Otro de los instrumentos utilizados para recolectar los datos es el análisis de documentos, específicamente de las producciones escritas de los estudiantes. Estos documentos permiten visualizar el tipo de propuesta que se plantea a los alumnos y las condiciones didácticas que la rigen, valorar, si las hay, las orientaciones de los docentes, identificar en qué momento del proceso se producen las intervenciones y analizar si existen diferencias en las propuestas y en las orientaciones en las asignaturas que conforman la muestra. Las producciones corresponden al período marzo-junio 2021 y serán seleccionadas por los informantes, considerando que deben representar el modo en que ellos orientan esas producciones durante el proceso hasta llegar a la producción final, en caso contrario, igualmente evidencian el diseño de la propuesta.

---

<sup>10</sup> Una de esas medidas incluye el teletrabajo en las oficinas públicas y la virtualidad en la educación. Formación docente continúa desarrollando sus procesos educativos por la plataforma CREA.



## **5.5 Tipo de análisis**

Los instrumentos de recolección de información se ponderarán en base a categorías de análisis que se irán construyendo a partir de los datos aportados en las entrevistas y la información extraída de los documentos escritos elaborados por los estudiantes. Estas categorías surgirán de las situaciones de escritura que manifiestan los docentes, la finalidad y las funciones que cumplen dichas escrituras en la enseñanza de los contenidos, las intervenciones y orientaciones, si las hay, que realizan al respecto, hacia dónde se dirigen (considerando a la escritura como una práctica híbrida), en qué momento se realizan y bajo qué condiciones (tiempo, consigna, propósito). También se considerará el tratamiento interasignatural y la incidencia de la pandemia en el desarrollo de esta práctica.

En definitiva, se pretende desentrañar los sentidos de una práctica en la que los aspectos lingüísticos, discursivos, textuales, pragmáticos, cognitivos y el conocimiento científico sostienen una relación dialéctica.

## **6. Análisis de los datos del TFI**

A partir de la información recogida de las entrevistas llevadas a cabo y del estudio de documentos se realiza una mirada pormenorizada de la información distribuida en diferentes categorías de análisis con el propósito de triangular las preguntas iniciales, el marco teórico y el trabajo en territorio para averiguar qué lugar ocupa la escritura en la enseñanza de los diferentes contenidos de Biología, Psicología de la Educación y Lengua II, de segundo año de la carrera de Maestro en Educación Común; cómo se orienta esa práctica para que el maestrando reflexione acerca del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe y, finalmente, qué problemas se plantean los docentes en relación a las prácticas de escritura en el marco de la enseñanza de su propia disciplina. En definitiva, se trata de desentrañar la relación escritura-enseñanza-aprendizaje.

### **Primera categoría: La concepción docente acerca de la escritura**

Con respecto a la manera en que los docentes conciben a la escritura e integran la producción de textos en sus clases como instrumento mediador de los contenidos disciplinares propios de la asignatura, los tres profesores entrevistados manifestaron que, solo en algunas ocasiones, esta práctica es una oportunidad para que los alumnos transformen el conocimiento, porque les permite reflexionar, sintetizar, expresar y visibilizar

su pensamiento, transmitir conocimientos y desarrollar competencias (armar esquemas y mapas conceptuales).

Así lo expresan los docentes ante la pregunta ¿Qué tipo de escrituras plantea a sus alumnos? ¿Podría dar un ejemplo?

Docente de Biología: *desarrollar competencias más que nada. Más allá de que entiendan el tema y puedan adquirir conocimiento sobre el mismo, me focalizo muchas veces en que puedan desarrollar competencias a partir de la escritura.*

Docente de Psicología: *en realidad el objetivo no es enseñar escritura. El objetivo principal es comunicar determinados temas que venimos trabajando o analizar o reflexionar, hacer distinta... O sea, no voy al ejercicio o a la enseñanza específica de la escritura con los estudiantes... capaz que debería tomarme más tiempo para ir más a la parte de la escritura y detenerme de repente más en el formato que eso se los hago más con documentos como en el parcial, por ejemplo, les mandé un documento con los lineamientos para el formato, pero...dedicar clases a pensar la escritura por la escritura, no, sí como medio de comunicación de los temas, de las actividades, del conocimiento de ellos, forma de transmitir el conocimiento. Eso sí, esos serían los ejemplos, no? Y bueno, sí... diseñar actividades en donde está implícita la escritura estos dos años han sido fundamentales. Se hacen a través de foro, o sea a través de textos.*

Docente de Lengua: *al principio del año, por ejemplo, les pido que se presenten a veces mediante un texto. También situaciones de la escritura, no tanto, sino que más bien tienen que reflexionar o sintetizar alguna publicación que interesa para el curso y a veces tienen que expresar su pensamiento sobre textos literarios que sugiero leer y que mediante las fichas de lecturas ellos analizan, y en la parte final de esa ficha hay una un apartado en el que pueden decir lo que piensan sobre lo que leyeron.*

En consecuencia, los docentes consideran a la escritura como una herramienta epistémica que promueve la transformación de las ideas al ponerlas sobre el papel y permite objetivar el pensamiento, evidenciar lo que aún no se sabe, descubrir nuevas relaciones. Como oportunamente se planteó en el Marco Teórico, la Psicología Cognitiva propone dos modelos que explican los procesos de producción escrita en relación a la importancia que tiene la escritura en el aprendizaje: el modelo de decir el conocimiento y el modelo de transformar el conocimiento. Si bien todos los docentes declaran utilizar la escritura como una herramienta que posibilita entrelazar lo temático con lo retórico, es decir establecer relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector, algunas consignas escritas no conciben a la escritura como un instrumento de aprendizaje porque se centran fundamentalmente en la autoevaluación o comunicación del contenido o el tema abordado, por ejemplo “*en base al siguiente video responde las preguntas*” centrándose así en el modelo de decir el conocimiento o en palabras de Godoy (1977), Vogotsky (1979) y

Olson (1995 y 1998) como un dispositivo mnemónico más que una herramienta epistémica que permite construir y reconstruir el conocimiento (pensar, escribir, leer, repensar, corregir, buscar, ampliar, releer, revisar y reflexionar sobre lo producido, interpretar lo escrito y desarrollar las ideas con mayor detenimiento) en cuanto no se promueve la revisión, ejemplificación, contrastación, reflexión de lo producido y el establecimiento de nuevas relaciones.

En síntesis, si bien los docentes declaran concebir a la escritura como una herramienta epistémica y en consecuencia intervienen sobre ese instrumento para generar aprendizajes los modos de ocuparse predominantes suelen distar de aquellos que los autores y las investigaciones señalan como los más fértiles para incentivar el aprendizaje, porque si bien proponen tareas que promueven la escritura cotidianamente, guían el análisis del texto a producir mediante preguntas que orientan a los alumnos hacia las ideas principales, no se prevén las condiciones didácticas necesarias que incrementan las actividades cognitivas explicitadas anteriormente y que conforman la base del aprendizaje, tampoco se recuperan esas escrituras y se interviene con aclaraciones y comentarios acerca del contenido y la producción textual.

Ahora bien, sin perjuicio de lo anterior, se analizará qué sucede en el caso de las pruebas parciales que representan la excepción dentro de las propuestas escritas. Los tres docentes entrevistados mencionan que leer, escribir y revisar lo escrito oralmente en una clase posterior resulta una estrategia que permite repasar lo estudiado. Este aspecto está muy vinculado a la concepción de que la escritura es una competencia que requiere orientación y acompañamiento independientemente del nivel educativo en el que se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se podría profundizar este análisis si se indaga a los profesores de qué manera se revisan esos escritos. Solo el profesor de Psicología menciona que también utiliza la escritura como un medio que permite comunicar lo que los alumnos leyeron, aspecto que caracteriza al modelo de decir el conocimiento.

En cuanto a la pregunta ¿Utiliza la escritura como herramienta para el aprendizaje de los contenidos de su disciplina? ¿Cómo? ¿Se planifican situaciones de escritura?, ¿en qué momento de la secuencia?, ¿con qué frecuencia se proponen estas situaciones? El profesor de Biología asume que utiliza la escritura como una herramienta epistémica aunque no queda claro, por lo menos en la entrevista, cómo procede con esas escrituras, por ejemplo en las consignas en las que se pide identificar los contenidos más importantes solo aparece una transcripción, pero no se argumentan las decisiones o se contrasta la producción con las escrituras de otros compañeros o con la devolución del profesor.

Por otra parte, el profesor de Lengua asume que retoma las escrituras en las clases posteriores para que fundamenten lo que escribieron:

*En ese sentido muchas veces les planteo que escriban y que lo lean después acá, que el soporte oral, digamos, sea la lectura de algo que ya escribieron. Si usas de esa manera, a veces no es tan fácil articular una cosa así, porque tenés que... hay un problema, me parece, con la ansiedad del estudiante que no sé si tolera estar 20 minutos escribiendo en una clase. No sé si es posible, debería ser, que vos puedas poner un ejercicio de escritura y que ellos pudieran estar 20 minutos en silencio escribiendo eso que le propusiste. No, no lo he hecho así, pero sí de una clase a la otra les pido fundamentar cosas.*

Además, plantea que las producciones textuales no se realizan en clase porque considera que los alumnos no tolerarían estar 20 minutos escribiendo. Esto muestra que se intercala el modelo de transformar el conocimiento con el modelo de decir el conocimiento.

El profesor de Psicología plantea que la escritura les permite a los alumnos contrastar/evocar lo que pensaban antes de iniciar esa práctica, aunque no se comparan los textos iniciales e intermedios con las producciones finales.

*...mirá, contrastan trayendo, evocando aquello que pensaban, lo que escribieron, lo que comentamos, porque eso nos lleva un tiempo de conversación que ya lo tenemos bastante procesado, entonces lo podemos volver a traer, cuando terminamos la temática, bueno, se acuerdan cuando trabajamos aquello para ta ta ta... pero no el texto de la idea previa con el texto final, eso no, ese ejercicio no lo hago porque es un ejercicio propio de la escritura...*

En los tres casos se observa que implícitamente el lenguaje es concebido, o por lo menos utilizado como un instrumento mediador entre el pensamiento y el contexto social, cultural y ambiental (clase) que rodea al sujeto y está indisociablemente ligado a la interacción social y elaboración cognitiva. Se infiere que los docentes entrevistados no exponen el conocimiento, sino que lo ponen a consideración de los estudiantes para que sean ellos que lo interpelen e interpreten. Sin embargo, es necesario explicitar que esa interpretación se enriquece cuando se confrontan las diferentes glosas, circulan las ideas, se intercambian los saberes y se busca argumentos para sostenerlos. Las respuestas refieren a la interpretación personal que realizan los alumnos o en el seno de un microgrupo, pero no indican que luego se confronten, comparen, discutan con los demás compañeros o grupos.

## **Segunda categoría: Finalidad y funciones que cumplen las escrituras en la enseñanza de los contenidos**

Una de las preguntas de la entrevista apunta a averiguar ¿Cuál es el objetivo de las escrituras que se les propone a los alumnos? o ¿Para qué escriben los alumnos? Se intenta desentrañar el propósito que tienen las escrituras propuestas y sus funciones. Es decir, si

buscan que los alumnos solo comuniquen lo que aprendieron o tienen la finalidad de que elaboren (en el sentido de comprender, clarificar, poner en relación, integrar, reformular) el contenido abordado. Asimismo, se pretende registrar el trabajo con las escrituras intermedias, si existen y el propósito que persiguen. Las respuestas de los docentes son:

Docente de Lengua: *en general, la propuesta escrita es: o para analizar alguna situación emergente, por ejemplo, de algún libro que se haya leído sobre teoría de la lengua o teoría lingüística, o puede ser también este análisis que tengan que hacer de oraciones. Eso es un texto bastante escueto, surge de ahí siempre, porque en realidad es bastante descriptivo, pero cuando tienen que hablar de otras publicaciones y a veces asociarlas a sus experiencias o redactar un mínimo proyecto para hacer algo, ahí como que siempre es una escritura muy pautada. Ahora mismo estoy pensando, mientras te estoy respondiendo, que estaría bueno una escritura menos pautada, es decir, una escritura más libre donde pudieran expresar sentimientos, no... cosas así que capaz que se pueda instrumentar también. No lo he hecho mucho, eso último.*

Docente de Psicología: *No es solamente para comunicarme a mí, en eso se ve que no fui clara o me quedé solamente en el tema de la comunicación. Es como vos decís, ahora se me viene a la mente con el ejemplo que me pusiste, por ejemplo, hace unos días trabajamos con un autor que era Pozo y tomaba diferentes momentos de las teorías: iba por el constructivismo, por distintas teorías y lo que yo les pedía es que ellos elaborarán un mapa conceptual con los conceptos. Entonces, ellos a partir de esa lectura tuvieron que establecer relaciones entre los conceptos y elaborar aquello que ellos consideraban que era un mapa conceptual completo, que expresaba todo lo que el autor estaba allí esbozando en ese texto. No solamente para comunicarme a mí, para evaluar, no eso no, sino también para reflexionar, para que ellos puedan compartir sus ideas con otros y que otros puedan también analizar lo que dicen los demás. La parte de la escritura, estos dos años, como te decía, he trabajado mucho más con textos escritos que años anteriores, que hacíamos más presentaciones orales o más actividades de otro tipo que no, que no implicaba el producir un texto escrito. Pero ahora con el tema de la virtualidad, no siempre da para que todos los estudiantes, por ejemplo de profesorado que entran cuarenta y pico de estudiantes a la clase, no da para que todos puedan participar en la clase, entonces hay que hacer propuestas en donde uno pueda también ver lo que ellos quieren decir, cuál es su opinión, cuál es la reflexión que le lleva esa temática, etcétera. Y ahí se hacen propuestas escritas.*

Docente de Biología: *Desarrollar competencias más que nada. Más allá de que entiendan el tema y puedan adquirir conocimiento sobre el mismo, me focalizo muchas veces en que puedan desarrollar competencias a partir de la escritura ... que aprendan a escribir, que aprendan a representar ese texto de otras maneras, que identifiquen las ideas importantes, pero más que nada como desarrollo de competencias y a partir de esa*

*competencia, obviamente trabajar el tema. -Cuando hablas de competencia: ¿a qué haces referencia, además de que destaquen las ideas principales?, ¿qué más hacés?- Análisis de la información, organizar la información de otra manera como por ejemplo a través de un esquema, identificar las ideas principales del texto, relacionar un concepto con el otro, eso más que nada.*

En algunos casos se plantea que el objetivo de las escrituras propuestas es que los estudiantes se expresen, comuniquen y describan el tema que se está abordando. En otras ocasiones, es considerada una herramienta que posibilita la elaboración del contenido abordado, por ejemplo cuando los alumnos escriben asociando su experiencia, elaboran proyectos, mapas conceptuales o establecen relaciones entre los conceptos. Estas actividades promueven la reflexión, la confrontación de conclusiones, la formulación de opiniones y el desarrollo de competencias.

Cuando se asocian actividades cognitivas a las prácticas escriturarias de los alumnos se repite la reflexión, confrontación, formulación de opiniones, mapas conceptuales, comunicación y sintetización. Empero, aunque estas actividades promueven el aprendizaje, por sí solas, si no se vuelve sobre las escrituras iniciales, no se potencia la función epistémica de la escritura. En este sentido Carlino *et al.* (2013) hace una distinción entre aquellos docentes que conciben a la escritura como un saber ya adquirido y, en consecuencia, un canal de comunicación que sirve para transmitir un pensamiento elaborado con anterioridad, una forma extrínseca que se aplicaría a cualquier contenido, y quienes la entienden como un objeto de enseñanza que debería formar parte de los objetivos de cada asignatura. Si bien los docentes encuestados concuerdan en que los alumnos que ingresan a Formación Docente aún requieren orientación y acompañamiento en la escritura, no se visualiza, por lo menos en la mayoría de las actividades propuestas y en las respuestas presentadas, que la escritura sea una práctica social, lingüística y cognitiva que permita repensar aquello sobre lo que se escribe, dando origen a ideas que no existían antes de la escritura.

Sobre este aspecto, algunos docentes han declarado realizar en sus clases actividades que conectan la escritura con el aprendizaje de los contenidos disciplinares aunque no integran la revisión colectiva de esos escritos ni el trabajo con las escrituras intermedias -borradores- que cumplen una función insustituible en el proceso de producción textual, porque no solo sirven para guardar memoria sino que constituyen una herramienta que permite al alumno evaluar su comprensión del fenómeno y confrontar sus ideas con las de sus compañeros, produciéndose una reflexión metacognitiva de los aspectos que obstaculizan la construcción del conocimiento. Las únicas propuestas que se ajustan a esta concepción procesual de la escritura son los parciales, concretamente los propuestos en el primer semestre.

Aunque no está explicitado en las entrevistas, informalmente los docentes reconocen la importancia de volver sobre lo escrito, trabajar sobre los quehaceres del escritor y el lenguaje que se escribe, sin embargo plantean que hay ciertos factores que obstaculizan el desarrollo de esa competencia: el número excesivo de estudiantes, el currículo basado en contenidos, la falta de tiempo y que esta herramienta no resulta imprescindible para la enseñanza de los contenidos de la asignatura, aunque no la descartan, ponen más énfasis en la oralidad.

El marco teórico que sustenta este trabajo demuestra que los alumnos solo pueden aprender a escribir en el interior de las asignaturas, pero para ello el profesor ha de utilizar tiempo didáctico de su asignatura para orientar esa práctica, para que los alumnos puedan revisar sus producciones colectivamente, confrontar perspectivas, trabajar con los borradores, detectar lagunas y contradicciones, tomar conciencia de la necesidad de desarrollar conocimientos superadores, reescribir, reconstruir conceptos, reformular así interpretaciones y escritos, etc. En consecuencia, si las asignaturas tienen asignadas cierta carga horaria que los docentes consideran insuficiente, “resultará más difícil que una política de integración de la alfabetización académica en las materias logre convocarlos a trabajar durante sus clases con la lectura y la escritura; por ello, resulta necesario tener en cuenta esta percepción al realizar propuestas de trabajo con estas prácticas” (Carlino, 2013, p.180).

En el desarrollo de las entrevistas, si bien los profesores reconocen que el nivel educativo alcanzado no garantiza que el estudiante haya conseguido autonomía para aprender a través de la escritura o para producir un texto académico adecuado a su status académico, son escasas las situaciones didácticas (exceptuando las pruebas parciales) que se planifican para que la escritura sea verdaderamente un medio de aprendizaje de los contenidos curriculares, sistematizadas y guiadas por quienes tienen experticia en ese campo. En consecuencia, la mayoría de las actividades analizadas tienen como objetivo que los estudiantes comuniquen lo que aprendieron, evalúen el grado de comprensión del contenido abordado, repasen un tema, organicen sus ideas o preparen una exposición oral.

### **Tercera categoría: Intervenciones docentes, propuestas y orientaciones que realiza el formador en relación a la escritura como práctica híbrida<sup>11</sup>.**

En esta categoría se pretende analizar si las intervenciones del docente están orientadas hacia el aprendizaje del contenido disciplinar, hacia el desarrollo de la competencia comunicativa (ortografía, gramática, adecuación, coherencia y cohesión) o a la hibridez de

---

<sup>11</sup> Entendida como una práctica que permite, por un lado aprender los contenidos disciplinares y por otro lado, aprender y reflexionar sobre el lenguaje.

esta práctica. Interesa saber en qué momento del proceso escriturario se produce la intervención y de qué manera.

A la luz de las respuestas recogidas y del estudio de los documentos es necesario dividir este análisis: por un lado se analizarán las propuestas y escrituras cotidianas y, por otro, las propuestas y escrituras en el marco del primer parcial<sup>12</sup>. Esto es consecuencia de haber constatado que las intervenciones y propuestas varían entre esos momentos.

### **Intervenciones en el marco de las propuestas y escrituras cotidianas**

Profesor de Biología: *las intervenciones que hago son intervenciones al final, puntuales de ese texto que no se vuelve a utilizar.*

Profesor de Psicología: *básicamente, leerles y decirles lo que deben modificar, después las reuniones individuales para que no se pierdan en la inmensidad de lo que los demás preguntan, van ellos con sus dudas, con sus preguntas, y a veces se comunican entre ellas para ampliar las preguntas como para poder mejorar lo que estaban haciendo...pero sí el trabajo mano a mano, más que nada, esa es la intervención.*

Profesor de Lengua: (...) *lo que pasa es que al ser tantos alumnos, en realidad lo que termino haciendo es marcando las faltas y diciéndoles qué tienen que revisar y qué tienen que corregir (...) Poca cosa más. En el caso de que los errores sean, por ejemplo, errores teóricos o conceptuales, les digo que hay que reformular si la nota es baja. Si está mal, pero igual es un 6 o un 7 le digo bueno, te equivocaste acá, te conviene revisar, no lo tienen que reformular. Pero si la nota es baja sí los mando a reformular y ahí lo que hacen... les planteo yo dónde es que están los errores, dónde podrían encontrar esa información en los libros, que generalmente son ejercicios gramaticales en los que se equivocan más. Entonces les señalo el capítulo o lo que fuere y ahí ellos van y elaboran de nuevo, pero no se hace...*

Como corolario del análisis de resultados de la entrevista, los tres docentes manifiestan que las intervenciones se producen después de la escritura y en forma individual, aunque el estudiante recibe orientaciones durante el proceso, por ejemplo en esta actividad propuesta donde se les plantea a los alumnos que elaboren un mapa conceptual con las ideas principales de un capítulo de un libro y se les agrega: *“al ir avanzando en la lectura realizaremos un cuestionario sobre él y otros que iremos agregando a la carpeta. Pueden ir compartiendo aquí sus aportes y reflexiones como forma de colaborar y recibir ayuda en la construcción de los mapas conceptuales”*. Posteriormente, el docente orienta esa escritura con lo que cree que debe mejorarse para propiciar el aprendizaje: *“el mapa conceptual*

---

<sup>12</sup> Los parciales son pruebas que tienen como finalidad evaluar fundamentalmente el aprendizaje de los alumnos en el primer y segundo semestre, en el caso de asignaturas anuales.



*abarca muy pocos contenidos conceptuales del texto de estudio. Deberías realizar una lectura más profunda, tomar notas de los conceptos principales, secundarios y terciarios, y luego relacionarlos para construir un mapa que te dé más información. ¿Te animas a realizarlo? Va a mejorar notoriamente tu comprensión del tema si realizas este ejercicio”* (devolución del profesor de Psicología a uno de los trabajos escritos).

La actividad solicitaba:

Aprendices y maestros



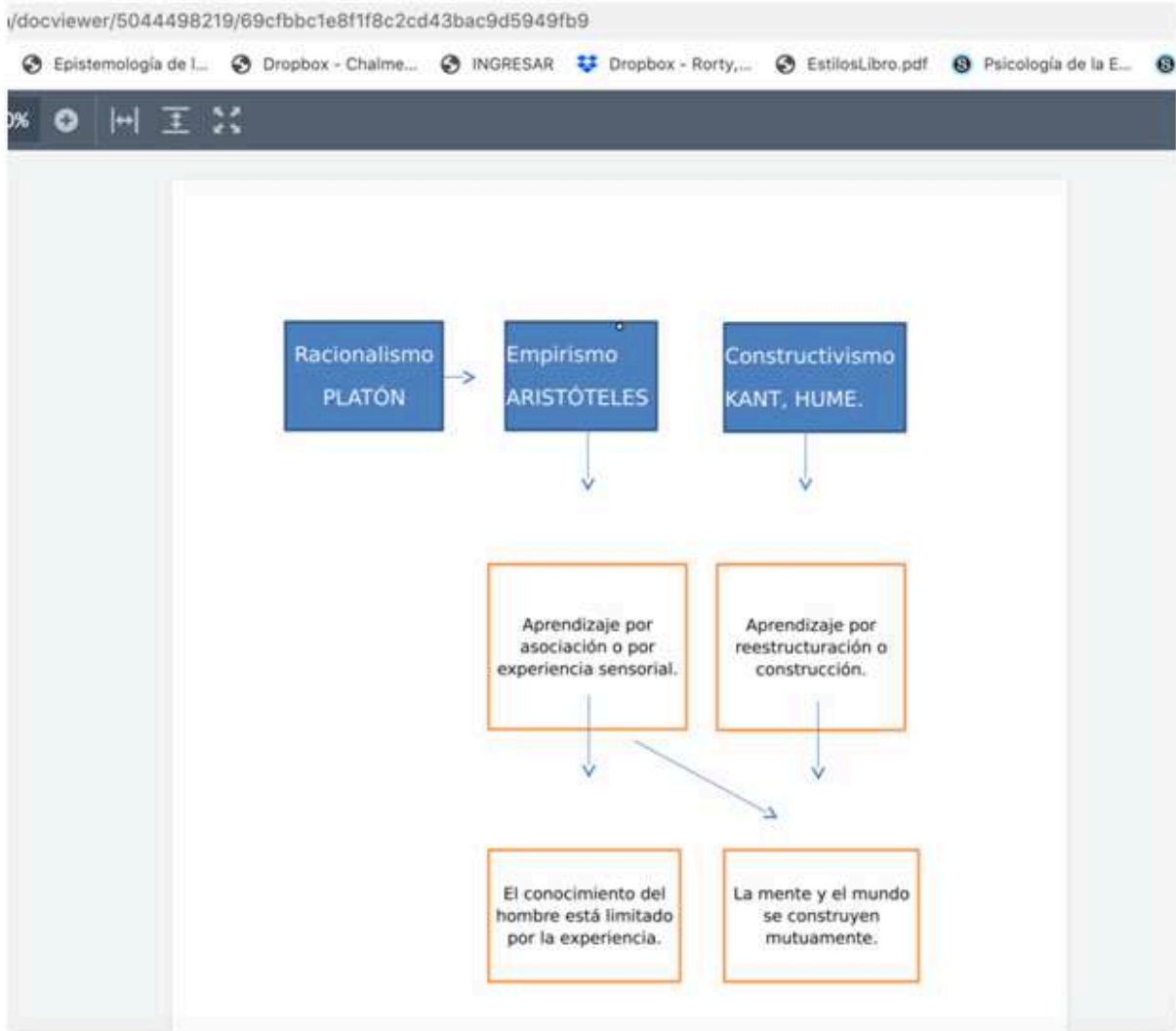
Luego de realizar la lectura del capítulo 3 de Pozo (2006), elabora un breve mapa conceptual con los conceptos e ideas que considere fundamentales en este texto.

Al ir avanzando en la lectura, realizaremos un cuestionario sobre él y otros que iremos agregando a la carpeta.

Pueden ir compartiendo aquí sus aportes y reflexiones como forma de colaborar y recibir ayuda en la construcción de los mapas conceptuales.

Lun 26 Jul, 2021 at 11:51 am publicado

El trabajo del/la alumno/a:



En esta actividad, como en otras que pertenecen al quehacer diario, no hay registro del seguimiento del trabajo y de la producción final, por lo que se infiere que la sugerencia realizada quedaría a libre albedrío de que el/la alumno/a realice una nueva producción o que se trataría de una orientación a tener en cuenta en futuras producciones.

Solo se observa de las producciones cotidianas recogidas (13 en total) una que pretende intervenir en la etapa de la *textualización*, promoviendo el aporte colectivo, aunque esas actuaciones no se ajustan a lo que las diferentes investigaciones internacionales aconsejan como las más eficaces.

A excepción de los parciales que merecen un tratamiento independiente, la mayoría de las intervenciones didácticas se realizan al final del proceso de producción personal y no pretenden influir directamente sobre esa producción sino sobre futuras actividades, incluso algunas no presentan ningún tipo de devolución escrita.

Las intervenciones y orientaciones, cuando las hay, se dirigen, fundamentalmente, a promover el aprendizaje del contenido disciplinar: “*No fundamentaste ninguna de las*

*funciones con información científica basada en el documento que les dejé, solo copiaste y pegaste información sin relacionar con la teoría”* (devolución del profesor de Biología).

No se constatan orientaciones dirigidas a mejorar el lenguaje que se escribe y/o a reflexionar sobre el sistema de escritura.

En síntesis, los docentes que se ocupan del asunto en forma individual tienden a intervenir al final del proceso escriturario, por medio de tareas que solicitan o pautan, a través de la corrección o enseñando técnicas generales para ser luego aplicadas, pero no demuestran intervenir acompañando las diferentes etapas de la producción escrita de los alumnos en torno a los contenidos disciplinares.

Se mencionó anteriormente que solo en una (la de Psicología) de las 13 propuestas escritas analizadas se le proporcionó al estudiante materiales de apoyo al proceso de las producciones escritas, al margen de los atinentes al contenido en estudio. Esos materiales no tienen como finalidad propiciar el análisis del sistema de escritura, en el sentido de la enseñanza deliberada de la gramática y ortografía, sino examinar la forma particular de escritura que tiene un autor, cómo organiza las ideas, qué recursos utiliza (propios del género y/o de la disciplina), cómo elabora el conocimiento, etc, atinentes al lenguaje que se escribe: *“Me ha pasado, quizás puede ser un ejemplo, cuando leímos algunas cosas de Comenio que tiene otro tipo de escritura muy diferente y otro es Philippe Merieur que también tiene una forma de escribir muy particular... parece que no sé que estás leyendo un cuento. Entonces ahí sí vemos la forma en que escriben los autores, pero son textos que da para detenerse por la diferencia que hacen a otros”*. Este aspecto constituye una fructífera manera de intervenir para estimular esta competencia, porque no debemos caer en el supuesto que los alumnos ya saben hacerlo.

El profesor de Lengua ante la pregunta si analiza con sus alumnos los aspectos mencionados en el párrafo antecedente, plantea *“no, no lo hacemos. Qué bueno está eso”*.

Por otra parte, el profesor de Biología reconoce que las lecturas que él les sugiere son *“solo sobre la disciplina, les mando textos ..... sí cuando tienen que hacer proyectos, para los parciales les mando a que los elaboren en base a las normas APA y se las doy (la edición), pero son para cosas puntuales, ya te digo un parcial, un proyecto de investigación”*.

En referencia a los materiales sugeridos para apoyar la escritura, el profesor de Biología declara que promueve el trabajo autónomo. El profesor de Psicología manifiesta que a veces los materiales se los proporciona él y otras solo les indica el de lectura obligatoria, fomentando la búsqueda autónoma de otros (previamente les enseña a buscar), porque entiende que los artículos científicos son muy enriquecedores de los temas que se abordan en su asignatura y a la vez aportan información y datos actualizados. El profesor de Lengua, por su parte, manifiesta darles siempre los materiales.

El análisis y acceso a los materiales no es la única manera de intervenir, las consignas también constituyen una condición didáctica fundamental para desarrollar y perfeccionar esta práctica, porque condicionan el trabajo de los alumnos. Se apunta a esclarecer cómo son las consignas y el objetivo que persiguen: apuntan a evaluar lo aprendido o permiten al alumno transformar, mediante la escritura, su pensamiento, evidenciar lo que aún no saben y descubrir nuevas relaciones o solo implican una transcripción textual. Prevén los posibles problemas escriturarios de los alumnos y proveen los recursos para solucionarlos.

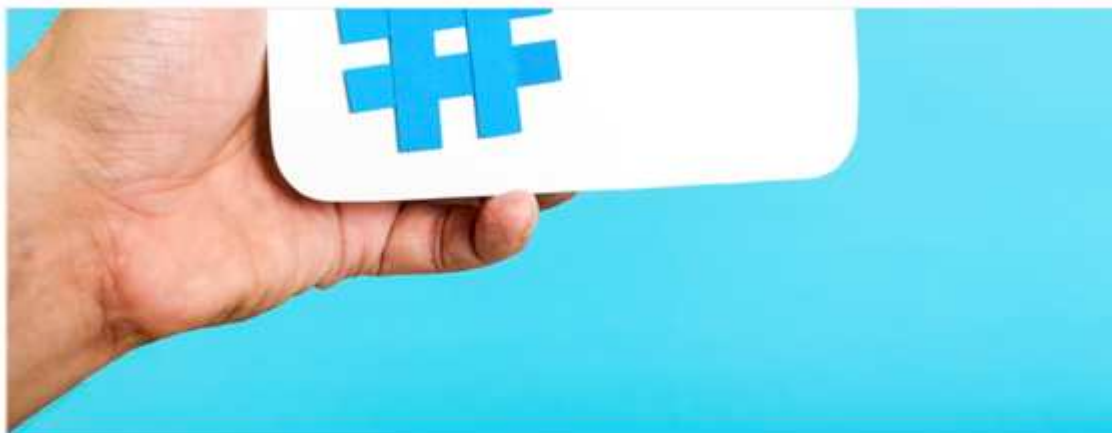
El profesor de Biología plantea que las consignas *“apuntan a abordar el tema, a que el alumno se acerque al tema o al contenido”*. También pretenden que los alumnos jerarquicen las ideas más importantes, relacionen con otros temas, elaboren propuestas propias o que citen las fuentes. En este sentido, las propuestas incluyen preguntas guías que permiten a los estudiantes organizar sus producciones.

*La consigna generalmente es para abordar un tema, se le plantea una tarea o una consigna en la cual el objetivo es que ellos puedan acercarse al tema, o sea al contenido. Pero además de que se pueden acercar al contenido, la idea también es, ya te digo, que ellos puedan de alguna manera desarrollar esa competencia que yo te decía: el jerarquizar ideas importantes, a relacionar con otros temas, el armar un esquema con esa información.*

Si bien el docente plantea en la entrevista que promueve el contraste de teorías, contenidos y autores, las propuestas analizadas tienen como objetivo primordial que el alumno comprenda el material de estudio para ser aplicado en una situación dada y que el docente pueda valorar el grado de apropiación de ese tema. Por ejemplo *“en base al siguiente video responde las preguntas”* o *“la idea es que hagan una lectura general del material e identifiquen las características que el autor presenta en relación a los seres vivos. Luego ustedes eligen un ser vivo cualquiera, de cualquier reino y explican cómo se presentan en ese ser vivo, cinco de las características que el autor plantea sobre los seres vivos”*.

Por su parte, el profesor de Psicología declara que la consigna apunta a la comprensión del material y a guiar la escritura, que en la mayoría de los casos, es sincrónica. Algunos ejemplos de propuestas son:

#### APRENDER EN TIEMPOS DE #CORONAVIRUS. FORO DE DISCUSIÓN



La primera actividad será mirar el video cuyo enlace está en la carpeta con el mismo nombre de este foro.

Luego de verlo, les propongo que hagan una síntesis de los puntos que toca la autora y elaboren un diagrama, esquema o texto con apoyo gráfico para compartir con el resto de los compañeros, que deberán subir en el espacio de tarea de esta carpeta y además subirlo aquí como archivo adjunto de un comentario del foro para que todos los compañeros puedan ver lo que hicieron. El trabajo puede ser realizado por hasta tres estudiantes.

Además de esa tarea, iniciaremos una discusión en este foro sobre los temas centrales que aborda Mariana Maggio en esta conferencia.

Los espero por aquí.

En este caso la respuesta de la entrevista es coherente con las consignas propuestas, se recoge un aspecto no mencionado: la discusión grupal sobre los principales aspectos abordados por la expositora, a partir de la lectura de todos los aportes.

Finalmente, el profesor de Lengua plantea que lo que le *“interesa es darles pautas claras de cómo tienen que hacer progresar el trabajo dentro de lo que significa una respuesta propia. Es decir, las pautas son primero, antes de responder lee bien esta parte, está otra, contrastarlas, o sea pautado en la estructura, pero en realidad el contenido tiene que ser libre porque es la elaboración del estudiante.”*

De este profesor se analizará la consigna de la prueba parcial que es la más representativa de su respuesta. Antes de explicitar las propuestas se les aclara que la prueba *“debe realizarse tomando como texto de análisis el relato que corresponda por sorteo a cada estudiante. La prueba es INDIVIDUAL y debe reflejar el trabajo ORIGINAL y el pensamiento PROPIO del/la estudiante.”* Citaré dos de las consignas del parcial:

1. *Desarrolla una reseña ORIGINAL y PROPIA (0 % de internet) del cuento que te ha tocado leer. En ella debes evidenciar que has realizado una lectura profunda del mismo. (250 palabras aprox.)*

2. *Selecciona del texto dos sustantivos de cada uno de estas clases: contables y no contables, abstractos y concretos, propios y comunes. Elabora con algunos de estos sustantivos las siguientes estructuras:*

- a. *Una oración cuyo sujeto sea un sustantivo propio, que contenga un verbo transitivo y cuyo objeto directo sea un sustantivo común y concreto. Deberá también tener un objeto indirecto representado por otro sustantivo propio.*

Esta última implica más un trabajo cognitivo porque requiere no solo que el alumno comprenda la teoría, sino que la aplique y realice con ella un trabajo de construcción.

Al igual que las consignas de los demás colegas, estas apuntan fundamentalmente a demostrar lo que el alumno comprendió y a evaluar el aprendizaje.

La orientación citada sirve para la primer consigna, no para las restantes que se centran en análisis gramaticales y que, en consecuencia, no hay mucho margen para la originalidad y elaboración propia, porque se centran, fundamentalmente, en comprender la teoría y aplicarla al texto o a los enunciados dados.

Las propuestas destinadas a fomentar la escritura en los alumnos se centran en lo que, algunos autores, definen como escritos expositivos. Estos cumplen tres grandes funciones que incluyen: hacer saber lo que se sabe, explicar a otros y reproducir lo que se entendió. Aunque no siempre estos aseguran la función epistémica de la escritura, “se trata de que propósitos y contexto favorezcan la revisión de los conocimientos a partir de un ir y venir entre pensar, escribir, leer, repensar, corregir, buscar más información, ampliar, releer...” (Espinoza et al. 2012, p. 256).

Sin perjuicio de lo anteriormente mencionado, los instrumentos de recolección de datos han demostrado que los docentes piensan la educación en términos de “hacer” que asegure una verdadera autoconstrucción del conocimiento, ya que la mayoría de las consignas propuestas no pueden resolverse completamente con *googlear* lo solicitado, y, en consecuencia, promueven el aprendizaje profundo.

Finalmente, las respuestas de los entrevistados y las propuestas y correcciones de las actividades escritas de los estudiantes no visibilizan un consenso en la promoción de los tres contenidos esenciales de la teoría constructivista: la reflexión del sistema de escritura, a excepción del profesor de Lengua; los quehaceres del escritor exceptuando la situación didáctica de los parciales; y el lenguaje que se escribe, exceptuando las pruebas parciales, alguna instancia puntual de trabajo en Psicología y el trabajo del profesor de Lengua por formar parte este contenido del programa de la asignatura.

En resumen, las prácticas de escritura que realizan los estudiantes de formación docente, específicamente los maestrandos, para estudiar y participar en las carreras que cursan deben ser entendidas como un contenido curricular que necesita ser trabajado y orientado junto con los restantes contenidos de cada materia, y no como un saber hacer cosas con las palabras privativo de ciertos espacios curriculares, como las clases de Lengua o los parciales.

### **Intervenciones en el marco del primer parcial**

Se decide realizar el análisis de las propuestas parciales al margen de las cotidianas, porque su tratamiento es diferencial. Con respecto a las intervenciones, en contraste con las analizadas anteriormente, se observa que son más puntuales y están más orientadas al proceso. Por ejemplo, a los alumnos que no alcanzaron los objetivos didácticos o una calificación suficiente se les devuelve la producción con orientaciones que pueden ser puntuales, en el desarrollo del escrito o generales, al final, para que revisen y reformulen el trabajo.

Profesor de Biología: *a veces, cuando es muy bajo y cuando realmente te das cuenta que no entendió la consigna se habla con el estudiante y se le da la oportunidad de hacerlo de vuelta. Me ha pasado que he tenido que mandárselo a hacer de nuevo porque...claro, la misma actividad y le decimos - mirá vos fallaste en esto, no entendiste... me pasó con el parcial ahora, que creo que en un grupo, dos tuve que mandarlos a hacer de vuelta porque no entendieron la consigna, más allá de que se le haya explicado y que tuvimos una clase previa para hablar... no, no, no, para nada cumplía con lo que se pedía. Entonces se les explicó de nuevo, de manera individual y se le puso ejemplos de cómo habían hecho otros compañeros, y ahí sí lo volvieron a hacer. Que yo no sé si fue porque no entendieron la consigna o porque le dedicaron muy poco tiempo para hacerlo, y bueno, entregaron lo que pudieron.*

Profesor de Lengua: *la reformulación en el primer parcial, ya en el segundo parcial, no...Sí, la reformulación es solo para el parcial, porque la reformulación está asociada a la evaluación. Claro, capaz que es medio resultadista eso, pero en el segundo parcial, les digo que vengan antes ...*

Del análisis de las escrituras de los estudiantes se desprende que el profesor de Lengua realiza las orientaciones al margen de la producción textual, puntualizando los aspectos que se deben corregir y proponiendo soluciones: *“En este caso, el juez no es el OD (objeto directo) sino el sujeto; lo podemos saber por dos motivos: por la concordancia entre el SN (sintagma nominal) y el verbo conjugado, y porque temblar es un verbo intransitivo de los que no permite un OD”* o *“está respuesta no refleja una lectura profunda de los capítulos sugeridos del libro de Enrique Lorenzo que está en la plataforma. Recomiendo reformulada”*. Asimismo, se realiza un comentario general final que alienta al estudiante a reformular el trabajo y se le especifica cuáles son los aspectos que debe profundizar. Entre la primera entrega y la segunda se ofrecen instancias para trabajar respecto a las reformulaciones y clarificar errores. El profesor declara realizar este tratamiento con el primer parcial, porque en el segundo no hay tiempo para reformulaciones y por lo tanto, incentiva la etapa de planificación y las revisiones de las escrituras intermedias:

*en el segundo parcial, les digo que vengan antes con las cosas medias encaminadas, porque después, en el segundo parcial yo les voy a poner a todos una nota, y a los que tengan el segundo parcial bajo los errores cometidos, pero no hay reformulación. Entonces, si el parcial es 9 a ese le pongo 9 y sigo con el otro parcial, es un tema de que no me da el tiempo... esto es un error, pero no tengo cómo corregirlo porque no me dan los tiempos. Y nuevamente dejan para venir 15 días antes, ahí todo el mundo tiene las dudas tremendas que debió tener 2 meses antes... generalmente las de segundo son mejores producciones y empiezan antes que en primero (porque ya conocen la modalidad de trabajo y la dinámica).*

Por otra parte, el profesor de Psicología realiza una devolución general del trabajo: *“no estoy encontrando relación con la película que les pedí que analizaran. Lo teórico está excelente pero falta encontrar esos aspectos y vinculados con ella. Puedes revisar el texto y corregirlo para el sábado. De acuerdo???”*. Queda claro en esta devolución que añadir un contenido foráneo (Carlino *et al*, 2013) en las materias no es igual, de cara al aprendizaje de los conceptos disciplinares, a entrelazarlo con otros contenidos o aspectos, vincularlo con autores, conceptos o realidades prácticas, como es el caso.

En las dos correcciones, nuevamente se constata que las orientaciones y rectificaciones apuntan a mejorar el aspecto conceptual, fundamentalmente.

En síntesis, en las pruebas parciales es donde más se evidencia el proceso escriturario de los alumnos y la escritura como medio que posibilita el aprendizaje. Antes de la producción se les explicita el tiempo destinado a la elaboración y entrega (que depende del profesor) del trabajo, la consigna y los aspectos a valorar (superficiales). En esta instancia no se proponen rúbricas de evaluación que orienten la escritura de los alumnos y la elaboración del trabajo en base a lo que se valorará. El profesor de Biología plantea que solo usa esta herramienta para los foros, para que los alumnos sepan cómo tienen que comunicarse en ese espacio y qué es lo que tienen que responder. Mientras que el de Lengua atestigua que se conversa oralmente, pero no por escrito y que las orientaciones están dirigida a explicitar los conceptos que no deberían faltar en cada consigna: *“entonces, les enumero los conceptos que necesitan encontrar y ellos tienen que articular la respuesta con sus propias palabras, pero en relación a esos conceptos que son los que yo considero importantes en ese texto que tienen que leer para elaborar la respuesta. Pero después también cómo elaboran la respuesta, es decir, cómo la escriben, que la escriban bien, que sea una respuesta clara, y todo eso es lo que les corresponde a ellos armar... pero digamos, en un texto hay dos o tres cosas que no pueden faltar, eso se lo señalo en las clases para que ellos sepan que tienen que buscar y que tienen que reflexionar sobre eso”*.

Durante el proceso de producción, se organizan espacios (sincrónicos y asincrónicos) para resolver dudas, reflexionar con otros, guiar el proceso, proponer mejoras, entregar las



escrituras intermedias; para esto también se destinan las horas de Departamento. En esta etapa las orientaciones suelen producirse en forma colectiva<sup>13</sup> y apuntan a la construcción del conocimiento que se va a producir, aunque estos aspectos y espacios no están determinados explícitamente, sino que su aplicación y aprovechamiento queda a criterio de los alumnos. En la revisión se marcan los aspectos a mejorar y se propone una nueva fecha de entrega, en algunos casos solo para los alumnos que no alcanzaron nota suficiente, en otros para todos los que quieran hacerla.

En consecuencia, los parciales evidencian el entramado de la escritura con la enseñanza disciplinar, en forma sostenida e interactiva entre lo que los profesores aportan y lo que hacen los alumnos. Las intervenciones y orientaciones que aparecen en estas instancias entretienen la escritura con los contenidos propios de cada materia y por eso parte de la labor educativa es volver sobre el texto y retomar esos contenidos a través de la escritura. Las pruebas parciales son las actividades que más se ajustan a la concepción descrita en este trabajo, en el que la escritura es un medio que facilita la elaboración de los contenidos disciplinares, “ocuparse” significa aquí destinar tiempo didáctico e intervenir durante el proceso de producción escrita, aunque este último aspecto quede librado a la voluntad del estudiante.

#### **Cuarta categoría: Condiciones didácticas referidas a la organización de la clase y al tiempo destinado a la escritura.**

En relación a la modalidad de organización de la clase, el profesor de Psicología y el de Biología reconocen que la modalidad sugerida para resolver las propuestas es mixta: individual o colectiva, dependiendo de la consigna y de la disponibilidad de tiempo personal que tengan los alumnos para reunirse. Por otra parte, el profesor de Lengua plantea que la modalidad es individual porque el trabajo en grupo *“diluye la evaluación”, “no sabe bien cómo se elaboró y se pensó”*. La escritura por sí mismo permite clarificar el proceso que hace el estudiante y las dificultades a las que se enfrenta. También la producción colectiva se opone a la concepción intelectual acerca de la formulación del conocimiento *“que se asocia al autor de ese conocimiento, entonces está bueno que sea identificable quién escribió eso, y en un grupo eso se diluye”*.

Con respecto al tiempo destinado a las producciones también se observa una diferencia entre las propuestas. El tiempo destinado a las pruebas parciales es mayor al de las actividades cotidianas. Al respecto, el profesor de Biología menciona que el tiempo es

---

<sup>13</sup> El profesor de Lengua, por ejemplo, aclara que “en la evaluación de este trabajo se valorarán la corrección ortográfica y la cuidada redacción”, en la entrevista menciona que las orientaciones se explicitan “en la prueba, en la parte final. Las orientaciones son siempre que sea una producción propia, individual, que chequeen las faltas ...no son orientaciones específicas, esas las vamos viendo en la clase”

acotado, aunque se prevé que les permita desarrollar la escritura. El de Psicología también acepta que es definido: *“un mes para los parciales”* tiempo que puede extenderse para aquellos casos de alumnos que lo requieran. Finalmente, el profesor de Lengua plantea tareas *“que implican una dedicación mínima extensa en el tiempo”*, por ejemplo para la elaboración de los parciales se les da un mínimo de 2 meses y en ese tiempo se va trabajando en la clase las consignas que conforman la propuesta, lo que no puede faltar en ese desarrollo. Para las demás tareas el tiempo mínimo es de 15 días”.

Asimismo ya se ha explicitado que la escritura es considerada, en la mayoría de los casos, como un producto acabado en lugar de privilegiar el proceso de producción y el trabajo con las escrituras intermedias. Sin embargo, algunos docentes, especialmente en las pruebas parciales, declaran dar el tiempo suficiente y generar instancias didácticas para que los alumnos se acerquen a mostrarles lo que han producido, resolver las dudas que van surgiendo, etc. En este sentido, no es un detalle menor, para lo que se pretende investigar, la percepción docente acerca de la característica del alumnado de dejar la producción textual junto con las lecturas sugeridas para última instancia, desperdiciando el tiempo pedagógico brindado para plantear dudas, corregir las escrituras intermedias, etc. Otro aspecto que influye directamente en el abordaje de la escritura como lo sugieren las investigaciones es el referente a la organización curricular de la carrera, específicamente la excesiva carga horaria que tienen los estudiantes magisteriales, el “peso” que tiene la práctica preprofesional (que les insume mucho tiempo y suele autoconsiderarse más importante que las asignaturas), la cantidad de materias anuales que conforman la currícula y los parciales que son todos en el mismo periodo y que además coincide con el período de exámenes. Las características del alumnado y de la carrera produce que el tiempo que los docentes otorgan a la realización de las tareas no sea proporcional a la dedicación otorgada para su resolución.

Asimismo, se corroboró que, en los parciales, el tiempo destinado (1 o 2 meses) tiene como objetivo permitirle al alumno realizar una producción de calidad y brindarle diferentes instancias de consulta y/o elaboración de esas propuestas. En este sentido, la actividad preponderante en ese tiempo es la de consultar dudas sobre los temas propuestos para esa instancia. Esta situación que no hace referencia directamente a la enseñanza de la producción de textos académicos (qué escribir, para qué escribir, cómo escribir y en qué condiciones hacerlo), resulta en parte esperable en tanto existen en las aulas propuestas pedagógicas que consuetudinariamente suelen plantearse en la enseñanza de asignaturas específicas. Este aspecto jerarquiza la participación del estudiante y su interacción con el profesor, lo cual podría significar una ponderación de la enseñanza dialógica, en la cual se promueve una mayor actividad del alumno que la implicada solo en escuchar al profesor. Sin embargo, aunque las propuestas se resuelvan mediante la escritura no se suele

oficializar ese tiempo didáctico necesario para trabajar con las escrituras intermedias, por el contrario, se plantea la propuesta y la escritura se realiza autónomamente, con la excepción ya explicitada de aquellos que tienen que reelaborar el parcial o los que usan las instancias de consulta. Estas respuestas revelan que si bien los docentes declaran considerar a la escritura como una práctica con potencial epistémico, en la práctica los alumnos la desarrollan autárquicamente y, aunque luego se socializan esas escrituras, no se vuelve sobre lo escrito para promover las tareas cognitivas necesarias para potenciar el aprendizaje a través de la escritura.

Sin embargo, el hecho de que se propongan tareas cuya resolución implique la producción textual podría significar que los docentes conciben que escribir sobre los temas de la asignatura ayuda a aprenderlos y, por ello, destinan tiempo de clase para que sus alumnos piensen a través de esta práctica.

Es posible suponer, aunque imprudente asegurar, que los docentes dedican tiempo pedagógico para promover la condición social y cognitiva de la escritura: seleccionar la información (dónde o cómo buscar en los textos), compartir el discurso de una determinada comunidad científica, identificar los textos importantes, orientar cómo deben ser interpretados y cómo deben ser aplicados en la acción, aunque no continúen la intervención durante el desarrollo de las producciones.

### **Quinta categoría: Algunos problemas relativos al escribir que identifican los docentes en el marco de la enseñanza de su disciplina**

Esta categoría de análisis pretende, además, averiguar si el trabajo por plataformas digitales (específicamente CREA) ha tensionado, visibilizado y transformado las prácticas de escritura y las orientaciones en el proceso de producción escrita.

En esta categoría, nuevamente se constata una disyuntiva entre las orientaciones y correcciones que se realizan en las producciones de los alumnos y lo que declaran realizar los docentes entrevistados.

En relación a la entrevista, específicamente a la pregunta *¿Cuáles son los problemas en las escrituras de sus alumnos que les preocupan?*, el profesor de Biología enfatiza en las dificultades que presentan los alumnos para interpretar los textos, aspecto que influye directamente en la producción textual y en la elaboración del conocimiento. También destaca los problemas de sintaxis *“le cuesta horrible expresar con sus propias palabras, modificar un texto y explicarlo con sus palabras. Entender -me ha pasado que no entienden lo que están leyendo y son gurises de formación docente y eso me ....., no te digo que es general, pero hay estudiantes que no puede ser que a esta altura no interpreten un texto,*

*que no entiendan un texto, hay palabra que no entienden*". El profesor de Psicología destaca que lo que más le preocupa *"es el copia y pegue, eso me preocupa, de todas manera yo lo que he buscado como estrategia es hacerles preguntas que no las encuentren en internet, que sean de análisis personal, y que tengan que relacionarlos con la temática, se las complico, la teoría con la vida real, con sus propias vidas, con sus propias aulas, etc. Entonces ahí no hay opción de copiar y pegar muchas cosas...pero eso me preocupa, la honestidad en la escritura. No copian de dónde lo sacaron y cuando les preguntás ni se acuerdan..."*, este aspecto no se mencionó en el marco teórico, pero también forma parte de las orientaciones e intervenciones que los docentes deben incluir si pretenden fomentar esta competencia y promover la construcción y/o reconstrucción del conocimiento.

El profesor de Lengua señala que el problema más importante que ha detectado refiere a la desconexión entre lo que el estudiante piensa y lo que efectivamente logra comunicar a través de la escritura: *"hay estudiantes que usualmente pueden pensar bien, muy bien. Pueden razonar perfecto, y cuando tienen que pasar a la escrituras lo que pensaron, se bloquean y se bloquean totalmente...tienen un pensamiento que va en un buen sentido, es ágil, práctico, resuelve, pero después no logran escribir. Entonces hay un problema en el traspaso desde el cerebro hasta llegar a la mano o hasta llegar al computador. Ese es el principal problema. Y después hay otro problema, que es la carencia léxica. Muchas veces son capaces de pensar o de intuir cosas para las cuales no tienen nombre. Entonces no las pueden... no las pueden designar, no las pueden plantear bien, porque se entreveran al carecer de léxico, es decir, está todo entreverado y sin nombre en el pensamiento. Y cuando lo van a escribir este, como no tienen el nombre de eso, no saben cómo se llama ese sentimiento, lo que están sintiendo, lo que están pensando o lo que fuere. Eso es un tema léxico, de cadencia léxica, y eso tiene que ver con haber leído poco, tiene que ver con yo que sé, sobre todo con el acceso al vocabulario nuevo, con desdeñar muchas veces de vocabulario nuevo, palabras que les resultan difíciles, que ya no usan, que en un docente es preocupante eso, porque es como decir ah esta palabra que usar y ellos a veces están con eso... y convencerlos de que... Otro podría ser problemas concretos asociados a nuestra forma de hablar, por ejemplo, el seseo que el seseo nos mata. Ellos tienen muchos errores de confusión de s con la z, muchos errores ortográficos de B con V, porque no las diferenciamos. Tienen errores en la gramaticalidad de lo que dicen, en realidad no es la gramática, sino en la aceptación normativa de eso... mucho "hubieron" (...) También, otro que estoy pensando ahora... el ajuste del registro escrito al ámbito en el que se está trabajando, entonces a veces hay como una marca muy oral en la escritura, que debería ser una escritura que tienda a ser más académica."*

Las respuestas proporcionadas por los docentes dejan en evidencia que son muchos los aspectos escriturarios de los alumnos que aún, en este nivel educativo, requieren el

acompañamiento planificado y sistematizado de los docentes, si se pretende promover el desarrollo competencial del estudiantado. Algunos son superficiales, como la ortografía, la carencia léxica o la sintaxis, pero otros (como los mencionados por el profesor de Lengua) constituyen un problema mayor y requieren el diseño de estrategias y actividades sistemáticas que promuevan el aprendizaje de las competencias involucradas en la producción del conocimiento, no únicamente de la escritura. En este sentido, los aspectos superficiales o locales de la escritura hacen referencia a las propiedades ortográficas, gramaticales, cohesivas y coherentes de la lengua que son generales atinentes a todos los escritos, por lo tanto cuando el usuario las domina las puede transferir a cualquier situación de escritura. Sin embargo, los aspectos profundos de la escritura (comprensión conceptual, adecuación a la consigna, justificación o desarrollo de argumentos válidos, jerarquización de las nociones, vinculación y/o confrontación perspectivas, reflexión personal, vinculación con la práctica) son particulares de cada área disciplinar y posibilitan el aprendizaje del contenido disciplinar. Específicamente, en la escritura como habilidad comunicativa es imperante la necesidad de fortalecer las subcompetencias que conforman una comunicación eficiente, entre las mencionadas por los docentes: la competencia textual, pragmática y enciclopédica, pero también se incluyen la competencia lingüística y la discursiva.

Son múltiples las causas que explican el desempeño parcialmente logrado de los alumnos en este sector. Algunas mencionadas en investigaciones internacionales y nacionales sugieren la calidad de las trayectorias educativas previas al ingreso a la Educación Superior, el escaso capital cultural del estudiantado que opta por las carreras de Formación Docente, y las características propias de nuestro dialecto y que se extiende al denominado dialecto del Río de la Plata, específicamente el seseo y el yeísmo<sup>14</sup>. Al respecto en el Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018 se señala que:

el nivel académico y el capital cultural de quienes eligen la docencia son bajos (Coultas y Lewin, 2002; Vaillant, 2004) y suelen ser menores a los de quienes optan por otras formaciones universitarias, lo que se denomina selección negativa (Varga, 2007) (...) Investigaciones nacionales previas coinciden en que quienes eligen formarse como docentes provienen de estratos socioeconómicos y culturales “algo menores” (CIFRA, 2012) y con un desempeño académico inferior (Boado y Fernández, 2010; Fernández Aguerre, 2009) a quienes eligen carreras universitarias.

Otro de los aspectos categorizados refiere a la dirección de las intervenciones y orientaciones del profesorado: si se enfocan en la detección de errores locales

---

<sup>14</sup> Se entiende por seseo el uso de un mismo fonema, /s/, al pronunciar palabras como cocer y coser y por yeísmo el uso de un mismo fonema, /y/, al pronunciar las palabras vaya y valla.

(gramaticales, cohesivas y ortográficas), en la construcción de las ideas de los textos o en ambas. Por unanimidad los tres profesores contestaron que sus intervenciones y orientaciones, al momento de corregir un texto, se orientan hacia los dos aspectos. En consecuencia, intervienen en la escritura de sus alumnos indicando los errores pertenecientes al campo gramatical y ortográfico, así como los relativos a las propiedades textuales (principalmente la coherencia y la cohesión), pero también orientan las fallas conceptuales o de formulación y construcción del saber.

Sin embargo, nuevamente, cuando se triangula la categoría de análisis, las entrevistas y las producciones escritas de los alumnos se contrasta la disyuntiva entre lo que los docentes plantean que hacen y las correcciones plasmadas en los textos enviados. Estas apuntan a guiar las reformulaciones solicitadas al estudiante, para revisar ese mismo texto (solo en los parciales) o como resultado de una evaluación sumativa, y en consecuencia el profesor no tiene forma de saber si el alumno modificó ese texto y entendió las correcciones. Además, tienen como propósito la reelaboración del conocimiento, no la comprensión de los aspectos gramaticales, cohesivos y ortográficos mencionados.

Nuevamente, considerar al lenguaje escrito desde estas dimensiones no es posible mientras se lo conceptualice como un producto. Es en el proceso de la escritura donde el docente encuentra la oportunidad de orientar esa práctica para que las sucesivas revisiones y correcciones de los trabajos escritos logren producciones cada vez más ajustadas, adecuadas y correctas.

Desde este marco teórico, resulta fundamental que los estudiantes aprendan qué decir, cómo decirlo y cómo organizar lo que dicen. Algunas de las propuestas planteadas por el profesor de Psicología, específicamente la que refiere a la construcción de un mapa conceptual, constituyen herramientas muy eficaces para organizar el pensamiento, proyectar la distribución de los conceptos en el texto y asegurar su coherencia (planificar la escritura). Por tal motivo, sería interesante diseñar una secuencia que permita al estudiante ejecutar ese plan inicial en simultáneo con el desarrollo de la temática/contenido, y promover la revisión de ese escrito que consigne el diseño de la planificación, el grado de profundidad del conocimiento trabajado y el lenguaje que se escribe.

Lerner *et al.* (2009) afirma que escribir es una tarea difícil, por eso es necesario incluirla en el proceso de formación. Plantea que diseñar situaciones didácticas donde los alumnos participen sistemáticamente en situaciones de escritura, se enfrenten a los problemas que plantea producir un texto y elaboren estrategias para resolverlos, discutan las producciones propias con los compañeros, reciban devoluciones del formador o de otros compañeros..., son algunos de los desafíos que contribuyen al avance de los futuros docentes como practicantes cada vez más eficaces de la escritura.

En lo que refiere a la reflexión del sistema de escritura se constató que únicamente en la asignatura Lengua y en el marco de los contenidos gramaticales, es donde se promueve constantemente la reflexión de la lengua, la comprensión de la Norma y la corrección idiomática.

Para concluir se hará una breve mención de los resultados obtenidos en referencia a la influencia de la pandemia en las prácticas escriturarias de los alumnos y en las orientaciones e intervenciones de los docentes.

El profesor de Biología expresa que *“me organizó mi trabajo, el poder acceder, por CREA, a cada uno de los textos de los estudiantes y ahí mismo poder hacerles una corrección y tener todas las producciones de ese estudiante a lo largo de este semestre, a mí, por lo menos, me organizó mucho más el tema del seguimiento en cuanto a lectura y escritura, porque eso en una clase, yo que sé, en una clase presencial la corrección se hacía más que nada oral. Entonces, a veces oralmente no se expresan de la misma manera que escriben o no ves tantas, tantas debilidades de repente como en la escritura. Y bueno, CREA, a mí por ejemplo, me permitió como tener un acceso mucho mayor a ver cómo escriben y cómo interpretan textos”*.

Por su parte, el profesor de Psicología concuerda en que *“hay cambios, no sé si ya vamos a ver el impacto que tuvo en los estudiantes, capáz que lleva un tiempo esto, pero ya saben cómo manejarse, el tema de comunicarse a través de foro , esa comunicación asincrónica al comienzo era muy difícil, todavía sigue pasando, eso nos deberíamos preguntar a nivel de instituto por qué sucede, qué pasa... estamos enseñando a relacionar las ideas, lo que pasa es que en los foros, cada uno responde en su lugarcito, porque son de respuesta obligatoria, pero nadie comenta lo que dicen los otros, entonces tenés que ir a decirles: miren la idea es que ustedes puedan confrontar sus ideas, decir algo, aportar algo a lo que dicen los compañeros, opinar sobre lo que dice el otro, discrepar también y bueno yo veo que pasa eso. Ha cambiado muchísimo desde el año pasado a este, a que ya tienen otra magnitud de vocabulario, ya no es aquello que copiaban un texto de word entero en un comentario de la plataforma, las reglas de escritura de un foro...no tiene sentido, tiene que ser un texto más corto, más concretos, porque sino el resto de las personas no te lo leen y bueno están logrando mejorar esa parte. Después, el trabajo en CREA implicó un cambio, yo antes no me detenía a corregir... porque la escritura para el trabajo ahora es fundamental, es una herramienta fundamental y en la clase, de repente, es más oral y los momentos de escritura son muchos menos, cuando lo hacés en forma presencial, hacés solo los parciales, algún escrito o trabajo colectivo de escritura pero lo demás es más desde la oralidad, trabajos vivenciales en el momento... pero en la plataforma es más elaborado, entonces sí tenés que intervenir, pensar bien las consignas que te las entiendan , que sean claras porque sino arrancan para cualquier lado y claro que tenés que orientar un poquito,*

*para que sepan cuál es la idea que tenés de trabajo allí, entiendan la consigna, qué es lo que pretendés que escriban. Yo voy participando en el foro”.*

*Finalmente, el profesor de Lengua también acuerda que “sí, yo creo que evidencia los problemas que los estudiantes tienen, los evidencias, porque te relacionás mucho más con ellos por escrito, entonces te mandan mensajes por ejemplo y vos ya ves que escriben más o menos. Los mensajes son más desestructurados que un escrito y a ahí ves problemas de faltas, de comprensión... pero también tenés menos faltas para corregir en los trabajos, porque no sé si le pasan corrector o algo. Si tuvieran que escribir presencial y a mano estoy seguro que las faltas serían mayores... y aún así hay faltas con la opción de los correctores. No sé si se ha promovido la escritura con CREA, no creo simplemente creo que es la herramienta que sustituye la oralidad, pero no es que hayan mejorado , creo que no sé si mejora así tan fácil por más uso”.*

En consecuencia, la pandemia y el trabajo casi exclusivamente a través de la plataforma CREA visibilizó algunas dificultades que estaban invisibilizadas cuando la modalidad era exclusivamente presencial, porque la comunicación pasó a ser casi exclusivamente por escrito. Además, implicó un cambio en las intervenciones y orientaciones de los docentes que en esta plataforma se realizan sobre el propio escrito y están más orientadas al aspecto pragmático de la comunicación, a la construcción de los contenidos disciplinares y a mejorar el lenguaje que se escribe (según lo expresado en las respuestas). Al respecto, el profesor de Lengua introduce un nuevo aspecto que complementa este trabajo, referente a las dificultades que persisten en la escritura aún cuando los alumnos tienen más tiempo para pensar lo qué van a escribir, cómo lo van a escribir y cuando disponen de diferentes herramientas tecnológicas para mejorar esta práctica (diccionario online, corrector ortográfico y de sintaxis, etc).

## **7. CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos en el trabajo de campo ofrecen un panorama lacónico sobre cómo los docentes de diversas asignaturas de segundo año de un centro de Formación Docente (en adelante FD) conciben las relaciones entre escritura, enseñanza y aprendizaje disciplinar. A la vez, los resultados también muestran las condiciones didácticas que declaran utilizar los docentes y de qué forma las implementan para favorecer la escritura de sus alumnos y, finalmente, cómo orientan esta práctica para que el maestrando reflexione acerca del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe.

En el apartado anterior, donde se ponderaban las categorías de análisis, se desarrollaron algunos comentarios, a la luz de las respuestas de los profesores y las actividades



propuestas a los alumnos. En consecuencia, se pretende en este ítem consignar los resultados más relevantes.

1. Este estudio encontró un continuum entre dos polos de la escritura. Por un lado, la manera en que se concibe la escritura en las actividades cotidianas que proponen los docentes en sus asignaturas, y por otro lado, la forma en que se entiende esta práctica en las pruebas parciales. En base a lo expuesto en el marco teórico se constató que periódicamente la escritura se enmarca en el modelo de *decir el conocimiento*, puesto que para resolver las consignas escritas es suficiente con que el escribiente recurra al material de estudio o la memoria para activar sus conocimientos acerca del tema y del género que va a tratar, por lo tanto la puesta en práctica de este modelo no significa una verdadera situación problema para el escritor. Sin perjuicio de lo anterior, es necesario aclarar que no se está juzgando las consignas, las cuales apelan a la reflexión y a la construcción del conocimiento, sino que el foco está puesto en la producción textual, que en estas instancias es concebida, en la mayoría de los casos, como un producto acabado en cuanto no se promueve la revisión, ejemplificación, contrastación, reflexión de lo producido y el establecimiento de nuevas relaciones. En este sentido, prevalece un uso expositivo de la escritura (Vérin, 1988) porque la producción textual, en las actividades propuestas, es una tarea requerida prioritariamente para generar un efecto en el docente o en los compañeros: hacer saber lo que se sabe, explicar a otros y reproducir lo que se entendió para autoevaluar el grado de comprensión. En algunas circunstancias, los docentes declaran que integran la revisión colectiva a las actividades escriturarias de los alumnos, sin embargo no se generan espacios para volver sobre esos textos, repensarlos o reelaborarlos a la luz de los nuevos aportes y orientaciones.

Del otro lado del continuum, en las instancias de las pruebas parciales, la escritura pareciera ubicarse más en el modelo de *transformar el conocimiento*, por lo tanto es percibida como un instrumento de aprendizaje específico e inacabado que debe trabajarse al interior de cada asignatura, de hecho cada una de las propuestas evidencian la manera en que se construye el conocimiento en esa disciplina. Esto se debe, en parte, al “peso” curricular y evaluativo que tiene esa instancia, pero también a que los alumnos tienen más tiempo para elaborar sus producciones y, en consecuencia, construir escritos intermedios que les permitan contrastar su pensamiento con el saber del docente, con lo elaborado por los demás compañeros y con los diferentes marcos teóricos. Aunque, como se explicitó, no siempre los alumnos toman conciencia de la importancia de aprovechar esos momentos necesarios y fértiles para que se produzca la relación dialéctica entre el espacio del contenido y el espacio retórico, y, en consecuencia la anhelada transformación del conocimiento, o por lo menos, la comprensión del fenómeno abordado, el aprendizaje.

La diferencia sustancial entre actividades cotidianas y parciales no significa que los docentes se despreocupan de la escritura en sus asignaturas o no valoran el potencial epistémico que tiene esta práctica. Hay aspectos externos, como la falta de tiempo (de clase, de los alumnos y del docente), la sobrecarga que implicaría para los docentes en función de sus condiciones de trabajo, y la resistencia que produciría en los alumnos la exigencia de escribir clase a clase, que influyen en la posibilidad de trabajar siempre con las escrituras intermedias en las que las actividades cognitivas (pensar, escribir, leer, repensar, corregir, buscar más información, ampliar, releer) y los procedimientos que las estimulan (problematizar lo que se dice y cómo se dice) interactúan permitiendo modificaciones sobre lo que se piensa y lo que está plasmado en el papel, convirtiendo a la escritura en un objeto y herramienta de aprendizaje disciplinar.

2. Según los profesores entrevistados, los factores predominantes en las dificultades que consignan las escrituras de los estudiantes de FD conciernen a las deficiencias formativas de los niveles educativos precedentes y a la ausencia de hábitos de estudios de los alumnos. Como consecuencia de la brecha existente entre el perfil esperado y el perfil real de los nuevos afiliados, los docentes manifiestan la necesidad de orientar y acompañar esta práctica, fundamentalmente porque la escritura en este nivel académico difiere y es más exigente que la utilizada en la formación secundaria. A pesar de ello, no se suele destinar tiempo de clase para enseñar a escribir al interior de cada disciplina y el acompañamiento suele ser periférico, interviniendo solo al final y/o al inicio de la tarea de escritura, exceptuado las instancias parciales donde aparece al servicio de la elaboración de los contenidos disciplinares y concita la orientación del docente durante el proceso de elaboración. Aunque esas orientaciones se producen a requerimiento del alumnado, a excepción de aquellos que obtuvieron una calificación insuficiente. Sin embargo, esas intervenciones distan de las que las investigaciones señalan como las más fértiles para promover los aprendizajes (Carlino *et al.* 2013).

En esta línea, una investigación nacional que analizó los Trabajos Finales de Grado (TFG) de la carrera Maestro en Educación Primaria (Umpiérrez, 2020) corrobora que los alumnos magisteriales culminan la formación inicial sin haber desarrollado la competencia comunicativa necesaria para la profesión que desarrollarán. “La producción de un trabajo de calidad no es tarea en solitario del/de la estudiante y su tutor/a, en el último año de formación. Por el contrario, el TFG es la evidencia de un proceso formativo, demuestra las competencias de lxs egresadxs, y como tal, la calidad de la formación, a lo largo de cuatro años y con la intervención de muchxs formadorxs” (p.110). Por otra parte, Sotos Serrano (2019) ha reportado la importancia de profundizar la investigación sobre los procesos de elaboración de los TFG, debido a las dificultades manifestadas por los estudiantes en sus

competencias sobre escritura académica, selección de fuentes de información y utilización de herramientas para la construcción de textos.

3. En relación al punto antecedente, las intervenciones de los docentes suelen realizarse al inicio junto con la propuesta, algunos expresan las pautas de escritura (correspondientes a los aspectos superficiales); otros proponen rúbricas de evaluación (solo en consignas puntuales) que también atañen a los aspectos superficiales de la escritura; y otros solo plantean la consigna y estimulan el trabajo autónomo. Las intervenciones al final de la producción están dirigidas, fundamentalmente, al aspecto conceptual y a la valoración del grado de adecuación y profundización alcanzado con respecto al contenido abordado. En la mayoría de las propuestas, cuando se realizan apreciaciones acerca de las actividades cognitivas implicadas en la escritura o sobre aspectos gramaticales y cohesivos, no se espera que el alumno las repare en ese texto. Se puede interpretar que los docentes pretenden que las tengan en cuenta para futuras producciones, que las dificultades más importantes se trabajarán oralmente en clase o que es una manera de justificar la calificación numérica, de cualquier manera la revisión no es pensada como objeto de enseñanza. En los parciales, aunque la revisión también es considerada como una oportunidad de repensar lo aprendido está muy asociada con la acreditación de la asignatura.

Finalmente, los docentes refieren que no intervienen acompañando la actividad escritora de los alumnos en torno a los contenidos disciplinares, en forma sostenida e interactiva entre lo que ellos aportan y lo que elaboran los alumnos posibilitando la enseñanza de los contenidos a través de la producción escrita.

4. Existe, como era esperable, una diferencia entre las orientaciones finales (en la revisión del escrito) del profesor de Lengua con respecto a las de sus pares, concretamente sobre el sistema de escritura, aún excluyendo los contenidos que son propios de la asignatura y que requieren, por tanto, una enseñanza deliberada. Se constató que, al interior de las tres asignaturas involucradas, las orientaciones (cuando las hay) se dirigen, superficialmente, a marcar los aspectos más profundos de la escritura (comprensión conceptual, adecuación a la consigna, justificación o desarrollo de argumentos válidos, jerarquización de las nociones) dada su dependencia de los contenidos específicos. Estos aspectos tienen mayor incidencia en Lengua (siempre, con detenimiento y orientaciones concretas) y en Psicología (en menor medida) que en Biología. No se visibilizó en los trabajos escritos analizados las orientaciones atinentes a los aspectos superficiales de la escritura (propiedades ortográficas, gramaticales, cohesivas y coherentes de la lengua) en la etapa de producción o en la de revisión, a excepción de los trabajos de Lengua.

Si se tiene en cuenta lo planteado en el marco teórico acerca de que cada disciplina es un espacio discursivo y retórico como conceptual (Carlino *et al*, 2013) hay que admitir que enseñar una materia implica considerar como contenido propio el lenguaje que se escribe, las prácticas del escritor y la reflexión del sistema de escritura, así como el desarrollo de la competencia comunicativa, que no debería ser privativa del insuficiente espacio curricular de Lengua.

5. Las condiciones didácticas que se prevén para el desarrollo de esta práctica son variadas, aunque no todas propician que la escritura se constituya en una herramienta para aprender en las diversas asignaturas de los IFD. Por unanimidad, los docentes plantean que los objetivos de las consignas son: abordar y comprender un tema o contenido, jerarquizar las ideas importantes, relacionar con otros temas y elaborar propuestas propias; estas actividades cognitivas son imprescindibles en la alfabetización académica. Asimismo, declaran guiar el análisis del texto planteando preguntas orientadas a enfocar las ideas centrales de acuerdo a la función que los docentes asignan a la bibliografía en el logro de los objetivos de la materia. Sin embargo, las propuestas analizadas revelan que el objetivo primordial es comprender el material de estudio para ser aplicado a una situación dada y valorar el grado de apropiación del tema. En consecuencia, un porcentaje significativo de las consignas apuntan a textos expositivos en los que el alumno demuestra lo que sabe y reproduce lo que comprendió en una instancia de escritura concreta, como producto final. Anteriormente, se mencionó que existen excepciones, minoritarias, en la que se revisan los escritos para mejorarlos: clarificar las ideas, revisar la coherencia y la cohesión, hacerlo más fundamentado y adecuado a su propósito. Como plantea Carlino *et al* (2013), no es lo mismo dar cuenta del conocimiento a través de la escritura que escribir para construir o transformar el conocimiento.

En cuanto al destino otorgado a los materiales propuestos, los profesores de Biología y Lengua acuerdan que, en sus asignaturas, no se analiza la manera en que escriben, organizan las ideas y abordan la temática los referentes teóricos de sus disciplinas. El profesor de Psicología solo lo hace cuando trabaja autores cuyo lenguaje no sea tan “técnico” que obstaculice la comprensión de las ideas. En lo que refiere a materiales complementarios del discurso académico, el profesor de Biología sugiere la lectura, voluntaria y autónoma, de las Normas APA, al de Lengua no se lo considera en este análisis porque aquellos forman parte del programa de la asignatura.

También se evidencian diferencias en cuanto a la modalidad de trabajo. Los profesores de Biología y Psicología utilizan las dos modalidades (individual y colectiva) dependiendo de la consigna y el tiempo disponible. Mientras que el profesor de Lengua propone que las escrituras sean individuales porque el trabajo en grupo diluye la evaluación. Considera que

la escritura por sí mismo permite clarificar el proceso que hace el estudiante y las dificultades a las que se enfrenta, lo que permite organizar las posteriores intervenciones. Este aspecto explica porqué los trabajos escritos en esa asignatura no son asiduos.

Finalmente, también se considera la variable tiempo y, nuevamente, por unanimidad los docentes declaran realizar una diferencia entre el período que destinan a los trabajos diarios y el destinado a los parciales que suele ser mayor, aunque esto no garantiza una construcción significativa del conocimiento y el desarrollo de competencias necesarias para lograr aprendizajes de calidad, profundos y duraderos, por los motivos ya explicitados.

6. La pandemia y el trabajo casi exclusivamente a través de la plataforma CREA visibilizó y confirmó algunas dificultades que estaban latentes cuando la modalidad era presencial porque la comunicación pasó a ser casi exclusivamente por escrito. Además, significó un cambio en las intervenciones y orientaciones de los docentes, que en esta plataforma, se realizan sobre el propio escrito y están más orientadas al aspecto pragmático de la comunicación, a la construcción de los contenidos disciplinares y a mejorar el lenguaje que se escribe (según lo expresado en las respuestas). Al respecto, el profesor de Lengua desvela el hecho de que las intervenciones realizadas los últimos dos años, ante el cambio de modalidad, no han mejorado la escritura de los alumnos, sino que simplemente sustituyeron la comunicación oral. A pesar de las herramientas tecnológicas que ofrece la virtualidad para evitar ciertos errores o solucionar los problemas escriturarios (diccionario online, corrector ortográfico y de sintaxis, diccionario panhispánico de dudas, etc) las dificultades persisten, aún cuando los alumnos tienen más tiempo para pensar lo que van a escribir y cómo lo van hacer. Este hecho hace suponer que el problema es aún más preocupante: los alumnos no dudan, escriben sin cuestionar la escritura, y es la duda lo que incentiva la búsqueda de respuestas.

## **8. CONSIDERACIONES FINALES**

Por todo lo expresado hasta aquí, este trabajo permite colegir que la escritura no siempre es considerada un objeto de enseñanza en todas las instancias y asignaturas que conforman la estructura curricular de FD y en consecuencia, recibe un tratamiento periférico, donde se suele intervenir solo al inicio o al final de la producción sin que eso suponga volver sobre las escrituras para mejorarlas. En este sentido, las dos situaciones didácticas propuestas por el constructivismo: escritura a través del docente y escritura por sí mismo siguen siendo igualmente importantes aún en este nivel educativo. La escritura a través del docente resulta así indispensable para la enseñanza del proceso de escritura

(planificación-textualización-revisión) ya que ayuda a los estudiantes no solo a desarrollar esa competencia, por parte de quienes tienen experticia en esa práctica, sino a apropiarse del modo en que se construye el conocimiento en una disciplina. Los resultados que versan en este estudio, junto con otras investigaciones nacionales e internacionales citadas en este documento, pueden resultar oportunos para repensar el nuevo diseño curricular de Formación de Grado para los educadores que impulsa el CFE, en pro de lograr una alta calidad en la formación de los egresados y conseguir el reconocimiento del carácter universitario de las carreras de su órbita. En consecuencia, las políticas educativas interesadas en reestructurar la FD deben considerar que no alcanza solo con que las organizaciones y los docentes promuevan la escritura en la formación de los maestros y profesores, sino que es necesario que se revelen los modos en que se hace y se institucionalice qué significa ocuparse de la escritura en este nivel.

En algunos países, como Australia, se ha tomado conciencia sobre la importancia de cuidar los aprendizajes sobre escritura académica de los estudiantes, por medio de instancias de orientación y asesoría (Carlino, 2004), aunque no se trata de agregar más asignaturas a los extensos planes de estudio, sino de que la cultura institucional incorpore la cultura académica, y que las buenas prácticas de escritura atraviesen todas las disciplinas (Umpiérrez, 2020).

## Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B (2012). USOS DE LA ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. *Textos y usos de la escritura en la enseñanza de la historia: Usos de la escritura en la enseñanza de la historia*, 16. 1-7. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/270519787\\_Dossier\\_I\\_Textos\\_y\\_usos\\_de\\_la\\_escritura\\_en\\_la\\_ensenanza\\_de\\_la\\_historia](https://www.researchgate.net/publication/270519787_Dossier_I_Textos_y_usos_de_la_escritura_en_la_ensenanza_de_la_historia)
- Cartolari, Manuela y Carlino, Paula (Agosto, 2009). FORMACIÓN DOCENTE, CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperada de: <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/30>
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula, Iglesia, Patricia, Bottinelli, Leandro, Cartolari, Manuela, Laxalt, Irene y Marucco, Marta (2013). Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Castedo, M. y Zuazo, N. (2011). «Culturas escritas y escuela : viejas y nuevas discusiones ». Revista Iberoamericana de Educación. N° 56 / 4.
- Castedo, M. (2018) Leer y escribir para aprender: módulo 5. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo de Formación en Educación (19 de febrero de 2008). PLAN Lengua NFPC. Recuperado de: [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/nfpc/nfpc0804pg06.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/nfpc/nfpc0804pg06.pdf)
- Dib, Jimena (2016). Escribir en la escuela. Una propuesta de enseñanza y evaluación de la escritura. Ciudad Autónoma de Buenos Aires Paidós.
- Diment, E. Y Carlino, P. (2006). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio, Memorias de las XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas", Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 10-12 de agosto de 2006, Tomo I, pp. 202-204.
- Di Tullio, A. y M. Malcuori. 2013. Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay. Montevideo, ANEP-CODICEN.
- Dubois, María Eugenia. (2011) El factor olvidado en la formación de los maestros. Lectura y Vida, Año 11, N°4.
- García-Debanco, C.; D. Laurent y M. Galaup (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques*, 143-144, décembre, pp. 27-50.
- Heredia, M. (2018). Prácticas y funciones de la escritura en clases de Ciencias naturales. Segundo ciclo del nivel primario: Estudio de casos en docentes con diferentes trayectorias formativas. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1530/te.1530.pdf>
- INEEd. (2019). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018. Montevideo: INEEEd. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>
- Kaufman, Ana & Lerner, Delia (2015) Documento Transversal N° 1. La alfabetización inicial. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Kaufman, A.M. y Lerner, D. (2014): Documento transversal N° 3. Escribir y aprender a escribir. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- LERNER, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D.; Stella, P.; Torres, M. (2009). Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D; Larramendy, A; Cohen, L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Clío & Asociados* (16), 106-113. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5543/pr.5543.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5543/pr.5543.pdf)
- Manrique Gil, N. (2014) Mediadores y lectura literaria: una aproximación a los factores que influyen en los criterios de selección de obras. Trabajo final de Máster. Universidad de Zaragoza. Dir.: Rosa Taberero Sala. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/289978208.pdf> (p. 35 a 42).
- Marín, Marta (2004). Lingüística y enseñanza de la lengua. Argentina: Aique.
- Martignoni, Alicia Irene (2002). Leer y escribir con los Maestros. Recuperada en: <https://www.tandil.gov.ar/sala/img/intercambiolectura/martignoni.pdf>
- Navarro, F., Lerner, D., Meneses, A., López-Gil, K. S., Artal, R., & Otero, P. (2021). Enseñar a leer y escribir en pandemia. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 92, 57-62.
- Olson, D. (1998). El mundo sobre el papel. Barcelona. Gedisa.
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. Nueva gramática de la lengua española. Barcelona, Espasa.
- Rosenblatt, L.M. (1988) "Writing and Reading: The Transactional Reading." En Technical Report N° 416, New York University.
- Sotos Serrano, María (2019). Análisis cualitativo del proceso de tutorización de los Trabajos Fin de Grado. El caso de la Facultad de Educación de Albacete. *Revista Complutense de Educación*, 31 (1), 35-44. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5209/rced.61746> (consultado: 15 de agosto de 2020).
- Stake R. E. (1999) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Umpiérrez, S (2020). ANÁLISIS DE TRABAJOS FINALES DE GRADO DE LA CARRERA DE MAESTRA/O EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE URUGUAY. ANEP: Consejo de Formación en Educación - Uruguay. Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1408/Umpierrez%2c%20S.%2c%20Analisis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Valle, J y Manso, J (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación: UAM. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación*, n° extraordinario, 12-33. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/661677>
- Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.



# ANEXOS

## Entrevista

La entrevista se desarrolla en función de dos grandes grupos temáticos:

Escribir para aprender un contenido: ¿se la concibe como un modelo de *decir el conocimiento* o como un modelo de *transformar el conocimiento*<sup>15</sup>?

Escribir para aprender a escribir: ¿la reflexión sobre la escritura es privativa de una disciplina específica?

- En el ámbito de Formación Docente ¿considera que los alumnos ya son autónomos en el desarrollo de la escritura o requieren su orientación y acompañamiento?
- ¿Qué tipo de escrituras plantea a sus alumnos? ¿Podría dar un ejemplo?
- Cuando propone a los alumnos escribir ¿cuál es el objetivo de esas escrituras? o para qué escriben los alumnos.
- ¿Cuáles son los aspectos de la enseñanza que tiene en cuenta para el desarrollo de esas escrituras? (consigna, acceso a los materiales, rúbrica, modalidad de organización de la clase, tiempo)
- ¿Utiliza la escritura como herramienta para el aprendizaje de los contenidos de su disciplina? ¿Cómo? ¿Se planifican situaciones de escritura?, ¿en qué momento de la secuencia?, ¿con qué frecuencia se proponen estas situaciones?
- ¿Se utilizan textos y materiales diversos? ¿Con qué finalidad? ¿Es solo para ampliar, profundizar el tema de estudio abordado o también propone un análisis acerca de cómo esos materiales están escritos?
- ¿Cuáles son los problemas en las escrituras de sus alumnos que les preocupan?
- ¿Qué estrategias utilizan o qué intervenciones realizan para ayudar a los alumnos magisteriales a revisar sus producciones y resolver esos problemas?
- Las intervenciones y orientaciones: ¿están dirigidas a la detección de errores locales (gramaticales, cohesivos y ortográficos), hacia la construcción de las ideas de los textos o ambas?<sup>16</sup>
- ¿Las orientaciones se producen antes, durante o después de la escritura?

---

<sup>15</sup> La distinción de dos modelos en el proceso de escritura deriva de la Psicología Cognitiva y fue citado por Lerner, Larramendy y Cohen (2012, p.107) en su investigación.

<sup>16</sup> Los aspectos superficiales o locales de la escritura hacen referencia a las propiedades ortográficas, gramaticales, cohesivos y coherentes de la lengua que son generales atinentes a todos los escritos, por lo tanto cuando el usuario las domina las puede transferir a cualquier situación de escritura. Sin embargo, los aspectos profundos de la escritura (comprensión conceptual, adecuación a la consigna, justificación o desarrollo de argumentos válidos, jerarquización de las nociones, vinculación y/o confrontación perspectivas, reflexión personal, vinculación con la práctica) son particulares de cada área disciplinar y posibilitan el aprendizaje del contenido disciplinar.

- Antes de la entrega final ¿los alumnos tienen instancias previas de escritura donde van construyendo el tema, confrontando diferentes aspectos o teorías, reflexionando acerca de los que saben o no entienden, integrando conceptos, jerarquizando ideas, mejorando el lenguaje que se escribe?
- ¿Qué hacen cuando la entrega escrita de los alumnos no cumple con los objetivos propuestos en la consigna o con su expectativa?
- Cuando realizan puntualizaciones en los escritos de los alumnos (marcan aspectos a mejorar o a tener en cuenta) ¿generan una nueva instancia para volver sobre ese escrito y enriquecerlo?
- La situación de pandemia exigió un mayor uso de las plataformas digitales: ¿cómo considera que impactó, si es que lo hizo, en las prácticas escriturarias de los alumnos? ¿el trabajo por CREA implicó un cambio en la manera de intervenir y orientar las escrituras de los alumnos o simplemente significó un cambio de soporte?