

**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

## **LA ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

**ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DE ESCRITURA EN EL  
CONTEXTO DEL APRENDIZAJE DE UN CONTENIDO ESPECÍFICO**

**Alumna: Elizabeth Rodríguez Madera**

**Directora: María del Carmen Campos**

Tacuarembó, octubre 2021.

# Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>página 3</b>
<b>1. Introducción.....</b>	<b>página 4</b>
<b>2. Justificación y preguntas de indagación.....</b>	<b>página 5</b>
<b>3. Marco teórico.....</b>	<b>página 7</b>
3.1 Concepciones de escritura	
3.2 La enseñanza de la escritura: las intervenciones docentes y la importancia de las consignas	
3.3 La escritura en la formación docente	
<b>4. Resoluciones metodológicas.....</b>	<b>página 18</b>
4.1 Tipo de diseño metodológico	
4.2 Contextualización y descripción de la secuencia	
4.3 Instrumentos de recolección de información	
4.4 Tipo de análisis a realizar	
<b>5. Análisis de los datos.....</b>	<b>página 22</b>
5.1 Primera categoría: concepción de escritura	
5.2 Segunda categoría: propósito de la escritura	
5.3 Tercera categoría: las intervenciones de los docentes durante el desarrollo la propuesta	
5.3.1 Con relación a las consignas propuestas	
5.3.2 Con relación a los comentarios realizados por los docentes en las producciones	
5.4 Cuarta categoría: importancia de los borradores durante el proceso de escritura	
5.5 Quinta categoría: espacios de interacción entre los alumnos	
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>página 42</b>
<b>7. Bibliografía.....</b>	<b>página 47</b>

## Resumen

Enseñar a escribir de manera académica en el nivel terciario constituye una necesidad y requiere de la participación y compromiso de todos los docentes. Apropiarse de esta forma de escribir es fundamental para lograr la autonomía de los estudiantes y contribuir, de alguna forma, al éxito en su carrera. Por otro lado, la función epistémica de la escritura la convierte en una herramienta fundamental para la construcción de los conceptos en todas las áreas. En cuanto al proceso de elaboración de un texto escrito, las perspectivas teóricas actuales destacan su complejidad dado que el escritor pone en juego diversos saberes y estrategias para tratar de resolver el problema retórico que determina cada situación de escritura. El rol del docente como mediador en este proceso es fundamental.

En este trabajo se analiza una propuesta de enseñanza vinculada a la escritura académica realizada en un grupo de primer año de la carrera de Magisterio en un Instituto de Formación Docente de Uruguay. Este estudio permitió reflexionar acerca de las decisiones didácticas adoptadas y pensar en posibles líneas de acción para enriquecer experiencias de este tipo.

**Palabras clave:** escritura académica, la escritura como proceso, valor epistémico de la escritura, intervenciones docentes, consignas.

# 1. Introducción

El presente trabajo aborda la enseñanza de la escritura en estudiantes de formación docente, específicamente de la carrera de Magisterio, durante la enseñanza de un contenido disciplinar de la asignatura Sociología correspondiente al primer año de la formación.

El problema consiste en recuperar una propuesta didáctica, diseñada y llevada a la práctica de manera colaborativa e interdisciplinaria entre un profesor del área de Lengua y otro de Sociología, que pone en primer plano el proceso de escritura de un texto académico (un informe de lectura), en el marco del aprendizaje de un contenido de ciencias sociales, para convertirla en objeto de análisis y de reflexión a la luz de la perspectiva teórica seleccionada. Cabe agregar, que esta propuesta didáctica se lleva a cabo en el contexto de la enseñanza no presencial, determinada por la situación sanitaria de pandemia ocasionada por COVID-19, que ocasionó la suspensión de las clases presenciales. Para su planificación e implementación se usaron básicamente los recursos virtuales que ofrece el aula de CREA (plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje) del CFE (Consejo de Formación en Educación), distrito organizado por el Centro Ceibal en el servidor de *Schoology*.

El estudio de esta experiencia se focaliza en la enseñanza, es decir, en el análisis teórico-práctico de las condiciones didácticas generadas y de las decisiones e intervenciones puntuales que realizan los docentes durante el proceso de escritura. En esta reflexión sobre lo actuado se parte de lo que sostiene G. Edelstein (2011, p.190) respecto a la complejidad que revisten las prácticas de enseñanza como prácticas sociales que, “en el intento de ser comprendidas, requieren su abordaje desde múltiples dimensiones”.

La propuesta didáctica a la que se hace referencia atiende específicamente a la dimensión epistémica que posee la escritura, esto es, en cuanto a constituir una herramienta potente en la organización y construcción del conocimiento en un área particular. La escritura, en este sentido, funciona como “un medio para exteriorizar (poner afuera) y objetivar (tener de frente) lo que creíamos que sabíamos sobre un tema y, de este modo, es posible revisarlo, elaborarlo, reformularlo o clarificarlo” (Carlino, 2008, p.183).

Por otro lado, se parte de la concepción de la escritura como una práctica discursiva. En este caso específico, se trata de una práctica de uso del lenguaje estrechamente vinculada al ámbito académico propio del nivel terciario. Como se sabe, el lenguaje académico presenta sus particularidades que lo alejan de toda espontaneidad e improvisación: se trata de un lenguaje que tiende a la precisión léxica, la objetividad, la verificabilidad, la honestidad

intelectual y la corrección idiomática. Cuando los estudiantes ingresan al nivel terciario necesitan apropiarse de estas prácticas discursivas para desenvolverse con éxito en el entorno académico, por lo tanto, al tratarse de prácticas más rigurosas y distintas a las que llevaban a cabo en sus etapas escolares anteriores, requieren ser enseñadas de forma explícita y en todas las áreas que comprende la formación.

A su vez, esta propuesta se focaliza específicamente en el desarrollo del proceso de la escritura, en el acto mismo de componer un texto escrito, considerándolo como un proceso cognitivo que implica una serie de procesos mentales orquestados y organizados durante ese mismo acto de componer, así como la toma de decisiones frente a las diversas alternativas que van surgiendo y la necesidad de recibir ayuda o “andamios” para poder avanzar. De la misma forma, este proceso implica desarrollar lo que D. Lerner (2001), basándose en la escritura como una práctica discursiva que debe ser objeto de enseñanza, denomina *los quehaceres del escritor*. Entre esos quehaceres podemos citar el tener que recurrir a textos elaborados anteriormente, a fuentes bibliográficas o a diversos registros que activen los esquemas de conocimiento previos sobre el tema que se va a escribir y sobre los aspectos pragmáticos, semánticos, lingüísticos y formales que caracterizan el texto que se escribe, poner a consideración de otros lectores el texto que se está escribiendo, intercambiar ideas sobre qué incluir en el texto y qué no, entre otros.

## **2. Justificación y preguntas de indagación**

La formulación de esta situación de enseñanza surge de una preocupación compartida entre profesores de los Institutos de Formación Docente de nuestro país frente a las dificultades que manifiestan los estudiantes a la hora de producir textos académicos. Se sabe que es un problema sobre el cual se habla de forma recurrente desde hace algunos años y que se percibe no solo en formación docente, sino en el nivel terciario en general (tanto en universidades de nuestro país como de otros, por ejemplo, Argentina). Entre los problemas que se detectan en las producciones escritas de los estudiantes, se destacan las inadecuaciones en cuanto al género que se solicita o que “supuestamente” se pide, pasajes incoherentes, párrafos desarticulados o con una progresión temática deficiente, inadecuaciones léxicas y múltiples problemas morfosintácticos, entre otros. En cuanto al proceso que llevan a cabo al elaborar el texto solicitado se percibe la ausencia de momentos de planificación y la presencia de una revisión centrada más bien en aspectos superficiales, como la ortografía, o en aspectos formales del lenguaje académico que se supone debían respetar; problemas para organizar las ideas y saber qué poner y qué no en el texto y cómo

vincular una idea con el resto de ellas, por ejemplo. Entre las estrategias que suelen usar los alumnos para resolver los problemas que se les presentan, se mencionan el retomar apuntes de clase, resúmenes o la bibliografía sugerida por el docente para recabar información e incluirla en el “trabajo”, consultar el diccionario en caso de dudas acerca de la escritura o significado de una palabra, leer una o dos veces al finalizar el texto a ver si “quedó bien”.

Asimismo, de los intercambios vertidos generalmente entre colegas, sobre todo de los que pertenecen a las áreas que no son Lengua, se reiteran los que se refieren a lo mal que escriben los estudiantes: “no se entiende lo que escriben”, “no se sabe cómo llegaron a este nivel si manifiestan problemas para escribir”, “no saben hacer una monografía”, “no respetan las convenciones del lenguaje académico”, entre otros. Estos comentarios podrían dar cuenta, de alguna forma, de las concepciones erróneas acerca de la escritura que suelen manejarse: por un lado, que se aprende a escribir una vez y para siempre y que el enseñar a escribir les compete a la educación primaria y media y, por otro lado, de que existe una única forma de escribir. Por otro lado, tales apreciaciones nos conducen a interrogarnos qué ocurre en las áreas que no son Lengua con la escritura, qué valor tiene la escritura en sus clases y si se enseña a escribir en estas áreas.

Ahora bien, la experiencia y los resultados de estudios referentes al tema, como los que realiza Paula Carlino (2008), en torno a las intervenciones docentes que se llevan a cabo para superar estos problemas, no parecen estar contribuyendo a mejorar la situación. Las consignas de escritura que se proponen suelen atender más al producto que al proceso y la escritura en las áreas que no son específicas de lengua se reduce, generalmente, a la producción de un texto con el fin de evaluar un conocimiento dado, pero no se orienta al estudiante de manera efectiva sobre el escrito solicitado ni se lo acompaña durante ese proceso. Frente a esta situación, se defiende en este trabajo la concepción de que la escritura debería estar presente en todas las áreas del conocimiento, aunque en Lengua constituya un objeto de enseñanza específico. Es necesario que todos los profesores desde su área contribuyan a desarrollar las prácticas de escritura de sus estudiantes, considerando su valor en la enseñanza de los contenidos disciplinares y en el dominio de la escritura académica, práctica que constituye fundamental en esta etapa de formación en la que se encuentran.

Frente a la necesidad de una formación en lectura y escritura durante la formación profesional de los docentes, Lerner D.; Stella, P. y Torres M. (2015) sostienen lo siguiente:

Participar sistemáticamente en situaciones de escritura desde el comienzo y durante el trayecto formativo, enfrentar los problemas que esas diferentes situaciones plantean y elaborar estrategias para resolverlos, discutir las producciones propias con los compañeros, recibir devoluciones del formador o respuestas de los corresponsales... Son desafíos que seguramente

contribuyen al avance de los docentes como practicantes cada vez más eficaces de la escritura (Lerner, Stella y Torres, 2015, p.143).

A partir de los aportes que realizan las autoras podemos afirmar que si desde la formación inicial contribuimos a que los estudiantes se conviertan en escritores expertos y a que descubran el valor que posee la escritura, podremos lograr profesionales que actúen con mayor seguridad y autonomía, que puedan aprovechar la escritura para registrar y organizar sus saberes y, sobre todo, reflexionar a partir de sus notas sobre las prácticas de enseñanza con intenciones de mejorarlas.

Las preguntas de indagación que sustentan este trabajo de análisis son las siguientes:

- ¿Qué situaciones didácticas promueven el uso de la escritura como herramienta potente en la construcción y transformación de conocimientos en el marco de la enseñanza de un contenido disciplinar?
- ¿Cuáles son las condiciones e intervenciones didácticas que favorecen la reflexión sobre el proceso de producción de un texto escrito y el desarrollo de mecanismos de autocontrol que posibiliten los resultados esperados?
- ¿Qué valor adquieren las escrituras intermedias en la construcción del conocimiento y en la elaboración del trabajo de producción final y cómo se puede promover su aprovechamiento?
- ¿Qué particularidades deben poseer las consignas de escritura para que resulten textos potentes a la hora de orientar la producción de los estudiantes?
- ¿Qué intervenciones didácticas favorecen el intercambio entre los estudiantes durante el proceso de elaboración del texto?

### **3. Marco teórico**

A continuación, se desarrollarán las líneas teóricas más importantes en las que se sustenta este trabajo. En primer lugar, se tratan las concepciones de escritura que se toman como referencia para el análisis, luego se abordan aspectos vinculados a la enseñanza de la escritura: la intervención del docente, el valor de las consignas que se les proporcionan a los estudiantes y el lugar que ocupa la enseñanza de la escritura en la formación del futuro maestro.

#### **3.1 Concepciones de escritura**

Este trabajo se sustenta en la concepción de escritura como práctica discursiva y cultural. Al hablar de práctica discursiva, nos posicionamos en la perspectiva del interaccionismo sociocultural y en la concepción del lenguaje como una actividad orientada a determinados fines (Bronckart, 2008). Hablamos de una práctica de uso del lenguaje, un hacer con las palabras en circunstancias determinadas y con determinados propósitos. En este sentido, los textos escritos son productos de esas situaciones discursivas; esto significa, según Riestra (2006, p.76), que los textos surgen de la necesidad de comunicar a otro y que “un texto solamente será coherente y tendrá sentido en la medida en que tenga un uso, una finalidad”; tanto el uso, como la forma y el sentido aparecen estrechamente vinculados en la conformación de un texto (Riestra, 2006). Partiendo de esta conceptualización, podemos decir que no existe una única forma de escribir, sino que los textos como productos empíricos de las prácticas del lenguaje son distintos, dependiendo de las circunstancias y los fines que se fija el que escribe. Esta concepción dista mucho de considerar el escribir como una habilidad o una técnica que se adquiere de una vez y para siempre, sino que se trata de una práctica determinada por las circunstancias y que se desarrolla, al igual que la lectura, durante toda la vida. Cada vez que nos enfrentamos a tener que escribir un texto nos apropiamos de nuevos aprendizajes, descartamos o reformulamos los que ya poseíamos. Por otro lado, la escritura constituye una práctica cultural y adentrarse en ella “supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la apuesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto...” (Lerner 2001, p. 25).

En esta oportunidad se hace referencia a prácticas discursivas propias de la actividad académica y de textos que resultan característicos en este entorno. Siguiendo el concepto de *género discursivo* que formula Bajtín (1982, p.248), hablamos de géneros que se distinguen por su estructuración, estilo verbal (recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales) y contenido temático particular, determinados por la especificidad de la actividad o esfera dada de la comunicación con la que se vinculan: en este caso, se trata de géneros o formatos de textos que circulan en las academias con diversos fines, tales como crear y transmitir conocimientos, evaluar los saberes construidos, entre otros. Desde esta mirada, las particularidades vinculadas al género que se escribe inciden en las decisiones que toman los escritores: en la misma actividad académica, por ejemplo, no es lo mismo escribir una monografía que un ensayo, aunque estos géneros compartan ciertos aspectos tales como la rigurosidad y precisión en cuanto a lo que se dice. Pero, a su vez, cada uno determina contenidos, organizaciones y formas de decir distintas vinculadas a los modos de decir de cada área del conocimiento.



La escritura, además de considerarse una práctica social y cultural de uso del lenguaje que permite la interacción diferida entre las personas en diversos ámbitos y de poseer una función representativa, en cuanto a poder representar el mundo que nos rodea y lograr que esta representación perdure en el tiempo, conlleva un valor epistémico fundamental. Este valor de la escritura es el que especialmente se quiere rescatar en esta propuesta. A través de la escritura se desarrolla y transforma el conocimiento. Bereiter y Scardamalia (1992) asocian la escritura con los modelos de composición escrita contrastados a los que denominan el modelo de “decir el conocimiento” y el de “transformar el conocimiento”. El primer modelo corresponde al proceso de composición que caracteriza a los escritores novatos (escritores inmaduros) y el otro al de los escritores expertos (escritores maduros). En el proceso de composición que realizan los escritores cuyas producciones corresponden al segundo modelo se produce una introducción del conocimiento distinta y, en la medida en que se resuelven los problemas complejos que implica el proceso de composición, ese conocimiento sufre una transformación. Ambos autores sostienen que las intervenciones educativas deberían focalizarse en lograr que los alumnos pasen de modelos de composición de “decir el conocimiento” a los de “transformar el conocimiento”. Para Bereiter y Scardamalia (1992, pp.44-45), “este es un objetivo educativo práctico e importante porque va más allá de la enseñanza de la redacción y tiene claras implicaciones en la manera en que los alumnos desarrollan su conocimiento”. Esta transformación del conocimiento se produce en el plano del contenido, pero para que esta se realice debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico (conocimientos vinculados a las representaciones que se posee del texto y sus objetivos y las operaciones que alteran el texto, los objetivos o las relaciones entre este y los objetivos), sostienen los autores.

Este poder transformador del pensamiento atribuido a la escritura ha provocado que se le otorgue un papel fundamental en la enseñanza de saberes que se consideran objeto de enseñanza en todas las áreas, especialmente en los contextos de estudio de las áreas científicas. Al respecto de este escribir para aprender, recuperamos una cita de Lerner, Larramendy y Benchimol, (2010) en la que se explicita el marco teórico que da origen a esta concepción de escritura:

Concebir la escritura como herramienta de aprendizaje de contenidos específicos se hizo posible gracias a diversos aportes teóricos -en particular los de Jack Goody (1977), Vigotsky (1979) y Olson (1995 y 1998)- que permitieron pensar la dimensión cognitiva o epistémica de la escritura, considerarla como una herramienta intelectual que interviene no sólo en la expresión del conocimiento sino ante todo en la construcción de los saberes (p.42).

Este valor de la escritura se vincula con las particularidades del discurso escrito, así

La magia de la escritura proviene no tanto del hecho de que sirva como dispositivo mnemónico, como apoyo para la memoria, sino más bien de su importante función epistemológica. La escritura no solo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho: también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente (Olson, 1998, p.16).

La escritura, al ser de carácter permanente y diferido en el tiempo y en el espacio, permite que podamos tomar distancia del texto escrito para revisarlo y reflexionar sobre lo que estamos escribiendo. Cuando escribimos, a diferencia de la oralidad, disponemos de mayor tiempo para realizar estos procesos. De esta forma, tal como sostiene Miras (2000, p.70) “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”. A propósito del poder de reflexión que habilita la escritura, esta autora revisa los aspectos que, a nivel potencial, la convierten en un instrumento particularmente poderoso para la “toma de conciencia y la autorregulación intelectual” (Miras, 2000, p.67); también analiza en su artículo el papel que tiene la enseñanza en el aprendizaje de la escritura reflexiva, en contraposición con la escritura mecánica, a la que vincula con el modelo de “transformar el conocimiento” que formulan los autores citados precedentemente. Entre estas cuestiones, Miras (2000, pp.77-78) destaca que llegar a escribir reflexivamente no ocurre por la mera práctica de escribir, sino que requiere de una enseñanza que promueva determinados tipos de aprendizaje. Al respecto de las condiciones didácticas que se requieren para desarrollar esta escritura reflexiva y desde una postura constructivista, sostiene que los procesos de escritura reflexiva tienen sentido en un contexto educativo en el que se pone énfasis en el carácter constructivo del aprendizaje y el papel activo del alumno en la construcción de ese conocimiento; destaca, asimismo, la potencialidad de la escritura reflexiva afirmando que constituye “uno de los instrumentos más potentes que les podemos transmitir [a nuestros alumnos] para ayudarles a aprender y para que sean capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida” (Miras, 2000, p.78).

Con relación a las instancias de escritura que se pueden generar durante el proceso de apropiación de un conocimiento en un área determinada referimos a continuación los aportes de García-Debanc, Laurent y Galaup (2009). Estas autoras observan la presencia de la escritura bajo diferentes formas: “producciones iniciales que permiten explicitar las concepciones al principio del aprendizaje, escritos intermedios o transitorios que acompañan al trabajo, escritos síntesis y escritos de evaluación” (p.1). Frente a estos escritos, destacan el valor de las escrituras intermedias a las que prefieren denominar “transitorias” debido a que se trata de producciones que no son objeto de evaluación, contribuyen a la reflexión y se

distinguen de esta forma de los escritos definitivos o de síntesis. Por otro lado, destacan el carácter mediado de estas escrituras, en el sentido de que resultan mediadas entre dos sujetos, entre dos discursos, entre el sujeto y él mismo. Entre los valores que adquieren estas escrituras intermedias se destacan el compromiso que generan en los estudiantes, las evidencias de sus concepciones y estado de los saberes que van construyendo, los cambios que se producen durante el proceso y las huellas o rastros de sus ideas. A su vez, toda esta información que se recaba en las escrituras transitorias constituye un insumo importante para que los enseñantes puedan ajustar su acción (García-Debanco, Laurent y Galaup, 2009). En este trabajo se parte de este valor que posee la escritura y de la importancia de los escritos transitorios durante la construcción de un conocimiento en el área de las ciencias sociales, pero se focaliza en el proceso de producción de un texto determinado que recoge, indudablemente, ese saber que se ha venido construyendo y evidenciando en los escritos transitorios. A su vez, el proceso de elaboración del texto solicitado constituye una nueva oportunidad para revisar esos conocimientos, profundizarlos, reelaborarlos y sistematizarlos. Por otro lado, la producción solicitada permite desarrollar e integrar saberes respecto a la escritura de un género de texto específico como uno de los aspectos relevantes en la formación discursiva académica de los estudiantes del nivel terciario.

Otra de las líneas teóricas sobre la que se sustenta este trabajo es el de considerar la escritura no como un producto acabado, sino como un proceso o un conjunto de procesos que ocurren durante la producción de un texto. Con respecto a esto, resulta útil recuperar lo que sostienen Flower y Hayes (1980) respecto al acto mismo de escribir, aunque, como sostiene Miras (2000, p.72), se le han atribuido ciertas limitaciones a esta teoría. Desde su visión cognitiva, estos autores intentan explicar los procesos mentales que participan en un proceso de redacción, de modo que sus explicaciones sirvan de base para un estudio más detallado sobre los procesos del pensamiento del escritor. Este aporte resulta relevante para el docente en el momento de guiar o acompañar a sus estudiantes en tal proceso. Según su modelo, los escritores, más allá de las elecciones o decisiones que tomen, como lo sostiene la retórica tradicional, llevan a cabo un proceso cognitivo complejo a partir del problema retórico que deben resolver. El modelo de Flower y Hayes (1996) se sustenta de manera general, en lo siguiente: el acto de componer comprende un conjunto de procesos distintivos del pensamiento, orquestados u organizados jerárquicamente (unos procesos constituyen subprocesos incluidos en otros) por el escritor hacia el logro del entramado de objetivos que se propone, que reformula y que modifica o vincula con otros nuevos objetivos que se va formulando durante el proceso mismo de escribir. No se trata de procesos lineales, sino recursivos y pueden ocurrir en cualquier etapa del proceso. Los principales procesos a los que hacen referencia los autores son la planificación, la textualización y la revisión. Los

distintos procesos van siendo regulados o controlados por un monitor o mecanismo de control. En este proceso es de suma importancia el problema retórico que debe delimitar y resolver el escritor, el cual incluye la situación retórica, el destinatario y los objetivos que se formula; el éxito de la producción lograda depende en gran parte de la representación que se hace el escritor de este problema y, sobre todo, de los objetivos que se plantea, si su representación es defectuosa, no podrá resolverlo ni descubrir los aspectos a mejorar en su texto. Si frente a una situación de escritura los escritores deben resolver un problema retórico dado, esto nos hace pensar que existen diferentes formas de escribir. Los aportes vertidos en el modelo de Flower y Hayes (1996) dan cuenta de la complejidad que reviste el acto de escribir. Si bien los autores se remiten a desarrollar un modelo cognitivo para explicar cómo ocurre el proceso de composición y no un modelo didáctico que nos diga cómo intervenir en las escrituras de los estudiantes, sus aportes resultan valiosos para entender la complejidad que reviste el acto de escribir, los problemas a los que se enfrentan los alumnos como escritores y las posibles causas que podrían estar incidiendo en que sus producciones no resulten las esperadas y en la necesidad de orientarlos efectivamente durante ese proceso. Por otro lado, concebir la escritura como un proceso que atiende a la resolución de un problema retórico dado nos permite inferir que no existe una única forma de escribir, ya que no todas los problemas retóricos son idénticos, ni tampoco las formas de resolverlos.

### **3.2 La enseñanza de la escritura: las intervenciones docentes y la importancia de las consignas**

Hasta aquí nos hemos referido a las diversas concepciones teóricas acerca de la escritura en las que se sustenta la propuesta y este análisis. A continuación se tratarán temas vinculados a la importancia que reviste el enseñar a escribir considerando el discurso escrito en particular y las perspectivas de la escritura mencionadas anteriormente, el valor que adquieren las intervenciones didácticas durante ese proceso y los diversos aspectos a tener en cuenta durante el diseño de una propuesta de enseñanza, entre las que se destaca la formulación de las consignas.

En primer lugar, debemos destacar que el acto mismo de escribir es una tarea que difiere sustancialmente de la oralidad. La situación de enunciación escrita se distingue de la oral en cuanto a que se produce *in absentia*, lo cual implica crear el contexto y proporcionarle al lector todas las “pistas” que necesita para construir el significado y el sentido que subyacen en el texto. A diferencia de la oralidad, la escritura necesita ser enseñada, requiere de un mediador experto que intervenga explícitamente en ese proceso, que planifique e implemente situaciones de enseñanza que promuevan el desarrollo de la escritura de sus alumnos en

cuanto al dominio del discurso escrito (escritura de diversos géneros discursivos y sus particularidades, producción de textos como unidades semánticas y pragmáticas, etc.), las particularidades del sistema de escritura y los quehaceres del escritor.

Para enseñar a escribir el docente debe crear las condiciones didácticas más adecuadas que favorezcan el aprendizaje de la escritura de sus alumnos. Cuando hablamos de condiciones didácticas nos referimos a todos los factores que hacen posible la enseñanza de aquello que se quiere enseñar en función de las particularidades de los destinatarios: establecimiento de objetivos (o propósitos comunicativos), planificación de actividades, selección de estrategias de intervención, formas de agrupación de los alumnos, selección y distribución de recursos y materiales, elaboración de consignas de trabajo, distribución de los tiempos y espacios, entre otros. En suma, el establecer las condiciones didácticas para favorecer determinados aprendizajes implica el realizar acuerdos y tomar decisiones. Dib (2016) refiriéndose específicamente a la propuesta de situaciones de escritura en el aula, realiza un listado de las decisiones que tendría que tomar el docente al diseñar las clases:

- los usos o funciones de la escritura que van a predominar y las que servirán 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 de otro,
- la organización del trabajo de escritura en el aula: escritura colectiva a través del dictado al docente, escritura de los alumnos por sí mismos (individualmente o en grupos pequeños),
- los materiales del apoyo a la producción escrita: discusiones, relecturas, elaboración de listas de recursos,
- sus intervenciones durante el proceso (Dib, 2016,p.30)

Como vemos, la importancia de generar las condiciones didácticas apropiadas para lograr que los estudiantes se sitúen como escritores y logren producir el texto esperado y que, a su vez, esa escritura les sirva para rever sus saberes sobre el tema que están aprendiendo para reelaborarlos e integrarlos a sus estructuras mentales, resulta indiscutible. El rol que desempeña el docente, en este sentido, es muy importante: “la mediación del docente resulta fundamental para que los alumnos puedan realizar ciertas prácticas de escritura a las que no están tan habituados” (Dib, 2016, p.27). Justamente, los estudiantes que ingresan a formación docente no están habituados a la práctica de escritura académica, por lo tanto, requieren una enseñanza explícita por parte de sus profesores. Así, resulta importante intervenir de manera sistemática en sus procesos de escritura, generar espacios de producción individual o colectiva, promover el aprovechamiento de las escrituras intermedias para la realización de trabajos escritos de mayor complejidad, en los que se pongan en juego los saberes adquiridos,

de manera que se pueda reflexionar sobre las escrituras preexistentes (transformar el conocimiento) y no se conviertan solamente en ideas para volcar sobre el papel (decir el conocimiento); resolver sus dudas en cuanto a los géneros académicos y a las convenciones que prevalecen en estos textos, entre otras cosas.

Entre las modalidades de escritura que se realizan en el nivel terciario se destacan las producciones que elaboran los alumnos por sí mismos, ya sea en forma individual como en grupos. En cuanto al soporte, las escrituras se realizan en formato papel, sobre todo las notas o apuntes de clase, fichas de contenido y bibliográficas, resúmenes, entre otros; pero también en formato digital, sobre todo los trabajos de evaluación finales como monografías, ensayos o informes. Considerando que la situación de escritura que se analizará se lleva a cabo en el entorno virtual, citamos a continuación los aportes de Dib (2016) sobre la escritura en la pantalla y su aprovechamiento para generar instancias de trabajo colaborativo:

[...] la escritura implica sucesivas capas de revisión y reescritura, y el trabajo en la pantalla supone la toma conjunta de decisiones sobre las producciones escritas. Además, trabajar en entornos virtuales ofrece continuamente la opción de “compartir”, verbo que es el engranaje central de la comunicación virtual hoy en día y que ayuda a alejarse de la noción de escritura individual con devolución personalizada uno a uno: se escribe para compartir, se escribe con otros. A su vez, el rol del docente empieza a delinearse como un mentor, un “diseñador de experiencias de aprendizaje”, un “curador” de contenidos (tal como sucede en las artes visuales. [...]). El aprendizaje colaborativo en red entre alumnos y la participación en redes más amplias permiten desarrollar modos de escritura más reflexiva (Dib, 2016, p. 28).

Como vemos, el trabajo en plataformas virtuales habilita situaciones de intercambio muy valiosas en cuanto a compartir lo que se escribe, ponerse en el lugar de lector de textos ajenos, sugerir ideas en cuanto a formas de decir y a contenidos que se podrían incluir, por ejemplo; todo esto contribuye, de una u otra forma, a enriquecer la producción. El papel del docente como habilitador y promotor de estos espacios es determinante.

Ahora bien, entre los componentes que figuran en el diseño de una situación de enseñanza de escritura se encuentran las consignas escritas que formulan los docentes en el momento de proponer y orientar la producción de los estudiantes. Estos textos suponen una guía que determina y organiza lo que deben hacer los alumnos en los distintos momentos que incluye el proceso de producción. Las consignas constituyen instrumentos de comunicación necesarios entre el enseñante y sus alumnos. Riestra, D. (2010) desde el interaccionismo sociodiscursivo define a las consignas, en el entorno de la enseñanza de la lengua, de la siguiente forma:

Es necesario definir, en primer lugar, que las consignas de tareas son textos orales y escritos producidos en la interacción socio-discursiva de todos los niveles de enseñanza, cuya coherencia, desde la planificación de las secuencias didácticas, es considerada y analizada como el propio texto (acción de lenguaje) de enseñanza y su posible efecto sobre los alumnos en la realización de las actividades de leer y escribir.

Se trata del texto que media la tarea en la coherencia de su realización, el texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes; podemos decir, el que regula, el que ordena, el que dirige, el que prescribe, etc. (Riestra, 2010, p. 3).

Riestra, D. (2004, p.57) sostiene, a su vez, que la característica dialógica del lenguaje presente en la consigna “se produce en una doble realización: a) en la planificación como comunicación diferida (pensada y actuada para un sujeto genérico) b) en la ejecución como realización comunicacional (acción de lenguaje con una intencionalidad predeterminada)”. A su vez, la autora señala que “hay supuestos respecto de lo que el alumno sabe y sobreentendidos del alumno respecto de lo que el profesor espera que haga. Tanto los implícitos como las referencias extratextuales corresponden al ámbito institucional escolar con las negociaciones propias de la relación entre saber y aprender que allí se dirimen” (Riestra, 2004, p. 58).

Uno de los aspectos a tener en cuenta en el momento de elaborar la consigna con el fin de favorecer la construcción de los saberes en un área determinada y contribuir a orientar el proceso de producción de los textos es su claridad: el docente debería asegurarse que el estudiante comprende la consigna proporcionada ya que de esto dependen tanto la interpretación del problema retórico a resolver como el producto logrado. Anijovich y González (2011, p.91) afirman que “definir con claridad y precisión las tareas que les pedimos a nuestros alumnos, parece una labor sencilla, sin embargo no siempre lo es” y que muchas veces los estudiantes no comprenden qué tienen que hacer o interpretan algo diferente a lo solicitado. Definen la consigna de la siguiente forma:

Entendemos las consignas como la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que desarrollar, favoreciendo su autonomía. Cuanta más información les brindemos acerca de la tarea que tienen que realizar, menos dependerán de los docentes para preguntar qué tienen que hacer. Al mismo tiempo, la información debe servir para que el alumno comprenda el porqué y el para qué de la tarea (Anijovich y González, 2011, p.92).

Dichos autores destacan las cualidades de una buena consigna en el marco de la evaluación de un contenido sosteniendo que

Debe ser válida y coherente en relación con los contenidos sobre los que intenta recoger evidencia. En este sentido, tiene que proporcionar suficiente información y, a su vez, debe ser clara y específica en lo que requiere que el alumno piense y realice, tanto como en los procedimientos, recursos y materiales que pueda utilizar”( Anijovich y González , 2011, p.93).

Por su parte, Aisenberg (2005) realiza una categorización de las consignas docentes en cuanto al trabajo intelectual que promueven en los estudiantes. Si bien se trata de consignas de lectura pensadas para la enseñanza de la historia, pueden resultar provechosas para entender cómo la formulación de la consigna incide en la respuesta o trabajo realizado por el estudiante. La autora habla de tres tipos de consignas: las primeras, a las que llama de “descomposición” de un texto, consisten en solicitarle al alumno que identifique o localice una información puntual del texto y la reproduzca; estas consignas, conocidas como “micro cuestionarios”, resultan insuficientes para aprender, ya que el trabajo intelectual del estudiante se limita a la realización de una lectura superficial para responder las preguntas puntuales que formula el docente y, por otro lado, “no sólo descomponen el texto, sino que terminan ocultando o deformando el objeto que se pretendía enseñar” (Aisenberg, 2005, p.24). Las consignas que, según la autora, promueven el trabajo intelectual necesario para lograr los aprendizajes son las llamadas consignas “abiertas” y las consignas “globales” (*op.cit.*, p. 25). Las primeras son consignas amplias que promueven la lectura del texto para conocer algún aspecto de la temática que se está estudiando; no se trata de leer para responder un cuestionario, sino de leer para conocer sobre una temática amplia; se trata de consignas que suponen, además, cierta libertad por parte del alumno en cuanto a qué y cómo interpretar el texto. Por último, las consignas llamadas “globales” se caracterizan por “su vinculación directa con el contenido central a enseñar” (*op.cit.*, p 26); esas consignas instalan un propósito lector global y suponen un trabajo sistemático con el texto orientado a los contenidos de enseñanza. De esta manera, la autora destaca no solo la actividad que supone la consigna, sino la forma en que se la presenta con relación al logro de los aprendizajes.

Ahora bien, a partir de los aportes mencionados acerca las consignas, se destaca la necesidad de tener en cuenta los aspectos que deben incluir estos textos para que se conviertan en instrumentos potentes en el momento de representar la situación de escritura solicitada y de favorecer el autocontrol y monitoreo de las producciones por parte de los estudiantes durante el proceso. Entre ellos y considerando la situación de enseñanza que se analizará en este informe, la cual apunta a la elaboración de un texto en el marco de la



enseñanza de un contenido disciplinar específico, las consignas deberían dar cuenta del propósito de la escritura, el género discursivo solicitado, el destinatario del texto, el contenido, la forma de trabajo, los materiales se pueden consultar para su elaboración, entre otras cuestiones.

### **3.3 La escritura en la formación docente**

La escritura constituye una práctica muy presente en la carrera docente, tanto en la formación académica inicial como en la formación profesional posterior; el dominio de esta determina en muchos casos el rendimiento del estudiante y su desempeño como profesional.

En cuanto a las razones que justifican la enseñanza de la escritura en el nivel terciario, Carlino (2008) formula las siguientes: enseñar a escribir de forma académica le corresponde a este nivel de formación, no al nivel secundario, porque es en el nivel terciario donde se lee y se escriben textos académicos y, por otro lado, porque si no se enseñan esas cuestiones tampoco se las podría evaluar, dado que no se puede evaluar lo que no se enseña, es decir, no podríamos solicitarles a los estudiantes como evaluación que escriban un texto académico, si no les enseñamos sus particularidades, si no les enseñamos las convenciones académicas y a escribir en este lenguaje. Otra de las razones a las que aboga Carlino (2008, p.183) se vincula con el poder epistémico de la escritura del que ya hablamos: “trabajar los temas de una asignatura a través de leer y escribir sobre ellos es bien distinto que hacerlo únicamente escuchando exponer al profesor”. Formula además que es de orden motivacional y participativo:

Los alumnos que leen y escriben participan más en clase porque la lectura y la escritura promueven en ellos mayor actividad cognitiva: si han leído, si han enfrentado los problemas que plantea el escribir, tienen algo para decir y para consultar. Asimismo, el hecho de que los alumnos escriban permite a los docentes conocer qué van entendiendo y qué no.” (Carlino, 2008, p.183).

Además de las razones expuestas que atienden específicamente el desarrollo del escritor experto, capaz de monitorear sus propias producciones y transformar sus conocimientos, los docentes deben asumir un rol especial: son los encargados de enseñar a escribir a otros. Sin dudas que esto incide notablemente en la importancia que adquiere el desarrollar la escritura en este ámbito de formación: resulta fundamental, en este sentido, que los futuros docentes comprendan de qué se trata cuando se habla de escritura como práctica discursiva, que tomen conciencia de su valor epistémico y de lo que implica producir un texto escrito, proceso que requiere resolver problemas, instaurar al destinatario, recuperar esquemas de conocimientos previos, recurrir a otras fuentes de información, tomar decisiones, poner en juego múltiples

estrategias de *planificación, textualización y revisión* (Flower y Hayes, 1996) y que estos procesos están determinados, a su vez, por la intención y el ámbito en que se escribe (Carlino, 2008). En la medida en que los alumnos, guiados por los docentes, logren monitorear sus escrituras interviniendo de manera significativa durante el proceso de producción, podrán incidir luego en la enseñanza de la escritura de sus futuros alumnos creando situaciones de enseñanza que contemplan la complejidad de este proceso y guiando de la mejor forma la toma de decisiones.

Hasta aquí hemos presentado el marco teórico que sustenta el análisis de la propuesta didáctica de escritura que se analizará en este trabajo. A continuación se presentarán las cuestiones metodológicas implicadas.

## **4-Resoluciones metodológicas**

En este apartado se pretende explicitar el plan de indagación que se adopta para dar respuesta al problema planteado y responder las preguntas formuladas.

### **4.1 Tipo de diseño metodológico**

Este trabajo es de carácter cualitativo y se basa en la descripción y análisis de una experiencia didáctica específica en función del marco teórico seleccionado. Consiste en recuperar, describir y analizar las condiciones didácticas durante la implementación y ejecución de una secuencia de escritura, diseñada y llevada a la práctica de manera colaborativa e interdisciplinaria entre dos docentes: una de Lengua y otra del curso de Sociología, con un grupo de estudiantes de primer año de la carrera Formación de Maestros del Instituto de Formación Docente de Tacuarembó.

En este trabajo no se trata de establecer generalizaciones, sino de interpretar una situación de enseñanza desde su singularidad. Las preguntas de indagación formuladas orientarán esta descripción y análisis.

### **4.2 Contextualización y descripción de la secuencia**

La experiencia que se analiza se lleva a cabo en el Instituto de Formación Docente, Maestro Dardo Ramos, del departamento de Tacuarembó (Uruguay). A efectos de contextualizar con

mayor precisión, agregamos que en Uruguay los Institutos de Formación Docente han sido, desde su creación a finales del siglo XIX, los encargados de la formación de maestros para desempeñarse en escuelas primarias. A partir de 1977, los Institutos de Formación Docente del interior también incorporan la formación de profesores (en modalidades libre y semilibre). A partir de 2013, se ofrece en determinados IFD del país la carrera de Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI) y en 2017 la carrera de Maestro de Primera Infancia (MPI) en la que se absorbe la tecnicatura. Actualmente, el IFD de Tacuarembó cuenta con una oferta educativa que incluye las carreras de Maestro de Educación Primaria (cuatro años), Profesorado de Matemática y Geografía de forma presencial y los demás profesorados en la modalidad libre o semilibre de cuatro años de duración y la carrera de MPI de cuatro años.

El objeto de análisis corresponde a una secuencia didáctica interdisciplinaria llevada a cabo en uno de los grupos de primer año de la carrera de Maestro de Educación Común (con un total de 17 alumnos) en el marco de la enseñanza de un contenido de la asignatura Sociología.

El contenido disciplinar de la secuencia es el siguiente: El objeto de estudio de la sociología, su carácter de ciencia, su metodología de estudio y de análisis, los enfoques teóricos clásicos y su relevancia como ciencia social.

La secuencia tiene como eje el proceso de escritura que arriba a la elaboración de un informe de lectura a partir de otras realizadas sobre el tema, del uso de fichas, bibliográficas y de contenido, apuntes que los estudiantes fueron tomando durante las clases dictadas, entre otros. Las fichas mencionadas, junto con los apuntes de clase, constituyen las escrituras previas a la producción del informe durante el proceso de enseñanza del contenido disciplinar. La escritura del informe de lectura tiene carácter de trabajo final y con él no solo se pretende que el estudiante produzca el texto solicitado, sino que revea los saberes adquiridos, los reelabore y los sistematice. Para su producción, se abordan no solo cuestiones vinculadas a la particularidad del género discursivo -informe de lectura- sino también cuestiones relativas al proceso de escritura. El tiempo destinado a la secuencia planificada corresponde a un total de 10 clases de 45 minutos cada una.

Cabe agregar que esta propuesta didáctica se lleva a cabo en el contexto de la enseñanza virtual determinada por la situación sanitaria de pandemia ocasionada por COVID-19, que dio lugar a la suspensión de las clases presenciales. Para su planificación e implementación se usaron básicamente los recursos virtuales que ofrece el aula de CREA (plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje) de CFE (Consejo de Formación en Educación), distrito proporcionado por el Centro Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) en el sitio *Schoology*.

Otro aspecto a tener en cuenta es que esta propuesta se enmarca, a su vez, en un proyecto de escritura académica diseñado por un grupo de docentes de la institución en 2019 que viene siendo implementado. Su título es *Proyecto de lectura y escritura en ámbitos académicos* y sus objetivos generales son los siguientes: a) Proveer a los estudiantes de distintas herramientas para adquirir las convenciones propias del discurso académico en distintos géneros discursivos. b) Generar un proyecto integral de lectura y escritura que permita a los estudiantes desarrollar habilidades y capacidades escriturales pertinentes para el ámbito académico.

Las docentes que participan en la planificación e implementación de la secuencia y que también forman parte del grupo de profesores impulsores del proyecto de escritura académica mencionado, son dos profesoras con más de 10 años de experiencia en este nivel de formación. Una de ellas es docente de Lengua (resulta pertinente aclarar que corresponde a la responsable de este trabajo) y la otra es profesora de la asignatura Sociología. Ambas son profesoras tituladas, una de ellas es doblemente titulada (maestra y profesora de Idioma Español) y han trabajado juntas, en instancias de trabajo colaborativo en otras situaciones. También han formado parte del equipo de Formación en Servicio del CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria) y del proyecto PAEPU (Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública del Uruguay) durante algunos años, lo que las ha llevado a participar en instancias de formación destinadas a maestros y de formación de formadores, sobre todo, en cuestiones vinculadas a la lectura y la escritura para aprender. Por otro lado, se trata de docentes que se muestran abiertas y dispuestas a participar. En este sentido, Yuni y Urbano (2006) sostienen que el tiempo de que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo es casi siempre limitado y que, por lo tanto, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas y que, a su vez, se cuente con actores dispuestos a participar. En esta línea, Patton (1990) hace referencia a lo que denomina como el criterio de “*conveniencia*”; es decir, optar por la selección de aquellos casos que son los de más fácil acceso en determinadas ocasiones (Patton, 1990, pp. 169-181, en Flick, 2007, p. 82).

La secuencia incluye las siguientes situaciones de escritura:

- Registros individuales que surgen de la lectura guiada que realizan los estudiantes sobre la temática. Estas situaciones de lectura son propuestas y orientadas por la docente de Sociología antes de la escritura del informe.
- Escrituras en foros que se generan durante la planificación del escrito y la ejecución de la tarea. En estos foros de intercambio los estudiantes responden preguntas formuladas por las docentes acerca de la evolución del trabajo y formulan, a su vez, dudas acerca de aspectos vinculados al escrito que realizan.

- Escritura del informe propiamente dicho. Esta escritura incluye el envío de tres borradores antes de la entrega del producto final. Los borradores son revisados por las docentes quienes hacen comentarios o devoluciones a los trabajos enviados.
- Escritura de una reflexión final sobre lo realizado a partir de una entrevista formulada por las docentes.

### 4.3 Instrumentos de recolección de información

El relevamiento de los datos se realiza a partir del análisis de documentos generados en las instancias de planificación y ejecución de la propuesta didáctica. Quintana (2006) sostiene que el análisis de documentos permite realizar lo que él denomina *encuadre*. Este incluye, básicamente, “describir los acontecimientos rutinarios así como los problemas y reacciones más usuales de las personas o cultura objeto de análisis, así mismo, conocer los nombres e identificar los roles de las personas clave en esta situación sociocultural. Revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que han escrito los documentos” (Quintana, 2006, pp. 65-66).

Los documentos que se analizan son los siguientes:

- Planificación correspondiente al proyecto de escritura académica del que parte la secuencia que se analiza.
- Texto correspondiente a la planificación de la secuencia didáctica específica.
- Registro de los intercambios entre los docentes durante la planificación de la secuencia realizada en forma virtual.
- Borradores o avances de la producción pertenecientes a tres estudiantes con el propósito de analizar las consignas y orientaciones proporcionadas por las docentes durante el proceso. Cabe aclarar que los estudiantes que participan en el trabajo cursan el primer año de la carrera y este es el primer trabajo de escritura académica que llevan a cabo.
- Participación de los docentes en los foros que generan en las aulas virtuales durante la planificación y desarrollo del escrito.
- Entrevista formulada a los estudiantes una vez realizado el trabajo y las respuestas de los alumnos.

#### **4.4 Tipo de análisis a realizar**

Una vez obtenidos los documentos que se mencionan en el apartado anterior, se los analiza en función de las preguntas de indagación formuladas. Algunos ejes sobre los cuales se realiza el estudio son los siguientes:

- El marco teórico que sustenta la propuesta.
- Las decisiones que adoptan los docentes al planificar la secuencia y con qué propósito lo hacen.
- Las situaciones de escritura que forman parte de la secuencia: actividades que se proponen, sus objetivos y su empleo como escritos intermedios para la elaboración del informe final.
- La formulación de consignas escritas y en qué medida favorecen las distintas instancias del proceso de escritura: planificación, textualización y revisión. Es decir, aquellas orientaciones que se brindan a los estudiantes en el momento inicial del trabajo, durante el desarrollo y al finalizar.
- Las indicaciones que proporcionan las profesoras, de manera oral, durante el desarrollo de las clases.
- Los comentarios escritos realizados por los docentes en las producciones de los alumnos seleccionados durante la secuencia.
- La existencia de momentos que promuevan el intercambio y el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

### **5. Análisis de datos**

A continuación, intentando dar respuestas a las preguntas de indagación formuladas, se analizan los documentos obtenidos como evidencias del proceso realizado durante la planificación y producción de la propuesta de escritura que es el objeto de estudio de este trabajo. Para este análisis, se seleccionan cinco categorías descriptivas: la concepción de escritura que subyace en la propuesta; el propósito de la escritura; las intervenciones de los docentes (incluye el análisis de las consignas y de los comentarios o sugerencias que se realizan en los borradores de los estudiantes); la importancia que adquieren los borradores durante el proceso de la escritura y, finalmente, la habilitación de espacios de interacción entre alumnos.

## 5.1 Primera categoría: concepción de escritura

Esta primera categoría de análisis nos permitirá indagar qué valor adquiere la escritura en esta propuesta y la importancia que los docentes le atribuyen al proceso de composición de un texto escrito.

La experiencia de enseñanza que se analiza deriva de un proyecto institucional, *Proyecto de lectura y escritura en ámbitos académicos*, diseñado por docentes de distintas áreas de IFD de Tacuarembó en 2018, para tratar de forma conjunta la lectura y la escritura académicas. Los objetivos generales de este proyecto son, como ya lo vimos, los siguientes:

- a) *Proveer a los estudiantes herramientas para adquirir las convenciones propias del discurso académico en distintos géneros discursivos.*
- b) *Generar un proyecto integral de lectura y escritura que permita a los estudiantes desarrollar habilidades y capacidades escriturales pertinentes para el ámbito académico.*

Los objetivos específicos que se proponen apuntan principalmente al desarrollo de la escritura académica y a la enseñanza de, por lo menos, un género textual común para todas las áreas:

- a) *Profundizar en la organización del discurso escrito y en ciertos niveles de la escritura formal.*
- b) *Desarrollar habilidades, en los estudiantes, en el uso y manejo de, al menos, un género textual común a todas las asignaturas del proyecto.*

En el apartado correspondiente a la fundamentación, se explicita el concepto de escritura que sustenta el trabajo:

Concebimos la lectura y la escritura como actividades que tienen sus particularidades en tanto procesos de construcción, pero que interactúan de tal modo que, ambas, contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa. En el entendido de que esta es compleja, dinámica y que implica poner en juego una serie de conocimientos, habilidades y capacidades particulares, el desafío es poder generar condiciones, así como crear situaciones que propicien otras y nuevas apropiaciones de la lectura y la escritura en el ámbito académico (Fundamentación del proyecto académico diseñado por los docentes).

En este pasaje podemos observar que se asocia indistintamente la escritura a los términos de *habilidades* o *actividades*, pero vinculadas a la competencia comunicativa. Aun así, los docentes entienden que se trata de actividades complejas que implican ciertos *conocimientos*, *habilidades* y *capacidades* (aunque no se especifica a qué se refieren con cada uno de esos términos) y que su desarrollo significa un desafío para el docente.

Un aspecto interesante que se formula en el proyecto es que se acuerdan actividades destinadas a la formación de los mismos profesores sobre esta temática (lectura de situaciones didácticas que han sido publicadas y que atienden al desarrollo de la lectura y

escritura en los entornos académicos, asistencia a cursos que se dictan sobre este tema). Esto evidencia, por un lado, una inquietud que no resulta novedosa: la preocupación por enseñar a escribir en estos entornos y, por otro, el interés de los profesores por continuar formándose para poder enseñar a escribir de la mejor manera considerando la complejidad de esta escritura y la importancia de llevar a cabo una intervención didáctica efectiva.

En el análisis de la planificación del proyecto no encontramos objetivos explícitos que apunten a desarrollar la función epistémica de la escritura; el foco parecería estar puesto en el dominio de la escritura académica vinculada a las funciones comunicativa y representativa y en la enseñanza del lenguaje académico.

Ahora bien, en la justificación de la secuencia específica que se analiza en este trabajo, observamos aspectos en común, pero también ciertas diferencias con respecto a lo formulado en la planificación del proyecto que evidencian marcos o perspectivas teóricas distintas. A continuación transcribimos parte de este documento:

Se pretende poner énfasis en el proceso de la escritura para que los estudiantes tomen conciencia de la complejidad que reviste el acto de escribir, los problemas a resolver y las estrategias que se requieren poner en práctica, abandonando la escritura meramente reproductiva que solían realizar en el nivel educativo anterior en una situación similar. El enfoque desde el cual se formula el trabajo de escritura atiende la escritura como proceso, considerando el modelo de producción que formulan L. Flower y J. Hayes. La propuesta, a su vez, se enmarca en la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, Riestra) según la cual los textos constituyen el producto de un uso contextualizado del lenguaje, singular y concreto, vinculado estrechamente al contexto de producción (Riestra, 2006). [Fundamentación de la secuencia didáctica elaborada por las docentes de Lengua y Sociología].

Como vemos, la visión continúa siendo que la escritura es un proceso complejo por lo que su enseñanza representa un “desafío” para el docente. Este desafío es mayor teniendo en cuenta el nivel educativo en el que se hallan los estudiantes ya que, como se dice en el fragmento citado, estos deben abandonar “la escritura meramente reproductiva que solían realizar en el nivel educativo anterior” (haciendo alusión al nivel de educación secundaria) para adentrarse a una forma distinta de escribir.

Entre la bibliografía referida en este documento, encontramos alusión a un marco teórico que considera la escritura como una práctica discursiva, como lo es el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2008; Riestra, 2010), y también referencias al modelo de composición del texto escrito propuesto por Flower y Hayes (1996). Notamos una perspectiva distinta en torno a la conceptualización de escritura con respecto al que figura en la



planificación del proyecto citado anteriormente : lo que en el proyecto interdisciplinario se menciona como “actividad”, “habilidad” al hablar de escritura, en la planificación de la propuesta específica, se habla de “práctica discursiva” y el encuadre teórico comprende la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo y el modelo de composición escrita que, desde la psicología cognitiva, defienden Flower y Hayes.(1996). Teniendo en cuenta el marco teórico en el que se sustenta este trabajo, sabemos que considerar la escritura como una “habilidad” es muy distinto a considerarla como una actividad o práctica discursiva y cultural.

Los objetivos que formulan las docentes para la secuencia de elaboración del informe de lectura son los siguientes:

- Orientar a los estudiantes en la elaboración de un informe de lectura considerando las particularidades de este género y ciertas características del lenguaje académico, así como el proceso de composición del texto.
- Rever los contenidos disciplinares abordados, reinterpretarlos y sistematizarlos en función de la realización del informe.
- Aprovechar las fichas de lectura realizadas durante las clases anteriores en la elaboración del trabajo como una forma de encontrarles un sentido a esas producciones (Fragmento tomado de la planificación de la secuencia).

Como podemos observar, se habla de “orientar” a los estudiantes en la elaboración del informe, lo que evidencia la necesidad de intervenir en el proceso de “composición del texto”; no se trata de un trabajo que los estudiantes realizarán solos, sino guiados por el docente, dada la complejidad que reviste el proceso de la cual se habla en la justificación de la secuencia.

Esta concepción de que escribir implica un proceso cognitivo se percibe, además, en la secuencia de actividades que se proponen y el tiempo destinado a producir el informe (15 clases) : se parte de la lectura de un texto modélico; se favorece el intercambio de ideas entre los estudiantes sobre diferentes aspectos que incluye la producción (durante el desarrollo de las clases y en los foros de intercambio que se crean en las aulas virtuales) se proporcionan guías de trabajo; se habilita la entrega de “borradores” para que las docentes emitan sus sugerencias o comentarios al trabajo que se va realizando hasta lograr el producto final.

A partir de la lectura de los objetivos, podemos evidenciar además que la profesoras de Lengua (en adelante D.L) y la de Sociología (en adelante D.S) son conscientes, o al menos así lo declaran, del valor epistémico de la escritura y cómo la elaboración del informe, más allá de aprender a elaborar un texto académico, implica abordar nuevamente los contenidos

disciplinares ya tratados para reinterpretarlos y sistematizarlos. A continuación recuperamos parte del diálogo que fue grabado durante la planificación del trabajo:

**D. L:** Ya hubo un proceso de construcción del conocimiento, el informe sería parte de ese proceso...

**D. S:** Claro, el informe tiene que dar cuenta de todo eso que estuvimos aprendiendo, tiene que servir como para organizar y sistematizar lo que vimos...

(Fragmento del diálogo entre las docentes responsables del trabajo durante un encuentro virtual en la etapa de la planificación).

La escritura del informe representa, según lo declarado, la etapa final de la construcción de saberes en torno al contenido que se ha estado realizando. Es decir que al escribir el informe, los estudiantes deberían revisar los conocimientos que han adquirido acerca del tema y mostrar evidencias de que realmente lograron apropiarse de ellos. Observamos en ese “dar cuenta de todo eso que estuvimos aprendiendo” que el objetivo del docente es también, más allá de promover la escritura académica, evidenciar los conocimientos logrados por sus estudiantes.

## **5.2 Segunda categoría: propósito de la escritura**

En este apartado se analizan los propósitos a partir de los cuales los estudiantes escriben, cuál es el sentido que se le atribuye a la elaboración del texto académico en cuanto a su formación profesional.

Mediante el análisis de la documentación obtenida, se evidencia la necesidad de poner a los alumnos a elaborar un texto académico como una forma de iniciarse en el dominio de una nueva forma de escribir, la propia del nivel terciario. Es oportuno destacar nuevamente que la secuencia se realiza con estudiantes que ingresan a la formación terciaria y que esta es la primera producción escrita del año que realizan en este ámbito. Se trata de estudiantes habituados a realizar escrituras más bien reproductivas de textos de estudio, experiencias frecuentes en el nivel secundario.

Uno de los objetivos que direccionan la secuencia consiste en “orientar a los estudiantes en la elaboración de un informe de lectura considerando las particularidades de este género y ciertas características del lenguaje académico (...)”. Se trata de un objetivo que apunta a desarrollar en los alumnos una forma de escribir particular, la propia del ámbito académico, y que se centra en la producción de un género discursivo (Bajtín, 1982), el informe de lectura, que posee características propias frente a otros géneros que circulan en ese ámbito. A su vez, en la consigna inicial del trabajo, se busca contextualizar la producción para que adquiera sentido en una determinada situación: la idea que subyace en este accionar es que cada texto

está determinado por su uso y en el contexto en el que se crea. Se pretende que los estudiantes vayan tomando conciencia de esto, pues resultan aspectos fundamentales para poder representar, a su vez, el problema retórico que se debe resolver.

Por otro lado, en la transcripción de parte del intercambio que se realiza entre las docentes durante la planificación del trabajo, observamos que su intención es también lograr que los estudiantes se apropien de la forma de escribir en ciencias sociales:

**D.L:** Me parece que proponerles a los chiquilines elaborar un texto académico que atienda al proceso de escritura puede resultar muy bueno...

**D.S:** Para elaborar este escrito, los chiquilines se introducen también en el discurso de las ciencias sociales, no solo lo académico, ¿no? (...) el discurso de las ciencias sociales tiene que ver con la descripción, la explicación, y la comprensión de los fenómenos sociales, entonces ahí la argumentación y la justificación también... todas esas actividades cognitivo-lingüísticas... Eso se va a vincular con el nivel con el que estamos trabajando, en el caso de formación docente lo que más busco es la descripción, la explicación y justificar en base a teorías...Viste que si miramos nuestra secuencia, una de las cosas que primero nos preguntamos es qué les vamos a pedir que escriban o qué es lo que queremos que aprendan ellos a través de la escritura...

**D.L:** Ajá, ahí está... entonces en cuanto a la elaboración del texto lo mío estaría en el uso del lenguaje, en la enseñanza desde mi área de ese género particular, sus características lingüísticas, su forma de organizarlo... no podemos separar el contenido del texto con la forma de decir... yo me dedico más a eso, al lenguaje académico...

**D.S:** Claro... tenemos que tener bien claro qué queremos que aprendan a través de la escritura.

(Transcripción del diálogo entre las docentes de Lengua y Sociología).

A su vez, como vimos en el apartado anterior, está presente la intención de que la escritura del informe contribuya a sistematizar los conocimientos construidos vinculados al contenido disciplinar que se enseña. Se trata de un trabajo escrito realizado al finalizar el proceso de enseñanza en torno al contenido específico de Sociología de la Educación. En el informe, los estudiantes deberán dejar evidencias del conocimiento construido durante todo ese proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo declarativo, las docentes tienen claro algo que podría resultar bastante obvio: la necesidad de focalizar tanto en el contenido, como en los aspectos formales del texto, es decir, en “la forma de decir” ese contenido.

### **5.3 Tercera categoría: las intervenciones de los docentes durante el desarrollo de la propuesta**

Esta dimensión consta de dos subcategorías. Por un lado, comprende el análisis de las consignas formuladas durante la elaboración del informe y, por otro, se analizan los comentarios que fueron realizando los docentes en los borradores de los estudiantes. El objetivo será ver qué efecto tienen estos aspectos en las producciones logradas y, por ende, observar la potencialidad de estas intervenciones.

### **5.3.1 Con relación a las consignas propuestas**

En el desarrollo de la secuencia encontramos consignas de trabajo que corresponden a las diferentes instancias de producción del informe: consignas que se proponen antes de la elaboración del escrito, la consigna que da pie a la elaboración del informe, consignas formuladas durante el proceso de producción y una posterior a la realización del informe. Recordemos que la consigna, tal como la considera Riestra (2010), constituye un texto que “organiza las acciones mentales en los aprendientes; podemos decir, el que regula, el que ordena, el que dirige, el que prescribe, etc.”; se trata de una herramienta que “cumple esta función de configurar las acciones mentales de los alumnos en la realización de la tarea”; la consigna vehiculiza “contenidos objetuales y relaciones interpsicológicas a la vez” (Riestra, 2010, p.p 178,179).

En la secuencia encontramos dos consignas de trabajo previas a la escritura del informe que focalizan la lectura de determinada bibliografía para indagar sobre el contenido que se está trabajando y las perspectivas o posturas sobre el tema que manifiestan determinados autores. Estas lecturas suponen, a su vez, la toma de apuntes o la realización de registros personales sobre lo que se lee a modo de insumos que serán tenidos en cuenta para el contenido del informe.

Si nos basamos en la clasificación que realiza B. Aisenberg (2005) respecto a las consignas de lectura en ciencias sociales, podemos decir que la primera es una consigna abierta, ya que se les solicita a los estudiantes que elijan un artículo periodístico de internet que haga referencia a un tema social y que, una vez leído, respondan acerca de la temática que aborda el artículo y “los aspectos que están implicados en el tratamiento de la noticia”, también se les pide que expliquen, que justifiquen sus respuestas. No se trata de respuestas que van a ser evaluadas, sino que constituyen registros que hacen los estudiantes a partir de los cuales se desarrollará la clase. Mediante esta propuesta se pretende introducirlos en la temática y se les da libertad a que escojan un artículo en el que consideren que se trata un tema social; de esta forma queda en sus manos la selección del artículo y su interpretación. Luego, en la clase, cada estudiante hablará de lo leído en el texto seleccionado tomando como referencia los registros escritos que realizó; así el trabajo que lleva a cabo la docente durante la clase parte de las interpretaciones que realizan los estudiantes mediante ese contacto que tuvieron

con los textos elegidos. La segunda propuesta en la que también se focaliza la lectura pero, al igual que la anterior, incluye registros escritos, estaría comprendida dentro de lo que B. Aisenberg (2005, p.25) denomina consignas globales, ya que se vincula directamente con el contenido a enseñar y, en este caso, incluye también consignas analíticas referidas a informaciones puntuales de los textos propuestos para leer. A continuación, transcribimos esta última consigna:

Leer la ficha de Bunge, material que voy a compartir (además de Macionis, Giddens o las otras bibliografías compartidas) para responder:

¿Cuál es el objeto de estudio de la sociología?

¿Qué quiere decir que tenemos que acercarnos a una perspectiva sociológica para el análisis social?

¿Qué diferencias existen entre las formas de conocer la realidad social que provienen del sentido común y la de las ciencias?

¿Por qué la sociología es una ciencia?

¿Con qué otras ciencias sociales se relacionan la sociología? Explicar; puedes utilizar ejemplos, esquematizar, etc.

b) Registra las respuestas para compartir en oral, pueden elaborarse en equipos. No más de tres integrantes.

Recuerden citar la fuente de información que consultan.

La consigna inicial para la elaboración del informe se presenta de forma escrita y se complementa con indicaciones orales que se brindan durante la clase. Cabe destacar que antes de presentar la consigna, las docentes orientan la interpretación de un informe de lectura que oficia de modelo o ejemplo, proporcionan un texto explicativo sobre este género y también una guía para su elaboración en la que incluyen aspectos a tener en cuenta como la organización de las partes del informe. Se trata de actividades que pretenden introducir al estudiante a las particularidades del género y guiarlos en su producción. Cabe destacar que el informe elegido como modelo, tomado de un manual de escritura académica, no se enmarca en el área de las ciencias sociales, pero presenta a modo ilustrativo, las características de un informe. A su vez, se trata de un texto en el que se desarrolla una comparación entre tres posturas acerca de un mismo tema (en la consigna del informe se les solicita a los estudiantes que incluyan una comparación entre dos perspectivas teóricas).

En la lectura de la consigna, podemos identificar lo siguiente:

- Se le indica al estudiante qué es lo que tiene que escribir, qué debe contener ese informe y se detallan los temas para que elija uno o más de uno. Se trata de los contenidos que se han estado trabajando en la clase: La sociología: su carácter de ciencia, su objeto de estudio, su método de trabajo y su importancia. Se aclara además que se trata de una producción individual.
- Se propone un posible destinatario de ese texto: otro estudiante de la misma carrera que desconoce la temática.
- Se le solicita que, en ese informe, incluya una comparación entre la posición de dos autores sobre una de las temáticas abordadas.
- Comentarios acerca de la dificultad que acarrea el producir un texto escrito, la necesidad de “pensar, organizar las ideas, planificar y revisar lo que se escribe” y se explicita que en esta propuesta no solo se atenderá al producto logrado, sino al proceso realizado. Para ello, se le indica que se abrirán foros de discusión sobre el trabajo y un espacio para ir entregando los borradores de sus avances.
- Se enumeran los criterios que se tendrán en cuenta para evaluar el trabajo del estudiante; se trata de criterios que apuntan al contenido, la organización, la coherencia, la morfosintaxis, el léxico y la ortografía.
- Cuestiones formales: la extensión del trabajo, el tipo de letra e interlineado.

Como vemos, el contenido de la consigna se centra en contextualizar la producción y destacar la importancia del proceso de la escritura. También se mencionan los criterios que se tendrán en cuenta al evaluar que, si bien no se detallan aquí, aparecen detallados en la grilla con indicadores que las profesoras suben al aula virtual desde el inicio del trabajo. Entre los criterios de evaluación, se menciona que también se tendrán en cuenta el proceso, las reflexiones y las decisiones de los estudiantes.

No se explicitan en esta consigna cuestiones vinculadas al lenguaje académico, tales como el manejo de las citas y la bibliografía, pero se formulan como indicadores a ser evaluados. Sí se destaca la necesidad de “expresarse en forma clara y organizada”. Cabe destacar que estos temas ya se venían trabajando desde la producción de las fichas de contenido.

No es frecuente encontrarnos con consignas tan detalladas como esta y en la que se considere la situación discursiva particular en la que se inserta la producción. Esto evidencia la presencia del enfoque sodiodiscursivo en la propuesta. Por otro lado, siguiendo la concepción de la escritura como proceso cognitivo y de acuerdo al modelo que formulan

Flower y Hayes (1996), la información incluida en la consigna apunta a configurar el problema retórico que deberá resolver el estudiante. A propósito de la cantidad de información disponible en la consigna, Anijovich y González (2011) afirman que debería contener la necesaria para contribuir a la autonomía del alumno y ayudarlo a comprender el porqué y el para qué de la tarea.

Además de esta consigna inicial, se proponen otras durante la realización de la producción. Una se trata de una pregunta formulada en el foro y que parece tener como objetivo orientar la planificación del texto y favorecer el intercambio entre los estudiantes: *¿Qué materiales o escrituras anteriores les parece que pueden emplear para hacer este trabajo? ¿Qué interrogantes comienzan a formularse respecto a la elaboración del texto?* (Tomado del foro de intercambio del aula virtual de Lengua).

En el mismo foro de intercambio, observamos otra consigna de trabajo que también apunta a planificar la producción, esta vez, la introducción del informe. En esta consigna se le proporciona información al estudiante acerca de lo que debería contener la introducción:

*Considerando que el informe debe tener una introducción, un desarrollo y una conclusión. Quiero que piensen y escriban qué harían con las palabras en la introducción del trabajo. Recuerden que la "introducción" es justamente una parte en la que se capta al lector y se lo introduce en el tema del trabajo. Al leerla, el lector debería saber qué es lo que harán en el texto y de qué van a hablar, entre otras cosas. El desarrollo debe responder a lo formulado en la introducción* (Tomado del foro de intercambio del aula virtual de Lengua).

Otra de las consignas formuladas apunta también a generar ideas sobre lo que se va a escribir: "Quiero que escriban aquí en qué subtemas van a focalizar y cómo piensan desarrollar el trabajo. Es importante explicitar las ideas y también poder compartirlas con otros compañeros. Los aportes de todos pueden enriquecer sus producciones". Estas intervenciones dan cuenta de la necesidad que manifiestan los docentes de intervenir puntualmente durante el proceso de escritura, sobre todo, en la planificación del trabajo, más allá de generar espacios de interacción entre los estudiantes.

Una vez que los alumnos realizan el informe, se les propone una serie de preguntas para responder de manera individual acerca del proceso que llevaron a cabo con el propósito de que tomen conciencia de lo realizado, esto es, de sus quehaceres como escritores. A continuación se presentan las preguntas formuladas:

1- ¿Consideras que el tener que realizar el informe de lectura contribuyó o no a tus aprendizajes sobre el tema de Sociología que habías estado trabajando durante las clases anteriores? Explica.

2- Describe brevemente cuál fue el recorrido que realizaste durante el proceso de escritura del informe, qué recursos empleaste y justifica tus decisiones.

3-¿Qué problemas debiste enfrentar durante el proceso de producción escrita y qué estrategias usaste para resolverlos?

3-¿Qué estrategias usadas por los docentes te parece que resultaron favorecedoras a tu proceso?

Mediante este mecanismo, las docentes pretenden obtener información acerca de lo que los estudiantes declaran haber aprendido al realizar el informe, estrategias empleadas por los estudiantes, los aspectos que les resultan más dificultosos y cómo los van resolviendo sobre la marcha para tenerlo en cuenta en el diseño de otras propuestas de escritura. Podríamos interpretar esta estrategia, así como el acompañamiento que se le proporciona al estudiante durante las etapas de planificación y revisión del texto, como formas de orientarlo hacia una escritura reflexiva (Miras, 200) y la transformación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992).

Entre las respuestas que formulan los estudiantes en la entrevista citada en el párrafo anterior, podemos evidenciar lo siguiente:

- a) Todos los estudiantes manifiestan que la realización del informe les permitió aprender más sobre la temática tratada. Declaran haber podido aclarar algunos temas y comprenderlos mejor. Por ejemplo:

Fernanda: Si, me sirvió para hacer un repaso de todo lo trabajado, pero profundizando más.

Karen: Realizar el informe contribuyó a mi aprendizaje, ya que había algunos temas que no los tenía muy claros y volver a leerlos me ayudó a comprenderlos.

Ángela: La realización del informe contribuyó a mis aprendizajes sobre algunos temas de Sociología, sobre todo aquellos temas en particular que quizás durante las clases no me quedaron del todo claros, y a la hora de realizar el informe durante el proceso pude comprenderlos mejor.

Áxel: Sí, Me sirvió como un repaso e incluso me aclaró varias dudas que tenía o confusiones que algunos temas me generaban, pero este informe reunió todo eso y lo aclaró de una forma en la que puedo entender y hacer entender a la otra persona lo que es la sociología.



Camila G. 1. [...] 2. Comencé leyendo y tomando notas sobre lo hablado en clase y utilizando los resúmenes de los diferentes materiales para redactar el informe. Luego comencé a escribir el informe, pero no tenía demasiada coherencia por lo cual fue un proceso de avances y retrocesos. Como recursos utilicé las tablas de conectores y las correcciones de las profesoras.<sup>3</sup> Durante el proceso de redacción tuve muchas dificultades, al principio no lograba conectar adecuadamente las palabras, pero a medida que iba leyendo nuevamente lo escrito me iba dando cuenta de los errores y volvía a empezar y así lo hice hasta que pude realizarlo pero de igual forma la introducción fue la que más me costó y aun me sigue costando un poco. 4. De las estrategias usadas por las docentes me ayudó en gran parte el poder entregarle avances y la habilitación del foro para formular nuestras dudas o para consultar materiales, eso me permitió enriquecer mi trabajo.

- b) En cuanto al proceso de producción del texto los estudiantes declaran caminos distintos. Dos alumnas afirman que lo primero que hicieron fue leer varias veces la consigna inicial para asegurarse de que la habían entendido; otros dicen que comienzan releendo la bibliografía y las escrituras anteriores (fichas y apuntes de clase) para recuperar los contenidos tratados tomando notas nuevamente; otros comenzaron planificando la estructura del texto u organizándolo, ya sea mentalmente o haciendo un esquema. En cuanto a esto último, se observa en algunos estudiantes las dificultades que les ocasiona el no fijar previamente sus objetivos y una posible línea de acción antes de iniciar la escritura propiamente dicha. Camila G sostiene que, luego de rever sus apuntes y resúmenes anteriores, comenzó a “escribir el informe, pero no tenía demasiada coherencia”, lo que le significó “un proceso de avances y retrocesos”; estos “avances y retrocesos” resultan prueba de ello. A su vez, decir que la introducción es lo que más le cuesta, también evidencia que su dificultad está en fijarse con claridad el tema y los objetivos del trabajo, dado que en la introducción se formulan estas cuestiones. En las respuestas de otra estudiante (Belén), se observa cómo inicia la escritura basándose en “la inspiración” para luego darse cuenta de la necesidad de volver a la consigna y diseñar en su cuaderno un plan de trabajo: “Luego de leer mis ideas escritas y seguir la línea de planificación que me había trazado, comencé a dar forma al informe, centrándome con más afinidad [sic] en la coherencia de mi discurso y modelar la esencia del texto” (Belén). En cuanto a la revisión, tres estudiantes se refieren a este proceso como importante para mejorar la producción ya que ir leyendo lo que escribían les permitía tomar conciencia de aspectos que más les costaban e ir realizando los ajustes necesarios. Transcribimos lo que dice Belén al respecto: “Fue un camino de avances y retrocesos, con esto quiero decir que cuando creía que iba terminando volvía a leer materiales, releía mi escritura y reconstruía lo escrito [...] Escribir las ideas tal cual salen de la mente en un primer borrador me hizo notar lo reiterativa que soy en el empleo de palabras [...]”. Una de las estudiantes dice

que acudió a otra persona para que le leyera lo que había escrito para ver si “se entendía” (Patricia). Estas respuestas evidencian lo difícil que resulta para el estudiante que viene de realizar escrituras meramente reproductivas o mecánicas, el tener que enfrentarse a un trabajo de producción personal, en el que debe poner en juego determinados saberes y estrategias; en el que tiene que ir reflexionando sobre lo que escribe.

- c) Los alumnos declaran haber enfrentado problemas vinculados al aspecto formal (por ejemplo, cómo vincular las ideas y evitar la repetición del mismo ítem lexical, cómo usar un léxico que no resultara tan “acotado” y que sea específico, pertinente); vinculados al contenido del texto (coherencia, pertinencia del contenido, selección de las perspectivas teóricas que se tenían que comparar, por ejemplo); relacionados con la presentación y organización del trabajo (qué incluir en la introducción o conclusión, qué subtítulos poner en el informe). Ningún estudiante menciona como dificultad el manejo de las normas académicas, cuestión que se observa como deficiente en las muestras seleccionadas para analizar.

Entre las estrategias que emplean para resolver estos problemas se destaca la consulta del banco de conectores proporcionado por la docente de Lengua, la lectura de lo que comentan los demás compañeros en los foros de intercambio y las respuestas que brindan las profesoras ante sus dudas; también mencionan la consulta de documentos o videos que recogen de la *web* sobre cómo desarrollar las diferentes partes del informe.

d) Con relación a la última pregunta, los alumnos destacan como estrategias didácticas provechosas: la interpretación del texto modélico, las ideas vertidas en los foros de intercambio, los intercambios durante la clase sobre cómo hacer el informe y la posibilidad de entregar avances del trabajo y recibir comentarios o sugerencias por parte de las profesoras.

### **5.3.2 Con relación a los comentarios realizados por los docentes en las producciones**

Durante la realización del trabajo, se les da la oportunidad a los estudiantes de que envíen como máximo tres avances de la producción para que los docentes les hagan sugerencias o comentarios sobre aspectos a mejorar. Con el objetivo de analizar qué clase de sugerencias o comentarios proporcionan los docentes y a qué apuntan, es que tomamos las producciones de tres alumnos (tres borradores de cada uno y el producto final). Además de observar el contenido y propósito de los comentarios o indicaciones, nos interesa ver cuáles son los

efectos que tienen estos comentarios en las producciones de los estudiantes durante el proceso de revisión.

Al observar los borradores de los alumnos, observamos que los comentarios realizados atienden a la organización del texto, a la distribución de los párrafos, a la morfosintaxis, a la ortografía, al uso adecuado del léxico y de las convenciones del texto académico, tales como el empleo de citas y las referencias bibliográficas. En estos comentarios no solo se indica el aspecto a mejorar, sino que también se proporcionan sugerencias de cómo hacerlo y ciertas informaciones complementarias a propósito de alguna inadecuación puntual. Veamos a continuación algunos ejemplos:

- a) Indicaciones que apuntan a mejorar la puntuación. Ejemplo: *No va la coma separando el sujeto del predicado.* (primer borrador de Camila).
- b) Indicaciones que se centran en lo morfosintáctico. *Vuelve a redactar este enunciado, fijate que hay problemas en la redacción [...]* (Primer borrador de Yasmín).
- c) Indicaciones en cuanto al léxico. Ejemplo: *Poner “cuando surge la sociología” en vez de “cuando aparece la sociología”* (primer borrador de Yasmín).
- d) Indicaciones respecto al uso de recursos cohesivos. Ejemplo: *Falta un indicador temporal como “en ese momento” o un operador como “ya que” en ese siglo...* [tercer borrador de Camila).
- e) Comentarios que ponen énfasis en la organización del texto. Ejemplo: *Deberías rearmar nuevamente la introducción, fijate cuándo conviene ir a otro párrafo. En el primero podrías presentar el tema. En el segundo, lo que consultaste para hacer el informe; en el tercero hablarías del origen de la sociología* (primer borrador de Camila). *Así como pusiste un subtítulo a la parte anterior, ¿no te parece que iría otro aquí para organizar mejor las ideas? ¿Qué título le pondrías?* (tercer borrador de Camila).
- f) Indicaciones respecto a la distribución de los párrafos. Ejemplo: *Estas son características de la sociología, debería ir todo en un mismo párrafo.* (tercer borrador de Camila).
- g) Comentarios que atienden a las formalidades del género académico. Ejemplo: *Tienes que referenciar adecuadamente esta cita. Si es una cita que, a su vez, la realiza Giddens, se trata de una cita secundaria y tienes que referenciarla como corresponde. Recuerda que siempre es importante acudir a la fuente original para tomar una cita; esta es una particularidad del texto académico [...]* (tercer borrador de Fernanda).

Todos los comentarios que se realizan en los borradores de los estudiantes apuntan básicamente a revisar y mejorar cuestiones formales de redacción y de presentación del texto académico. No se observan indicaciones que conduzcan a rever los objetivos del

texto ni a realizar ajustes en el contenido en función de estos objetivos; tampoco se orienta a los estudiantes a ampliar la información que poseen sobre los temas ni a consultar los recursos que se pusieron a disposición, como la guía para la elaboración del informe, el cuadro con conectores o las indicaciones de cómo presentar una cita y las referencias bibliográficas. Recordemos que el escribir supone hacerlo con un objetivo inicial, pero a medida que el escritor compone surgen otros objetivos subordinados a este propósito inicial (Flower y Hayes, 1996); esto genera la necesidad de ir haciendo ajustes en el texto, tanto en el contenido como en la forma en que se traducen los significados, en función de los objetivos que guían nuestro trabajo.

#### **5.4 Cuarta categoría: Importancia de los borradores en el proceso de escritura**

En esta categoría nos remitimos a la importancia que adquieren los borradores para llegar al informe final, pero también haremos referencia a los registros escritos previos que realizan los estudiantes a medida que leen la bibliografía sugerida por la docente con el objetivo de indagar sobre el contenido disciplinar y las perspectivas de diversos autores en torno a la temática.

Como ya vimos en el apartado precedente, la docente de sociología propone la lectura de textos (un artículo elegido por los alumnos y material bibliográfico que ella misma ha seleccionado) y la realización de tareas escritas puntuales a partir de lo leído a las que llama “fichas de lectura”. Si bien estas actividades previas tienen como eje la lectura, también incluyen registros escritos que podrían considerarse *escrituras transitorias* (García-Debanc, Laurent y Galaup, 2009, p.1) porque se consideran “registros personales” a los que el estudiante volverá al compartir y discutir las ideas registradas con el resto del grupo. No se trata de escrituras que sean objeto de evaluación, sino de registros que contribuyen a la reflexión que se realiza en la clase; son escrituras que se consideran insumos importantes a la hora de discutir la temática. Tal como lo sostienen García-Debanc, Laurent y Galaup (2009, p.2), estas escrituras van generando compromiso en los estudiantes y resultan evidencias de los saberes que van construyendo.

Entre los objetivos específicos que se listan en el plan de la secuencia aparece el siguiente: “Aprovechar las fichas de lectura realizadas durante las clases anteriores en la elaboración del trabajo como una forma de encontrarles un sentido a esas producciones”. Asimismo, en el intercambio con el grupo durante el proceso de producción del informe, una de las profesoras dice: “(...) tampoco se olviden de las tareas de escritura que hicieron antes (...), ahí tienen contenidos que pueden recuperar, recuerden que es importante haber entendido el tema, porque no se puede escribir sobre algo que no se entendió o no se sabe...” (D.L).

Estos pasajes reflejan la intención de que el estudiante recupere esas escrituras transitorias y que les sirvan de herramientas en la construcción de sus saberes, que adquieran un sentido, una utilidad. Esto lo podemos evidenciar en algunas de las intervenciones que hacen los estudiantes en los foros al hablar acerca de los materiales que usarán para hacer el informe:

**Rodrigo:** Yo estoy usando los libros de Gidens y Macionis más unos apuntes que tengo de las clases.

**Karen:** Coincido con Eliana que los materiales más convenientes son los ya trabajados en clase y las actividades hechas que nos ayudarían un montón.

**Patricia:** Los materiales que estoy utilizando, son los brindados por la profesora La Sociología Clásica, Portantiero, Macionis, sobre la sociología y los apuntes de clase.

En estas intervenciones, los alumnos hablan de “apuntes de clase” y “actividades realizadas” haciendo referencia, efectivamente, a las tareas propuestas antes de elaborar el informe específico.

Ahora bien, con respecto a la producción específica del informe, en la propuesta didáctica se prevé la entrega de tres avances antes de presentar el producto final. Tales borradores son revisados por las docentes, quienes escriben comentarios o sugerencias para mejorar el trabajo, como lo vimos en el apartado anterior. Los borradores adquieren sentido, si durante el proceso de producción el escritor vuelve a ellos para hacer los ajustes o arreglos que considera pertinentes en función de sus propósitos y del contenido que está desarrollando. En este sentido, los comentarios hechos por los docentes también resultan significativos si son tenidos en cuenta o si contribuyen a la calidad del texto que se compone. Por otro lado, estos comentarios deberían atender además al desarrollo de estrategias que atiendan al proceso de escritura, a la reformulación de objetivos, a la replanificación, revisión, entre otros.

A partir de esta categoría de análisis y centrándonos en las intervenciones docentes, pretendemos indagar si los comentarios generan o no cambios significativos en el texto que se elabora y a qué apuntan básicamente esos comentarios. Para ello tomaremos el ejemplo de una alumna en las distintas etapas de producción de su escrito:

- a) Introducción del trabajo realizado por Camila en el primer borrador (captura de pantalla tomada del aula virtual):

#### INTRODUCCIÓN:

En el siguiente informe se desarrollarán diferentes contenidos generales sobre la ciencia Sociológica.

Por otra parte, se tendrán en cuenta varios aspectos de mayor importancia a desarrollar y algunos de ellos serán: la Sociología como ciencia, su objeto de estudio y su importancia.

Para realizar el dicho informe se tendrá en cuenta la lectura previa de los siguientes autores: Juan Carlos Portantiero y Mario Bunge.

En el siglo XIX nació la sociología y su predecesor fue Maquiavelo, la sociología nació en respuesta a las crisis sociales, económicas y políticas provocadas por la revolución industrial donde ocurrieron muchos cambios como el nacimiento del socialismo, los cambios religiosos y el desarrollo de la urbanización y su función principal fue darle respuestas a la crisis ocurridas durante esa época.

La sociología es una ciencia cuyo término fue utilizado por primera vez por Augusto Comte en 1839, presentándola como la más compleja de todas las ciencias.

Por otra parte también se consideran como fundadores o padres de la Sociología a los siguientes autores: Montesquieu, Saint Simon, Emile Durkeim, Max Weber, Nisbet, entre otros.

Son considerados padre de la Sociología ya que fueron los que crearon las bases de las primeras teorías Sociológicas.

Desarrollo:

Para que pueda visualizarse mejor, se transcribe lo que aparece en la captura de pantalla:

En el siguiente informe se desarrollarán diferentes contenidos generales sobre la ciencia Sociológica.

Por otra parte, se tendrán en cuenta varios aspectos de mayor importancia a desarrollar y algunos de ellos serán: la Sociología como ciencia, su objeto de estudio y su importancia.

Para realizar el dicho informe se tendrá en cuenta la lectura previa de los siguientes autores: Juan Carlos Portantiero y Mario Bunge.

En el siglo XIX nació la sociología y su predecesor fue Maquiavelo, la sociología nació en respuesta a las crisis sociales, económicas y políticas provocadas por la revolución industrial donde ocurrieron muchos cambios como el nacimiento del socialismo, los cambios religiosos y el desarrollo de la urbanización y su función principal fue darle respuestas a la crisis ocurridas durante esa época.

La sociología, es una ciencia cuyo término fue utilizado por primera vez por Augusto Comte en 1839, presentándola como la más compleja de todas las ciencias.

Por otra parte también se consideran como fundadores o padres de la Sociología a los siguientes autores: Montesquieu, Saint Simon, Emile Durkeim, Max Weber, Nisbet, entre otros. Son considerados padres de la Sociología ya que fueron los que crearon las bases de las primeras teorías Sociológicas.

b) Comentarios que realizan las docentes (se transcriben del aula virtual):

*Especifica más esto (en el primer párrafo donde dice “se desarrollarán diferentes contenidos generales”).*

*¿Te parece decir “ciencia sociológica” o sobre “la sociología como ciencia? Porque si dices “ciencia sociológica” estarías hablando de un tipo de ciencia (frente a donde dice “ciencia sociológica”, primer párrafo).*

*Fíjate cómo podrías redactar mejor esto y no lo pongas en un párrafo aparte (frente al contenido del segundo párrafo).*

*Tienes que explicitar qué leíste de estos autores, el capítulo del libro o el artículo que leíste (frente al tercer párrafo).*

*Deberías ubicar a este autor para que el lector pueda identificarlo y saber a qué época corresponde (poner entre paréntesis el año de nacimiento y fallecimiento). (Frente al párrafo tercero, donde dice “Maquiavelo”).*

*No va coma separando sujeto de predicado (frente al primer enunciado del cuarto párrafo).*

*Camila: Deberías rearmar la introducción, fíjate cuándo conviene ir a otro párrafo. En un primer párrafo podrías presentar el tema del informe; en el segundo lo que consultaste para hacer el trabajo; y en el último hablarías del origen, pero todo en un solo párrafo (al final del primer borrador).*

- c) Segundo borrador de la introducción del trabajo que realiza la estudiante luego de los comentarios realizados por la docente en el primero:

The screenshot shows a document editor interface with a ruler at the top. The document content is as follows:

**LA SOCIOLOGÍA**

**Introducción**

En el presente informe se abordarán aspectos generales sobre la sociología como ciencia, su objeto de estudio, y además, se tratará de contrastar diferentes visiones sobre el objeto de estudio según los autores Emilio Durkheim y John J. Macionis. Para realizar este informe se tendrá en cuenta la lectura previa de los siguientes materiales bibliográficos: “La sociología clásica: Durkheim y Weber estudio preliminar” de J.C Portantiero, “La ciencia, su método y su filosofía” de Mario Bunge, “Evolución de la Sociología, futuro e historia” de Pablo Jesús Castro y “Sociología” de Macionis y Plummer. La sociología nace en el siglo XIX, su precursor fue Nicolás Maquiavelo (Italia, 1469-1527). Esta disciplina nace en respuesta a las crisis sociales, económicas y políticas provocadas por la Revolución Industrial, proceso en que ocurrieron muchos cambios como el nacimiento del socialismo, cambios en la religión y el desarrollo de la urbanización. La sociología aspira a dar respuestas a las crisis ocurridas durante esa época. El término sociología fue utilizado por primera vez por Augusto Comte (1798 - 1857) en 1798. Por otra parte, se consideran como fundadores o padres de la sociología a los siguientes autores: Montesquieu, Saint Simón, Emile Durkheim, Max Weber y Nisbet ya que fueron los creadores de las bases de las primeras teorías sociológicas.

**DESARROLLO**

La sociología es la ciencia social que estudia las relaciones sociales que ocurren en una

Four teacher comments are visible on the right side of the editor:

- Comentado [U1]:** (No visible text)
- Comentado [U2]:** Tienes que ubicar cronológicamente estos autores para que el lector sepa a qué época pertenecen, si son contemporáneos o no.
- Comentado [U3]:** Pon la fecha de edición de los libros entre paréntesis.
- Comentado [U4]:** Fíjate si toda la información que pu ahí iría en un solo párrafo o no. Recuerda lo que hablamos del párrafo como unidad semántica y gráfica.

- d) Introducción que realiza la estudiante en la tercera entrega del trabajo:

## **La sociología**

### **Introducción**

En el presente informe se abordarán aspectos generales sobre la sociología como ciencia, su objeto de estudio, y además, se tratará de contrastar diferentes visiones sobre el objeto de estudio según los autores Emilio Durkheim (1798-1857, citado en Giddens (1988) y de John J. Macionis (1974) citado en Macionis y Plummer (2011).

Para realizar este informe se tendrá en cuenta la lectura previa de los siguientes materiales bibliográficos: "La sociología clásica: Durkheim y Weber estudio preliminar" (1997) de J.C Portantiero, "Sociología" (1988) de Giddens y "Sociología" de Macionis y Plummer (2011). La sociología nace en el siglo XIX, su precursor fue Nicolás Maquiavelo (Italia, 1469-1527). Esta disciplina nace en respuesta a las crisis sociales, económicas y políticas provocadas por la Revolución Industrial, proceso en que ocurrieron muchos cambios como el nacimiento del socialismo, cambios en la religión y el desarrollo de la urbanización.

El término sociología fue utilizado por primera vez por Augusto Comte (1798 - 1857) en 1798.

Por otra parte, se consideran como fundadores o padres de la sociología a los siguientes autores: Montesquieu, Saint Simón, Emile Durkheim, Max Weber y Nisbet ya que fueron los creadores de las bases de las primeras teorías sociológicas.

Al leer los borradores que va entregando la estudiante, luego de las devoluciones de las profesoras, observamos que se producen modificaciones que atienden, efectivamente, a lo indicado en los comentarios: clarifica o precisa determinadas ideas, agrega información de las fuentes bibliográficas consultadas, realiza ajustes morfosintácticos, organiza los párrafos, entre otros. Si bien el texto todavía puede resultar mejorable, estos cambios dan cuenta de la importancia de ir guiando la producción del alumno y de generar instancias de revisión que le permitan no solamente ajustar su texto de acuerdo a lo indicado, sino de descubrir otros aspectos a mejorar en los diversos planos que lo conforman. Por ejemplo, observamos que la estudiante realiza otros cambios como en la cohesión que no fueron indicados en los comentarios (Ej. introduce un marcador discursivo: "Por otra parte" en el último párrafo).

Como vemos, los comentarios que se escriben en las producciones de los estudiantes apuntan exclusivamente a cuestiones formales del texto. Esto puede deberse a que tales devoluciones son realizadas en el aula virtual correspondiente a Lengua. No se observan sugerencias tendientes a revisar los objetivos del texto o de un párrafo en particular para rever su contenido, ni a aclarar o precisar algún concepto.

### **5.5 Quinta categoría: espacios de interacción entre alumnos**

La producción escrita del informe se lleva a cabo en forma individual. No se observan evidencias de trabajo en duplas ni en equipos: cada estudiante elabora su propio informe. Lo que sí se podrían considerar espacios de intercambio serían los foros que se habilitan tanto en el aula virtual de Lengua, como de Sociología. Se proponen dos foros: uno durante la planificación inicial del trabajo y otro durante la producción. En el primero, a partir de preguntas que formulan las docentes, los estudiantes intercambian ideas sobre el contenido a incluir, qué focalizar y qué recursos y fuentes bibliográficas usar de las ya establecidas y abordadas



en clase. En el segundo, se formulan dudas que van surgiendo sobre la marcha: los estudiantes preguntan y los docentes responden; como estos intercambios quedan a la vista de todo el grupo, también pueden ser leídos por otros que tengan las mismas dudas. A continuación presentamos un pasaje de esos foros correspondientes a la etapa inicial del trabajo tomados del aula CREA de Lengua:

**D.L:** En este foro participaremos ustedes, alumnos, y nosotras, las profesoras. El objetivo de estos intercambios es ir pensando juntos el proceso de escritura; hacer preguntas en cuanto a los contenidos del texto, los conceptos disciplinares sobre los que tienen dudas, entre otras cuestiones que vayan surgiendo. Cada participación será parte de la evaluación del trabajo.

**D.L:** ¿Qué materiales o escrituras anteriores les parece que pueden emplear para hacer este trabajo? ¿Qué interrogantes comienzan a formularse respecto a la elaboración del texto?

**Eliana:** A mí me parece que los materiales más convenientes son los dados en clase y las bibliografías que en este caso la profesora de sociología nos brindó. Mi duda es: ¿organizamos el trabajo como nos parece o los puntos tiene que aparecer de forma organizada como aparece en la propuesta?

**Karen:** Coincido con Eliana que los materiales más convenientes son los ya trabajados en clase y las actividad hecha que nos ayudarían un montón.

**Patricia:** Los materiales que estoy utilizando, son los brindados por la profesora La Sociología Clásica, Portantiero, Macionis, Hacia la Sociología y los apuntes de clase.

**D.L:** Considerando que el informe debe tener una introducción, un desarrollo y una conclusión. Quiero que piensen y escriban qué harían con las palabras en la introducción del trabajo. Recuerden que la "introducción" es justamente una parte en la que se capta al lector y se lo introduce en el trabajo. Al leerla este debería saber qué es lo que harán en el texto y de qué van a hablar, entre otras cosas. El desarrollo debe responder a lo formulado en la introducción.

**Gimena:** Mi trabajo comienza con la definición de la sociología y a partir del concepto haré la comparación de autores. Usando los registros de la clases y todo material brindado por la profesora de sociología.

A continuación se recuperan dos intervenciones de la docente de Sociología en otro foro:

**D.S:** Buenas tardes. Ante la consulta de Victoria, vuelvo a aclarar que los autores para comparar son los que consultamos, no tienen que ser los autores clásicos referentes de la teoría sociológica. Deben revisar las consignas de las actividades que les propuse y allí se menciona más de una bibliografía para realizar el o los trabajos.

Macionis (y los autores que cita en cada tema, ahí ya tienen varios en un sólo libro), Giddens, Bunge, Portantiero que fue el último que usamos y habla de todos los temas que se propone en la consigna, Sugiero que revisen sus trabajos, considero que si los hicieron tienen toda la ayuda necesaria allí. Cualquier consulta usemos esta vía para que todos puedan ver y ayudarse como dijimos en clase. ¡Buen fin de semana!

**D.S:** (en otra de sus intervenciones a partir de una consulta realizada por una estudiante durante la clase) En respuesta a Fernanda, comparto aquí por si ayuda a alguien más: la idea es que tomes los temas que aparecen en la consigna, objeto de estudio, perspectiva, metodología, origen... No dice que tengan que hacer un cuadro comparativo, sino que en alguno de los puntos anteriores compares dos autores que hayamos leído, no tienen por qué ser los clásicos. Sí, podrías tomar los autores pero con relación al objeto de estudio de la sociología, por ejemplo, cómo la define cada uno de ellos.

Estos intercambios que se realizan entre los estudiantes permiten asumir la escritura como una tarea colectiva, como un proceso en el que resulta valioso compartir, intercambiar ideas o formular dudas entre todos. Por otro lado, le permite al docente conocer cuáles son los problemas que van enfrentando los estudiantes y buscar la forma de guiarlos en su resolución.

## 6. Conclusiones

En este trabajo nos propusimos analizar una experiencia didáctica de escritura realizada, en forma virtual, en el contexto del aprendizaje de un contenido correspondiente a la asignatura Sociología de la carrera de Magisterio, llevada a cabo en un Instituto de Formación Docente con alumnos de primer año. Esta escritura consistió en la elaboración de un informe de lectura como parte del proceso de enseñanza del contenido seleccionado. Los objetivos que se propusieron las docentes fueron esencialmente dos: aprovechar la función epistémica de la escritura para rever, reformular o enriquecer saberes que se venían trabajando hasta la elaboración del informe e iniciar a los estudiantes en la escritura académica atendiendo a las particularidades del informe y al proceso de elaboración del escrito. El análisis se centró en el estudio de documentos generados en las etapas de planificación y desarrollo de la experiencia considerando el marco teórico seleccionado.

En esta parte del trabajo trataremos de responder a las preguntas de indagación que orientaron la propuesta e iremos formulando posibles ideas o líneas que contribuyan a mejorar los logros obtenidos.

**a) En cuanto a las situaciones didácticas que promueven el uso de la escritura como herramienta en la construcción y transformación de conocimientos y el valor de las escrituras intermedias**

El análisis de los documentos presentados nos permitió constatar que si bien la función epistémica de la escritura se instala en el discurso del docente, ya que así lo declaran y se lo dicen a los alumnos, esto aparece escasamente evidenciado en las propuestas que realizan y en lo que efectivamente hacen los estudiantes. Observamos que las tareas caracterizadas como de escritura que se proponen antes de realizar el informe consisten más bien en actividades centradas en la lectura y las escrituras adquieren un valor básicamente de registro para ayudar a la memoria. Se menciona que estas escrituras se tomarían como insumos para la reflexión durante las clases y que también serían tenidas en cuenta al realizar el informe. En la orientación de la propuesta y en los comentarios que los estudiantes realizan en los foros, se menciona, con respecto a los materiales escritos a usar en la escritura del informe, el uso de esas escrituras. Pero las evidencias muestran que no serían escrituras transitorias tales como proponen, García-Debanco, Laurent y Galaup (2009), en el sentido de que no se presentan como escrituras que le permiten al estudiante evidenciar sus concepciones y el proceso de construcción de sus conocimientos sobre la temática; tampoco el docente toma estas escrituras como muestras o huellas de las ideas de sus estudiantes. Cabe destacar que en la secuencia se habla de que los alumnos “toman notas” de las clases, pero no se tuvo acceso a estos registros y tampoco se obtuvieron evidencias de la forma en que el docente aprovecha estas notas para ajustar su acción e incidir en los aprendizajes.

La elaboración del informe se produjo, entre otras cosas, con el objetivo de evidenciar los saberes acerca del contenido disciplinar que los estudiantes habían logrado construir. Varios estudiantes manifiestan en la entrevista final que el trabajo les sirvió para rever los saberes adquiridos, aclararlos o enriquecerlos. Aun así, creemos que, a pesar de que se trata la temática abordada, el informe en sí mismo no constituye una evidencia real de los saberes adquiridos, ya que prevalece en las tres muestras seleccionados para el análisis una reproducción de la información obtenida de los libros consultados y una escasa reflexión o comparación entre determinadas perspectivas teóricas (como se solicita en la consigna de trabajo) que, de alguna manera, podría reflejar un grado mayor de interiorización y apropiación de los conceptos.

**b) Con relación a las condiciones didácticas e intervenciones que favorecen la reflexión sobre el proceso de producción del texto escrito y el desarrollo de mecanismos de autocontrol, así como el intercambio entre los estudiantes durante la realización del trabajo**

En cuanto a la producción efectiva del informe de lectura, pudimos observar la intención de las docentes de generar determinadas condiciones didácticas que favorecieran esta producción para que, más allá de servir como evidencia de los aprendizajes logrados respecto a la temática tratada, representara una instancia de aprendizaje acerca del proceso de escritura y de la escritura de un género discursivo particular correspondiente al ámbito académico. A continuación detallamos aquellas condiciones que nos parecieron más relevantes.

Observamos la intención de orientar, guiar al estudiante en la producción del informe y en la toma de conciencia de que escribir es un proceso complejo. A propósito de esto, Dib (2016, p.27) sostiene que “la mediación del docente resulta fundamental para que los alumnos puedan realizar ciertas prácticas de escritura a las que no están habituados”. Esta mediación del docente estuvo desde el comienzo de la propuesta y continuó durante todo el proceso de elaboración del escrito.

Al proponer la realización del informe, tal como lo pudimos constatar en el análisis, las docentes realizan determinadas acciones con el objetivo de guiar el trabajo: presentan un informe modélico y lo analizan en clase; proporcionan una guía de trabajo para su elaboración (en esta guía constan sugerencias y las partes que componen un informe de lectura prototípico); abren un foro de intercambio para que los estudiantes puedan expresar sus dudas sobre la tarea, intercambiar ideas sobre los materiales a usar y responder preguntas puntuales acerca de su contenido y la organización; proporcionan una guía de conectores para usar al producir el texto. Anteriormente a la propuesta, se estuvo trabajando durante las clases sobre aspectos formales de presentación del texto académico.

El hecho de proporcionar un modelo de informe de lectura y analizarlo favorece la producción, más aún si consideramos que es la primera vez que los alumnos se enfrentan a escribir de manera académica y a elaborar este género en particular. Asimismo creemos, teniendo en cuenta los productos logrados, que la lectura de un solo texto modélico no resulta suficiente y que, al tratarse de una escritura que se enmarca en una asignatura particular como lo es la Sociología, estos modelos también deberían provenir del área de las ciencias sociales ya que cada área del conocimiento posee sus propias formas de decir.

La propuesta de foros de intercambio en los entornos virtuales resulta significativa siempre y cuando cumplan con la finalidad de lograr, como sostiene Dib J. (2016, p.18), ese “compartir”, ese “escribir con otros”. Los foros permiten que los estudiantes puedan compartir lo que escriben, ponerse en el lugar de lector de textos ajenos, sugerir ideas, entre otros. Esto hace que se pueda trascender el carácter solitario de la escritura y asumir la tarea de producción

como un desafío colectivo. En la propuesta analizada, si bien se generan foros, observamos que la mayoría de las respuestas son preguntas que los estudiantes le hacen al docente acerca de alguna duda que tienen, pero no se evidencia un intercambio fluido entre los estudiantes, salvo algunas menciones como “coincido con...”. Pese a esto, los estudiantes destacan los foros como uno de los espacios que más los ayudó en la producción ya que podían formular interrogantes y recibir enseguida la respuesta de las docentes al respecto. No se prevé en la propuesta situaciones de escritura colectiva en algún pasaje del desarrollo de su desarrollo, lo que podría haber resultado muy beneficioso considerando ese aprender con otros, como sostiene Dib J. (2016, p. 18). En las respuestas a la entrevista posterior a la realización del trabajo, algunos estudiantes dicen lo siguiente: “ me ayudó mucho mandar el trabajo finalizado a un compañero que no cursaba Sociología para ver si se entendía el tema y quedaba claro el objetivo del mismo” (Fernanda); “conté con la ayuda de otros compañeros” (Victoria). De manera que esto justificaría, a su vez, la necesidad de potenciar los foros para poder compensar la inexistencia de la elaboración conjunta del texto.

La formulación de la consigna escrita, como veremos en el apartado siguiente, constituye una decisión importante en cuanto a la orientación del trabajo, ya que su función es determinar y contextualizar el texto solicitado y proporcionarle al estudiante las indicaciones necesarias para su realización. Considerando su propósito, la consigna debería ser clara y contener todas las indicaciones necesarias para que el escritor pueda representarse cabalmente el problema retórico que debe resolver. El hecho de que la consigna se presente en forma escrita y detallada, nos parece una decisión valiosa, ya que el estudiante puede volver a ella todas las veces que sea necesario para asegurarse su comprensión.

El tiempo destinado a la producción y la habilitación de la entrega de borradores para que las docentes puedan acompañar el proceso incluyendo indicaciones, comentarios, sugerencias sobre aspectos del trabajo, resulta otro elemento clave en cuanto a las condiciones didácticas que favorecerían los aprendizajes. De esta manera se generan espacios para la revisión del texto con la finalidad de ir mejorándolo durante el proceso. Lerner, Stella y Torres (2015, p.143) afirman que “discutir las producciones propias con los compañeros, recibir devoluciones del formador o respuestas de los corresponsales... Son desafíos que seguramente contribuyen al avance de los docentes como practicantes cada vez más eficaces de la escritura”.

Como vimos, los estudiantes van modificando su texto siguiendo estas indicaciones. Ahora bien, en el análisis de los comentarios vertidos por las docentes, observamos básicamente indicaciones que apuntan a cuestiones formales. En cambio, en la consigna inicial, como en el cuadro con los indicadores que se toman en cuenta para evaluar el trabajo, se mencionan

otros aspectos como la pertinencia del contenido. Considerando el valor de estas devoluciones en cuanto a orientar el trabajo de producción en función de los aprendizajes deseados, destacamos la necesidad de considerar otros aspectos que vayan más allá de lo formal. Estas indicaciones deberían atender tanto a cuestiones que hacen al proceso de producción, tales como, rever un objetivo y reelaborar un pasaje del texto considerando el objetivo, como a los aspectos vinculados con el uso, la forma y el sentido que caracterizan a todo texto (Riestra, 2006).

Por último, destacamos la actividad final de la propuesta que consistió en la entrevista que se les hace a los estudiantes con el objetivo de que reflexionen sobre el proceso realizado. Creemos que esta actividad sirve para que tomen conciencia de los quehaceres del escritor, contribuye a asumir que escribir es una tarea compleja y a comenzar a pensar en la escritura como una tarea reflexiva (Miras, 2000).

**c) En cuanto a las particularidades que deben poseer las consignas de escritura para que resulten textos significativos en la orientación de las producciones**

El análisis de la propuesta nos permitió resignificar el valor de la consigna de trabajo como orientadora de la producción. Esto lo pudimos comprobar en lo que responden algunos estudiantes en la entrevista que se propone al final: “para realizar el proceso de escritura fue indispensable la lectura e identificar las pautas requeridas en la consigna para llevar a cabo correctamente el informe. (Nancy); “lo primero que hice fue leer detalladamente la consigna” (Ángela). A su vez, el aprovechamiento de la consigna se evidencia en las producciones logradas ya que todas, aunque mejorables, cumplen con lo solicitado.

Destacamos la importancia de explicitar en la consigna toda la información necesaria para producir el texto solicitado, de manera que favorezca la autonomía del estudiante pero, a su vez, facilite y oriente su trabajo, es decir, comprenda el qué y para qué de la tarea propuesta, tal como los expresan Anijovich R. y González C. (2011, p.92).

Para finalizar, decimos que el análisis de esta experiencia didáctica nos permitió reafirmar ciertas cuestiones respecto a la escritura en el nivel terciario que ya se han venido formulando. En primer lugar, la necesidad de asumir que en el nivel terciario el estudiante necesita aprender a escribir de una forma que no lo venía haciendo antes, lo cual exige una enseñanza diferente basada en aquello que necesita saber respecto a la escritura para poder desempeñarse con éxito durante el desarrollo de su carrera. En segundo lugar, considerar que esta enseñanza requiere de tiempo y de determinadas condiciones didácticas que hagan de la escritura una práctica sistemática, en la que se oriente a los estudiantes; se reflexione

sobre su importancia, sobre lo que se escribe y el proceso realizado; una práctica en la que se escriba con otros y se potencien los recursos disponibles para ello.

Por otro lado, la experiencia analizada permitió evidenciar el aprovechamiento que se puede realizar de los entornos virtuales para favorecer el trabajo colaborativo entre docentes y potenciar el intercambio entre los estudiantes durante el proceso.

Para cerrar, creemos que muchas de las dificultades observadas en las producciones de los estudiantes que participaron en esta experiencia, son problemas que atañen a la producción escrita en general provocada por múltiples factores. Esto hace más difícil aún el lograr que se apropien de una escritura particular, como lo es la académica, con toda la complejidad que reviste. Esta es una cuestión en la que deberíamos pensar y tener en cuenta en el momento de proponernos enseñar a escribir de esta forma particular, ser conscientes de que más allá de escribir de manera académica, es necesario continuar enseñando a escribir, a producir un texto escrito que resulte pertinente a la situación en la que se inscribe, que sea comprensible, que cumpla con los objetivos propuestos y en el que se respeten las convenciones de la escritura en general. Por otro lado, en lo que respecta a la escritura académica específicamente, es importante que los alumnos tomen conciencia de que, más allá de las cuestiones formales que atañen al texto académico, se trata de una escritura que exige reflexión, en la que se comparten, revisan, reelaboran y construyen conocimientos; este objetivo epistémico convierte a esta escritura en un instrumento peculiar y necesario en su formación.

## 7. Bibliografía

- Aisenberg, B. (2005), La lectura en la enseñanza de la Historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual del alumno. En *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*. Vol. 26, pp. 22-31.
- Anijovich, R., González, C. (2011), *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos, en *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bronckart, J. P (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Revista Lectura y Vida* (2), 6-18.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

- Castedo. M. (coord.) (2018). *Leer y escribir para aprender: módulo 5*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Dib, J. (comp.) (2016). *Escribir en la escuela una propuesta de enseñanza y evaluación de la escritura. Cuaderno del escritor*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2da ed.). Madrid: Morata.
- Flower, L. y Hayes J. (1996). La teoría de la redacción como proceso. En *Textos y contextos 1*. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- García-Debanc, C. Laurent D., Galaup M. (2009). *Las formulaciones de las escrituras transitorias como testimonios del saber en el curso de su apropiación en el marco de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria*. Instituto Nacional de Investigación Pedagógica
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D., Larramendy, A., & Benchimol, K. (2010). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En: Vázquez, A. et al. (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, 41-86.
- Lerner, D., Stella, P., Torres. M. (2015). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Miras M. (2000). *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Olson, R. D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Quintana, A. (2006), Metodología de Investigación Científica Cualitativa, en Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.), pp. 47-84. Lima: UNNMSM. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Riestra, D. (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. *Tesis presentada en Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Disponible en: [https://doc.rero.ch/record/3664/files/these\\_RiestraD.pdf](https://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf)
- Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación* Vol. 15 (1), 173-181.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*.
- Yuni, J., Albano, C. (2006). *Técnicas para investigar formular proyectos de investigación*. Volumen 1. Córdoba: Brujas.