

El discurso profesional. Fricciones y disputas

Colección Discursos y Saberes

Paul Alexis Carrera

Ana Cecilia Cad

Nancy Beatriz Argüello

Graciela del Valle Díaz

Valeria Jeorgina Rodríguez

Lucía Alba Sequeira

Romina Ardiles

Ivana Fantino

Bernardo Gandini

Martín Eynard

Fabiana Castagno

Diego Moreiras

María Eugenia Lopez

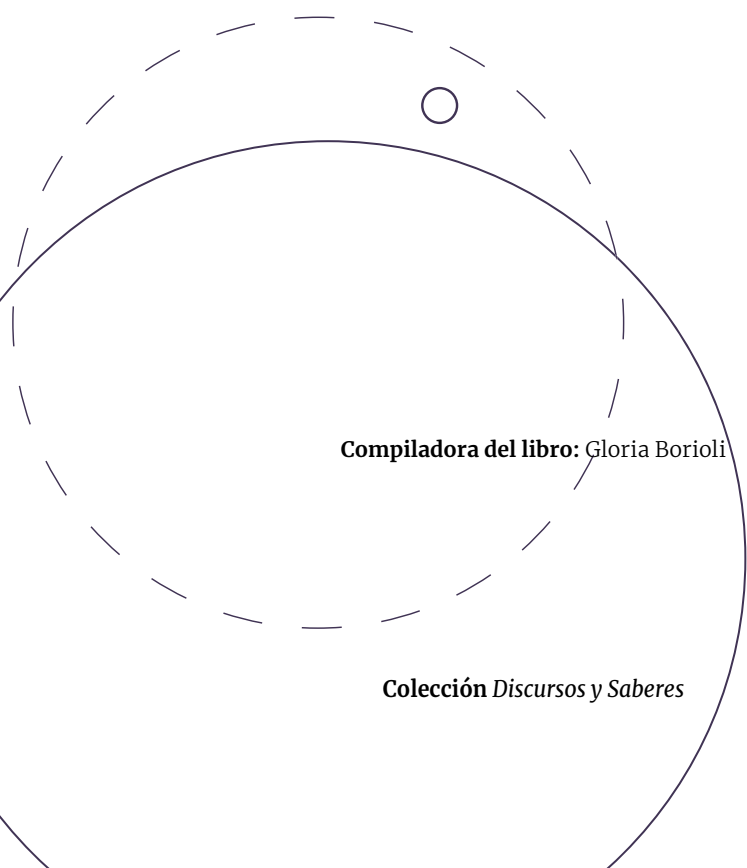
María Andrea Bustos

Prólogo

María del Carmen Lorenzatti

El discurso profesional. Fricciones y disputas

volumen III



Compiladora del libro: Gloria Borioli

Colección *Discursos y Saberes*

editorial
universitaria

Coordinación editorial
Pía Reynoso

Equipo editorial
Nicolás Ponsone
Javier Frontera
Milena Barbeito

Colección *Discursos y Saberes*

Directora de la colección
Gloria Borioli

Editoras
Patricia Carina Correa
Delfina Borioli
Ana Inés Leunda

Corrección de estilo
Delfina Borioli
Patricia Carina Correa
Julieta López

Surgida durante el bienio 2018-2019, la colección ***Discursos y Saberes*** reúne producciones académicas de docentes y estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, a la cual se sumaron voces invitadas. La tarea se realizó en el marco de un proyecto dirigido por Gloria Borioli e Ivana Fantino y radicado en la Secretaría de Ciencia y Técnica y en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichon. Dichas instituciones son avales de tal producción.

Archivo Digital: descarga y online

ISBN: 978-987-48125-8-2



UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



Universidad
Nacional
de Córdoba



Estos contenidos están reservados bajo una licencia
Creative Commons Atribución - No Comercial



Índice

Prólogo

María del Carmen Lorenzatti 5

Con qué evaluar producciones escritas. Percepciones de estudiantes y tutores

Paul Alexis Carrera y Ana Cecilia Cad 9

Voces que trabajan. Una investigación sobre actores teatrales

Nancy Beatriz Argüello, Graciela del Valle Díaz
y Valeria Jeorgina Rodríguez 41

Lectura de docentes. Prácticas y revelaciones

Lucía Alba Sequeira 66

Docencia universitaria y carrera docente: aproximaciones desde la investigación

Romina Ardiles e Ivana Fantino 86

Los equipos de salud: de la hegemonía disciplinar a los liderazgos dinámicos

Bernardo Gandini y Martín Eynard 108

Escuchar/leer y escribir/decir la clase. Notas sobre un género profesional

Fabiana Castagno y Diego Moreiras 126

Incluir-se en la Universidad y en la Psicopedagogía a través de la escritura

María Eugenia Lopez y María Andrea Bustos 151



Prólogo

Recorrer estas páginas invita a reconocer y valorar el papel de la palabra oral y escrita en el mundo social. En tiempos de pandemia como la que vivimos, esta publicación aporta elementos para discutir el lugar de las prácticas lectoras y escriturarias en distintos espacios sociales y con diferentes sujetos participantes. En sus páginas, se recuperan preocupaciones y ocupaciones de docentes alrededor de la formación de los estudiantes¹ en esta temática.

María Saleme, pedagoga argentina, en su libro *Decires* sostiene que

el lenguaje constituye la modulación del pensamiento; nada en el lenguaje es vacío; cada palabra tiene su significación estricta, no oculta, de ahí que la propuesta de recuperar el sentido original de

1. La Universidad Provincial de Córdoba, en la Resolución Rectoral 0033/2021, considera válido generar “una transversalización de la perspectiva de género desde el lenguaje”, en ese sentido, no exige pero sí recomienda el uso “del lenguaje inclusivo y no sexista”. En diálogo con estas disposiciones, la publicación del Volumen 3 de la *Colección Discursos y Saberes* afirma la posibilidad del uso de la *e no binaria*, en consonancia con la búsqueda de construir una palabra que explore y diseñe nuevos sentidos, para resignificar lo instituido y colaborar con transformaciones necesarias para la sociedad toda.

las palabras, su peso específico dentro de un marco conceptual, sea imprescindible para la formación docente (1997, p. 88).

En los distintos capítulos de este libro se observa un lugar especial de la palabra. Se recupera su potencialidad desde la oralidad y desde la escritura según las especificidades que alcanza en función de cada contexto investigado. Emergen preguntas de los autores que tienen un lugar común: los procesos formativos tanto de estudiantes como de docentes de distintos espacios institucionales: ¿cómo se produce la voz y qué particularidad tiene el uso que hacen los actores de ella?, ¿cuáles son las prácticas y representaciones de docentes acerca de la oralidad, la lectura y la escritura académicas?, ¿cómo dicen de sí en tanto lectores?, ¿cómo intervienen la investigación y la literatura en la formación docente?, ¿cómo se aprende la escritura académica para permanecer en el sistema universitario?, ¿cuál es el lugar de la palabra y la escucha en la construcción de equipos de trabajo en salud?, ¿cómo evaluar las producciones escritas de estudiantes de un idioma extranjero?, ¿cómo se *escribe el conocimiento* producido y quiénes lo hacen en una carrera que no tiene tradición investigativa?, ¿qué desafíos enfrentan tanto para asumir la posición de escritor-autor como la de escritor-enseñante?, ¿qué lugar ocupan las prácticas discursivas en los procesos formativos de los estudiantes?, ¿cómo ingresa la autoría de la escritura en espacios formativos y cómo se vincula con las herramientas del lenguaje y las exigencias de la escritura académica?, en procesos de formación docente inicial, ¿cómo se conceptualiza la “clase” en tanto género profesional?, ¿cómo ingresan las distintas voces que construyen una clase y que puede ser entendida como texto polifónico y multimodal?

El eje estructurante de estos interrogantes es la concepción de lectura y escritura como práctica social. Desde esta perspectiva se identifican las voces y saberes de los protagonistas de los distintos capítulos, se registra que estas prácticas se enmarcan en otras sociales globales y se reconocen también las relaciones de poder construidas en esas mismas prácticas estudiadas. Se interpela la formación docente en relación con la escritura académica y se pone en el centro de la escena la necesaria enseñanza de estos modos de ser lectores y escritores en el mundo universitario. Las palabras que se tejen en este libro evidencian que el proceso educativo implica, precisamente, una relación social donde la palabra ocupa un lugar fundamental que ayuda a generar conocimiento junto a otros.

Finalmente, destaco que esta producción muestra la participación de distintas instituciones de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Provincial de Córdoba y pone de relieve lo que significa un esfuerzo de trabajo colaborativo entre equipos de investigación. Invito a los lectores a incorporarse como protagonistas de los distintos capítulos porque seguramente se sentirán interpelados en su práctica educativa.

María del Carmen Lorenzatti

Referencias bibliográficas

Saleme, M. (2009) *Decires*. Córdoba, Argentina: Narvaja Editor.





Con qué evaluar producciones escritas.
Percepciones de estudiantes y tutores

Paul Alexis Carrera

Ana Cecilia Cad

PAUL ALEXIS CARRERA

Traductor de inglés por la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Docente en la cátedra Lengua Inglesa I y en el Departamento de Inglés con Fines Académicos, de la misma universidad. Maestrando de la Maestría en Inglés con orientación a lingüística aplicada, Facultad de Lenguas, UNC.

CE: paul.carrera@unc.edu.ar

ANA CECILIA CAD

Profesora y Licenciada en inglés por la Facultad de Lenguas (FL), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Docente en las cátedras de Lengua Inglesa I y II, y Fonética y Fonología II. Maestranda de la Maestría en Inglés con orientación a lingüística aplicada, FL, UNC.

CE: anaceciliacad@unc.edu.ar

Palabras clave

Autoevaluación

Escritura académica

Inglés como lengua extranjera

Resumen

Aprender a escribir buenos ensayos académicos es un requisito que buena parte de los estudiantes del nivel superior, en el área de las ciencias sociales, debe cumplir para convertirse en un profesional. Sin embargo, muchos enfrentan dificultades para manejar aspectos estructurales, retóricos y contextuales de estos géneros. Por ello, se decidió desde el área de enseñanza de la lengua extranjera dentro de las carreras de Traducción, Profesorado y Literatura en inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba crear una Hoja de Automonitoreo (en adelante, SAS, Self-Assessment Sheet), que les permitiera autoevaluar sus producciones antes de someterlas a la evaluación docente. La SAS fue creada haciendo foco en el concepto de autoevaluación, definido por David Boud y la Sociedad de Investigación y Desarrollo de la Educación Superior de Australia como “involucrar a los estudiantes en la identificación de estándares y/o criterios por aplicar en sus trabajos y determinar la medida en la que estos criterios y estándares han sido alcanzados” (1991, p. 5). Desde dicho concepto y luego de su implementación, se intentó indagar si la SAS ha sido un instrumento que contribuyó al

desarrollo de la autoevaluación y cómo este instrumento podría ser mejorado para acompañar el proceso de evaluación continuo. Los resultados obtenidos permitieron concluir que el instrumento ha sido beneficioso en algunos aspectos; por ello se propone continuar con la mejora de la SAS.

Introducción

Aprender a escribir un ensayo académico es esencial en la formación universitaria en una lengua extranjera. Sin embargo, los estudiantes generalmente experimentan algunos problemas al momento de escribir este tipo de textos, principalmente porque no están familiarizados con las convenciones retóricas y los recursos lingüísticos que necesitan desplegar. Una razón de tales problemas es la falta de entrenamiento para esta tipología discursiva. En nuestro contexto de enseñanza de la lengua extranjera dentro de las carreras de Traducción, Profesorado y Literatura en inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la situación se torna aún más evidente ya que el estudiantado de segundo año debe aprobar una materia troncal como Lengua Inglesa II, enfrentándose a dos evaluaciones parciales de carácter escrito y luego a un examen final con una sección escrita obligatoria. En las evaluaciones escritas se espera que ellos escriban diferentes tipos de ensayos académicos, razón por la cual, necesitan desarrollar habilidades de escritura académica acordes a los requisitos de aprobación de la materia. Sin embargo, los alumnos enfrentan grandes desafíos al completar las tareas de escritura; por ello indagaremos acerca de la efectividad de la autoevaluación como herramienta que contribuya al desarrollo de la destreza de escritura.

Esta sección aborda en su primera parte la introducción al problema. En la segunda, se brinda la justificación del estudio, des-

1. Sobre las disposiciones para el uso del lenguaje inclusivo y no binario, recomendamos ver nota a pie en el Prólogo de este mismo Volumen 3 de la *Colección Discursos y Saberes y/o Resolución Rectoral* de nuestra Universidad Provincial de Córdoba.

cripción de los objetivos y las preguntas de investigación. En la tercera parte se presenta el estado del arte y, en la cuarta, se explica el marco teórico. La metodología se describe en la sección cinco, mientras que los resultados se presentan en la sección seis. Finalmente, en la sección siete se presentan los comentarios finales.

Justificación del estudio

El principal problema que este estudio pretende abordar está asociado con las dificultades que les estudiantes de la materia Lengua Inglesa II suelen experimentar al escribir sus composiciones. En cada tarea, los alumnos deben responder críticamente a una instrucción acompañada de una cita. Lograr interpretar la cita y entender las instrucciones es clave para escribir un ensayo efectivo. Por lo general, el alumnado experimenta problemas para identificar el tema de la composición y seleccionar los subtemas a abordar en sus tareas de escritura. En algunas oportunidades, también dudan al seleccionar el tipo de estructura del ensayo, por ejemplo, si se espera que escriban un ensayo de comparación y contraste o un ensayo de causa-efecto. Otro problema recurrente es la escritura de la oración de tesis. En algunas oportunidades, las oraciones de tesis son tan generales que cuesta vislumbrar cuál es el tema de la composición. Junto con dichas oraciones, otra dificultad bastante frecuente se asocia con ideas de soporte y el desarrollo de oraciones tópicas. Las ideas de soporte a veces no están relacionadas con la oración de tesis o con el tema, y muestran un pobre desarrollo.

Durante el cursado, los estudiantes participan en actividades de escritura como parte del proceso de aprendizaje del dominio del idioma inglés. Sin embargo, White afirma que “la mayoría de

los estudiantes no revisan porque no han aprendido a evaluar lo que escriben” y esto se debe a que “no han internalizado ningún conjunto coherente de criterios o estándares a los que puedan adherirse” (1994, p. 10). Esta descripción es consistente con las observaciones de clases y con las producciones que les estudiantes enviaban para retroalimentación al docente. Lo que se ha hecho evidente, es el tiempo limitado que les estudiantes dedican a revisar sus borradores. Este fue un comentario recurrente entre los docentes que identificaban errores que podrían haber sido evitados, por ejemplo, al utilizar un corrector ortográfico. Dado que el objetivo de este estudio es ayudar a los estudiantes a superar los problemas que suelen encontrar al escribir ensayos académicos, se diseñó un instrumento para contribuir en el análisis crítico de sus propias producciones utilizando estrategias que les guíen hacia la autoevaluación. Este instrumento es una hoja de autoevaluación SAS (Apéndice 1: Hoja de autoevaluación).

A partir de esta situación, las preguntas-guía del análisis fueron:

1. ¿Es la SAS una herramienta pedagógica que contribuye al desarrollo de las habilidades de autoevaluación de los estudiantes?
2. Basado en las percepciones de los tutores y estudiantes sobre el SAS, ¿es posible mejorar el instrumento?

Reseña de estudios previos

El estudio de la autoevaluación ha sido abordado desde diferentes aristas. Andrade y Valtcheva (2009) realizaron una investigación

sobre la percepción que les estudiantes de pregrado tienen de la autoevaluación con rúbrica de referencia. Este estudio mostró que estos sentían que la autoevaluación era una herramienta valiosa, pero necesitaban apoyo y práctica para disfrutar de sus beneficios. Los autores informaron seis hallazgos principales; los tres más relevantes para este trabajo son las actitudes favorables de los estudiantes hacia la autoevaluación; su posibilidad de autoevaluación cuando su maestro comunicó los criterios de evaluación, y los beneficios percibidos por los alumnos sobre su propio proceso de autoevaluación. A modo de síntesis, afirmaron que los criterios de autoevaluación referenciados guiaron su proceso de escritura y también les ayudaron a aprender más sobre el material de la clase e identificar fortalezas y debilidades. Estos hallazgos son centrales en la presente investigación.

Por su parte, Johnson y Gelfand (2013) estudiaron el impacto de la autoevaluación de los estudiantes con el uso de una rúbrica co-creada. Querían averiguar si la calidad de escritura, y la actitud de los alumnos hacia la misma mejoró con la implementación de este instrumento. La comparación de encuestas previas y posteriores mostró que desarrollaron una actitud positiva hacia la escritura. En cuanto a sus apreciaciones sobre cómo escriben, su percepción negativa cayó un 10%. Por lo tanto, más estudiantes desarrollaron una percepción positiva de sus producciones. Con respecto al uso de la rúbrica, reconocieron que antes de la intervención, no sabían qué era una rúbrica y la mayoría de ellos afirmó que les resultó útil. Los resultados de la investigación mostraron una correlación positiva entre la implementación y el resultado de los estudiantes.

El trabajo de Ndoye (2017) es especialmente relevante para nuestra investigación, ya que se centró en las percepciones de los estudiantes mediante la aplicación de instrumentos similares de recopilación de datos. Ndoye realizó una indagación exploratoria de las percepciones de estudiantes sobre los mecanismos y procesos involucrados en la autoevaluación y la evaluación por pares, y cómo estos impactan en el aprendizaje. El estudio fue cualitativo y se realizó en una clase de 33 alumnos de posgrado. Los resultados indicaron que las percepciones con respecto a la evaluación por pares y la autoevaluación contribuyeron a su aprendizaje mediante retroalimentación efectiva, y que se mejoraron las habilidades para ubicar y usar los recursos y evaluativas de los estudiantes; además del conocimiento de las expectativas.

Para abordar los problemas mencionados tenemos la intención de explorar las percepciones de tutores y estudiantes sobre la SAS, lo que puede allanar el camino para el desarrollo de un instrumento de evaluación.

La autoevaluación

Los autores Black y William (2009) y Vagle (2009) afirmaron que la autoevaluación juega un papel clave en la evaluación formativa. La investigación que apoya la autoevaluación es abrumadora (Andrade, 2007; Andrade & Valtcheva, 2009; Rolheiser & Ross, 2001; Ross, 2006; Stiggins, 2002). Andrade (2007) afirma que la introducción de la autoevaluación resulta menester en la promoción del aprendizaje. Consideraremos primero algunas definiciones y clasificaciones de evaluación.

La autoevaluación o *self-assessment* es definida por David Boud y la Sociedad de Investigación y Desarrollo de la Educación Superior de Australasia como “la participación de los estudiantes en la identificación de estándares y/o criterios para aplicar a su trabajo y hacer juicios sobre el grado en que han cumplido estos criterios y estándares” (1991, p. 5). Andrade y Valtcheva (2009) incorporan a esta definición los conceptos de reflexión y juicio basado en criterios. Rolheiser y Ross (2001) agregan que este tipo de evaluación tiene algunas implicaciones para el aprendizaje posterior. Tanto Stiggins y Chappuis (2006) como Joyce y Weil (2009) coinciden en que la autoevaluación es la participación activa y decidida de los estudiantes en las diferentes etapas del proceso de evaluación. Sparrow y Davis (2000), Stiggins y Chappuis (2006), Chappuis y Chappuis (2008) y Andrade y Valtcheva (2009) afirman que es a través de la reflexión que los alumnos desarrollarán una comprensión más profunda, recordarán ideas o conceptos en un período de tiempo más prolongado y se responsabilizarán de su propio proceso de aprendizaje. Dunning, Heath y Suls también informaron sobre los beneficios a largo plazo de esta evaluación: “La autoevaluación precisa es (...) crucial para que la educación sea un proceso de toda la vida que continúa mucho después de que el alumno haya abandonado el aula” (2004, p. 85). Sparrow y Davis (2000) también llegan a esa conclusión cuando asocian la autoevaluación con estudiantes independientes. Como Stiggins (2002) afirmó, esta evaluación les permite supervisar su propio aprendizaje y actuar en consecuencia.

La *precisión* es un concepto que surge de la autoevaluación, que Blanche y Merino definen como una “condición previa para la autonomía del alumno” (1989, p. 313). Es necesario que los estudiantes juzguen su propio rendimiento con precisión para que puedan

entender lo que implica convertirse en estudiantes independientes. Boud y Falchikov (2007) mencionan, entre otras categorías de autoevaluación, la impulsada por los docentes, en autoevaluación dirigida por los profesores, el énfasis está en que los estudiantes aprendan a cumplir con las expectativas de los docentes sin considerar el programa. Entre las formas en que la autoevaluación contribuye al desarrollo de los estudiantes como aprendices de por vida, nos centraremos en el desarrollo de habilidades críticas y para el aprendizaje permanente (Boud, 1995). Los alumnos que están capacitados en estas habilidades están mucho más preparados para extrapolarlas a otras áreas.

Bourke y Mentis definen la autoevaluación como un proceso en el que “los estudiantes son dirigidos a evaluar su desempeño en función de criterios estándar predeterminados” (2014, p. 859), por lo tanto, debe haber consenso sobre los objetivos de aprendizaje del curso y los estándares (Sadler, 1989; Stefani, 1994). Cuando se establecen los criterios, los alumnos pueden medir sus logros teniendo en cuenta un parámetro claro. Orsmond, Merry y Reiling concuerdan con esa idea: “desarrollar una apreciación de los criterios puede mejorar la calidad de la práctica de evaluación y tener un gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes” (2000, p. 24). En conclusión, la SAS ha sido creada en base a los fundamentos teóricos de la autoevaluación en la escritura. Consideremos algunos de los estudios que se han realizado en el campo de la autoevaluación.

Metodología de la investigación

Como es habitual en educación lingüística (Selinger y Shohamy, 1989), la investigación de percepciones de tutores y estudiantes sobre la SAS se realizó con métodos múltiples y un grupo intencional, a fin de proporcionar ayuda práctica y ampliar nuestra comprensión sobre la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera. Después de concluidas las actividades, se implementaron dos instrumentos para explorar las percepciones con respecto a la implementación de este instrumento: una encuesta en línea a estudiantes y entrevistas a los tutores. Además, se indagó si el instrumento podría ser perfeccionado y con qué orientaciones.

Contexto y sujetos

El estudio tuvo lugar en el Centro de Escritura (en adelante, CE), de la Facultad de Lenguas, UNC, creado en 2018 con el objetivo de ayudar a los estudiantes de segundo y tercer año de Profesorado y Traductorado de inglés a mejorar la calidad de sus composiciones. El CE invitó a cursantes de Lengua Inglesa II y III que habían manifestado problemas escriturarios.

En reuniones con los 31 estudiantes invitados, se ofreció información sobre el uso de la SAS e instrucciones para la puesta en marcha de la experiencia. Ellos escribieron los ensayos y mantuvieron reuniones con los 10 tutores para discutir la información incluida en la SAS y estrategias de escritura. Después, orientados por comentarios sobre el contenido y la organización, el vocabulario y los aspectos gramaticales de sus composiciones, los estudiantes escribieron entre uno y tres borradores.

Instrumentos y materiales

Se utilizaron: entrevistas a tutores (ver Apéndice 3) y cuestionarios a estudiantes (ver Apéndice 2) con nueve premisas, que se responden con escala numeral, y tres preguntas abiertas. El objetivo fue evaluar, desde la perspectiva de los alumnos, la efectividad de la hoja de automonitoreo en relación con las áreas que dicho instrumento invitaba a explorar en más detalle. El hecho de elegir preguntas dirigidas a analizar el comportamiento de los estudiantes permitió apreciar cómo estos valoraron la implementación de la hoja de automonitoreo, juzgando las ventajas y desventajas de dicha herramienta. También se usaron entrevistas a docentes (ver Apéndice 3). El protocolo incluyó siete preguntas a fin de identificar patrones “de consistencia” (Stake, 1995, p. 78). La información así obtenida fue empleada para indagar sobre las percepciones de los tutores respecto al proceso de autoevaluación de sus alumnos y fue comparada con los datos obtenidos a través de los cuestionarios a estudiantes.

Entrevistas a docentes

Uno de los objetivos de la entrevista consistió en descubrir problemas recurrentes que los tutores (en adelante, identificados con I y un número) reconocieron en los ensayos producidos. De acuerdo con su percepción, los problemas principales fueron:

- 1) Dificultad para generar ideas: “Uno de los problemas más serios fue la producción de ideas y la posibilidad de generar conexiones significativas entre las mismas” (I3).

2) Desarrollo de la estructura del ensayo: “Uno de los principales problemas que se nota en los ensayos es el desarrollo de la oración tesis y la organización de las etapas del ensayo” (I1).

3) Estructuras gramaticales: “Casi el 90% de los alumnos han experimentado problemas relacionados con la sintaxis, concordancia, preposiciones y tiempos verbales” (I4).

4) Otros problemas recurrentes son el uso del lenguaje y el vocabulario: “Se encontraron problemas relacionados con el uso de lenguaje” (I5).

Durante la segunda parte de la entrevista, se indagó sobre la habilidad para evaluar las propias producciones. En este sentido, los tutores identificaron aspectos a mejorar: “Creo que ellos tienen una necesidad de entrenamiento especial para poder sistematizar la instancia de automonitoreo; ellos no pueden resolver ciertas situaciones sin el andamiaje requerido” (I2); “Creo que los estudiantes pueden evaluar su propia producción hasta cierto punto dado que ellos no suelen estar involucrados con el proceso de retroalimentación”. (I5)

La hoja de automonitoreo ha colaborado con los alumnos en lo que hace a las secciones de la composición y vocabulario específico; sin embargo, la mayoría de los tutores aseguran que dicho instrumento no ayuda a los estudiantes a identificar problemas gramaticales, para lo cual se deberían incluir descriptores más detallados:

Esta hoja promueve que los alumnos reflexionen sobre su proceso de escritura de ensayos. (...) Sin embargo, creo que se puede agregar una sección en donde los alumnos puedan reflexionar sobre diferentes aspectos gramaticales y el uso específico de vocabulario (I4).

Durante la fase de implementación, les entrevistades remarcaron ventajas y desventajas de la hoja de automonitoreo. Entre las fortalezas, se mencionaron el desarrollo de la autonomía y el proceso reflexivo sobre sus producciones. Al familiarizarse con el instrumento, les alumnos evaluaron su trabajo con mayor eficacia. De acuerdo con los tutores, este proceso les permitió internalizar las características estructurales propias del ensayo académico y desarrollar paulatinamente sus propias estrategias de aprendizaje, lo que les dio mayor independencia gracias al proceso de retroalimentación:

Bueno, primero que nada, creo que como uno de nuestros objetivos fue ayudar a los alumnos a desarrollar su propia autonomía, este ha sido el aspecto más importante de este proceso ya que los alumnos han comenzado a analizar sus composiciones de manera más crítica (I3).

Una desventaja mencionada fue el escaso entrenamiento que les estudiantes recibieron sobre el uso estratégico de la hoja de automonitoreo ya que este se limitó a una sesión:

Uno de los problemas principales que puede ser fácilmente resuelto es el número de sesiones de entrenamiento. Sé que a veces el alumno recibe la hoja de automonitoreo y no sabe qué hacer con ella. En mi opinión, este no es un problema del instrumento. Por ello, creo que el participar de más de una instancia de entrenamiento sería importante (I2).

Para algunas entrevistadas, el instrumento podría haber ayudado a reflexionar sobre la propia práctica de manera más profunda si hubiese existido dentro de la SAS un espacio de justificación de sus elecciones, y no hubiesen estado limitadas a dar respuestas monosilábicas. Dentro de la misma línea de razonamiento, algunas entrevistadas sugieren la incorporación de una sección más detallada sobre gramática y vocabulario, de modo que los alumnos puedan autoevaluarse de manera más guiada:

Creo que más aspectos que fomenten el análisis pueden ser incluidos. Nosotros hemos desarrollado una herramienta similar para evaluar el desarrollo de la habilidad del habla, y luego de entrevistar a alumnos nos hemos dado cuenta de que es algo que ellos necesitan (la autoevaluación), pero cada uno de los aspectos que se coloquen en la hoja de automonitoreo deben ser claramente especificados (I2).

Un tutor manifestó que el incluir una hoja de automonitoreo implicaba más trabajo de corrección por parte del docente: “yo incluiría menos preguntas abiertas y más de opción múltiple. Estos tipos de pregunta que a los alumnos no les lleva mucho tiempo contestar ni a los docentes corregir” (I5)

Finalmente, algunos tutores realizaron contribuciones a través de comentarios adicionales. En primer lugar, la hoja de automonitoreo ha sido “un instrumento en donde los alumnos han podido realizar comentarios” (I2) o “realizar sugerencias” (I3). Gracias a esta sección, se identificaron algunos problemas de los estudiantes. Un tutor sugirió que se podría agregar una sección extra en donde “los alumnos pudieran asignarse una nota y explicar por qué se colocarían dicha nota” (I3).

Para concluir, los problemas principales fueron las dificultades para producir ideas, desarrollar la estructura e identificar problemas gramaticales. Con respecto a la habilidad para evaluar la propia producción, la mayoría de los tutores expresó que los alumnos podían hacerlo, pero para trabajar algunos aspectos necesitaban mayor andamiaje.

En cuanto a la efectividad de la hoja de automonitoreo, casi todos los entrevistados expusieron que este instrumento permitió a los estudiantes cotejar si ellos habían incluido vocabulario específico y las diferentes secciones obligatorias propias del ensayo. Sin embargo, buena parte de los tutores cree que esta herramienta no ayudó a identificar problemas gramaticales. Entre las ventajas de la hoja de autoevaluación, se mencionó el desarrollo de la autonomía y de una mayor capacidad de reflexión sobre la producción. Por otro lado, algunos tutores establecieron que, para que la hoja de automonitoreo promueva una reflexión más profunda, sería necesario que esta contara con un espacio que invitara a los alumnos a considerar diferentes aspectos por escrito más que simplemente responder preguntas en forma monosilábica.

Cuestionarios a los estudiantes

Solamente 16 de 31 estudiantes completaron el cuestionario digital. En la primera pregunta, se pidió valorar en una escala de 1 (poco útil) a 3 (muy útil) si la hoja de automonitoreo había resultado provechosa para su producción antes de enviarla a sus tutores. Al evaluar la identificación del tema de composición, el 75% indicó que les había resultado muy útil, mientras que el 25% restante lo evaluó como útil. Otro aspecto que debieron considerar fue la identifica-

ción del tipo de ensayo. El 75% de los estudiantes señaló que la herramienta les resultó muy útil para tal fin, mientras que el 12,5 % la calificó como útil y el otro 12,5 % como poco útil.

En cuanto a la escritura de la oración tesis, al 75% de les alumnes la herramienta le resultó muy útil, mientras que un 12,5% la consideró útil y el otro 12,5% como poco útil. En relación con la escritura de ideas de soporte, el 56,3% de les encuestades indicó que el instrumento era muy útil, el 37,5% útil y el 6,3% poco útil. Al evaluar la hoja de automonitoreo en relación con su desarrollo de la autonomía, el 50% de les estudiantes expresó que la hoja de automonitoreo había resultado útil, el 43,8% muy útil y el 6,3% poco útil.

Posteriormente, para mejorar la comprensión sobre el proceso de desarrollo de la autonomía manifestado por les estudiantes, se realizaron preguntas con el fin de obtener información más detallada. Se consultó sobre la frecuencia con la que ellos se comunicaban con les tutores por medio de la hoja de autoevaluación. Al respecto, el 63,7% indicó que nunca había preguntado a sus tutores sobre aspectos relacionados con la estructura del ensayo o el contenido del mismo. El restante 36,3 % respondió que realizaron varias preguntas a sus tutores sobre el proceso de escritura empleando la hoja de autoevaluación.

En relación con la revisión intensiva de su producción, el 56,3% de les alumnes manifestó que la hoja de autoevaluación fue muy útil, mientras el 37,5% opinó que fue útil. El octavo aspecto invitaba a les alumnos a reflexionar sobre la organización y el control de las diferentes secciones del ensayo de acuerdo con el tipo de ensayo solicitado. El 75% indicó que el instrumento le había resultado útil, mientras que el 25% comentó que la herramienta le había resultado útil.

Considerando la identificación de errores gramaticales, el 62,5% dijo que el instrumento le resultaba muy útil, el 3,25% que era útil y finalmente el 12,5% expresó que le resultó poco útil. De la mano con esto, a través de la entrevista fue posible indagar en detalle el tipo de errores gramaticales que la SAS ayudó a identificar. El 56% mencionó la concordancia, el 18,7% manifestó que la herramienta resultó conveniente para identificar problemas de vocabulario, frases idiomáticas y colocaciones. Un 12,5% valoró su utilidad para tratar temas de puntuación y sintaxis, mientras que a otro 12,5% le resultó provechosa para evaluar su selección de tiempos verbales.

Finalmente, se preguntó si la hoja de automonitoreo ayudó a sistematizar algunos aspectos del proceso de escritura de ensayos, tales como la realización de un esquema antes de comenzar con el proceso de escritura del ensayo. El 68,8% indicó que la herramienta había resultado muy útil, mientras que el 18,8% dijo que el instrumento había resultado útil. Finalmente, un 12,5% valoró la hoja de automonitoreo como poco útil. Aquellos alumnos que indicaron que el instrumento era útil o muy útil explicaron que les había ayudado a armar un esquema de escritura, administrar el tiempo, respetar la extensión del ensayo y controlar los aspectos relacionados con el tipo de ensayo y la organización de ideas.

A modo de conclusión, les entrevistades manifestaron que la SAS resultó muy útil para ayudarles a identificar el tema y el tipo de ensayo, y a escribir la oración tesis. También resultó provechosa para organizar y controlar que estuvieran presentes todas las partes del ensayo, identificar errores gramaticales y sistematizar algunos aspectos en el proceso de escritura. La mayoría recalcó que la hoja de automonitoreo promovió el desarrollo de la autonomía,

fomentó la revisión intensiva de bosquejos, y ayudó a mejorar la identificación de la falta de concordancia verbal en oraciones.

Discusión de los resultados

La información obtenida a través de entrevistas a docentes y encuestas a alumnos ha servido no solo para valorar la SAS, sino también para generar datos sobre cómo esta herramienta puede ser mejorada. En relación con los aspectos positivos, tutores y estudiantes acordaron que la SAS ha ayudado a dominar e internalizar diferentes partes de la composición. También manifestaron que el instrumento ha contribuido a desarrollar la autonomía, dado que fomenta el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Otro aspecto positivo es cómo la mencionada herramienta colabora en la identificación del tema de escritura a desarrollar, de la construcción de la oración tópica y de las ideas de soporte, desarrollando reflexión sobre el proceso escriturario. Estos resultados pueden ser comparados con los obtenidos por Ndoye (2017) en su estudio donde los participantes indicaron que las herramientas de evaluación los ayudaron a mejorar sus habilidades evaluativas y a ser más conscientes de las expectativas de los docentes.

En relación con los aspectos negativos, los participantes manifestaron que el instrumento no provee las herramientas necesarias para identificar errores gramaticales y problemas de vocabulario de manera significativa. Los tutores también señalaron que la SAS carece de recursos para ayudar a los alumnos a reflexionar de manera más profunda sobre sus decisiones al momento de escribir ya que no se generan oportunidades para que los alumnos pudieran justificar sus elecciones. Para mejorar la herramienta, los tutores sugi-

rieron incluir secciones más detalladas que excedan y complejicen las respuestas monosilábicas y una sección de gramática y vocabulario. Otra sugerencia remite a la implementación del instrumento, que tal vez podría ser propuesto no para una resolución de una hora sino en un ciclo pedagógico (Rolheiser & Ross, 2001). Estos resultados coinciden con los hallazgos detallados en la investigación llevada a cabo por Andrade y Valtcheva (2009), vinculada al carente andamiaje y posibilidades de práctica con las herramientas de evaluación ofrecidas a los estudiantes. La última recomendación fue la incorporación de una sección donde los alumnos pudieran otorgar una nota a sus ensayos y justificarla. Una manera de materializar esta recomendación es por medio de una calificación impresionista: logrado o en proceso de ser logrado.

En conclusión, la implementación de la hoja de autoevaluación ha ayudado a los alumnos a comprender y producir las diferentes partes de un ensayo, identificar el tema, desarrollar su autonomía, escribir la oración tópica y las ideas de soporte de manera más efectiva y, finalmente, promover el desarrollo de cierto grado de reflexión durante el proceso escriturario. Por otro lado, considerando las percepciones de los tutores, el instrumento no ha ofrecido a los alumnos las herramientas para identificar errores de gramática y vocabulario, ni oportunidades para reflexionar ni justificar sobre sus decisiones con respecto a la escritura de párrafo. Estos resultados permiten concluir que la SAS ha contribuido hasta cierto punto a desarrollar las habilidades de autoevaluación de los alumnos.

Conclusiones

Creemos que mientras más herramientas se ofrezcan a los alumnos, mayores son sus posibilidades de realizar una tarea de escritura con éxito. Distintos esfuerzos han sido realizados para ofrecer a los alumnos una herramienta que les otorgue un andamiaje que guíe la escritura de párrafos académicos. Sin embargo, son necesarios algunos ajustes para ayudar a mejorar la habilidad escrituraria.

Durante este proceso, surgieron algunas preguntas para investigaciones futuras: ¿cómo pueden los tutores/docentes ayudar a los alumnos a trabajar en la construcción de ideas lógicas en mayor profundidad empleando una hoja de autoevaluación? Esta pregunta puede orientar trabajos de investigación venideros sobre el desarrollo de la habilidad de escritura por parte de alumnos de nivel superior.

Apéndice 1: Hoja de automonitoreo (SAS)

Nombre completo:

1- ¿Cuál es el tema de la composición?

2- ¿Cuáles son los subtemas?

3- ¿Qué tipo de ensayo se me solicita escribir? ¿Qué se espera que realice?

4- PÁRRAFO INTRODUCTORIO: (o X)

e) ¿Escribí la oración tesis?

f) ¿Hay alguna relación entre la oración introductoria y la oración tesis?

g) ¿Están el tema y los subtemas identificados con claridad?

h) ¿Es la oración tesis muy general?

5- PÁRRAFOS DEL CUERPO DEL ENSAYO:

o) ¿Incluí ideas de soporte?

p) ¿Cuántas?

q) ¿Desarrollan las ideas de soporte la oración tópica?

r) ¿Proveen las ideas de soporte suficiente soporte para la oración tópica?

s) ¿Incluí conectores apropiados?

t) ¿Incluí vocabulario específico para desarrollar el tema?

u) ¿Controlé ortografía y errores gramaticales? (¿controlé concordancia verbal, tiempos verbales y artículos?)

6- PÁRRAFO DE CONCLUSIÓN

c) ¿Escribí un párrafo de al menos tres oraciones?

d) ¿Establecí una conexión con la oración tesis?

7- ANÁLISIS FINAL

d) Lo que me gustó más sobre mi ensayo es...



- e) Algunos de los problemas que experimenté mientras escribía...
- f) No estoy seguro de...
- g) Si tuviera la posibilidad, preguntaría lo siguiente antes de entregar este ensayo...



Apéndice 2: Cuestionario para estudiantes sobre la SAS

Cuestionario para alumnos sobre la SAS

En una escala del 1 al 3, donde 3 representa la puntuación más alta, indique si la SAS le ha ayudado en los siguientes aspectos:

Identificar el tema de la composición *

1

2

3

Identificar el tipo de ensayo *

1

2

3

Escribir la oración tópica *

1

2

3

Escribir las oraciones de soporte utilizando ejemplos del material de clases. *

1

2

3



Desarrollar autonomía. *

1

2

3

Desarrollar autonomía: ¿Consultó a sus tutores sobre contenido/ estructuras que debía incluir en su

Texto de respuesta corta

Revisar exhaustivamente mis borradores/ composiciones. *

1

2

3

Organizar y controlar las diferentes partes de la composición dependiendo del tipo de ensayo. *

1

2

3

Identificar errores gramaticales. *

1

2

3



¿De qué tipo?

Texto de respuesta corta

Sistematizar el proceso de escritura, por ejemplo, producir un esquema antes del ensayo. *

1

2

3

¿Qué aspectos pudo sistematizar?



Respuesta corta

Texto de respuesta corta



Obligatorio



Apéndice 3: Entrevista con los tutores sobre la SAS

- 1- Nombre, años de experiencia en la materia, cargo.
- 2- ¿Cuáles cree que son los problemas de escritura más recurrentes entre los alumnos del CE?
- 3- ¿Cree que los alumnos del CE pueden monitorear su propia producción?
- 4- ¿Cree que la SAS ha contribuido a la mejora del proceso escriturario de los alumnos?
- 5- ¿Cuáles son las ventajas que percibe sobre el uso de esta hoja?
- 6- ¿Cuáles son las desventajas que percibe sobre el uso de esta hoja?
- 7- ¿Le gustaría hacer otro comentario?

Referencias bibliográficas

- Andrade, H. (2007). Self-assessment through rubrics. *Educational Leadership*, 65 (4), 60-63. https://imoberg.com/files/2008_Self-Assessment_through_Rubrics.pdf
- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Educational Theory and Practice Faculty Scholarship*, 48, 12-19. http://scholarsarchive.library.albany.edu/etap_fac_scholar/12
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educ Asse Eval Acc*, 21, 5. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blanche, P. & Merino, B. J. (1989). Self-assessment of foreign-language skills: implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39 (3), 313-338. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00595.x>
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. New York: Kogan Page. https://www.researchgate.net/publication/239969990_Enhancing_Learning_Through_Self-Assessment
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). Introduction: assessment for the longer term. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.) *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term*. (3-13). London: Routledge. https://www.researchgate.net/publication/305061042_Introduction_Rethinking_assessment_in_higher_education

- Boud, D. & Higher Education Research and Development Society of Australasia. (1991). *Implementing student self-assessment*. Australasia: Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA).
- Bourke, R. & Mentis, M. (2014). An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21 (4), 384-397. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2014.888332>
- Chappuis, S. & Chappuis, J. (2008). The best value in formative assessment. *Educational Leadership*, 65 (4), 14-19.
- Dunning, D.; Heath, C. & Suls, J. M. (2004). Flawed self-assessment. *Psychological science in the public interest*, 5 (3), 69-106. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x>
- Johnson, C. S. & Gelfand, S. (2013). Self-assessment and writing quality. *Academic Research International*, 4 (4), 571-580.
- Joyce, B. R. & Weil, M. (2009). *Models of teaching*. USA: Pearson.
- Ndoye, A. (2017). Peer/ self-assessment and student learning. *Peer/ self-assessment and student learning*, 29 (2), 255-269. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146193.pdf>
- Orsmond, P.; Merry, S. & Reiling, K. (2000). The use of student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/02602930050025006>
- Rolheiser, C. & Ross, J. A. (2001). *Student self-evaluation: what research says and what practice shows*. In R. D. Small & A. Thomas (Eds.) *Plain talk about kids*. (43-57). Covington, LA: Center for Development and Learning.

- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *University of Maryland*, 11 (10), 1-13. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/30005/1/The%20Reliability%2c%20Validity%2c%20and%20Utility%20of%20Self-Assessment.pdf>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/bf00117714>
- Selinger, H. & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Sparrow, S. S. & Davis, S. M. (2000). Recent advances in the assessment of intelligence and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 41 (1), 117-131. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00552>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Stefani, L. A. J. (1994). Peer, self and tutor assessment: Relative reliabilities. *Studies in Higher Education*, 19 (1), 69-75. <https://doi.org/10.1080/03075079412331382153>
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan* 83 (10), 758-765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>
- Stiggins, R. J. & Chappuis, J. (2006). What a difference a word makes: Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed. *Journal of Staff Development*, 27 (1), 10-14.
- Vagle, M. D. (2009). Locating and exploring teacher perception in the reflective thinking process. *Teachers and Teaching* 15 (5), 579-599. <https://doi.org/10.1080/13540600903139597>

White, E. M. (1994). *Teaching & assessing writing*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc. Publishers.





Voces que trabajan.

Una investigación sobre actores teatrales

Nancy Beatriz Argüello

Graciela del Valle Díaz

Valeria Jeorgina Rodríguez

NANCY BEATRIZ ARGÜELLO

Profesora de Danza y Licenciada en Fonoaudiología por la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña en la Clínica del Trabajo, en el Centro Otorrinolaringológico y Fonoaudiológico Córdoba, en el Instituto Dr. Di Rienzo y en el ámbito privado.

CE: nancybeatrizarguello@gmail.com

GRACIELA DEL VALLE DÍAZ

Profesora de Educación en Nivel Inicial y Licenciada en Fonoaudiología por la Universidad Nacional de Córdoba. Miembro del H.C.C. de la Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba. Trabaja en equipos interdisciplinarios en discapacidad e integración escolar, y en el Centro Otorrinolaringológico y Fonoaudiológico Córdoba como Jefa del Servicio de Fonoaudiología.

CE: graciela Diazdv65@gmail.com

VALERIA JEORGINA RODRÍGUEZ

Licenciada en Fonoaudiología por la Universidad Nacional de Córdoba. Miembro de equipo de rehabilitación en discapacidad en Centro Educativo Terapéutico El Faro. Trabaja también en los consultorios interdisciplinarios ConDiv y en el ámbito privado.

CE: valesisarodriguez@gmail.com

Palabras clave

Voz

Actores

Síntomas

Edad

Género

Resumen

La voz, la expresión corporal y la caracterización de los personajes constituyen una tríada de recursos imprescindibles para la actuación teatral. Acciones frecuentes tales como susurrar, aullar, gemir, rugir, gritar y cantar durante las presentaciones implican un esfuerzo orgánico y emocional que, sumado al clima, la temperatura y la inhalación de humo y polvo, provocan un desgaste particular. No obstante, solo a veces el equipo de trabajo considera estas prioridades, orientadas, en cambio, hacia la historia y la configuración del personaje. En efecto, pese a las heterogéneas demandas de adaptaciones a obras, situaciones y escenarios, el mantenimiento de la salud vocal de los actores todavía parece una preocupación secundaria respecto del trabajo corporal desarrollado en escena (Goulart & Richinitti Vilanova, 2011).

Esas hipótesis vinculadas con consumos y requerimientos laborales –entre las cuales resultan centrales las variables de género y edad– orientaron la investigación desarrollada en 2018–2019 para acceder al título de Licenciado en Fonoaudiología en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argenti-

na), de la cual se deriva el presente capítulo, a modo de reformulación. Así, focalizado en la voz como instrumento de trabajo, el texto analiza el impacto de factores socioculturales, cotidianos y profesionales en la presencia de síntomas y signos vocales.

Qué hacen los actores cordobeses: del problema de investigación a los referentes conceptuales

Puesto que se trata de un destino turístico de relevancia con énfasis en espectáculos, la provincia de Córdoba (Picazo & Moreno, 2012) tiene una importante demanda de actores teatrales. Es por ello que, a la hora de emprender nuestro trabajo final de grado para acceder al título de Licenciadas en Fonoaudiología, nos ubicamos en unas coordenadas geográficas que nos llevaron a cierta selección teórica, con seis referentes clave que han constituido parte de nuestra caja de herramientas conceptuales.

En tal sentido, en primer lugar, tomamos las consideraciones de la profesora en comunicación Emma Rodero de la Universidad de Pompeu Fabra (Barcelona), quien en un trabajo publicado en 2018, afirma:

La educación de la voz es un aspecto crucial para los profesionales (periodistas, maestros, políticos, actores, etcétera) que usan sus voces como una herramienta de trabajo. Las principales preocupaciones acerca de dicha educación son que, en primer lugar, hay poca conciencia de la importancia de la educación vocal y en segundo lugar, hay poca investigación dedicada a ella (p. 386).

Anclada en esa preocupación, surge nuestra tesis de Licenciatura de la cual este texto constituye un recorte, en otro registro, destinado a propiciar la reflexión sobre el uso de la voz en actores de teatro, en profesionales en ejercicio: sus exigencias vocales son múltiples, entre ellas susurrar, gemir, hablar, gritar, cantar y moverse durante las presentaciones. Su voz debe adaptarse a los cambios de técnica vocal en diferentes ambientes, a la inhalación de

humo y polvo, además del esfuerzo vocal que pueden producir los juegos de roles para encarar los diferentes personajes, los ensayos largos y otros factores de la vida cotidiana de estos sujetos. Como afirma Andrés Solter,

la práctica cultural del teatro abre caminos por donde transitar espacios de búsquedas y encuentros consigo mismo y con los otros. La subjetividad conecta con la identidad pues cada actor-actriz-persona recupera trazos de su vida en la indagación de material con qué construir personajes e historias (2016, p. 481).

Por otra parte, en lo que hace a los requerimientos planteados a los trabajadores del teatro, Bárbara Goulart y Juliana Richinitti Vilanova plantean que

desde la antigüedad el teatro forma parte de la cultura. Agregando a la expresión corporal y la caracterización de los personajes, la voz es una herramienta de trabajo importante del actor. Sin embargo, generalmente las energías del equipo de trabajo se centran en la historia, la personalidad y el carácter de su personaje. La caracterización vocal asociada al mantenimiento de la salud vocal del actor todavía parece secundaria al trabajo corporal desarrollado en escena. Los actores de teatro se enfrentan a demandas de adaptaciones vocales que caracterizan a cada personaje y adaptaciones a cada tipo de escenario. Para la transmisión adecuada del mensaje al público es importante que los actores tengan articulación precisa, proyección vocal suficiente y calidad vocal acorde con las características del personaje (2011, p. 271).

Y en cuanto al impacto del ejercicio de la profesión en el devenir del cuerpo, expresan Rosa Battifora y José Ramada Rodilla:

Los actores son usuarios profesionales de la voz (UPV), es decir, constituyen un grupo profesional de sujetos que utilizan su voz como medio primario para la comunicación y herramienta de trabajo habitual. Los UPV, que hacen un uso continuado y/o forzado de la voz durante un número elevado de horas, están expuestos a un mayor riesgo de padecer problemas de salud relacionados con la voz y se ha objetivado en estos un exceso de riesgo de desarrollar disfonía funcional y lesiones orgánicas benignas de las cuerdas vocales. Asimismo, la presencia de una disfonía hace que disminuya notablemente la calidad en el desempeño de este tipo de trabajo, pudiendo llegar en algún caso a ocasionar la pérdida del empleo (2012, p. 21).

Si se tiene en cuenta que los actores necesitan un entrenamiento vocal apropiado para cada sujeto; es fácil inferir que, a pesar de tratarse de voces entrenadas, pueden presentar alteraciones. En tal sentido afirma Lavinia Sorge Radovani:

Cuando entendemos el tipo de trabajo de voz que un actor necesita, entendemos que está ligado a todo, un universo, en el cual confluyen cuerpo, voz, emoción, espacio, ficción y realidad. De esta manera, la voz hay que entenderla desde el cuerpo, la mente y el espíritu, desde la actividad que se asume en la escena y en la cotidianidad de la profesión. (2015, p. 76).

Y con respecto a las implicancias de esa actividad profesional, sostienen Adriana Moreno Moreno Menéndez et al.:

Las cualidades vocales son el resultado de la combinación de características anatómicas y fisiológicas propias que determinan la calidad vocal, y se ven fuertemente influenciadas por la edad, el

género y la contextura física de cada individuo. Con el paso de los años, la voz, se modifica sufriendo transformaciones de carácter neuro-anátomo-fisiológico, influenciados a su vez por el deterioro de sistemas directos e indirectos tales como el neurológico, fonatorio, respiratorio, resonancial, articulatorio, endócrino y músculo-esquelético (2019, p. 9).

La voz, instrumento de trabajo

A los aportes de los expertos anteriormente citados, se suma otro hecho que complejiza la situación: la calidad de vida de estos profesionales depende en una importante medida de sus ingresos económicos. Tal factor resulta central para la atención y la terapia; y si, fuere necesario, para la contratación de profesionales fonoaudiólogos. Según el estudio ya citado de B. Goulart y J. Richinitti Vilanova (2011) de la Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre:

entre los entrevistados, solo el 5% realizó seguimiento de prevención vocal con fonoaudiólogos. Se destaca la oportunidad para ampliar la participación del fonoaudiólogo en el equipo multiprofesional para la prevención de desgaste vocal y consecuente perjuicio de la salud vocal (p. 274).

La dificultad vocal repercute en el *aquí y ahora* para ejercer su profesión; de allí la importancia del cuidado de la voz y de la atenta observación de su uso inadecuado. Se trata de advertir la posible presencia de síntomas y signos vocales, que podrían causar diferentes trastornos al utilizar la voz de manera incorrecta, lo cual incide en su salud vocal y calidad de vida.

En la investigación llevada a cabo en el marco de la Licenciatura determinamos la relación entre los factores socioculturales, por una parte, y la presencia de síntomas y signos vocales, por la otra; y analizamos cuáles prevalecen según el género y la edad en los actores profesionales de la ciudad de Córdoba durante el año 2019. Se trata de un estudio correlacional observacional transversal, en cuyo desarrollo hemos realizado una única medición simultánea de todas las variables, empleando diversos cuestionarios ideados para captar información. Además, recurrimos a la observación directa para una evaluación física de los participantes. Tras recopilar la información analizamos los datos obtenidos. El primer instrumento utilizado fue una entrevista estructurada y validada, PROTEA (Entrevista Protocolo con Actores), con la cual recolectamos datos sobre factores ambientales y laborales. En una segunda instancia proporcionamos la escala de discomfort del tracto vocal (VTD), a fin de detectar la presencia de sintomatología percibida por los actores. Luego continuamos con una pregunta cerrada sobre la autopercepción del género. Seguidamente efectuamos la palpación laríngea, a fin de analizar las principales estructuras anatómicas implicadas en el aparato suspensor laríngeo, observando la miodinamia, la presencia de puntos dolorosos y las cenestias. Para finalizar, utilizamos la escala RASAT, que es una ficha de valoración de los parámetros de la voz (ronquera, soplosidad, aspereza, tensión y astenia) y la posible presencia de signos que afectan los patrones normales de la voz mediante la percepción auditiva.

Ahora bien, ¿cómo se produce la voz y qué particularidad tiene el uso que hace el actor de ella?, ¿de qué modo se relacionan los signos y síntomas vocales con la edad, el género y los factores socioculturales? A continuación, ofrecemos una síntesis explicativa del víncu-

lo entre unas y otras variables. “En primer lugar, la voz humana se produce voluntariamente por medio del aparato fonatorio” (Miyara, 1999, p. 3). En este sentido, Adriana Barmat et al. (2011) afirman que

es el instrumento musical que poseemos desde el nacimiento, es el primero que aprendemos a ejecutar y lo portamos durante toda la vida. La voz es comunicación, diálogo, habla, canto; a través de ella transmitimos sentimientos y sensaciones. Una voz agradable obtiene la atención del oyente. Una buena voz con buen color, suave y audible atrae al auditorio. En segundo lugar, se denomina profesional de la voz a toda persona que debe satisfacer una demanda vocal hablada y/o cantada para realizar una determinada actividad. Ello implica necesidades vocales específicas de la tarea, que se realiza bajo condiciones especiales y por largos períodos de tiempo; por lo tanto, el entrenamiento se torna indispensable. La voz artística es aquella que se usa en el canto y la actuación en la cual el intérprete debe crear (p. 3-5).

En otro pasaje del mismo trabajo, los autores analizan cómo la voz caracteriza personajes, manifiesta emociones, puesto que el actor

trabaja en público, con su cuerpo y con su voz como único instrumento, ofreciéndolos públicamente, con la particularidad de que ni su cuerpo, ni su voz muestran lo que él es en sí mismo, sino que se brinda para darle vida a un personaje creado por el autor. El actor debe darle una voz, un alma, un cuerpo, expresar sus estados anímicos y emotivos. En el escenario, su interpretación solo será convincente si experimenta los mismos sentimientos que el personaje de la obra. El actor debe poseer un aparato vocal extremadamente flexible y entrenado que le permita producir sonidos de manera automática y natural, haciendo gala de su espontaneidad.



Debe incorporar lo aprendido durante su actuación, y para ello necesita entrenar todos los aspectos, ya que cuando está interpretando un personaje, es difícil pensar en añadir elementos técnicos. El actor debe poder vencer las barreras que le imponen los diferentes personajes o escenas con la ayuda de ciertos ejercicios básicos que incluyen el movimiento, la plasticidad del cuerpo, la gesticulación, la utilización de los resonadores y otros (2011, p. 60-61).

Síntoma y signo, edad y género

En una línea de abordaje diferente, al estudiar cómo se vincula la voz con el síntoma y el signo en el campo de la salud, manifiesta García:

Con respecto a *síntoma*, es en medicina la manifestación subjetiva de una enfermedad, siendo el signo la manifestación objetiva. Los síntomas son necesarios para el quehacer médico. La información que da un síntoma proviene en realidad de dos sujetos: de aquel que informa y de aquel que interpreta la información presuponiendo la honestidad del informante. En el más simple de los casos, la información que da un signo procede de un solo sujeto (2012).

Y en cuanto a la necesidad de atención profesional debida al desgaste o al desorden generado por el uso de la voz, afirma Morales que

En la población general la presencia esporádica de uno o varios síntomas que comprometen la función vocal no siempre es motivo de preocupación, las causas de los desórdenes de la voz son múltiples y variadas; generalmente cuando se padecen enfermedades infecciosas o virales que comprometen la vía aérea superior (nariz, faringe, laringe) pueden presentarse cambios en la voz. Por el con-

trario, en personas que utilizan la voz como herramienta de trabajo (profesionales de la voz) cualquier cambio en la voz, sea pasajero o permanente, requiere atención (2015).

Además del uso, otra dimensión a considerar en el empleo de la voz es la edad. En efecto, en el curso de la vida la voz sufre modificaciones que obedecen a factores de desarrollo, y en este sentido intervienen de manera preponderante, el sistema nervioso y el sistema hormonal. A la voz infantil asexual y aguda sigue la voz adulta que se instaura hacia los 18 años, permaneciendo con todas sus características. Luego se producen modificaciones en la época de la menopausia en la mujer y la andropausia en el hombre. Y finalmente en la cuarta edad, se suceden cambios importantes y se evidencia un franco deterioro. Por tal razón, podemos afirmar que la voz refleja el comportamiento anatomofisiológico del sujeto a lo largo de la vida.

A los efectos del presente capítulo y suscribiendo a Gutiérrez (2003), asumimos su periodización del ciclo vital del ser humano como dividido en cinco edades:

1. Infantil: comprende desde el nacimiento hasta los 9 años.
2. Pubertad y adolescencia: 10 a 17 años.
3. Adulthood – madurez: 18 a 49 años.
4. Preseñil o climaterio: 50 a 77 años.
5. Senil: 77 años en adelante.

Ahora bien, en la tarea de análisis de las características vocales de los actores del trabajo aquí sintetizado, hemos tenido en cuenta

dos etapas etarias: la adulta y la presenil, que comprenden de los 18 a los 77 años. Respecto de estos lapsos, expresa Gutiérrez que

En la etapa de la madurez o adultez las características de la voz obtenidas en el período puberal y la adolescencia, se desarrollan hasta llegar a los caracteres estables de la edad adulta. Para lograrse el mantenimiento de esta voz, tiene mucha importancia el funcionamiento de las hormonas sexuales. La laringe desciende entre los 15 y 20 años. Las cuerdas vocales, a medida que se avanza en edad, van perdiendo elasticidad y fibras de colágeno. Estos factores intervienen sobre todo en la voz cantada, especialmente en la mujer, en donde la queja principal es la pérdida de agudos, tendencia a bajar el tono y el opacamiento del timbre. En el hombre la voz tiende a conservarse mejor que en la mujer (2003).

Luego, en la etapa presenil o climaterio, en los dos sexos aparecen profundos cambios en el equilibrio hormonal. En el hombre se produce una reducción gradual de andrógenos, modificándose muy poco la voz. En el proceso de involución laringofónica, se pueden describir tres períodos con características propias:

1. Período premenopáusico.
2. Período menopáusico.
3. Período postmenopáusico o gerofónico propiamente dicho.

Durante el período menopáusico (45 a 60 años), en la mujer hay un descenso en la producción de estrógenos; por tal motivo, la laringe se convierte en una laringe menopáusica, cumpliéndose lo que se podría llamar *la segunda mutación* y, en algunos casos, se puede llegar al virilismo. En el hombre hay reducción de andrógenos.

En cantantes y actores hay descenso del tono fundamental, disminución del tonismo glótico, inseguridad en el ataque vocal, disminución en la extensión vocal, uso incorrecto de la respiración comprometiéndose la voz media. Ante estos cambios, los profesionales de la voz hacen con frecuencia una serie de adaptaciones produciendo malos hábitos vocales, como el carraspeo o posturas inadecuadas. En muchas ocasiones en los cantantes se observa un cambio en la clasificación; otras veces la voz permanece inalterable: ello se explica por factores de orden psíquico y físico. Pero soslayando las excepciones, luego de la madurez vocal, sigue un lento y progresivo decaimiento anátomo-funcional de la laringe, que evolucionará hacia las alteraciones seniles (Gutiérrez, 2003).

Fuera de la cuestión de la edad, otra variable es la de *sexogénero*, categoría introducida por Money (1955) que ha resultado un concepto clave a la hora de realizar nuestro trabajo. Este autor necesitaba un término explicativo de la vida sexual de los hermafroditas a fin de comprender aquellos casos en los cuales no se producía la habitual convergencia entre sexo biológico, sexo psicológico y deseo heterosexual (Colas, 2007). Mientras para Stein (2008) la palabra sexo refiere la identidad biológica de una persona, el término género está ligado a su construcción social como sujeto masculino y femenino. Así, género expresa una representación cultural y social. En otras palabras, alude a un individuo por medio de un grupo social.

Ahora bien, en cuanto al reconocimiento por parte del Estado de esta complejidad, según Bilbao y Nicholls “en Alemania se instauró en 2014 un registro de identidad para recién nacidos incorporando un tercer sexo, para niños y niñas nacidos/as como intersexuales” (2019, p. 265). Y en Argentina,

El Registro Civil de Mendoza avaló el pedido de una persona que no se reconoce ni como mujer ni como hombre. Autorizaron que en la partida de nacimiento el lugar de sexo esté vacío, lo que se replicará en el DNI. La Ley de Identidad de Género, aprobada en 2012, avala esta decisión (Notife, 2018).

Factores socioculturales y espacios de trabajo

Hasta aquí hemos compartido perspectivas y reflexiones acerca de dos variables: edad y sexo. A continuación abordaremos otros factores, ligados no ya al individuo, al sujeto, sino a los lugares en los cuales desarrolla su actividad profesional, a las condiciones contextuales de la tarea que impactan en su desempeño como profesional de la voz.

Los aspectos referidos al entorno laboral y la organización se han destacado recientemente como factores de riesgo. Por una parte, los signos y síntomas vocales pueden ser el resultado de la organización del trabajo del profesional de la voz; por otra parte, algunos de estos síntomas, como la ronquera, la pérdida y la falla de la voz, impiden la presencia laboral del profesional. El trabajo realizado en condiciones vocales desfavorables puede constituir una causa de ausentismo y –en la tensión entre conservar el empleo o permanecer sano– vulnerar o comprometer el derecho a la salud.

También pueden considerarse factores de riesgo, los hábitos como tabaquismo y alcohol –que suelen derivar en la mayoría de los casos en cáncer de laringe–, el sueño irregular, la falta de hidratación, el polvo, el aire acondicionado, la ingesta de alimentos picantes o los horarios irregulares de ingesta de alimentos. A menudo el im-

pacto de estos hábitos en la voz se manifiesta en signos y síntomas vocales como ronquera, cansancio o fatiga, odinofonía y aclaración de la garganta, y otros. Algunos de esos problemas se advierten en ciertos momentos, como durante el periodo en que se realizan las actuaciones. Cambios en la rutina del sueño, alimentación, consumo de alcohol (asociado con la necesidad de relajación antes de ingresar a la escena), diferentes tipos de trabajo en diferentes contextos (escenario italiano, teatro de arena, teatro de calle, etcétera) configuran un perfil profesional único en su caracterización.

El cuidado de la voz es esencial en la fase de trabajo intenso para evitar problemas que conducen a la cancelación de espectáculos debido a la falta de voz o al desarrollo y mantenimiento de hábitos vocales desfavorables. Como afirma Leslie Piccolotto (2019), “el ritmo, el uso de la voz por parte del actor y la presencia del problema de la voz aumentan las posibilidades de absentismo, caracterizado por la alta prevalencia de ausencias en el trabajo debido a problemas de voz”.

Una variable de fuerte incidencia en el uso y el desgaste de la voz es el escenario. “Existen escenarios circulares, elípticos, de suelo plano, inclinados; también los materiales del suelo aportan significados y limitan los movimientos, así como sus dimensiones” (Fuensanta, 2010). En el teatro de calle suele haber un escenario horizontal en el cual “se ponen en juego de relaciones una serie de signos de diversas procedencias” (Mendoza, 2012). En cambio, en el teatro a la italiana (López, 2018) el público se encuentra frente al escenario, de tal manera que mantiene una posición privilegiada respecto a la escena y en la mayoría de los casos un punto de vista parecido. Este tipo de edificio se caracteriza por una división ar-

quitectónica en dos zonas: la sala, para quienes asisten a la representación o el evento que tiene lugar, y la caja escénica o torreón de tramoya, donde se encuentra el escenario y toda la maquinaria que hace posible la representación.

En su análisis de los lugares de representación de la obra de teatro, López plantea:

Otro espacio escénico es el escenario circular o arena se trata de un espacio totalmente rodeado por el auditorio, una disposición que aunque hoy se pone en práctica con asiduidad se consideran formas no dramáticas como el circo y las comprensiones deportivas. La necesidad de dar a los espectadores la misma visión es en este caso casi imposible, puesto que en algún momento habrá intérpretes que den la espalda al público. Además, soportar la ilusión es más difícil ya que los efectos se hacen a la vista de los espectadores y por eso es útil en espectáculos en donde se busca romper las leyes de representación tradicionales. En muchas ocasiones el público está dispuesto en gradas que ascienden a medida que se alejan del escenario central o simplemente, como en los cuadriláteros de boxeo (2018, p. 17).

Finalmente, a modo de reflexión situada sobre el ejercicio de la voz del actor en América Latina, son importantes los postulados de Richinitti et al., quienes relatan que

en un estudio realizado en São Paulo a estudiantes y profesionales del teatro se observó una gran demanda vocal como resultado de la actividad teatral: ensayos agregados a las actuaciones y prácticas de capacitación. En efecto, los actores teatrales están expuestos a ruti-

nas exhaustivas de ensayo hasta el estreno, y se espera que mantengan una buena calidad vocal hasta el final de la temporada (2016).

Respecto de las afecciones, según Cardoso (2017), el aumento de la tensión de los músculos extrínsecos conduce a la elevación de la laringe en el cuello, con la participación constante de los músculos extrínsecos en la fonación. Un estudio mostró una diferencia estadísticamente significativa entre los géneros, relacionados con la posición vertical de la laringe en el cuello, en donde las mujeres presentan una posición laríngea más alta que los hombres. Esta posición laríngea vertical tiene importantes implicaciones acústicas y fisiológicas, ya que una posición laríngea más alta es una característica que a menudo se encuentra en la disfonía hiperfuncional (de Oliveira, 2005). El abuso vocal tiene como consecuencia la alteración funcional laríngea, que se manifiesta a nivel extra e intralaríngeo, especialmente en las cuerdas vocales, alterando el tonismo cordal (hiper o hipotonía) y el movimiento de las cuerdas vocales (Habbaby, 2006).

A modo de cierre. De la investigación a la comunicación

Ahora bien, desde las consideraciones precedentes, ¿cómo hemos operado en el desarrollo de nuestra investigación? Pusimos en juego las variables anteriormente expuestas, los datos recogidos en reportes autoinformados, las valoraciones propias de la disciplina fonaudiológica y las grabaciones para el registro de las voces. Procedimos así al análisis de los resultados obtenidos, a fin de observar qué relación existía entre dichos factores y las alteraciones en la salud vocal de los profesionales.



A partir de lo aquí expuesto y a modo de sucinta conclusión, podemos afirmar que existe una diferencia entre la voz coloquial (hablada) y la de usuarios de voz profesional y que anatomofisiológicamente las cualidades vocales están influenciadas por la edad, el género y los hábitos. Al indagar, observamos en la muestra general que la mayoría de los actores profesionales evidenciaban postura de laringe ascendida. Casi la totalidad de las actrices presentaba esta postura, mientras la mayoría de los actores evidenció una postura descendida. Y la mayor incidencia de hiperfunción laríngea se dio en todos los sujetos evaluados.

Un componente de relevancia en nuestro estudio fue la medición de la percepción auditiva de los signos vocales, que en las edades adulta y presenil implican modificaciones funcionales y orgánicas. En efecto, en esas etapas hay

reducción de parámetros vocales, extensión vocal acortada, alteración de cavidades de resonancia, modificación en la mucosa, cambios vocales debido al envejecimiento laríngeo, proyección vocal pobre, presencia de asperezas, que conllevan a alteraciones de la estructura laríngea; hasta posible hipotonía de origen central (Moreno Menéndez et al., 2010, p. 9).

En relación con estas consideraciones, Rocha informa que

en un estudio transversal y analítico con 106 mujeres adultas en etapas pre y post menopáusica, se evaluó su impacto en la voz, concluyendo que en la evaluación perceptual ambos grupos mostraron una desviación leve en los parámetros rugosidad, tensión e inestabilidad, afectando algunos parámetros de la voz; sin embargo, no hay un impacto directo en su calidad de vida relacionada con la voz (2013, p. 355).

En los períodos etarios adulto y presenil, que conllevan modificaciones anatómicas y funcionales, el uso inadecuado de la voz puede conducir a la aparición de trastornos. En la población actoral muestreada, el signo con más proporción registrado es tensión en casi la totalidad, y, en segundo lugar, aspereza en ambos grupos. Asimismo, hay indicadores que alertan oportunamente acerca de la presencia de un trastorno vocal: se trata de síntomas que obedecen a uso abusivo o mal uso vocal. Acorde con los resultados de nuestra investigación, los sujetos presentan síntomas vocales en relación con los hábitos consignados. Los fumadores de tabaco reportan síntomas de picazón, inflamación, irritación y nudo en la garganta. El hábito de cocaína, en cambio, no presenta síntomas vocales relevantes en relación al consumidor. Los consumidores de marihuana informan a veces síntomas de sequedad y dolor. Con respecto al alcohol los sujetos mencionaron síntomas de ardor, sequedad, dolor, picazón, inflamación, irritación, nudo en la garganta y a veces opresión. En cuanto al consumo de medicamentos, los síntomas percibidos fueron opresión, sequedad, dolor e inflamación. En consecuencia, se observan: sequedad y dolor vinculados con los hábitos de alcohol, marihuana y medicamentos, inflamación y picazón en el caso de alcohol y cigarrillo, y ardor y sequedad relacionados con ingesta de medicamentos y con el tabaquismo.

Con respecto al registro de hábitos y síntomas autoinformados, hay un alto porcentaje de consumo de alcohol y medicamentos, lo que es correlativo de los resultados obtenidos por Goulart y Richinitti Vilanova en la

investigación realizada en São Paulo con 48 actores profesionales, en donde la mayoría de los participantes refirió el consumo de alcohol y en menor medida otras sustancias químicas, las cuales tenían rela-

ción con la presencia de dificultades vocales en este grupo, siendo las mismas agresivas para el tracto vocal y respiratorio, pudiendo causar daños en el uso profesional de la voz (2011, p. 271).

En lo que hace a la intensidad de síntomas en relación con la actividad de uso de la voz en los actores, hemos detectado todos los síntomas con mayor porcentaje en las frecuencias moderadas y severas para los sujetos que dedican más de cinco horas a la actividad actuarial. En lo atinente a la antigüedad laboral, si es mayor a seis años, la frecuencia moderada se presenta con un alto porcentaje de todos los síntomas: ardor, opresión, sequedad, dolor, picazón, inflamación, irritación y nudo en la garganta. En la actividad laboral con antigüedad menor a seis años, los síntomas que más se destacan por su frecuencia severa, aunque en menor porcentaje, corresponden a dolor, picazón, inflamación e irritación. Estos resultados son consistentes con los obtenidos por Radovani (2015), según quien entre los actores es común encontrar una utilización excesiva o inadecuada de la voz (Cornut, 2011), porque se ven abocados a largos tiempos de ensayos en horarios extremos y con exigencias superiores a las cotidianas.

Con respecto al espacio de la actividad laboral, en el escenario italiano y en el teatro callejero se manifiestan significativamente todos los síntomas con frecuencias moderadas y severas, en el primer caso con frecuencia leve para ardor, sequedad, inflamación e irritación. En esta línea, señalan Goulart y Richinitti Vilanova que

En un estudio transversal con 48 actores profesionales que respondieron un cuestionario sobre quejas vocales y extravocales, así como aspectos ambientales y hábitos, el escenario italiano parece estar más relacionado con las dificultades para coordinar la respiración y el habla que el teatro de arena ($p = 0.00$). Una parte importante de ellos tie-

ne quejas relacionadas con el uso de la voz profesional, especialmente asociadas a las condiciones ambientales en el trabajo (2011, p. 271).

Los factores externos mencionados (horas semanales, antigüedad, el uso de voz en otras actividades) y el espacio laboral escénico interfieren en la salud vocal. Los actores están expuestos a espacios nocivos para la voz, desarrollan sus actividades en ambientes de trabajo inadecuados respecto de los estándares de confort acústico. En tales prácticas y contextos, el tiempo requerido para los ensayos se acrecienta hasta la puesta en escena. En esas oportunidades, se presentan síntomas por sobrecarga en la tarea vocal para los actores con mayor antigüedad laboral. Sin embargo, no por ello se ausentan de sus compromisos de trabajo ni asisten a consultas, evaluaciones y/o seguimientos con ORL; tampoco suelen seguir tratamientos de prevención y/o patológicos a cargo de terapeutas fonoaudiólogos. Algunos de ellos acuden a profesores de voz no especialistas en fonoaudiología, constituyéndose así en una población de salud vocal en riesgo.

La investigación aquí sintetizada tuvo un marco de referencia vinculado con la Fonoaudiología y el texto que aquí cerramos, una finalidad informativa de impacto social. No solo nos ha servido para aprender más sobre el tema: también estimamos que se trata de un aporte académico al bienestar de trabajadores que con frecuencia llevan a cabo su tarea en condiciones de desregulación y, por ende, de desprotección institucional y estatal. Corresponde entonces a otros ámbitos de formación y de cuidado asumir el compromiso y tomar las medidas necesarias para que los actores teatrales reciban acompañamiento y asesoramiento profesionales en forma sistemática, como parte del derecho a la salud.

Referencias bibliográficas

- Barmat de Mines, A.; Ramos, L.; Balderiote, F. & Parente, S. (2011). *El poder creativo de la voz en el uso profesional*. Buenos Aires: Akadia.
- Batiffora, R. & Ramada Rodilla, J. M. (2012). Disfonías funcionales y lesiones orgánicas benignas de cuerdas vocales en trabajadores usuarios profesionales de la voz. *Archivos de prevención de riesgos laborales*, 15 (1), 21-26.
- Bilbao, A. & Nicholls, L. (2019). Ontogénesis y filogénesis del travestismo inuit: del feto, el chamán y la figura intersticial del tercer sexo en la sociedad inuit. *Andamios*, 16 (39), 265-282.
- Cardoso, R.; Lumini, J. & Meneses, R. (2017). Asociaciones entre postura, voz y disfonía: una revisión sistemática. *Journal of voice*, 33 (1), 124.
- Colas, J. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia*, 25 (1), 151-166.
- Fuensanta, M. C. (2010). *Artes Escénicas*. Murcia: Teatro, Unidades Didácticas. <https://arteescenicass.wordpress.com/2010/04/12/el-espacio-escenico/>
- García, A. (2012). *Diccionario de términos médicos*. Real Academia Nacional de Medicina. España: Panamericana.
- Gimeno, B. (2010). Género indefinido (blog). <https://beatrizgimeno.es/2010/04/07/genero-indefinido/>
- Goulart, B. & Richinitti Vilanova, J. (2011). Professional theatre actors: environmental and socio-occupational use of voice. *J. Soc Bras. Fonoaudiologi*, 23 (3), 271-6.



- Gutiérrez, C. (2003). Evolución de la voz desde el nacimiento hasta la senectud. *Acta de Otorrinolaringología & Cirugía de Cabeza y Cuello*, 31 (2).
- Habbaby, A. (2006). *Disfonías del niño y del adolescente*. Buenos Aires: Akadia.
- López, M. (2018). *La obra de teatro. Manual técnico de Artes escénicas*. Barcelona, UOC.
- Mendoza, J. (2012). Contribución al estudio de un género espectacular: el teatro de calle contemporáneo (tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Morales, L. (2015). Síntomas de un desorden de la voz. *Otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*, 31 (2), 203.
- Moreno, A.; Álvarez, M.; Bejarano, M. & Pulido, C. (2010). Parámetros acústicos de la voz en el adulto mayor. *Umbral Científico*, (17), 9-17.
- Notife. (2018). Primer caso en el mundo de sexo *indefinido* en el DNI (periódico). <https://notife.com/641671-mendoza-primer-caso-en-el-mundo-de-sexo-indefinido-en-el-dni/>
- Oliveira, O. Yamasaki R. & de Souza Leao, S. (2005). Proposta de medição da posição vertical da laringe em repouso. *Brasileira de Otorrinolaringología*, 71 (3), 313-317.
- Picazo, P. & Moreno, S. (2012). Difusión de la investigación científica del turismo en Chile y Argentina. *ResearchGate*, (18), 09-45.
- Piccolotto, L. (2019). La voz del actor: asociación entre los síntomas vocales y los hábitos de vida. *Audiology – Communication Research*, 24.
- Radovani, L. (2015). Los problemas vocales del actor en formación (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Richinitti, J.; Mendes, J.; Veis, V.; de Oliveira, A.; Teles, L. & Alves, K. (2016). Actores profesionales y estudiantes de teatro: aspectos vocales relacionados con la práctica. *CEFAC*, 18 (4), 897-907.
- Rocha, P.; Veras, S.; Morais, L.; Nogueir, E.; Magalhaes, E.; Oliveira, R. & da Costa, M. (2013). Parámetros vocales y calidad de vida relacionada con la voz en mujeres adultas con y sin función ovárica. *Journal of voice*, 17 (3), 355-360.
- Rodero, E., Diaz-Rodriguez, C. & Larrea, O. (2018). A Training Model for Improving. *Journalists' Voice. J.Voice*, 32 (3), 386.
- Solter, A. (2016). Resonancias Vocales y Memoria Sonora en Helen Brown. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 6 (3), 481-501.
- Spiegel, J., Sataloff, R. & Emerch, K. (1997). La voz del joven adulto. *Journal of voice*, 11 (2), 138-143.
- Stein, D.; Petters, V.; Klettemberg, D.; Costa, E.; Arzuaga, M.; Ramos, R. & Pires, D. (2008). El ser humano y la perspectiva de género influenciando el vivir y la salud. *Revista electro, EG Enfermería Global*, (14), 01-11.



Lectura de docentes. Prácticas y revelaciones

Lucía Alba Sequeira



LUCÍA ALBA SEQUEIRA

Egresada de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Maestranda en Comunicación y Cultura Contemporánea. Trabaja en el equipo docente y directivo de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

CE: sequeirarough@gmail.com

Palabras clave

Lecturas

Prácticas de lectura

Docentes

Docentes universitarios

Resumen

Surgido a modo de recorte de un trabajo de investigación llevado a cabo en el bienio 2018-2019 en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), en el presente capítulo procuramos revelar algunas de las prácticas y representaciones de 24 profesores acerca del discurso académico y de su relación con la lectura y las lecturas. Para ello, centraremos nuestra reflexión en los consumos -académicos y no académicos- de los docentes, en tanto de alguna manera modelan y modelizan las prácticas de los estudiantes.

Los profesores universitarios de la muestra, ¿cómo dicen de sí en tanto lectores?, ¿qué prefieren y en qué soportes?, ¿con qué criterios -temáticos, autorales, etc.- seleccionan y organizan sus recorridos lectores?, ¿en qué medida la investigación y la literatura suman a su formación en la docencia? A partir de estos y otros interrogantes desplegamos aquí recortes de entrevistas tomadas en ambas instituciones, a fin de dar cuenta del vínculo complejo entre consumo lector, trayectoria profesoral y aprendizaje durante el desarrollo profesional.



Introducción

El presente capítulo pretende indagar prácticas y representaciones de docentes de nivel universitario acerca de la oralidad, la lectura y la escritura académica. Para ello centraremos nuestra reflexión en torno a las experiencias, trayectorias, y consumos lectores académicos y no académicos de estos actores, centrales en los procesos educativos.

Los interrogantes que orientan estas líneas oscilan entre ¿qué leen los docentes universitarios? y ¿qué tienen para decir sobre sí mismos, sobre el territorio que rodea sus prácticas a la hora de leer y los vínculos que entrelazan con los sujetos con los que interactúan? Las voces seleccionadas fueron las de 19 docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba y 5 de la Universidad Provincial de Córdoba, con un abordaje desde una mirada cualitativa y etnográfica mediante entrevistas.

En este escenario y con estos sujetos históricos, se recuperan las voces de los profesores, intentando indagar algunos de los sentidos que las rodean.

Tres son los ejes seleccionados para materializar esta indagación:

- 1- los consumos lectores académicos teniendo en cuenta la institución (Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación y Universidad Provincial de Córdoba) a la que pertenecen,
- 2- los consumos no académicos que acompañan sus trayectorias académicas
- 3- aquello que dicen sobre ellos mismos en el proceso de lectura.

La lectura y la docencia universitaria

Primero, definiremos qué entendemos por lectura y en segundo lugar, estableceremos a qué llamamos *docencia universitaria*. Nos referimos a la lectura “como una práctica cultural situada que se realiza en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer” (Chartier, 1993, citado en Rockwell, p. 14). Desde este lugar y compartiendo la mirada del autor, entendemos la lectura como un proceso que va más allá de la operación abstracta de intelección, que está inscripto en un espacio particular y que se relaciona no solo con uno mismo, sino también con los demás (Chartier, 2005).

Así, exponentes como Roger Chartier (1993 y 2005) y Michel de Certeau (1999) refuerzan la idea de reflexionar sobre la lectura desde otro lugar, donde se pasa de qué se lee o quiénes leen, a analizar cómo se lee. En este orden de ideas, conviene tener en cuenta las palabras de Ana Laura Nettel cuando define las tareas de lectura como “un camino privilegiado para acceder a los colectivos de pensamiento” (1996, p. 16), entendiendo por ello la acción de aproximarse a los objetos de conocimiento en un campo de saber a partir de las tareas de lectura. Al mismo tiempo, señala que enseñar estas tareas demanda un acompañamiento de interpretación sobre el contexto de dichos colectivos.

Para abordar lo que entendemos por *docencia universitaria* tomaremos tres puntos de vista diferentes: Horacio Guevara Cruz, Pierre Bourdieu y Jean C. Passeron y Paula Carlino. La primera perspectiva es la referida por Guevara Cruz cuando expresa:

Un profesor universitario no sólo es la suma de los grados académicos obtenidos y la capacitación recibida; el valor del académico es sobre todo la distribución del *capital cultural*, lo que Bourdieu denomina *los tres estados del capital cultural* (1987), que incluye el capital cultural en estado incorporado; capital cultural en estado objetivado; y capital cultural en estado institucionalizado. Este capital es parte del habitus del docente de universidad, necesario para ocupar un lugar en un determinado campo cultural, como el educativo. (2010, p. 67. Destacado en el original).

Asimismo, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, en su libro *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1995), reflexionan sobre la palabra magistral que el docente universitario utiliza en sus prácticas. Las instituciones universitarias, entre las técnicas de distanciamiento de las que dotan a sus académicos para distinguirse desde el saber sabio con respecto al saber del sentido común, emplean el lenguaje magistral como un componente sutil y eficaz. Esta *palabra magistral* es tomada como un atributo estatutario que le otorga a la institución la mayor parte de sus efectos y que no podría separarse nunca de la relación de autoridad en la que se manifiesta. Allí, el profesor tradicional puede abandonar muchas cosas en su quehacer, aunque no puede renunciar a su última protección, el uso de una lengua profesoral. De allí que los trabajos académicos deben ser evaluados desde ese aspecto, es decir, a partir del lenguaje magistral (Bourdieu & Passeron, 1995). Por último, Carlino plantea, entre sus aportes sobre la alfabetización académica, que:

Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de

lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva (2005, p. 4).

Hasta aquí hemos desarrollado aspectos sobre la lectura como una práctica social intersubjetiva, inscripta en un espacio donde el que lee no solo se relaciona consigo mismo, sino que también lo hace con los otros, transitando un camino privilegiado para acceder a los colectivos de pensamiento. Los mismos están compuestos por un círculo esotérico y otro exotérico (Fleck, 1986, citado por Nettel). En la actualidad, el primer círculo se conforma por los expertos que publican sus ideas en revistas especializadas y los generalistas quienes lo plasman en libros de texto. En cambio, el círculo exotérico lo constituyen personas que sobrestiman las capacidades de los especialistas atribuyéndole un alto grado de certeza a toda producción de conocimiento que proviene de los ya iniciados en un campo del saber destacado. Tarea de lectura, por cierto, que exige un acompañamiento de interpretación de los rasgos que rodean el desarrollo de esos colectivos.

En el avance de ese camino, los docentes universitarios enriquecen su capital cultural y materializan un lugar de privilegio en un determinado campo del saber. En ese atributo estatutario que la institución universitaria les otorga, la *palabra magistral* da cuenta de un lugar de autoridad en el campo de conocimiento que los distingue. Aprender sobre lectura y escritura académica en la Universidad, implica involucrarse en procesos habitualmente lentos, complejos y desafiantes, tanto para los estudiantes como para los docentes.

Qué leen los docentes universitarios. Lecturas académicas

En el contexto actual en el que libros y pantallas entrecruzan sus lenguajes, el protagonismo del nomadismo, la fragmentariedad y la multiplicidad diseñan un panorama nuevo en la sociedad y obligan a las instituciones, entre las que se incluyen las universidades, a redefinir su rol. A partir del supuesto de que los consumos culturales instituyen subjetividad, cabe preguntarnos quiénes son los docentes que hoy llegan a las aulas universitarias, qué les interesa y qué leen para incrementar las actualizaciones que sus campos disciplinares les demandan.

Narváez Cardona & Cadena (2009) plantean que, habitualmente en las instituciones de educación superior, se piensa que cuando los profesionales acceden a programas de posgrados -como maestrías y doctorados- o se inician como investigadores y adquieren un dominio acrecentado de los objetos de estudios seleccionados, generan un saber más profundo, suficiente para acreditarse como docentes universitarios. Según las autoras, pese a ese elevado capital de conocimiento académico adquirido, todavía los docentes vivencian dificultades en sus prácticas.

Entre los docentes entrevistados, la mayoría respondió reconociendo que sus lecturas, en términos generales, giran en torno a los contenidos de las cátedras en las que intervienen. A partir de las respuestas obtenidas, podemos decir que generalmente, leen publicaciones relacionadas con las investigaciones que producen. Otros manifiestan la necesidad de estar actualizados en sus campos disciplinares, con la finalidad de indagar alguna temática profesional o que leen lo que les imponen las autoridades institucionales. Algunas de las respuestas recabadas:

En cuanto a las más académicas, leo cuestiones que están relacionadas con la investigación que desarrollo y con la que está muy vinculada con lo que doy clase, digamos en las materias que estoy dando clase (...) (Entrevista 11, UNC).

(...) ahora, en realidad estoy leyendo más cosas vinculadas a mi investigación (Entrevista 17, UNC).

En relación a la lectura académica porque contribuyen o que tienen como finalidad la indagación a alguna temática profesional (Entrevista 16, UNC).

Debido a la gran cantidad de actividades que involucran la lectura y la escritura en el ámbito académico, la falta de tiempo para planificar, revisar y corregir hasta llegar a la elaboración de un texto esperado, se torna una cuestión relevante por la exigencia que demanda (Narvárez Cardona & Cadena, 2009).

(...) el tiempo mayor lo ocupo en la lectura académica, por supuesto, en textos para la selección de la clase y muchos textos que producen los alumnos. Tenemos un capital de evaluación escrita que hace que los profesores pasen mucho tiempo leyendo informes finales del seminario de práctica, las tesinas, los trabajos finales del módulo, los trabajos finales de posgrado. Es decir, que hay mucho volumen de texto escrito para leer en nuestro trabajo (Entrevista 5, UNC).

El primer criterio de lo académico... tiene que ver siempre con mis clases, con lo que tengo que enseñar, con lo que tengo que proponer, con ver qué cosas nuevas... Ese es mi criterio, qué cosas nuevas se están produciendo en el campo donde yo estoy

armando una propuesta de enseñanza. (...) La producción de materiales, la producción de conocimiento, la producción de investigación es enorme hoy y para estar más o menos actualizado hay que leer mucho sobre eso. Es un criterio de necesidad ahí, ¿no? y un criterio de placer también porque hay un vínculo con lo que me gusta (Entrevista 7, UNC).

(...) en este momento estoy terminando la tesis doctoral (...) entonces he leído en los últimos años mucho sobre ciencia, tecnología, campo universitario, campo científico, formación en la universidad, etc. (Entrevista 13, UNC).

En general, de todo un poco. Si hubiese sabido traía mi e-book para que vieran, porque cuando tengo tiempo leo (...) Ahora, en realidad estoy leyendo más cosas vinculadas a mi investigación (Entrevista 17, UNC).

Para la mayoría de nuestros entrevistados, la lectura académica como práctica específica pasa a tener un fuerte interés ya que a través de ella, además de vivenciar formaciones posgraduadas, logran convertirse en verdaderos usuarios científicos de la lectura y la escritura. Es decir, porque además de dinamizar la capacidad de buscar, seleccionar, comprender, sintetizar, está atravesada por los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus prácticas universitarias (Hall, 2007), aunque eso no siempre es suficiente para poder enseñarle a otros (Narváez Cardona & Cadena, 2009).

(...) tienen que ver con sostener por un lado la cátedra de la que me estoy haciendo cargo, (...) por la cuestión de las prácticas y de ir construyendo ahí soportes discursivos para sostener la re-

flexibilidad pedagógica en torno a la diversidad de situación de intervención en las que se despliegan las prácticas (Entrevista 15, UNC).

(...) Cuando he elegido los textos y ahí sí voy al texto académico, a la bibliografía en formato papel, en formato también digital, hemos agregado audiovisuales ya hace un tiempo, no tan reciente, como para complementar lecturas y esto de mirar un audiovisual y de analizarlo... (Entrevista 3, UNC).

Qué leen los docentes universitarios

De la misma forma en que los entrevistados manifestaron con entusiasmo sus consumos académicos, ahora nos acercaremos a los no académicos. Encontramos entre las respuestas, diferentes formatos literarios: textos teatrales, novelas, cuentos, cuentos infantiles, poesía, textos sobre la cultura escrita, etc. En su mayoría se observa una tendencia a buscar ficción.

(...) leo mucha literatura, tengo una ventaja que no tengo televisor en el dormitorio entonces a la noche leo siempre un poco... (Entrevista 13, UNC).

Todos los días leo los diarios, por lo menos dos y al menos dos líneas que me interesan. Los leo por Internet, no los compro. Leo literatura en el tiempo que me queda, pero que es oxígeno para mí (...) también leo literatura infantil por el hecho de que mi niño tiene seis años, porque la verdad que me parece apasionante la hiper producción que hay en literatura infantil, con

los libros álbumes y ese tipo de producciones (...) Soy una lectora bastante voraz, más allá de eso todas las lecturas cotidianas: leer los e-mails, ese tipo de cosas que hacen a la cuestión laboral también (Entrevista 15 UNC).

(...) leía mucho teatro (...) leo muchos textos para niños, literatura infantil (Entrevista 2, UNC).

En vacaciones de invierno o verano, literatura latinoamericana (Entrevista 1, UNC).

(...) leo poco literario, digamos, leo más académico, compilados, poesía, ponele, habría en algún lugar (Entrevista 5, UPC).

(...) hice tesis de maestría y también es tema de reflexión para poder escribir, pero también es tema de objeto de estudio porque eran las prácticas y las producciones de escritura (...) todos textos que trabajan sobre el mundo de la cultura escrita (...) (Entrevista 4, UNC).

Leo mucho menos de lo que yo querría de literatura, o sea querría leer muchas más novelas, poesía y cuentos (...) Me encanta la poesía y tengo muchos libros y todos los días de la vida, leo mucho los diarios, ahora en la compu o celular, no leo más de papel y leo lo que debo leer (Entrevista 14, UNC).

Tengo como lectura más de ocio, abarca desde redes sociales, diarios hasta en el cotidiano leo para estar informada, leo mucho por teléfono celular, leo mucho por WhatsApp, grupos que comparten “miren esta nota” (...). El año pasado y este año leí Jorge Amado, por ejemplo, muy divertido. El año pasado estuve leyendo Cortázar. Bueno, elijo ese tipo de lectura que no son sí o

sí novelas... algo de Saramago he leído también. Bueno, “novelas de verano”, le digo yo. Últimamente *El hombre que amaba los perros* es una novela que me gustó mucho que la leí hace poco. También, *El encanto del erizo* (...) También hay otras lecturas más vinculadas... en el ocio también me gustan las lecturas de Linniers, Tute... historietas... como ese tipo de cosas (Entrevista 16, UNC).

Al mismo tiempo, se percibe que leen por placer, por sugerencia de otros y por los vínculos en su propio contexto familiar:

Leo por placer, literatura, por recordar estoy ahora leyendo el último de Margaret Atwood (...) antes de eso terminé el último de César Villar, *El último viaje* (...) (Entrevista 9, UNC).

Si me tomo algún recreo. Tengo una hija estudiando Letras, entonces ella está todo el tiempo trayendo cosas que yo no traería rápidamente, pero bueno... de vez en cuando agarro alguna cosita así (...) (Entrevista 7, UNC).

En lo personal qué leo... De vuelta: mucho académico y de la profesión. Poco menos de lo literario. Mucho redes sociales... De hecho, el Instagram no logro que me termine de cerrar, porque no tiene lo de la escritura; y el Facebook me encanta porque leo mucho. En Facebook me gusta esa posibilidad desde la escritura, que no tiene esa otra red (...) leo diarios (Entrevista 1, UPC).

Qué dicen sobre ellos mismos en relación con sus primeras prácticas de lectura y qué vínculos rodean esa práctica

Al profundizar sobre la historia personal de los docentes, observamos que el acto de iniciarse en la lectura tiene muchas vertientes. Según sus expresiones, algunos han tenido que sortear obstáculos y esfuerzos particulares para superarse. Veamos cómo lo recuerdan:

(...) en la secundaria académicamente, un mal estudiante. No estudiaba nunca, me llevaba cinco materias, me quedé de año, participaba en cuestiones políticas, leía literatura, qué sé yo, Neruda, García Márquez... leía cosas de política, etcétera (Entrevista 6, UNC).

Buena lectura, qué sé yo, siempre fui así de leer, literatura desde joven, digamos desde adolescente he leído, si te dijera cuál fue mi primer libro, creo que fue *Mi Planta de naranja lima*, pero además, yo vivía hasta los 13 años en el campo. Mi papá era lector, mi mamá no, mi papá de su familia, es nieto, hijo de inmigrantes; o sea que había mucho analfabetismo por ahí, pero mi papá fue el único de la familia, no él y la hermana, mi tía, fueron los únicos que terminaron la escuela primaria. Entonces ya era el capital cultural, entonces mi papá compraba revistas del campo, le gustaba y nuestra relación con el mundo era a través de los libros, ¿no? Entonces mirábamos, yo recuerdo tener un libro de historia, no me acuerdo qué libro era lo que nos daban en la primaria y a mirar las figuritas (...) (Entrevista 12, UNC).

Me encantan las Ferias del Libro. Para mí es como una cita y la agendo como agendo cumpleaños, tanto la de Buenos Aires

como la de Córdoba; y forma parte de la currícula en cualquier cátedra que esté dando, sea institucional, puede ser ahora en el taller de expresión creativa... Las ferias del libro, talleres, leer con experiencias lectoras ricas, había bibliotecas en mi casa y había una escuela que también propició eso, digamos que tiene como distintas inspiraciones; después uno va haciendo que se junte y haciendo duplas en el trabajo con gente que hay afinidad con los intereses (...) (Entrevista 6, UPC).

¡Ay! ¡Qué sé yo! ¿Qué leo? Ahora he sido madre, hace unos años (risita), o sea, leo menos de lo que me gustaría, pero siempre he leído mucha literatura, creo que es el hilo conductor de mis lecturas. Después, tramposamente dije: “Bueno, buenísimo, ¿Qué quiero seguir haciendo?” Como esto, leía mucho cuando era joven, cuando entré a la academia dejé de leer mucho ¿no? Cuando entré a estudiar dejé de leer literatura, entonces leía las cosas de la carrera, pero siempre ahí, como tensada con la literatura y dije: “No, tengo que volver a leer literatura por placer, ¿qué tengo que hacer? ¡Ah! ¡Listo! Un doctorado ¡buenísimo! ¡Letras! Que me voy a cargar de literatura”. Es absolutamente mentira ... no leí tanta literatura. Leí mucho, y es lo que leo, mucha filosofía, mucha crítica literaria, leo poesías hace unos siete, ocho años, porque es también como parte del equipo de investigación en el que estoy, y también es algo a lo que respondo un poco a los tiempos que tengo, una lectura... (Entrevista 3, UPC).

Consideraciones parciales

Aspirando a llegar a reflexiones transitorias, lejos de ser absolutas, que nos permitan conocer aquello que rodea el recorrido de las prácticas de lecturas de los docentes universitarios, es que esbozamos el último apartado.

Los nuevos escenarios en la actualidad marcan otra manera de apropiarse de la práctica de la lectura. En relación con la lectura académica, práctica cultural, intersubjetiva (Chartier, 1993) que se constituye como un camino significativo que nos permite llegar a los colectivos de pensamiento (Nettel, 1996), observamos ciertos rasgos característicos:

(...) más que en autores, me centro en temáticas, me parece que generalmente es más relevante pensarlo en términos de temáticas, de abordajes, en términos de posicionamientos, que en términos de autores en sí misma (Entrevista 11, UNC).

En ese camino hacia los colectivos de pensamiento, los docentes universitarios se vinculan con producciones ligadas a sus investigaciones y a las cátedras a las que pertenecen, ya que en su totalidad manifestaron tener la necesidad de estar actualizados en sus campos disciplinares. Así, la lectura académica parece materializarse en un cierto saber o conocimiento que les aporta crecimiento en la formación académica, profesional o personal.

En cuanto a la lectura no académica, esa práctica cultural hace eco en la búsqueda de la ficción, canalizando inquietudes en diferentes formatos textuales, impregnada de placer e involucrando a otros actores sociales o vínculos familiares. Cabe aclarar que la lectura de novelas de ficción es la más elegida por los docentes en-

entrevistados; en particular obras de autores contemporáneos destacados (Entrevistas 6, 9, 16, UNC). También se registró preferencia por las revistas de carácter científico relacionadas con sus campos disciplinares (Entrevistas 11, UNC) y, por último, los diarios como una opción para estar permanentemente informados (Entrevistas 14, 15 y 16, UNC; 1, UPC).

Un aspecto interesante a destacar es la lectura a través de soportes diferentes a los tradicionales, como el digital. El uso de Internet significó para los entrevistados, una nueva herramienta de lectura (Entrevista 11, 14, 15, 17 UNC; 1 UPC). Otro hallazgo a tener en cuenta refiere a la frecuencia con la que leen. Se infiere de un grupo menor de docentes que leen cuando pueden, tanto invierno o verano, tomando a la lectura como una práctica vinculada al ocio, la relajación y la conexión con otras realidades (Entrevista 1, 13, 16 y 17, UNC).

De las entrevistas se desprende un acercamiento a la lectura que va más allá del campo académico y no académico. Se observaron testimonios sobre los inicios en la práctica de la lectura como el involucramiento con allegados que compartían la misma práctica cultural, entre otros. Algunos lo relacionaron con el contexto familiar, con espacios culturales y/o realidades personales (Entrevista 6 y 12, UNC; 6 y 3, UPC).

Con el propósito de focalizar lo develado en sus respuestas, podemos precisar que todos los entrevistados sí leen y que todos tienen como prioridad consumir contenidos académicos, ya sea de las cátedras a las que pertenecen o de las investigaciones que están realizando. También, que la mayoría, además de lo académico, lee otros formatos ficcionales, como novelas, cuentos, cuentos infan-

tiles e historietas y que les interesaría leer más, pero no lo hacen por falta de tiempo. Además, se observó que la mayoría lee en soporte digital.

Notas al cierre

Luego de un paneo acotado del entramado de voces cruzadas, recordemos cuál era el objetivo general del proyecto enunciado al comienzo: indagar prácticas y representaciones de docentes acerca de la oralidad, la lectura y la escritura académicas. Desde esta propuesta, pretendimos extender líneas provisorias que nos permitan compartir algunos aspectos que circundan las prácticas de lecturas de los docentes universitarios. Son varios los interrogantes -en los que intentaremos profundizar en un segundo momento- que nos invitan a continuar reflexionando sobre la temática: por una parte, con respecto al estudio de los consumos culturales de los docentes universitarios en términos tanto cualitativos como cuantitativos, y por el otro, sobre las relaciones que pueden existir entre estos consumos y sus prácticas de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1995). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1993). *Prácticas de la lectura*. La Paz: Plural Editores.
- Chartier, R. (2005). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- De Certeau, M. (1999). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Guevara Cruz, H. (2010). Integración tecnológica del profesor universitario desde la teoría social de Pierre Bourdieu. *Apertura, o (Especial)*. 64-79. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/133/136>
- Hall, B. (2007). La comunicación científica en ámbitos académicos: otro enfoque. *Revista Hologramática*, 2 (7), 79-105. http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/527/n7_vol2pp79_105.pdf
- Narváez Cardona, E. y Cadena, S. (2009). La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente. *Lectura y Vida*, 30 (1), 56-67. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548012.pdf>
- Nettel, A. L. (1996). La distinción entre contexto de descubrimiento y justificación y racionalidad de la decisión judicial. *Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, 5. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-distincin-entre-contexto-de-descubrimiento-y-de-justificacin-y-la-racionalidad-de-la-decisin-judicial-0/>

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 27 (1) 11-26. <https://www.scielo.br/j/ep/a/v7SRX98WmMBvxTSB6V5Gkkq/?lang=es>



Docencia universitaria y carrera docente:
aproximaciones desde la investigación

Romina Ardiles

Ivana Fantino

ROMINA ARDILES

Lic. en Psicología. Especialista en Adolescencia. Maestranda en Procesos Educativos Mediados por Tecnología. Investigadora y docente. Universidad Nacional de Córdoba. Asesora Psicopedagógica Colegio Nacional de Monserrat.

CE: romina.ardiles@unc.edu.ar

IVANA FANTINO

Lic. En Psicología. Especialista en Adolescencia. Maestranda en Procesos Educativos Mediados por Tecnología. Investigadora y docente. Universidad Nacional de Córdoba.

CE: ivanafantino@unc.edu.ar

Palabras clave

Docencia

Universidad

Evaluación

Carrera docente

Prácticas discursivas

Resumen

En el siguiente capítulo, presentamos parte de una investigación desde una perspectiva cualitativa y con muestra teórica intencional, razón por la cual no intentamos obtener resultados de significatividad estadística, sino líneas de representatividad tipológica (Hernández Sampieri et al., 2010). Se realizaron entrevistas a diecisiete profesores, que constituyen la unidad de análisis. Esas voces expresan cómo han logrado ir perfeccionando las habilidades necesarias que posibilitan ingresar y mantenerse en carrera docente. Dan cuenta de trayectorias profesionales en relación con las tareas como docentes universitarios y que les posibilitan cumplir con el sistema de evaluación. En algunas investigaciones (Guevara Cruz, 2010; Piovani, 2015; Camargo et al., 2013; García Salord, 2010), se presentan reflexiones que permiten analizar prácticas discursivas vinculadas a la necesidad de acreditar en universidades de América Latina en los últimos años, y que les docentes manifiestan como parte de un proceso individual en busca de esos logros. Por ello, se propone revisar lo que la universidad ofrece en términos de formación docente, en base a los nuevos desafíos en este proceso de profesionalización.



Introducción

En este capítulo presentamos parte de una investigación desde una perspectiva cualitativa y con muestra teórica intencional, razón por la cual no intentamos obtener resultados de significatividad estadística, sino líneas de representatividad tipológica (Hernández Sampieri et al., 2010). Dicho enfoque se suele seleccionar cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

Por ello, presentamos las voces de docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), que reflexionan acerca de las prácticas necesarias para el desarrollo de la carrera docente, tales como la oralidad, la lectura y escritura académica. Esas voces dan cuenta de cómo han logrado ir perfeccionando las habilidades necesarias que posibilitan ingresar y mantenerse en dicho espacio.

En los siguientes apartados abordaremos la metodología y marco teórico; luego reflexionaremos sobre la percepción de los diversos actores involucrados en el trabajo de campo. Hacia el final, esbozaremos algunas ideas para pensar en las competencias que se exigen al docente universitario para el desarrollo de la carrera docente, y el proceso que realizan en ese recorrido quienes desean mantenerse en la institución, que en general se plantea de la mano de su propia capacitación.

Metodología

El enfoque metodológico de este trabajo es, como ya lo especificamos, de tipo cualitativo. Según Hernández Sampieri et al. (2010) este enfoque comprende y profundiza los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes¹ en un ambiente natural y en relación con el contexto.

En cuanto al procedimiento y análisis de datos, realizamos entrevistas a diecisiete profesores, que constituyen la unidad de análisis. En todos los casos, el encuentro fue personal e individual –un profesor por vez, en sesiones de aproximadamente una hora de duración–, además, trabajamos con un protocolo revisado por un asesor metodológico, en dependencias de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Puesto que el equipo de investigación al que pertenecemos es numeroso y cuenta con integrantes de variada formación (egresados y estudiantes de grado y posgrado procedentes de Psicología, Antropología, Letras, Ciencias de la Educación, Psicopedagogía y Comunicación), los entrevistadores trabajamos en dúos intencionalmente constituidos por un experto y un novel de diferentes procedencias disciplinares.

La muestra de los entrevistables se configuró según los siguientes criterios:

1. Seis integrantes del equipo considerades a este fin como informantes clave –tres estudiantes y tres egresados recientes–

1. Sobre las disposiciones para el uso del lenguaje inclusivo y no binario, recomendamos ver nota a pie en el Prólogo de este mismo Volumen 3 de la *Colección Discursos y Saberes y/o Resolución Rectoral* de nuestra Universidad Provincial de Córdoba.

identificaron profesores que, en su práctica docente, fueron percibidos como de un marcado interés por las prácticas discursivas. La mayoría de los entrevistables tiene titulación en Ciencias de la Educación y más de 5 años de antigüedad en la UNC, salvo un profesor con 2 años de antigüedad que tiene, en cambio, una experiencia importante como ayudante alumno. El promedio de antigüedad es de 17 años. El 50% da clases en ambos ciclos, el 25% en el Ciclo Básico y el 25% en el Ciclo Profesional. El 78% tiene titulación de posgrado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Pedagogía, Educación, Ciencias Sociales, Asesoramiento y Gestión Pedagógica, etc.

2. De un plantel de 88 docentes (asistentes, adjuntos y titulares) de la Escuela de Ciencias de la Educación –tomando como población total la cantidad de votantes en la última elección de escuela– se tomaron 18 entrevistas, pero una fue descartada por su escasa pertinencia respecto de la guía de pautas acordada.

3. La guía de pautas –que operó primero como punto de partida del protocolo, luego como dispositivo de control en el proceso de la toma de las entrevistas, y finalmente como orientación del procesamiento del material recogido– abarca cuatro bloques: prácticas de oralidad, lectura y escritura profesional y privada, aspectos a considerar en la selección de apuntes, producción de materiales de estudio y estrategias de redacción de consignas de evaluaciones.

Por último, cabe destacar que obtuvimos categorías analíticas que permiten articular lo planteado por los protagonistas con los aportes de otros estudios (Guevara Cruz, 2010; Piovani, 2015; Ca-

margo Martínez, Uribe Álvarez y Zambrano Valencia, 2013; García Salord, 2010).

La docencia universitaria y sus competencias. Antecedentes

Yániz, Investigadora y Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto en Bilbao -España-, plantea que el concepto de *competencia* se define como un conjunto de “conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para desempeñar una ocupación dada” (2008, p. 2). Además, indica que en lo vinculado a la formación universitaria apunta a “los conocimientos, actitudes y habilidades” que se requieren para cumplir con la práctica. En general se piensa que con los conocimientos recibidos en el nivel universitario se puede lograr una buena práctica o desde otra perspectiva, que “las habilidades tienen que ver más bien con aptitudes personales que con el aprendizaje” (p. 2). Yániz (2008) cita a Le Boterf (2001), para referirse a la competencia como “la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno” (p. 2), lo cual implica una visión interaccional.

González Maura de la Universidad de la Habana y González Tirados de la Universidad Politécnica de Madrid plantean que:

en un curso impartido en el año académico 2007-2008 a docentes y egresados universitarios bolivianos y cubanos -se sometió- a consideración de los participantes el listado de competencias genéricas acordado para América Latina en el Proyecto Tuning América Latina (2007), con el objetivo de conocer qué importancia le atribuyen a este tipo de competencias y cómo valoran su realización

en el contexto universitario en que desempeñan su labor docente (2008, p. 194).

Las competencias genéricas pueden ubicarse en cuatro grupos: las relativas al aprendizaje, a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal, a la autonomía y el desarrollo personal, y a los valores. Los docentes y egresados universitarios consultados atribuyen mayor importancia y nivel de realización a las competencias relativas al aprendizaje. Consideran que en la universidad aún no se trabajan suficientemente los otros grupos de competencias.

Camargo Martínez et al. (2013), provenientes de la Universidad del Quindío en Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid, realizaron un estudio que tiene como fundamento otra investigación titulada *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* (Arias Arias & Agudelo Montoya, 2010). Si bien Camargo Martínez et al. se refieren al caso de la Universidad del Quindío, se buscó describir, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana “con la finalidad de ofrecer un marco de referencia que oriente a los responsables de establecer políticas institucionales para el fomento de competencias en lectura y escritura en la educación superior” (2013, p. 103). Los autores plantean que se ha generado en las últimas décadas un amplio desarrollo investigativo desde diferentes campos disciplinares, en la lectura y escritura en el ámbito de la educación superior. Esto ha posibilitado el surgimiento de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que sugieren la necesidad de efectuar cambios en las concepciones, prácticas y formas cómo se abordan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y de la escritura para lograr condiciones superiores de alfabetización académica.

mica. Camargo Martínez et al. (2013) especifican que lo que más se escribe son los apuntes de clase, ensayos, resúmenes e informes, asociados a la formación disciplinar y profesional. En las universidades que participaron en esta investigación no existen políticas explícitas generales acerca de la lectura y la escritura académicas, no encontrándose referencias a las prácticas de oralidad en el mismo escenario.

Análisis de la experiencia. La práctica docente: ¿un oficio que se aprende?

Carlino (2005) afirma que el proceso de aprendizaje en las instituciones universitarias no supone un logro seguro y garantizado, pues depende de diferentes variables entre las que están las decisiones que los docentes toman a la hora de realizar planificaciones y concretarlas. En diálogo con sus reflexiones, consideramos que, para lograr ese proceso complejo puede resultar problemático que los docentes, con frecuencia, planifiquen las clases previendo centralmente lo que harán (dirán) en su exposición, cuando podría ser más fructífero que pusiera más énfasis en las tareas orales y escritas de los estudiantes. Esto es reconocido en el decir de los docentes:

Lo que hacemos los profesores en clases es hablar, salvo en mínimas situaciones donde el estudiante tiene un poco más de participación. El dominio de lo oral en clases lo tiene el profesor (profesor G.G.).

Suponemos que sucede así ya que los docentes se encuentran en una posición legitimada, son reconocidos como autoridad. Su palabra está autorizada. De este modo, podemos ver cómo tiene lugar la

eficacia simbólica, ya que estas características que adopta el discurso serán legítimas por la posición que ocupa quien las enuncia –depositorio de una autoridad delegada– en el campo (Bourdieu, 2001).

Para Carlino (2005) lo que está en juego en este reparto de roles es quién, con qué fines y de qué modo hablará, escuchará, escribirá o leerá; y, por tanto, quién extenderá su comprensión y conocimiento de los temas de las asignaturas. Por ello, también plantea como otro problema, el hecho de que los docentes no enseñan procesos y prácticas discursivas, así como de pensamiento que se han adquirido en largos años de formación. En este sentido, prepondera la transmisión de conceptos de la disciplina a su cargo, y de esa manera no se brinda la formación que requiere quien piensa ingresar al ámbito académico y a la comunidad universitaria como profesional. Esto parece una práctica legitimada, porque en las entrevistas se puede escuchar:

Así que hay que hacerse un hablador de la disciplina ¿no es cierto?, un relator de la disciplina. Entonces, uno empieza a formarse en este oficio de ser docente hablando, diciendo, dando clases (profesor G.G.).

Los docentes universitarios pocas veces transmiten el modo en que han llegado a leer, escribir y exponer para ser parte de la comunidad académica. Al preguntar sobre su propia formación un entrevistado dice:

Me he formado como profesor escuchando y hablando. Organizando clases del tipo magistral o, quizás no tanto, pero sí expositiva. Naturalmente el oficio se me transmitió bajo la exposición oral en colectivos, en grupos de clases (profesor G.G.).

Así, al parecer, quien decide iniciar una carrera profesional en la comunidad universitaria debe valerse de sus propios esfuerzos personales, que se ejemplifican en la expresión de otro docente:

A mí me ha pasado mantener un ritmo de la carrera bastante bueno en lo académico, pero ser muy tímida. Entonces la toma de la palabra en clase fue todo un desafío (profesora M.D.P.).

Carlino también menciona que el concepto de *alfabetización académica* se refiere a las “prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior” (2005, p. 7). Por ello, pone de manifiesto que el modo de leer y escribir varía en distintos ámbitos. Además, no es algo que se complete por el solo hecho de ingresar a la educación superior, en efecto, la cultura académica es compleja y suele ser un aprendizaje que se supone implícito en las aulas. Algunes de les docentes entrevistades dicen:

Escribir no es algo que aprendí acá, aprendí leyendo literatura, con el tiempo fui aprendiendo a escribir, tampoco considero que soy una buena escritora, no tengo un léxico fluido y voluminoso en adjetivos como lo tiene la gente de letras (profesora M.D.P.).

A mí me cuesta mucho la escritura (profesora N.L.).

Soy preciosista con la escritura, entonces tardo mucho en escribir. Ahora, no escribo borradores, escribo escrituras definitivas, tengo ese vínculo. Por ahí, me critican bastante en el equipo, me dicen “vos escribí todo lo que pensás y después lo pulís” (profesora N.L.).

Situándonos en una perspectiva discursiva, se trata de posicionarse en la disciplina de un modo diferente (de lector a autor). Castelló et al. (2011) identifican la complejidad que supone la construcción de la voz propia, como autor. Ello implica que uno habla y escribe de distinta forma, dependiendo de la situación y de los interlocutores. Entonces, los autores dicen que “equivale a afirmar que las prácticas discursivas son siempre situadas y que la forma en la que participamos en los discursos tiene consecuencias en nuestra actividad académica, profesional y personal, en definitiva, en nuestra identidad” (2011, p. 108).

En este desafío por constituirse como autores legítimos y validados por la comunidad científica, inferimos el despliegue de diversas estrategias en la escritura que contemplen los objetivos de un texto académico. Sin embargo, otro docente plantea un corrimiento del patrón académico y cuenta su experiencia con otros docentes con los que trabajó y dice:

algo que he trabajado siempre en mi escritura es tratar siempre de hacerla amigable, eso es algo que siempre me insistió Elsie Rockwell y que de algún modo me ha expresado reconocer que tengo una escritura que trata de ser cercana al lector, de no ponerme complicado... Uno está tan formateado con el modo de escribir académico que quise pasar a la cosa coloquial, más amigable, más como si estuviese hablando de una manera más sencilla. Elsie me insistió mucho en la tesis, también se está buscando eso, que las tesis no sean esa cosa tan rígida en el modo de narrar, entonces que toma cosas de lo oral para llevarlo a la escritura, salir de esos formatos rígidos de escritura de lo académico y tratar de tomar esos modos más como conversamos (profesor O.F.).

En esa línea, Hernández Zamora plantea que las formas de escritura académica requieren de un aprendizaje, de una intervención pedagógica y apoyo ya que quien llega a la universidad no tiene por qué saberlo. Entonces indica que:

...sí se debe enseñar a escribir académicamente a los estudiantes en la educación superior. Esto no significa crear clases o cursos de escritura, y menos aún de escritura “remedial”. Escribir, y en particular escribir académicamente, es esencial para adquirir y construir conocimiento; por lo tanto, es una actividad integral al aprendizaje académico en cualquier disciplina, asignatura y tema. Tenemos la impresión y asumimos que los maestros de educación básica no saben escribir ni enseñar a escribir. La pregunta es: ¿los profesores de licenciatura y posgrado sí sabemos? (2009, p. 37).

Esa pregunta puede responderse al decir de un docente:

Cuando vos escribís te tenés que sentar a ordenar lo que querés decir para otro que no está en tu cabeza. ¡A mí me cuesta! Yo hago 25 borradores y no es que yo sea ¡una genialidad! Pero llevo, lo que llevé de estudios, más lo que sigo estudiando, son como 20 años... (profesora T.Z.).

Entonces destacan líneas de investigación como la planteada en nuestro equipo y afirman:

Me parece que todo lo que vienen haciendo hasta ahora está muy bueno, o sea pensar sobre esto, hacer estas entrevistas, desarrollar estos trabajos de investigación sobre lo que pasa en la formación superior con relación a las prácticas de oralidad, lectura y escritura, me parece que ya está muy bueno. Porque a veces pareciera que

en la formación superior está todo dado y no está nada dado (profesora G.B.)

Evaluación de la docencia universitaria: la carrera docente

A partir de las orientaciones de la política educativa internacional, respaldadas por las estrategias neoliberales y neoconservadoras formuladas por el Banco Mundial y la UNESCO, se plantearon el sentido y los fines de la educación en cada país. Las políticas de evaluación en educación superior consideran que el logro de la calidad se encuentra vinculado a conceptos de economía y prácticas educativas como competencia, competitividad, consumo, cobertura, eficiencia, auditoría, pertinencia y eficacia (Jara Gutiérrez & Díaz-López, 2017).

Fernandez Lamarra y Coppola (2008) pertenecientes a la Universidad Nacional de Tres de Febrero, expresan que en Argentina la investigación sobre la docencia universitaria constituye un área de vacancia. Por ello, en su trabajo se proponen desarrollar un panorama general sobre la evaluación de la docencia universitaria en dicho país. Mateo de la Universidad de Barcelona indica que “un sistema evaluativo de alta calidad deberá constituirse en el equilibrio dinámico entre la mejora de la calidad del centro-institución educativa- y la mejora del profesorado” (2000, p. 99). En diálogo con esta mirada, a la hora de pensar las producciones académicas, les entrevistades mencionan que:

la producción académica para los congresos dejó de ser hace un montón de tiempo, o no sé si en algún tiempo lo fue, ese ámbito en

donde uno iba a producir para compartir, para aprender. Digamos, se ha transformado para todos nosotros en una obligación, tener que tener producciones escritas ¿no? (profesora G.S.).

Esto nos habilita a pensar en cómo los espacios que implican socializar las producciones académicas realizadas por los docentes son desestimados por ellos mismos. Entonces, ¿cuál es el propósito de producir saberes en el ámbito universitario? La escritura aparece como un deber.

Walker dice que, en Argentina, el profesor universitario recibe dos clases de evaluaciones:

Por un lado, como función institucional, constituye un elemento de las evaluaciones institucionales que se realizan en el sistema universitario desde la década de 1990, en las que la docencia constituye una dimensión más entre otras (estudiantes, infraestructura, oferta académica, etc.). Por otro lado, a nivel de los sujetos, la docencia es un aspecto de las evaluaciones para el acceso, permanencia y promoción en la estructura de cargos docentes, es decir, para la asignación de posiciones en la carrera académica (2016, p. 3)

Piovani plantea cómo en los últimos años se ha intensificado la actividad de evaluación en los ámbitos académicos y científicos de Argentina. Esto viene de la mano de un proceso más amplio de profesionalización de las prácticas académicas en América Latina y ello implica que:

(...) las propiedades y dimensiones que se tengan en cuenta para la evaluación tienen –en cierto sentido– un carácter normativo.



Es decir, contribuyen a instituir un modelo de perfiles y de prácticas académicas que se toman como parámetro y como patrón de comparación al evaluar casos empíricos concretos. Por otra parte, y esto ya ha sido objeto de investigación, estos modelos normativos tienen performatividad, en la medida que orientan las prácticas y promueven ciertas decisiones estratégicas, en detrimento de otras, sobre qué priorizar en el marco del desarrollo de una carrera académica (...) (2015, p. 4).

A la hora de evaluar una trayectoria académica, los lugares y revistas en los que se presentan las producciones son ponderados de distintas maneras:

(...) uno de los criterios principales para evaluar la trayectoria académica consiste en considerar la producción científica. Para ello se suelen tener en cuenta dimensiones como su “calidad” e “impacto”. Y se recurre a indicadores como “cantidad de artículos publicados en revistas indizadas nivel 1, 2, etc. En esto encontramos varios problemas metodológicos (...) si un artículo fue publicado en una revista de primer nivel su calidad puede darse por descontada (...) un artículo que no fue publicado en una revista de ese tipo os- tenta, por lo tanto, una inexorable baja calidad, científica o académica (Piovani, 2015, p. 10-11)

Rueda Beltrán (2006) señala la importancia de la docencia en la universidad y la necesidad de su reconocimiento como aquel actor institucional que prepara a les estudiantes, habilitándoles tanto para el mundo laboral como para el social. En base a dicho aporte, podemos agregar que la evaluación puede posibilitar reflexiones sobre los problemas que deben enfrentar quienes son parte de la

Universidad Pública, con un recorrido histórico de luchas y exigencias para permanecer en la comunidad educativa.

El concurso es una modalidad formal de acceso a la carrera docente como mecanismo de incorporación y permanencia del personal académico en una universidad. Dicha evaluación contempla todas las competencias que se han mencionado: lo vinculado a la lectura, escritura y oralidad, ya que los concursos implican antecedentes y oposición. El cómo llegar con un currículum apto y demostrar las competencias solicitadas, no es un tema de formación sistematizada para los docentes universitarios, lo cual parece una paradoja, ya que en un ámbito de formación profesional eso solo se aprende por intereses personales y no por capacitaciones institucionales. Acosta y Blanco (2013) se enfocan en la evaluación académica en la Argentina, y afirman que los docentes universitarios se encuentran la mayor parte del tiempo realizando actividades cuya acreditación incrementa el currículum para enfrentar las evaluaciones.

Por último, en relación con los efectos del sistema de evaluación en el trabajo diario, el requerimiento de adjuntar números de resoluciones y/o disposiciones de las actividades realizadas lleva a que los docentes en su cotidianeidad prioricen aquellas actividades reconocidas formalmente, posibles de certificar y acreditar. La exigencia de realizar investigación y formar parte de grupos reconocidos institucionalmente –esto es, que puedan certificarse– coloca a los docentes en una carrera credencialista en la que buscan incorporarse a investigar, a publicar de manera compulsiva, a participar de acciones que otorguen certificados y a desplegar todo tipo de estrategias (Walker, 2018). En relación con ello, García Salord

afirma: “lo que nos está afectando a todos es esta lógica homogenizadora, centralizadora, que además convoca a que cada uno trabaje sólo prioritariamente en pro de su carrera individual” (2013, p. 9) y se pregunta ¿quién se hace cargo de la institución si cada cual está ocupado en su carrera individual?

Discusiones

A partir del recorrido desarrollado, podemos destacar aspectos recurrentes en el discurso docente. Manifiestan de un modo general, que para ser parte de la comunidad universitaria e iniciar una carrera profesional, han tenido que valerse de sus propios esfuerzos personales. Ello se hace presente el compromiso ante lo que se conoce como la evaluación de la carrera docente, dando cuenta de prácticas de escritura, informes de las clases realizadas y actividades de investigación. Es decir, un currículum apto que posibilite informar lo que la universidad requiere para continuar siendo parte.

Además, podemos observar en distintas voces la producción del conocimiento como parte de este sistema de evaluación permanente, sin encontrar -al parecer- un parámetro compartido acerca de cómo desarrollar sus prácticas de lectura, escritura y oralidad, que permitan un mejor desenvolvimiento colectivo. Esto sucede, en definitiva, porque se piensa la evaluación como el modo de demostrar individualmente el desempeño para el cargo que se ocupa. En nuestro escenario, al parecer, la investigación sobre la docencia universitaria constituye un área de vacancia (Fernández Lamarra & Coppola, 2008). A partir de esto, creemos que una investigación profunda sobre el desempeño docente, -que vislumbre los contex-

tos de producción del conocimiento- podría entrever propuestas de la comunidad educativa motivantes para el docente universitario.

A pesar de que en los últimos años se intensificó la actividad de evaluación en los ámbitos académicos y científicos de Argentina (Piovani, 2015), podemos confirmar, en relación con estudios de otros países (Arias Arias & Agudelo Montoya, 2010 y Camargo Martínez et al. 2013), que no parecen existir políticas explícitas generales acerca de la lectura y la escritura académicas, ni referencias a las prácticas de oralidad en el mismo escenario. Cada docente hace lo que considera en función de sus propias trayectorias personales. Se nota vigencia y relevancia en el interrogante de Hernández Zamora (2009), cuando plantea la impresión de que los maestros de educación básica no saben escribir ni enseñar a escribir y se pregunta: ¿los profesores de licenciatura y posgrado sí sabemos?

Ser parte de la comunidad universitaria implica poseer una palabra autorizada, usada desde una posición legitimada que da autoridad. Tiene lugar la eficacia simbólica en términos de Bourdieu (2001). Por ello, el presente artículo se propone como una reflexión que contribuya a revisar lo que la universidad ofrece en términos de formación docente en base a los nuevos desafíos en este proceso de profesionalización.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. & Blanco, J. (2013). Derecho a la educación superior y trabajo docente. *Perfiles educativos*, 35, 57-66. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500006&lng=es&tlng=es
- Arias Arias, V. & Agudelo Montoya, C. (2010). ¿La lectura y la escritura de la Universidad Colombiana corresponde con el proyecto de la modernidad? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 6 (1), 95-109. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134124444006.pdf>
- Berríos, P. (2008). Normas y percepciones sobre carrera académica en Chile. *Calidad de la Educación*, 28, 40-52. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/201>
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal.
- Camargo Martínez Z.; Uribe Álvarez, G. y Zambrano Valencia, J. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana. El caso de la Universidad del Quindío. *Sophia*, (9), 95-108.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M.; Corcelles, M.; Iñesta, A.; Vega, N. & Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos* 44, (76), 105-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>



- Fernández Lamarra, N. & Coppola, N. (2016). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Situación, Problemas y Perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3e), 97-123. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4657>
- García Salord, S. (2013). Pensar en cambiar. Hacia una evaluación diagnóstica y formativa. *Cuaderno para el debate: la evaluación académica en foco*. <http://adiuc.org.ar/wp-content/uploads/2019/02/cuaderno1-varsavsky.pdf>
- García Salord, S. (2010). El currículum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (1), 103-119. <http://ries.universia.net>
- Guevara Cruz, H. (2010). Integración tecnológica del profesor universitario desde la teoría social de Pierre Bourdieu. *Apertura*, 0 (Especial), 64-79. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/133/136>
- González Maura, V. & González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie470710>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado C. & Bapista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw- Hill/ Interamericana editores.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10 (19), 11-40. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf>
- Jara Gutiérrez, N. & Díaz-López, M. (2017). Políticas de evaluación del desempeño del docente universitario, mito o realidad. *Educación*

Médica Superior, 31 (2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412017000200018&lng=es&tlng=es

- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Piovani, J. I. (2015). Reflexiones metodológicas sobre la evaluación académica. *Política Universitaria* N°2 IEC-CONADU, Número 2, pp 2-11. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/62023/CONICET_Digital_Nro.69e1966a-7e09-47fd-b0f4-febc322bbd5c_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Proyecto Tuning América Latina. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. *Informe final Proyecto Tuning-América Latina*. 2004-2007. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.
- Rueda Beltrán, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México DF: Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED)/ Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6 (1), 1-14. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6281>



Los equipos de salud: de la hegemonía disciplinar a los liderazgos dinámicos

Bernardo Gandini

Martín Eynard

BERNARDO GANDINI

Médico Especialista en Gastroenterología y Medicina Interna por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesor Titular de Clínica Médica I, U.H.M.I. N°:1, del Hospital Nacional de Clínicas y Director de la Secretaría de Graduados de Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba.

CE: drgandini@yahoo.com.ar

MARTÍN EYNARD

Licenciado en Sociología (UNVM). Especialista en una perspectiva socioantropológica en torno a la salud, el cuerpo y la alimentación. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas (Universidad Nacional de Quilmes). Profesor Asistente en Medicina Antropológica y Asesor en la Secretaría de Graduados de Ciencias de la Salud (Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba). Profesor Adjunto en Sociología (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Córdoba. (FCM, UNC).

CE: eynardmartin@gmail.com

Palabras clave

Equipo de salud

Interdisciplina

Escucha

Poder

Resumen

En numerosos escenarios laborales vinculados con la salud, la integración de los equipos es, desde hace tiempo, un tema relevante y mucho más en contextos de pandemia. A partir de ese supuesto, en este trabajo compartiremos una serie de resultados que emergen de la realización de tres encuentros (llevados a cabo en 2019 y 2020) del Foro-Taller (FT) sobre la problemática aludida, en el marco de un ciclo organizado por la Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud, dependiente de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

El objetivo general del FT ha sido reunir a un grupo de profesionales de las distintas carreras de la FCM y de otras disciplinas, para pensar juntos y proponer soluciones vinculadas con la distribución y la circulación de la palabra y del poder en los mencionados equipos.

En esta comunicación, inicialmente explicitaremos algunos presupuestos teóricos que enmarcan nuestra perspectiva. Posteriormente describiremos cómo fueron realizados los encuentros. Luego compartiremos algunos resultados respecto a: 1) cómo vivencian los equipos de salud (EDS) la integración (o no) de los cam-



pos disciplinares de los profesionales, 2) cómo podría concebirse una coordinación óptima y 3) en qué medida los programas de grado universitarios promueven ese proceso. Finalmente, propondremos una serie de conclusiones y reflexiones que ofrezcan posibilidades y abran rutas, como un aporte para la institución de mejores condiciones (materiales y simbólicas) para una óptima integración de los EDS.

Introducción

Primeramente, explicitaremos algunos presupuestos teóricos que enmarcan nuestra perspectiva y que hacen a nuestro posicionamiento cuando pensamos qué rol tienen la palabra y la escucha, desde dónde escuchamos, para qué y cómo en los equipos de salud (EDS) y en qué medida esas prácticas y disposiciones inciden en la integración de dichos equipos.

A lo largo de la existencia del espacio del Foro-Taller (FT), hemos receptado permanentemente inquietudes de diferentes colegas de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) alrededor de problemáticas, conflictos y desafíos que se plantean a la hora de pensar/hacer Equipos de Salud. Si hubiera que sintetizarlo brevemente, podríamos afirmar que el mayor problema se relaciona con una asimetría de poder por parte de la medicina por sobre las demás profesiones sanitarias, lo cual trae aparejadas situaciones de violencia simbólica (Bourdieu, 1994) y de otros tipos, no solo hacia el interior de los EDS, sino con pacientes y diferentes instituciones (asistenciales, académicas, colegiadas). Por eso planteamos una clara tensión entre *autoritarismo profesional* y *respeto a los diversos roles*.

En esta encrucijada, la (re)distribución del poder y el (re)conocimiento de cada profesional, de cada persona, aparecen como puntos centrales en un nuevo esquema que busca democratizar el discurso, las personas y las cosas. Así, la palabra emerge como el medio central para el heterorreconocimiento, para objetivar posiciones, conflictos e intereses, y como una probable vía hacia un nuevo diseño de relaciones al interior de los EDS. Consideramos que valorar la palabra implica dar lugar a la escucha, como acción relacional que está atenta a un otro, y que en su propia práctica está dispuesta a

ceder al otro: ceder tiempo, espacio, energía: ceder poder. Escuchar implica, al menos por un momento, no hablar y estar dispuesto, en esa empatía incierta, a que las cosas puedan ser distintas.

¿Desde dónde se torna más productiva esa escucha? Creemos que el *locus* óptimo para tal desafío es el margen. Dos ejemplos interesantes para pensar la riqueza de los márgenes (o la centralidad de la periferia, valga el oxímoron), la potencia de la escucha y las posibilidades que abre dotarnos de una doble conciencia para mirar hacia nuevos lugares. El primero se refiere a William Edward Burghardt Du Bois (1868-1963), el primer sociólogo académico afroamericano de los EEUU, activista, historiador y panafricanista, creador de la categoría de *doble conciencia* para referirse a los conflictos internos vivenciados por grupos subordinados/colonizados en el interior de sociedades opresivas, en las cuales estos los sujetos oprimidos están sumidos en la experiencia de “verse a sí mismos a través de los ojos de los demás” (1897). La *doble conciencia* ha sido asumida como una herramienta heurística muy potente para pensar también cuestiones de clase social, raza y género, por ejemplo. Y en este caso, nosotros la retomamos para analizar las relaciones entre las profesiones.

El segundo ejemplo se refiere a Walter Mignolo, pensador nacido en Corral de Bustos (Provincia de Córdoba, Argentina) en 1941 y radicado en EEUU, referente mundial del pensamiento decolonial, de quien recortamos la categoría de *pensamiento fronterizo*, en diálogo con las reflexiones que proponen al respecto Clavo y Paniagua:

El pensamiento fronterizo es aquel que genera una doble crítica, se aleja de las contraposiciones dicotómicas, exterior-interior, para posicionarse críticamente (...) Ello implica posicionarse ante ambas

tradiciones de pensamiento, “y, simultáneamente desde ninguna de ellas”, lo que permitía alejarnos de la narrativa histórica lineal occidental y lo que es más importante, cuestionar su epistemología (2007, p. 1).

Pararnos en los márgenes de una escucha atenta y profesional implica que, para este desafío en torno a la integración de los EDS, se hayan buscado profesionales que no necesariamente provienen del campo puro de las ciencias de la salud, sino que son *extranjeros* en ese ámbito disciplinar, pero también conocedores del mismo, es decir, *migrantes profesionales*. Para el FT se buscó un sociólogo como coordinador y se incluyó también a profesionales de las artes, de las ciencias sociales y las humanidades; cuestión que significó un esfuerzo creativo y, creemos, muy valioso para el nuevo esquema de relaciones más democráticas que buscamos diseñar.

El espacio en construcción que significa el Foro-Taller propuso una visión integral sobre la salud, en sentido amplio, en contra de una perspectiva biologista o médico-hegemónica. Precisemos algunos conceptos. Cuando nos ubicamos en una propuesta integral, nos referimos a la defensa del modelo integral o biopsicosocial en torno a los “procesos de salud / enfermedad / atención” (PSAE). En contraste con el paradigma biomédico tradicional, el modelo integral -cuyo principal referente es George Engel (1977)- tiene las siguientes características:

- aborda integralmente al paciente en los aspectos biopsicosociales;
- concibe la enfermedad como una pérdida de equilibrio;
- caracteriza la salud y la enfermedad como un continuo;

- realiza un abordaje preventivo;
- efectúa un diagnóstico integral y contextualizado;
- considera como relevante la relación humana;
- propone una atención integral;
- estimula la participación y el trabajo en equipo;
- aborda al paciente en su entorno familiar y social;
- considera que la determinación de los estados de salud y enfermedad son multicausales.

En la misma línea, Robert Bartz (1999) propone una defensa de la práctica dialógica, en la cual el diálogo con los pacientes –y también dentro del EDS– es crucial. Posicionarnos a favor de una perspectiva integral en salud y no una tradicional o médico–hegemónica, implica asimismo recuperar algunas categorías de Eduardo Menéndez, quien plantea la existencia de diversos modelos médicos. Fundamentalmente, existen tres modelos médicos en permanente *transacción* e influencia recíproca: a) el modelo médico hegemónico (en adelante, MMH), b) el modelo alternativo subordinado y c) el modelo médico basado en la autoatención. El MMH, por definición, es el que más influye sobre los otros dos. Para Menéndez, el término “hegemonía” es utilizado en el sentido de Antonio Gramsci (que consideramos a partir de Anderson, 2018), pero se articula con el concepto de *transacciones*, entendidas estas últimas como los fenómenos por los cuales se dan intercambios –en general desiguales y asimétricos– entre los diferentes modelos.

Las características centrales del MMH son:

biologismo, concepción teórica evolucionista-positivista, ahistoricidad, asocialidad, individualismo, eficacia pragmática, la salud como mercancía (en términos directos e indirectos), relación asimétrica en el vínculo médico-paciente, participación subordinada y pasiva de los *consumidores* en las acciones de salud, producción de acciones que tienden a excluir al consumidor del saber médico, legitimación jurídica y académica de las otras prácticas *curadoras*, profesionalización formalizada, identificación ideológica con la racionalidad científica como criterio manifiesto de exclusión de los otros modelos, tendencia a la expansión sobre nuevas áreas problemáticas a las que *medicaliza*, normatización de la salud/enfermedad en sentido medicalizador, tendencia al control social e ideológico, tendencia inductora al consumismo médico, tendencia al dominio de la cuantificación sobre la calidad, tendencia a la escisión entre teoría y práctica, correlativa a la tendencia a escindir la práctica de la investigación (Menéndez, 1992, p. 102).

Antes de analizar los emergentes del Foro-Taller, nos resulta indispensable también pensar en la necesidad de la incorporación en las currículas de las Facultades de Medicina (y/o Ciencias de la Salud), de planes de *alfabetización emocional* desde el inicio de la carrera de grado, evaluando mediante diseños de investigación relevantes el aprendizaje de las competencias emocionales de estudiantes y docentes. En este sentido, suscribimos a Goleman cuando define la *inteligencia emocional* como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (1997, p. 98) y desta-

camos la importancia de generar condiciones de posibilidad para que surjan entornos empáticos en los grupos. En otro lugar, hemos afirmado que la inteligencia emocional es clave para organizar destrezas interpersonales y de comunicación en el ámbito de la salud (Gandini, 2020).

Finalmente, estimamos que tanto las caracterizaciones de Engel (1977) y Bartz (1999), como la aguda descripción del MMH de Menéndez son centrales a los efectos de las presentes reflexiones, porque permiten otorgar densidad teórica a los resultados empíricos que compartiremos más adelante, vinculados con las percepciones de los participantes del Foro-Taller respecto a los EDS. Estamos ahora en condiciones de presentar el Foro-Taller sobre Integración de Equipos de Salud.

El Foro-Taller

El FT surge como una propuesta generada desde la Secretaría de Grados en Ciencias de la Salud, que a finales de 2018 empezó a reunir a un equipo de profesionales de todas las escuelas de la FCM con el objetivo de identificar problemáticas en torno a la integración de los EDS y de reflexionar sobre propuestas superadoras ante tales situaciones. Así es como se conformó un equipo interdisciplinario de diez personas, con integrantes de todas las carreras de la Facultad: Enfermería, Fonoaudiología, Kinesiología y Fisioterapia, Medicina, Nutrición y Tecnología Médica. Con reuniones quincenales o mensuales, empezamos a intercambiar experiencias en el equipo, y pensar disparadores que fomentaran debates al interior de nuestra unidad académica. Se propuso desde el inicio del grupo, una dinámica de trabajo colaborativa, simétrica, participativa,



informal y productiva, en un espacio coordinado por el sociólogo Martín Eynard, quien reunía un perfil específico adecuado para tal rol, por su formación profesional en Ciencias Sociales y su ejercicio de la docencia de grado y posgrado en la FCM.

El primer encuentro del Foro-Taller se realizó el sábado 10 de agosto en la SGCS. Contó con la participación de 35 personas. Se planificó el encuentro para que fuese productivo, lúdico y relajado. Se contó con la presencia de dos invitados especiales: Jorge Montegudo, actor que desplegó varias técnicas de trabajo en grupos desde el movimiento corporal al momento de la conformación de los mismos, y Gloria Borioli, quien desde el campo de la comunicación, brindó reflexiones sobre el valor de la palabra dentro de los EDS. La apertura estuvo a cargo de Bernardo Gandini y la coordinación general, de Martín Eynard. Una vez armados los grupos, se planteó a los participantes que discutieran algunos ejes alrededor de las problemáticas típicas de los EDS y que propusieran posibles soluciones. Se utilizaron formularios Google y afiches hechos a mano, que luego fueron insumos mostrados a todos los asistentes en el momento del plenario.

El segundo FT se realizó el sábado 30 de noviembre de 2019 en la SGCS. Participaron alrededor de 25 profesionales. La apertura estuvo a cargo de Bernardo Gandini, y posteriormente Martín Eynard mostró los principales resultados del primer encuentro. A continuación, con técnicas grupales se conformaron los equipos interdisciplinarios que intervendrían en esa jornada. Seguidamente, se dio un momento para trabajo grupal, en función de la discusión de un caso práctico, que todos los profesionales tenían que analizar en equipo. Luego se llevó a cabo un plenario, y se compartieron algunas

reflexiones y conclusiones finales, con un espacio para que los asistentes sugirieran ideas para el siguiente encuentro durante 2020.

El tercer FT se llevó a cabo el sábado 25 de abril de 2020. Dado el contexto de pandemia de Covid-19, se decidió realizarlo por videoconferencia. Ese cambio en la lógica de su dinámica, impulsó en el equipo organizador la puesta en marcha de herramientas digitales específicas. En primer lugar, se procedió al armado de una dirección de correo electrónica dedicada al FT, que se utilizó tanto para contactar a los participantes que habían asistido al primer y segundo encuentro, como para consultar dudas sobre la dinámica, los objetivos y la implementación. En segundo lugar, se creó un grupo de WhatsApp (WA) al cual todos los participantes del Foro-Taller, en cualquiera de sus ediciones, pudieran sumarse. El grupo de WA desde entonces ha funcionado como una herramienta permanente, que sirve para la difusión de información, la resolución de inquietudes, y también como espacio constante de intercambio y socialización. La comunicación vía correo electrónico y el grupo de WA mencionado son administrados por el equipo de coordinación.

A continuación compartiremos los principales resultados surgidos a lo largo de los tres talleres realizados hasta el momento:

1. El Canal Salud (SGCS, FCM-UNC), produjo una síntesis audiovisual de todos los FT. Encuentro 1: <https://tinyurl.com/1erForoTaller>. Encuentro 2: <https://tinyurl.com/2doForoTaller>. Encuentro 3: <https://tinyurl.com/3erForoTaller>

Resultados

Cómo vivencian los equipos la integración

El primer eje analizado indicó que se considera más bien ficticia a la integración de los equipos de salud. Se identificó como una necesidad manifiesta la integración, como algo que hace falta y que todavía se halla en déficit. Como principal causa de esa ausencia se indicó una mirada egocéntrica, personalista, con hegemonía médica y una carencia de espacios de diálogo y reflexión para implementar cambios en otra dirección. Quienes dijeron que sí había integración, indicaron que se habían hecho progresos, pero que dependía mucho según fueran entornos laborales del sector público o privado, como así también de la predisposición personal de cada profesional.

En tal sentido, compartimos algunos recortes de los testimonios surgidos del trabajo grupal al discutir sobre el tema:

(la integración de los EDS) es ficticia, existe deficiente comunicación, coordinación, y espacio de reflexión para el trabajo en equipo, (hay) hegemonía médica y verticalidad en el área de la salud (Grupo 5).

Existen grandes diferencias entre los que trabajan en el sector público y en el sector privado (...) según el contexto es más real o ficticia, y la predisposición personal. (Grupo 4).

Cómo debería optimizarse la coordinación de los EDS

En este segundo eje, los participantes indicaron que la coordinación debería ser horizontal, compartida, cooperativa, rotativa y

democrática, para evitar que una sola persona se apropie de ese rol. Propusieron un formato de equipo/consejo técnico, conformado interdisciplinariamente. Criticaron el verticalismo, que genera que un coordinador luego se transforme en jefe, indicando que es un problema complejo, con complejas soluciones. Manifestaron que un buen coordinador tiene que saber escuchar, no debe ser impuesto, sino elegido, y los demás integrantes tienen que apoyarlo. También criticaron el paradigma verticalista en salud y propusieron uno horizontal, en el que se reconozca la igual importancia de todas las áreas del campo salud. Asimismo, solicitaron que se construyan espacios de diálogo y reflexión.

Aquí compartimos las voces de algunos grupos sobre el tema:

La coordinación debe ser rotativa, es el que coordina y posibilita que todos hablen y se escuchen, para que se tome la mejor decisión en consenso para el paciente y su entorno familiar y la comunidad. (Debería ser así) para evitar que se convierta en jefe y sea una versión verticalista. Es un problema complejo y de solución compleja (Grupo 3).

(Para una óptima coordinación debería haber) reconocimiento de liderazgo y potencialidades, democratización de roles y funciones entre los miembros de los equipos. (Grupo 1)

Finalmente, nos enfocaremos en el análisis del rol de los programas de grado a la hora de promover u obstaculizar la integración de los EDS, desde el punto de vista de los participantes.

En qué medida los programas de grado universitarios promueven ese proceso

Por último, sobre la cuestión de los programas de grado, se indicó que el sistema universitario condiciona negativamente la composición de los colectivos, porque reconoce individualidades y no el trabajo en equipo. Por tal razón, se propusieron instancias de formación interdisciplinar en el grado y en las prácticas preprofesionales, ya que constituyen momentos de mayor plasticidad en el proceso de formación profesional y esto permitiría ir implementando cambios de paradigma. Los grupos sugirieron que la FCM podría concretar algunas reformas para que, en el grado, diferentes carreras cursen materias comunes del área de las ciencias sociales, por ejemplo: ética, derechos humanos, antropología, sociología, comunicación, planeamiento estratégico y trabajo en equipo. La cursada compartida podría habilitar instancias de formación interdisciplinar. También se mencionaron factores actuales que resultan positivos, tales como el Plan de Formación Docente para todas las carreras de la FCM y las actividades de extensión universitaria, que ponen en situación de interacción a todas las carreras con la sociedad.

A continuación consignamos algunas muestras de las voces que resumen lo planteado:

Los sistemas (en este caso de la UNC) nos condicionan, reconocen individualidades. El momento de la formación es el de mayor plasticidad para generar la necesidad de integración, aun en deuda con la horizontalidad y la interdisciplina en la formación (Grupo 1).

Deberían integrarse las currículas en el grado y en las prácticas preprofesionales. (Grupo 2)

Obstáculos: (...) falta de desarrollo de habilidades blandas, falta de desarrollo en la currícula de materias transversales a las carreras de la FCM como por ejemplo antropología, sociología, planeamiento estratégico y la comunicación, estas materias (sería positivo que) pudieran desarrollarse en un ciclo básico para todas las carreras de la FCM, junto a las básicas comunes (...). Facilitadores: la apertura de la carrera docente a toda la facultad; la actividad extensionista; el cambio del paradigma de la hegemonía médica, hacia una mayor participación del equipo de salud (Grupo 4).

Los anteriores resultados obtenidos a lo largo del análisis de los emergentes de los FT realizados, nos permiten esbozar algunas conclusiones y reflexiones finales (y provisorias) tendientes a transformarse en un insumo de alto valor cualitativo/cuantitativo, para la elaboración –desde los distintos actores involucrados– de las reformas necesarias para una mejor integración de los EDS en nuestro ámbito.

Reflexiones finales

A lo largo de estas páginas hemos explicitado nuestro punto de vista, que mixtura autores del campo de las ciencias sociales, las ciencias de la salud y las humanidades. Posteriormente, caracterizamos el funcionamiento del FT sobre Integración de Equipos de Salud, para finalmente compartir el trabajo en torno de tres tópicos: qué representaciones se advierten en torno de la integración

de los EDS, cómo tendría que ser la coordinación de los mismos y qué rol está jugando la formación de grado en pos de esa integración. Los principales resultados indicaron que:

- La integración de los equipos de salud es todavía bastante parcial.
- La coordinación de los EDS necesita ser menos médico-hegemónica, más simétrica, horizontal, empática y respetuosa.
- Los programas curriculares tal como están planteados en la FCM tienden a obstaculizar la integración de los EDS, ya que forman a los futuros profesionales de manera autocentrada y sin una perspectiva amplia de equipo de salud.

Nuestro análisis ha puesto en diálogo diversas voces, tanto a nivel paradigmático como en relación con distintas profesiones del campo salud al interior de la FCM-UNC. Esperamos que, a través de la articulación de estas miradas, posicionamientos y prácticas hayamos realizado un aporte para pensar y hacer desde nuestro contexto (Córdoba, Argentina): buscamos continuar avanzando hacia una mejor integración de los equipos, mediante el respeto recíproco entre los profesionales de la salud.

Referencias bibliográficas

- Anderson, P. (2018). *Las antinomias de Antonio Gramsci*. Madrid, España: Akal.
- Bartz, R. (1999). Beyond the biopsychosocial model. *The journal of family practice*, 48 (8), p. 601.
- Bourdieu, P. (2000). Sobre el poder simbólico. En *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba. Traducción de A. Gutiérrez.
- Clavo, M. I. & Paniagua, R. S. M. (2007). Sobre pensamiento fronterizo y representación. Entrevista a Walter Mignolo. *Bilboquet: Webzine de Estética, Creación y Pensamiento*, 8.
- Du Bois, W. E. B. (1897). *Strivings of the Negro people*. Atlantic Monthly Company.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196 (4286), 129-136.
- Gandini, B. (2020). La competencia emocional en la atención de la salud. *Diario El Debate Pregón* (05/07/2020). <http://www.diariodebatepregon.com/noticia.asp?noticia=52023>
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Menéndez, E. (1992). Modelo hegemónico, modelo alternativo subordinado, modelo de autoatención. Caracteres estructurales. En Roberto Campos Navarro (comp.) *La antropología médica en México*. Tomo 1. México DF: Instituto Mora – UAM.





Escuchar/leer y escribir/decir la clase.
Notas sobre un género profesional

Fabiana Castagno

Diego Moreiras

FABIANA CASTAGNO

Profesora regular de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Directora de proyectos y codirectora de programas de investigación sobre prácticas letradas y procesos de formación en la educación superior. Miembro de la Red RAILEES.

CE: fabianacastagno@hotmail.com

DIEGO MOREIRAS

Profesor regular de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Integrante de Didáctica de la Comunicación I del Profesorado en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba. Sus temas de investigación relacionan imágenes y tecnologías con enseñanza.

CE: diegoamoreiras@unc.edu.ar

Palabras clave

Género profesional

Texto multimodal

Multialfabetizaciones

Por eso no debemos tomarnos a la ligera las elecciones de los géneros que solicitamos que escriban a nuestros estudiantes. Ni tampoco debemos mantener invisibles esas decisiones para ellos, como si toda escritura requiriera las mismas posturas, compromisos y objetivos.

Charles, Bazerman¹

Resumen

El propósito de este capítulo es compartir algunas reflexiones producidas en el marco de dos cátedras del Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (Universidad Nacional de Córdoba) en torno a una pieza central de la práctica docente: la clase.

Con esta finalidad se presentan algunas categorías para analizar, leer y escribir la clase en tanto género profesional, texto polifónico y finalmente texto multimodal. Estas categorías inscriben el

1. La traducción es nuestra. Versión en idioma original: So we should not take lightly the choice of which genres we ask our students to write in. Nor should we keep those choices invisible to students, as though all writing required the same stances, commitments and goals (Bazerman, 1997, p. 19)



leer/escribir/actuar la clase en tradiciones disímiles que admiten, no obstante, fértiles articulaciones: la teoría de los discursos sociales de Eliseo Verón (1987) y la pedagogía de las multialfabetizaciones de Bill Cope y Mary Kalantzis (2010); la noción de géneros discursivos e intertextualidad en Mijail Bajtín y en su relectura por parte de Charles Bazerman en el marco de los estudios retóricos del género (1997, 2004, 2012).

A partir de este encuadre teórico-metodológico, se busca abordar el complejo pasaje que supone concebir la clase como género de formación y redefinirla como género profesional. Esta perspectiva se sostiene en nociones de alfabetización académico-disciplinar y profesional (Carlino, 2005; Navarro, 2017, entre otros).

Introducción

La formación docente inicial es, como todo proceso formativo, complejo y contextualizado. No obstante, hay tramos que resultan particularmente críticos por cuanto condensan una serie de aspectos que densifican la experiencia. Uno es el que comprende las etapas avanzadas de estos trayectos. Durante ese período, las/os estudiantes deben desplegar y aprender un conjunto de géneros orales y escritos que implican poner en juego variadas formas de lecturas, escuchas, escrituras y gestualidades/actuaciones.

En este capítulo recuperamos el trabajo realizado en dos cátedras del Profesorado en Comunicación, de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), con la voluntad de sistematizar y compartir nuestra experiencia como docentes allí. A tal fin, abordamos *la clase como un género de formación que debe ser redefinido como profesional*. De esta manera, retomamos/ampliamos reflexiones efectuadas previamente, vinculadas a los procesos de formación y su relación con las prácticas profesionales docentes en el campo de la comunicación en un doble registro: por un lado, la dimensión profesionalizante que implica leer, escribir, actuar la clase; por otro, sus vínculos con los saberes del campo de la comunicación social y los desafíos de una didáctica de la comunicación en construcción. Se presentan en este texto algunas categorías (trabajadas igualmente con las/os estudiantes) para analizar, leer y escribir la clase: como género profesional; como lugar para la pregunta, para el acceso al conocimiento y el juego de voces, es decir, como texto polifónico; y finalmente como diseño que se configura en el cruce de ciertas prácticas de enseñanza y el campo de la comunicación, esto es, como texto multimodal.

Enfoques teórico-metodológicos para nuestro trabajo

Este trabajo asume que, en el marco de la formación inicial de docentes, el campo de la comunicación social no oficia tan solo como objeto de enseñanza, sino también como campo en el cual nos posicionamos para promover y analizar las tareas vinculadas a la formación inicial de docentes. A tal fin, reconocemos que planteos con una larga tradición entre las teorías y modelos de la comunicación se articulan de modo directo con algunas propuestas del campo pedagógico. Presentamos aquí algunos trazos de esas articulaciones que funcionan, para este escrito, como enfoques teórico-metodológicos desde los que analizamos algunas de las propuestas desarrolladas desde el Profesorado en Comunicación Social.

En primer lugar, entendemos la producción de sentido con Eliseo Verón en el marco de la semiosis social (1987), como un proceso en el que lo fundamental resulta el *decalage* o desfase entre producción y reconocimiento/recepción. En contextos de sociedades mediatizadas (Verón, 1997) como las nuestras, las tecnologías tienen en estos procesos de producción y reconocimiento un lugar central, ya que potencian tanto el desfase como la multimodalidad de los discursos producidos. De este modo, los desarrollos de Verón (1987) así entendidos se articulan punto a punto con propuestas anglosajonas provenientes del campo de la educación, como la de la *pedagogía de la multialfabetización* de Bill Cope y Mary Kalantzis (2010), quienes trabajan desde 1996 en el marco del *New London Group* en la formulación de enunciados que promueven una transformación de las prácticas educativas, a partir de concebir la multimodalidad en tanto eje articulador en ellas. Así, se podría suscribir a la idea de que la producción de sentido involucra procesos de transformación

y no de reproducción: la semiosis infinita postula justamente esta dimensión productiva del sentido (Verón, 1987). “Los creadores de significado no se dedican a utilizar simplemente aquello que les ha sido dado: son creadores y recreadores por derecho propio de signos, y transformadores de significado” (Cope y Kalantzis, 2010, p. 66). Esto es válido para discursos que utilizan la lengua, pero también para el resto, producidos y puestos en circulación en otros modos.

Otro punto de articulación entre estas perspectivas remite a la idea de *discurso* y de *semiosis* en Verón (1987) y de *diseño* en Cope y Kalantzis (2010): en estos últimos encontramos la idea de *diseños disponibles*, entendidos como discursos ya existentes y como condiciones de producción (en términos de Verón). Así, el *acto de diseñar* puede definirse como la instancia de producción discursiva, recuperando discursos anteriores que funcionan como *objeto* (Verón, 1987) en relación con las *condiciones de producción* (pero también con las de *reconocimiento*) y que, en términos de Cope y Kalantzis, supone que, “cuando creamos significado, (...) nos apropiamos y reelaboramos y transformamos los *Diseños Disponibles*” (Cope y Kalantzis, 2010, p. 67). Finalmente, lo *rediseñado*, puede ser entendido como los efectos que estos discursos pueden tener sobre el mundo y los sujetos involucrados, un “campo de efectos posibles”, de acuerdo con los postulados veronianos (Sigal y Verón, 2004, p. 18). Sumado a esto, cuando Cope y Kalantzis (2010) dan cuenta del trabajo que se ha llevado adelante en diferentes partes del planeta en el marco de la pedagogía de la multialfabetización, reconocemos que guardan estrecha relación con los trabajos que venimos proponiendo en el marco de una didáctica de la comunicación en construcción (Moreiras y Castagno, 2019)².

Asimismo, retomamos aportes teóricos realizados por el Movimiento *Escribir a través del Currículum* (Bazerman et al., 2016) y los desarrollos en Latinoamérica a partir de las nociones de alfabetización académica, disciplinar y profesional. Estas contribuciones ponen en escena la centralidad de la lectura, la escritura y la oralidad materializadas en géneros discursivos como vías privilegiadas para pensar, producir saberes según las reglas epistémicas de cada campo disciplinar y profesional en la educación superior (Carlino 2005; Camps & Castelló, 2013; Moyano, 2004; Navarro, 2019, entre otros). En ese marco, resulta interesante la distinción acerca de géneros de formación –o de enseñanza/aprendizaje–, géneros expertos y profesionales según los ámbitos, propósitos y posiciones desde las cuales son producidos (Navarro, 2017; Camps & Castelló, 2013).

Conceptualizar las situaciones de enseñanza como géneros discursivos, según lo propone Bazerman (1997) organizados en grupos e inscriptos en sistemas de actividades (2012), implica reconocer la importancia de sus aspectos comunes: su carácter histórico, social, dinámico y relacional, pero a la vez las particularidades que asumen según el contexto en que son producidas. Esto le permite al autor afirmar que:

2. Mencionamos aquí tres experiencias que guardan estrecha relación con las propuestas desarrolladas desde Didáctica de la Comunicación I y Enseñanza y Currículum, del Profesorado en Comunicación Social (FCC): el trabajo de Newfield, Stein y su grupo, que articula producción discursiva y preocupación por la promoción de la democracia y revisión del currículo nacional en la era postapartheid en Sudáfrica (Cope y Kalantzis, 2010, p. 84); el de Karantzola e Intzidis, en la producción de periódicos elaborados por estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos como estrategia para la producción discursiva desde el Ministerio de Educación, en Grecia (Cope y Kalantzis, 2010, p. 84); y los trabajos en Malasia de Pandian y Balraj en torno a una ciudadanía activa a partir de la producción discursiva multimodal, relacionada con comunidades y experiencias vitales de las/os estudiantes (Cope y Kalantzis, 2010, p. 85).

los géneros son formas de vida, maneras de ser, marcos para la acción social. Son ambientes para el aprendizaje. Son espacios en los que el sentido es construido. Los géneros moldean los pensamientos que tenemos y los intercambios a través de los cuales interactuamos. Los géneros son esos lugares familiares a los que acudimos para crear intercambios comunicativos inteligibles entre nosotros y las indicaciones que usamos para explorar lo no familiar. (Bazerman, 1997, p. 19. Traducción nuestra)³.

En esta línea, sugiere que tales géneros no sean considerados por sus características fijas, sino más bien por los aspectos interaccionales a que dan lugar por medio de categorías de reconocimiento psicosocial (Bazerman, 2012). Destaca su dimensión social –al volverse categorías compartidas a través de diferentes modos de tipificación– e individual –por las variaciones que cada uno atribuye a esas categorías (Bazerman et al., 2016). De esta manera, ayuda a ubicar la acción discursiva de las/os participantes en relación con una situación altamente estructurada y constituye un recurso multidimensional, que permite tipificar intenciones y acciones posibles. *The Life of Genre, the Life in the Classroom* (Bazerman, 1997) ofrece un análisis de esta noción en el contexto del aula y sostiene al menos dos ideas de relevancia para las prácticas profesionales de futuras/os docentes en comunicación. En primer término, partir de los géneros conocidos y utilizados por las/os estudiantes:

3. Versión en idioma original: “Genres are not just forms. Genres are forms of life, ways of being. They are frames for social action. They are environments for learning. They are locations within which meaning is constructed. Genre shape the thoughts we form and the communications by which we interact. Genres are the familiar places we go to create intelligible communicative action with each other and the guidposts we use to explore de unfamiliar.” (Bazerman, 1997, p. 19).

Más aún, el género es una herramienta para alcanzar los recursos que los estudiantes traen consigo, los géneros que portan de sus trayectorias educativas y de sus experiencias en sociedad y es también una herramienta para enmarcar desafíos que llevan a los estudiantes a nuevos escenarios inexplorados para ellos, pero no tan diferentes de los que ya conocen como para volverse ininteligibles (Bazerman, 1997, p. 24. Traducción nuestra)⁴.

En segundo lugar, ofrece indicaciones precisas en torno a la selección de los géneros que uno propone como docente para que las/os estudiantes escriban (y lean) en clase. Entiende este proceso como una invitación y una bienvenida, que no siempre es reconocida desde el inicio por las/os estudiantes. Sugiere, además, ofrecer pistas y postas para que las/os estudiantes puedan reconocer el nuevo camino por el que las/os invitamos a transitar, que tienen como objetivo final hacer más clara nuestra elección como docentes (Bazerman, 1997, p. 19).

Finalmente, un aporte que no podemos dejar de mencionar aquí es la forma en la que Bazerman entiende la noción de intertextualidad (2004a y 2004b). En primer lugar, porque se desmarca de la tradición que la ha definido (y utilizado) desde y dentro de los estudios literarios para reubicarla en un campo más amplio, vinculado a la sociolingüística/sociosemiótica como a los estudios vygotkianos. Reconoce que se siente más próximo a los desarrollos de Voloshinov (en *Marxismo y filosofía del lenguaje*) que de Bajtín (en *Los problemas*

4. Versión en idioma original: “Moreover, genre is a tool for getting at the resources the students bring with them, the genres they carry from their educations and their experiences in society, and it is a tool for framing challenges that bring students into new domains that are yet for them unexplored, but not so different from what they know as to be unintelligible” (Bazerman, 1997, p. 24).

de la poética de Dostoievsky) (2004a, p. 54-55), en tanto entiende que las preguntas de este último hacen foco en cuestiones literarias, mientras que el primero está preguntándose por los modos en que las relaciones textuales son también parte de los mecanismos de formación de la conciencia. Voloshinov, según Bazerman (2004a), entiende que nuestras conciencias individuales emergen de las interacciones mediadas por lenguaje, y por lo tanto resultan profundamente dialógicas, tanto como estos intercambios⁵. Por lo tanto, la idea de intertextualidad desborda en sí los textos, para devenir una forma de nombrar la dialogicidad (2004a, p. 55). Luego, porque reconoce en ella una fuerza poderosa que nos invita a entender que estamos habitados por múltiples voces y que...

Casi toda palabra y frase que usamos la hemos escuchado o visto antes. Nuestra originalidad y habilidad como escritores viene de cómo combinamos palabras de nuevas maneras para encajar en situaciones específicas, necesidades y propósitos, pero siempre tenemos que confiar en el lenguaje que compartimos con otros. (...) Creamos nuestros textos a partir del océano de textos anteriores que nos rodean, del mar de lenguaje en el que vivimos. Y comprendemos los textos de otros también dentro de ese océano (Bazerman, 2004b, p. 83-84, traducción nuestra)⁶.

5. No es de extrañar, entonces, que encuentre estas reflexiones de Voloshinov próximas a los desarrollos contemporáneos de Lev Vygotsky, en relación con la internalización de la experiencia del lenguaje como base para la formación del plano interno de la conciencia (Bazerman, 2004a, p. 56).

6. Versión en idioma original: "Almost every word and phrase we use we have heard or seen before. Our originality and craft as writers come from how we put those words together in new ways to fit our specific situation, needs, and purposes, but we always need to rely on the common stock of language we share with others. (...) We create our texts out of the sea of former texts that surround us, the sea of language we live in. And we understand the texts of others within that same sea". (Bazerman, 2004b, p. 83-84)

De esta manera, Bazerman articula las nociones de diálogo e intertextualidad desde el punto de vista de la formación de las conciencias (subjetividades, diríamos nosotros). Le interesa la posibilidad de que las/os estudiantes, en tanto escritoras/es, construyan autoridad, agencia y textos poderosos, que les permitan “escribirse a sí mismos y a sus intereses”, y no disolverse en todo lo que ha sido escrito previamente (2004a, p. 64, traducción nuestra)⁷.

La forma éticamente comprometida en que Bazerman asume las tareas de escritura que propone a las/os estudiantes, así como el valor que encuentra en ellas, nos han permitido presentar hasta aquí, someramente, algunas líneas confluyentes entre los autores recuperados que nos permiten afirmar que:

- la escritura en la formación puede promover transformaciones en las/os estudiantes, ligadas a la creación y el reconocimiento/ejercicio de una voz propia y relativamente nueva, que no suponen abandonar saberes y experiencias previas, sino ampliar los registros y los escenarios de acción;
- los diferentes lenguajes tienen su lugar en la formación, a partir de movilizar modos propios para la producción del sentido que, además, pueden recuperar formas culturalmente valiosas para las/os estudiantes, con las que ellas/os se sienten cómodas/os y confiadas/os;

7. Versión en idioma original: “Intertextuality for composition and rhetoric is about creating authority, agency, and powerful text, and not about their dissolution within everything that has been written before. We, after all, are concerned with helping students write themselves and their interests into the teeming world of language” (Bazerman, 2004a, p. 64).

- la producción discursiva siempre parte de lo anterior, toma como condiciones de producción discursos anteriores, para crear nuevos diseños, resultado de las maneras particulares en que estos nuevos discursos son puestos en circulación y, por lo tanto, interpretados en recepción.

Sin pretender que estos postulados sean totalizadores, creemos que nos permiten dar cuenta de la propuesta de trabajo que se recrea y reformula año a año entre los dos espacios curriculares mencionados.

Escuchar/leer y escribir/decir la clase en el campo de la comunicación

En este apartado describimos el abordaje de la clase como género que, con diversos ajustes y reformulaciones, venimos desarrollando en dos cátedras: Didáctica de la Comunicación I y Enseñanza y Currículum desde 2013 y 2012 respectivamente⁸; esto, en el marco de a) valorar los procesos de producción/exploración de un heterogéneo repertorio de dispositivos y lenguajes, b) pensarla en el pasaje que supone la doble posición de lector/escritor y estudiante/practicante que despliegan. Tales prácticas densifican en términos cognitivos, emocionales y temporales la experiencia formativa, al poner en juego variadas habilidades y estrategias a la vez que construyen destinatarios múltiples en diferentes contextos (Castagno,

8. Las experiencias y reflexiones que aquí compartimos son resultado, además, de un trabajo colaborativo y articulado con colegas de otros espacios curriculares del Profesorado; especialmente con el equipo a cargo del Taller de Práctica Docente III y IV, en el marco del cual los futuros profesores realizan prácticas profesionalizantes “en terreno”.

Pinque y Moreiras, 2017; Castagno y Salgueiro, 2017). En primer lugar, retomamos la noción de género (discursivo) para invitar a las/os estudiantes a conceptualizar/repensar “la clase” en tanto género profesional; en segundo lugar, nos detenemos para reflexionar sobre las voces que construyen una clase y que nos permiten entenderla como texto polifónico. Finalmente, presentamos algunos ejemplos para comprender el modo en que una clase se inscribe en una pedagogía del diseño y la multialfabetización, es decir, como texto multimodal.

La clase como género: pasajes desde la formación a la profesión

Construir una mirada profesional de la clase a partir del concepto de *género* permite poner el acento en los sujetos, las interacciones como así también en el contexto situacional e histórico-cultural en que se produce. Significa un aporte de suma importancia a los procesos de formación de futuras/os profesoras/es al comprender el papel que el hecho de escuchar/leer y escribir/decir la clase tiene en tanto formas cruciales de hacerse partícipe de una comunidad profesional y disciplinar. Como expusimos, adquiere relevancia para la práctica de enseñar la selección de qué textos damos a leer y a escribir a nuestras/os estudiantes y cómo instalamos/transparentamos estas decisiones/reflexiones en clave profesional con ellas/os, futuras/os docentes. Efectivamente, cada género convoca una postura, un compromiso y un propósito diferente que es clave contemplar. De allí la centralidad de la cita con la que encabezamos este trabajo: los géneros que solicitamos que nuestras/os estudiantes escriban son fundamentales para su formación como docentes.

Y en este sentido, explicitar los motivos por los cuales realizamos una propuesta y no otra también resulta fundamental.

En ambas cátedras, la clase es comprendida y ejercitada como pasaje de una posición a otra (es decir, de lector a escritor, de estudiante a enseñante) y trabajada desde múltiples entradas y soportes. Se plantea la clase como género estructurante de las propias trayectorias educativas de las/os futuras/os profesoras/es, para lo cual la distinción entre géneros de formación y profesionales resulta una contribución pertinente. Esto supone en términos de memoria reconstruir una clase como género de formación, si es observada desde la posición de estudiante, para luego pensarla como género profesional, si se hace desde la posición de futuras/os docentes. En esa línea, se realiza un trabajo en torno a las clases consideradas por ellas/os como “memorables” para identificar qué rasgos genéricos las significaron de esa manera. Del mismo modo, se revisan las clases que escriben/dicen en sus prácticas profesionalizantes para luego reescribirlas/recrearlas no solo como memoria de proceso, sino fundamentalmente como producción de saber que contribuye a construir y ampliar/enriquecer criterios profesionales.

En simultáneo, se realizan actividades de observación, de escucha de relatos, de revisión de las propias historias formativas que involucran complejas interacciones de fuentes, contextos, lenguajes. Por ejemplo: la observación de una pintura del siglo XVII que en el campo del arte retrata los inicios de lo que, con el tiempo, se consolidó como clase/aula para luego ser confrontada con el presente, a partir de la lectura de pensadoras/es y la escucha de docentes. Entre estos últimos, algunas/os desconcertadas/os ante las variaciones que perciben en la estabilidad del género “clase”, expresa-

das en gestualidades, interacciones, posturas de las/os estudiantes para habitarla, no anticipadas y quizá tampoco deseadas por ellas/os. De esta manera, la idea de género permite analizar estos pasajes entre leer/escribir una clase (propia y ajena), o analizarla como prácticas que organizan relaciones sociales de formación y relaciones sociales profesionales (Bazerman, 2012).

La clase como texto polifónico

Leer/escribir la clase como texto polifónico permite analizar cómo en esa pieza se construye el juego de voces, cómo se da lugar a la pregunta, al diálogo y a la participación; también posibilita visibilizar sus múltiples variaciones según los contextos culturales disciplinares y de enseñanza en que tiene lugar. Esa dimensión polifónica puede ser apreciada en diversos planos que se articulan entre sí a la hora de leerla/escribirla. Por un lado, el de las voces que construyen el campo disciplinar objeto de enseñanza que el/la profesor/a trae a la clase. Por otro, la composición de la clase misma al habilitar (o no, de manera casual o como parte de una estrategia planificada, impaciente o con las demoras que a veces supone tomar la palabra, etcétera) ciertas formas de ingresar las voces de las/os estudiantes y del propio docente. Por último, el diálogo con otras clases (previas, posteriores), otros géneros, otras experiencias formativas/vitales de los/as estudiantes. Esta categoría instala, también, el lugar del poder y los procesos de legitimación asociados a la participación/construcción de las voces estudiantiles (Bazerman, 2014; Bazerman, et al., 2016).

La mirada atenta acerca de la inscripción de la clase en un conjunto de conversaciones/géneros que se despliegan en diferentes

contextos está vinculada a la noción de intertextualidad/dialogicidad propuesta por Bazerman (2004a y b). Conceptualizar la clase como texto polifónico, como el lugar de las voces, invita entonces a indagar cuál es el vínculo con el conocimiento y la forma de participar que convoca esa clase, si se hace desde formas reproductivas o a partir de maneras más creativas que permitan incluir a las/os estudiantes y sus propias perspectivas para entender e intervenir en el mundo en los términos que proponen Cope y Kalantzis (2010) y Bazerman et al. (2016).

Esta categoría convoca a preguntar, entonces ¿cómo hacer partícipes a las/os estudiantes de prácticas letradas/multimodales en las clases?, ¿cómo acompañar la construcción de sus propias voces?, ¿cómo construir las nuestras?, ¿cómo habilitar la clase de comunicación a un diálogo en/con el mundo que habilite la dinamicidad en su comprensión y en su significación, en clave de diseño que expanda los modos de representar el mundo a la vez que la participación en él?

En ambas cátedras buscamos promover el diálogo entre fuentes y contextos de referencia, cuestiones que hacemos explícitas. Una experiencia en este sentido fue la escritura colaborativa del Documento *Aportes para pensar nuestras prácticas de enseñanza con foco en la clase*. Documento de trabajo preliminar abierto. Noviembre de 2015. La tarea se inicia en 2015 en Didáctica de la Comunicación I como cierre del cursado –en la última clase– con el propósito de recuperar las experiencias formativas, preguntas y recomendaciones que los/las estudiantes harían a futuros cursantes de la cátedra y se harían a ellas/os mismas/os para transitar la práctica profesionalizante que les esperaba en el siguiente cuatrimestre. Conjun-

tamente, fuimos bosquejando su estructura, incorporando diferentes ideas y armando sucesivos borradores. La versión definitiva fue incorporada como material de estudio en 2016. Asimismo, fue retomado para su análisis en Enseñanza y Currículum, inclusive para su reescritura por parte de cohortes siguientes. En ese sentido, consideramos que ese documento convocó una experiencia de escritura colectiva en sus múltiples funciones: como reconstrucción de lo aprendido, como memoria de lo valioso de clases vividas, como expresión/recreación crítica de saberes (Navarro, 2017) didáctico-pedagógicos y comunicacionales.

La clase como texto multimodal: exploración/producción

Hemos planteado en un trabajo anterior algunas reflexiones que sostiene que los desarrollos en el campo de la multimodalidad se articulan de modo directo con algunas premisas que pueden construirse luego de un repaso de algunas/os autores y obras representativos del campo de la comunicación (Moreiras & Castagno, 2019). Nos detenemos aquí, en cambio, en una escena en la que acompañamos a dos practicantes en el diseño y construcción de una clase en el marco del espacio curricular Comunicación, Cultura y Sociedad. Entendemos que nos permite dar cuerpo a la idea presentada antes, según la cual un trabajo desde el campo de la comunicación supone, en gran medida, una pedagogía de la multialfabetización (Cope & Kalantzis, 2010).

El caso en cuestión encontró a los estudiantes Ana Villarroel y Solmar Uboldi en la necesidad de construir una propuesta de enseñanza sobre ciudadanía y opinión pública en las semanas previas a las elecciones del año 2019: el cronograma de sus prácticas de resi-

dencia coincidía casi punto a punto con el inicio de la campaña en medios audiovisuales, con el primer debate de los candidatos y luego, con el acto electoral en sí. El trabajo se desarrolló en un grupo que incluía a estudiantes que estaban en condiciones de votar, por primera vez, ese año. En las primeras indagaciones, encontraron escasa claridad sobre los candidatos (sobre todo, en lo referido a partido de pertenencia, particularidades y propuestas). Una de las decisiones que tomaron, por lo tanto, apuntó a trabajar la ciudadanía desde la búsqueda de información.

La iniciativa de Ana y Solmar los llevó a trabajar con los spots audiovisuales de campaña. Dos problemas importantes subsistían: el primero, de índole metodológica, radicaba en qué tipo de análisis de los spots podía sugerírsele a las/os estudiantes; el segundo, de orden práctico, era que los spots no estarían disponibles hasta pocos días antes de la clase en la que los necesitarían. Una búsqueda intensa las semanas previas a la clase resultó decepcionante: los modelos de análisis que encontraban no resultaban adecuados a spots audiovisuales de campaña política o bien a estudiantes secundarios que debían conocer el modelo y aplicarlo en la misma clase.

Al no encontrar materiales que nos sirvan para llevar a cabo el análisis de los spots audiovisuales tuvimos que pensar una propuesta (...). Necesitábamos algún instrumento de observación capaz de ofrecer un camino y dejar al mismo tiempo un margen a los estudiantes para que fueran ellos quienes lo resolvieran de manera abierta e independiente, dejando que en ese camino afloraran conocimientos previos, opiniones, dudas, decisiones personales y grupales, que den lugar a conclusiones y abran perspectivas, entre otras múltiples posibilidades (Villarroel y Uboldi, 2020, p. 4)

Nuestra intervención allí fue en el sentido de poner en juego una lógica de trabajo disciplinar desde el campo de la semiótica audiovisual al servicio de la clase: si no existe un modelo de análisis pertinente ya creado, podemos avanzar en una exploración del corpus en cuestión para construir uno *ad hoc*. La respuesta de Ana y Solmar, al comienzo, fue un tanto escéptica: ¿cómo iban ellos a *crear* un modelo? ¿Era posible asumir esa responsabilidad como practicantes, e incluso, como comunicadores?

Luego de múltiples lecturas, Ana y Solmar esperaron el inicio de la difusión de los spots. Apenas vieron los primeros en televisión, los intercambios entre ellos y nosotros se hicieron más fluidos; quedaba claro qué elementos iba a ser necesario recuperar:

Así se nos ocurrió hacer un cuadro de doble entrada. En las columnas estarían contemplados cada uno de los seis partidos. Y en las filas, los interrogantes que le harían a los spots de cada partido. Estos interrogantes surgieron de nuestro propio análisis, es decir, mientras los veíamos íbamos observando qué podía resultar más relevante. Finalmente, fueron: ¿El candidato aparece? ¿Hay palabras, subtítulos? ¿Habla el candidato o un locutor? ¿Hay música, de qué estilo? ¿Qué imágenes se ven? ¿Qué objetos se muestran? ¿Aparecen personas, de qué edades? ¿Se muestra a favor o en contra de algún tema en particular, cuál o cuáles? ¿Se repiten imágenes? ¿Es emotivo? ¿Se aborda un solo tema o varios? ¿Se hace alguna propuesta o promesa en particular? ¿Les genera alguna sensación, cuál? (Villarroyel y Uboldi, 2020, p. 9).

La clase pudo llevarse a cabo sin dificultades, las consignas de análisis presentadas por los practicantes resultaron transparentes para las/os estudiantes y la puesta en común luego del trabajo de

análisis en pequeños grupos no solo demostró que el modelo creado había sido un éxito, sino que habilitó, como ellos deseaban, ciertas dudas y movilización frente a las elecciones por venir.

Entendemos que este caso da cuenta de un trabajo sobre alfabetización multimodal, más allá de abordar específicamente cuestiones de ciudadanía y opinión pública, porque Ana y Solmar ofrecieron elementos concretos para que las/os estudiantes de nivel secundario pudieran analizar los spots y llegar a algunas conclusiones. Pero también resultó una instancia en la que, como practicantes, asumieron riesgos, exploraron ese lenguaje audiovisual que articula discurso publicitario y político de maneras tan complejas y generaron un conocimiento que podría considerarse disciplinar a la vez que pedagógico. En ese proceso de construir una voz propia como autores de una clase, y llevarla adelante a partir de su puesta en funcionamiento frente a y con las/os estudiantes secundarios, las decisiones, la exploración y la creación de Ana y Solmar articularon de modo artesanal y preciso saberes sobre su público destinatario, aspectos didácticos específicos y una indagación y un posicionamiento en relación con el campo disciplinar en juego, en este caso, el del análisis de discurso audiovisual y el del análisis de discurso político. En esta complejidad, la propuesta de estos docentes en formación resultó exitosa.

Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo compartimos experiencias y recorridos de dos cátedras que se ubican en etapas avanzadas del Profesorado en Comunicación Social. Expusimos categorías que buscan contribuir a la alfabetización disciplinar y profesional de futuros docentes en el

campo de la comunicación. Se trata de pensar, leer, escribir y actuar la clase como una pieza clave de la enseñanza a partir de analizarla como género profesional, texto multimodal y texto polifónico.

Hemos intentado mostrar exploraciones y construcciones que nos movilizaron, como profesores, en la búsqueda de respuestas a inquietudes centrales relacionadas con la formación docente inicial, reponiendo la clase como una pieza que admite ser mirada en clave de enseñanza y en clave comunicacional (entendida la comunicación como práctica pero también como campo académico), que recupera los puntos de tensión en el marco de los cuales se juega su lectura, su escritura, su inscripción: imposición vs. invitación; reproducción vs. recreación; disciplinamiento vs. empoderamiento, pensando estos puntos en los dos contextos en los que las/os practicantes se desempeñan: como docentes en formación y como docentes frente a estudiantes secundarias/os. En este sentido, la clase también es el lugar de construcción de perspectivas y posicionamientos para habitar el campo profesional de la enseñanza de la comunicación desde una pedagogía basada en la exploración, la multialfabetización y una polifonía situada.

Referencias bibliográficas

- Bazerman, Ch. (1997). The life of Genre, the Life in the Classroom. En Bishop, W. & Ostrom, H. *Genre and Writing. Issues, Arguments, Alternatives*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Bazerman, Ch. (2004a). Intertextualities: Volosinov, Bakhtin, Literary Theory, and Literacy Studies. In A. F. Ball & S. W. Freedman (Eds.). *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*, 53-65. New York: CUP.
- Bazerman, Ch. (2004b). Intertextuality: How texts rely on other texts. In C. Bazerman & P. A. Prior (Eds.) *What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practice*, 1-11. London: Erlbaum.
- Bazerman, Ch. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Puebla, México: Benemérita Universidad de Puebla.
- Bazerman, Ch. (2014). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*, 9 (9), 23-35.
- Bazerman, Ch.; Little, J., Bethel L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis J. (2016). Navarro, F. (Ed.) *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Camps, A. & Castelló M. (2013). La escritura académica en la universidad. En *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Castagno, F.; Pinque, G. & Moreiras, D. (2015). Sobre géneros, lenguajes y traducciones. ¿Hacia una didáctica de la

comunicación? *Revista El Cactus*. Córdoba: Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba.

Castagno, F.; Moreiras D. y Pinque G. (2017). Acerca de alfabetizaciones múltiples: recorridos para pensar y explorar la formación de profesores en comunicación. En G. Giménez, D. Luque y M. Orellana (Comps.) (2014). *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Castagno F. & Salgueiro A. (2017). Leer y escribir de/en la práctica durante la formación docente inicial: pasajes, inscripciones y complejidades. En G. Giménez, D. Luque, y M. Orellana (Comps.) (2014). *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Moreiras, D. & Castagno, F. (2019). Exploraciones multimodales. Aportes para la enseñanza de la comunicación. *Revista Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. 89, 167-186. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Moyano, E. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Texturas 1* (4), 109-120.

Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibañez & C. González (Eds.). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, 35 (2) 1-32.

Sigal, S. y Verón, E. (2004). *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: Eudeba.



- Verón, E. (1987). *La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (1997). Esquema para el análisis de la mediatización. *Diálogos* (48), 9-17.
- Villarroel, A. & Uboldi, S. (2020) (Trabajo Final inédito). Taller de Práctica Docente IV y Residencia. Profesorado Universitario en Comunicación Social. FCC, UNC.



Incluir-se en la Universidad y en la
Psicopedagogía a través de la escritura

María Eugenia Lopez

María Andrea Bustos

MARÍA EUGENIA LOPEZ

Secretaria Académica de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba y profesora en la Escuela de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNC), Maestranda en Investigación Educativa (Centro de Estudios Avanzados - UNC), Diplomada y Especialista.
CE: mariaeugenia.lopez@ffyh.unc.edu.ar

MARÍA ANDREA BUSTOS

Licenciada en Psicopedagogía Universidad Provincial de Córdoba.
Profesora de Prácticas de la carrera de Psicopedagogía - Universidad Provincial de Córdoba.
CE: mariaandrea.bustos@gmail.com

Palabras clave

Escritura académica

Formación de grado

Prácticas de enseñanza

Autoría de pensamiento

Resumen

A partir del proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación* (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba), realizaremos una exploración de las características específicas que asume del acompañamiento de la escritura de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba). Partimos aquí de reconocer que la transmisión de conocimiento requiere dominio de los saberes a enseñar. En el caso de la escritura académica, nos preguntamos cómo se adquiere ese dominio, especialmente cuando se trata de profesores no especializados en estudios lingüísticos como sucede en la carrera de Psicopedagogía.

Algunos estudios indican que los docentes estarían en mejores condiciones para escribir y para enseñar a escribir en la Universidad, si sostienen procesos de reflexión en torno a las propias prácticas escriturarias. De allí surge el interrogante en torno a la experticia y reflexividad de los profesores de esta Licenciatura en tanto escritores académicos y si, desde esos saberes, proponen re-

corridos formativos explícitos para los estudiantes. La inclusión en la vida universitaria implica que los estudiantes avancen simultáneamente en el dominio de saberes disciplinares y en sus posibilidades de escribir sobre ellos.

Introducción

El proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, incluyó investigadores en formación procedentes de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Algunas inquietudes de dicho proyecto, encontraron resonancia en otras similares, que venía trabajando un equipo de la UPC en torno al lugar que ocupan las prácticas discursivas en los procesos formativos de estudiantes universitarios. Este capítulo muestra aproximaciones a los desafíos de investigar esta problemática en dos unidades académicas y dos carreras diferentes de la UPC.

En un primer momento, este texto se centrará en los desafíos propios del proceso de investigación y cómo se entraman con la escritura académica de los saberes producidos en dicho contexto. En esta Universidad, y específicamente en la carrera de Psicopedagogía, pretendemos mirar cómo se “escribe el conocimiento” producido y quiénes lo hacen, qué desafíos enfrentan tanto para asumir la posición de escritor-autor como la de escritor-enseñante. Además, nos interesa conocer cómo esta escritura académica producida por los docentes¹ de la carrera es pensada con diversos objetivos: para acrecentar el corpus de conocimiento de la disciplina y para que articule los contextos de la indagación científica con los de intervención (los quehaceres de la profesión).

1. Sobre las disposiciones para el uso del lenguaje inclusivo y no binario, recomendamos ver nota a pie en el Prólogo de este mismo Volumen 3 de la Colección *Discursos y Saberes* y/o Resolución Rectoral de nuestra Universidad Provincial de Córdoba.

En un segundo momento mostraremos el análisis provisional de entrevistas a profesores de la Licenciatura en Psicopedagogía (FES, UPC). Su mirada específica cobra especial importancia en este eje ya que propone aristas que resultan potentes en el campo de las investigaciones en torno a la alfabetización académica y la perspectiva de escribir a través del currículum (Bazerman et al., 2005; Carlino, 2004, 2005, 2008).

Producir saberes y escribir en torno a ellos. Desafíos como profesores universitarios e investigadores en formación

Parafraseando a Bombini y Labeur (2017) podríamos afirmar que la UPC y, en ella, el colectivo de profesores, está en una zona de pasaje en el cual surgen múltiples problemáticas por la complejidad implicada en la transición de un conjunto heterogéneo de instituciones de nivel superior no universitario hacia una Universidad Provincial. Los desafíos se reflejan en todas las dimensiones de la vida institucional y tensionan modos instituidos que se deben desnaturalizar (Poggi, 2002) para establecer un modo propio de *ser y hacer universidad*.

Una característica central de este proceso que puede entenderse como un revisitar la institución, es que “...puede alterar la comodidad propia de quien se sostiene en lo ya sabido” (Nicastro, 2006, p. 25). Este momento inaugural requiere revisar la concepción de la *tarea* de la Universidad y de los profesores en relación con ella. La enseñanza fue, desde el momento fundacional, la tarea articuladora de las identidades profesionales de los docentes de las instituciones que dieron nacimiento a la UPC, y en ellas se iban entretejiendo otras dimensiones propias del trabajo académ-

mico en las universidades. Se colaron durante décadas, a partir de los impulsos de algunos profesores que tenían recorridos académicos en otras instituciones, y a través de docentes, a quienes la discusión epistemológica por el estatuto de las disciplinas les llevaba a buscar y articular con equipos de trabajo en los que la investigación y la publicación estaban más instituidos. De la mano con esto, las sucesivas reformas de planes de estudio incluyeron unidades curriculares destinadas a la formación en investigación como requisito para la graduación de los psicopedagogos. Estos espacios abrieron interrogantes, promovieron la formación de los profesores e instalaron cierta disposición en torno a la investigación y la escritura académica.

Hoy, aquellas prácticas ya no pueden ser pensadas por los bordes ni pueden tener un lugar tangencial en el desarrollo profesional; sino que es necesario sumar la lógica de la investigación, la extensión y la comunicación de los saberes producidos en esos contextos, como notas identitarias de quienes ejercen la docencia en la Licenciatura en Psicopedagogía. En algunos casos, a esta resignificación de la propia tarea, se agrega el conjunto de problemáticas que surgen de la falta de experiencia y/o formación para desarrollar estas tareas de investigación o extensión, y para escribir en torno a ellas, atendiendo las reglas implícitas en el *oficio de los académicos* (Bourdieu, et al. 2002). Es decir que partimos del supuesto de que la norma no construye por sí misma las condiciones materiales y subjetivas necesarias para desplegar aquellas nuevas funciones. Dicho de otra manera, la Ley N° 9.375 de creación de la Universidad Provincial no produce instantáneamente las disposiciones y los saberes de los sujetos, las condiciones institucionales o los modelos organizacionales del trabajo para que todo aquello se

concreto. Estos desafíos se tradujeron en una variedad de dispositivos y programas para construir una nueva cultura institucional y para buscar espacios de formación en investigación, producción y comunicación de los saberes profesionales.

También hubo (y se continúan desplegando) articulaciones interinstitucionales. El equipo de *Jóvenes y discursos*, dirigido por Gloria Borioli, está conformado por docentes investigadores de amplísima trayectoria y reconocimiento académico, docentes investigadores con menor experiencia, adscriptos, estudiantes y docentes con dilatada trayectoria en las aulas, pero incipiente en investigación. De allí que la categoría de *palabra acompañada* propuesta por Borioli (2015) nos permite imaginar una analogía con el proceso de formación como investigadores de los integrantes del equipo pertenecientes a la UPC, no solo en la dimensión metodológica, sino también en los aspectos identitarios que se articulan alrededor del significante *ser investigador*.

Este nuevo desafío lleva a revisar las maneras de vincularse con el conocimiento disciplinar y asumir posiciones más activas en la construcción y comunicación de saberes. De allí que los profesores también deban revisar el propio dominio de las prácticas discursivas y los modos en que las despliegan, para volverse un tipo especial de escritor, uno académico. Al pensar esto en clave de la historia de desarrollo profesional de los docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía, cabe reconocer que la escritura profesional más desarrollada ha sido la de géneros propios de la actividad docente (planificaciones, proyectos, planes de estudio, evaluaciones escritas) o de la escritura profesional del Psicopedagogo en ejercicio de su profesión *liberal* (informes psicopedagógicos, por ejemplo). Esto

implica que los proyectos de investigación, ponencias, artículos para revistas científicas, pósters científicos, presentaciones como panelistas, no eran géneros habituales ni percibidos como necesarios. Como la psicopedagogía es una disciplina científica (Ortiz, 2000) *en construcción*, la reflexión epistemológica y el desarrollo de investigaciones científicas resultan necesarias para la consolidación de dicho campo.

Si las disciplinas son *comunidades textuales* (Olson, 1998) en las que las prácticas discursivas toman la forma de los objetos de conocimiento y simultáneamente inciden en su constitución; se puede suponer que los profesores que son psicopedagogos a partir de su formación de origen, se han ido apropiando y han aprendido a utilizar las formas de comunicación inherentes a su disciplina. Ahora bien, ¿han deconstruido estas formas discursivas de la profesión de tal modo que puedan enseñarlas a sus estudiantes, mientras enseñan la disciplina? Y profundizando aún más, si pensamos la universidad como un colectivo donde se entranan diversas comunidades textuales, ¿qué requiere una carrera en términos de prácticas discursivas para ser parte de ella?, ¿qué prácticas discursivas se deben dominar para estar verdaderamente incluido?

La lectura y la escritura como prácticas sociales se llevan a cabo dentro de determinadas comunidades discursivas, y asumen diferentes características llegando incluso a producir géneros apropiados para decir el saber propio de cada disciplina. Ingresar y participar en esas comunidades requiere entonces el manejo de las prácticas discursivas allí legitimadas. Proponen Estienne y Carlino:

Cuando nos remitimos al ámbito universitario nos estamos refiriendo a la cultura académica. Como toda cultura, ésta encierra

pautas específicas, expectativas que deberán cumplir sus miembros: una forma de acceder al conocimiento, un tipo de lenguaje compartido, ciertas reglas de uso, ciertos modos de hacer, ciertos valores, etc., los cuales posibilitan la construcción de significados típicos y modos de acceso a esos significados (2004, p. 3).

Olson (1998) plantea que la lectura y la escritura constituyen verdaderas herramientas intelectuales que tienen gran influencia en los sujetos en función de las prácticas en las que participan; pero además del plano individual se podría afirmar que impactan en un plano supraindividual, el de la disciplina. En este sentido, las prácticas discursivas permiten reorganizar, reestructurar y dar forma al pensamiento, lo que pone en evidencia la función epistémica del lenguaje escrito (Solé, 2005; Serrano, 2014). Mientras se produce conocimiento disciplinar, se reconstruyen las competencias comunicativas y se avanza en el saber acerca del lenguaje mismo (Carlino, 2005).

Algunos desafíos metodológicos de la investigación. Incluir a los otros como sujetos y no como objetos

En el proyecto de investigación del que nace este capítulo, se abordaron, desde una perspectiva cualitativa y con propósitos exploratorios y descriptivos, las representaciones de estudiantes y docentes centralmente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba) en torno a los géneros de formación. La exploración se amplió a la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES-UPC, atendiendo a la heterogénea composición del equipo y las preguntas compartidas en torno a las condiciones en que se va proponiendo

a los estudiantes de una y otra carrera aprender sus disciplinas a partir de los géneros de formación.

Las voces de los profesores se recogieron en entrevistas, seis de las cuales se desarrollaron en la FES-UPC y constituyen el corpus empírico en el que se basa este trabajo. Les entrevistados fueron profesores de la carrera, cinco de ellos tenían como titulación de base la misma en la que forman a sus estudiantes (Psicopedagogía) y uno provenía de Psicología.

Las entrevistas se desarrollaron como conversaciones etnográficas, donde investigadores organizados en dúos conducían el diálogo a través de tópicos incluidos en un protocolo. El hilo de la conversación ofrecía oportunidades para historizar la relación construida por cada educador con la oralidad, la escritura y la lectura, para reflexionar sobre el lugar que ocupan estas prácticas discursivas en la actualidad, en la construcción de su profesión docente, así como también de qué modo las pone a disposición de sus estudiantes para que, aprendiendo los contenidos disciplinares, se alfabeticen académicamente.

Volviendo sobre nuestros planteos iniciales, las entrevistas desplegadas como conversación demorada en la reflexión pueden considerarse una invitación a re-visitar aquello de lo que se habla, desde una posición de sujeto. La intención es que los entrevistados revisiten su propia experiencia como profesores y hablen de sí y de sus saberes. Es así como se pretende que los entrevistados capturen los sentidos que construyen en un entramado complejo, con sensibilidad a las ambigüedades que se resisten a la clasificación nítida y poniendo el oído para escuchar lo que no se nombra.

Una dimensión analítica del acto de entrevistar (entendido como habilitación para ese revisitar) se relaciona con el tiempo. Revisitar es volver a visitar, es volver sobre lo ya recorrido y conocido. Ahora bien, esa nueva visita puede ser simplemente volver a andar por un espacio conocido repitiendo circuitos y modos, o puede ser un recorrer haciéndose nuevas preguntas, buscando zonas no conocidas o con actitudes que permitan descubrir otros paisajes en el mismo escenario. En nuestras entrevistas, las preguntas potentes fueron aquellas que invitaron a revisitar la propia experiencia, cambiando los recorridos habituales. Los gestos de sorpresa de les entrevistados, los silencios como tiempo de pausa para dar lugar al pensar y expresiones como “no lo había pensado así” darían cuenta de esta idea. En suma, en palabras de Olson “la lengua escrita no sólo nos ayuda a conocer y a recordar lo pensado y lo dicho, también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de modo diferente” (1998, p. 16).

Luego de revisitar las propias prácticas docentes y las experiencias personales como lectores y escritores, indagamos si ese camino singular se había convertido de algún modo en un criterio para pensarse como enseñantes. Dice una profesora:

Me estás dando una idea, emmm...sí, me estás dando una idea de... digamos, el compilado, en la...en lo que está digitalizado, cada vez vamos digitalizando más.... (...) por ejemplo pienso que podría ayudar hacer un biodata, no sé si el programa, porque es medio pesado, pero a lo mejor escribir esto y no hablarlo, porque yo soy muy habladora, y algunos se enganchan por la charla y la foto, ponele, estas son fotos del autor (profesora EM).

Hipotetizamos que la invitación a mirarse implicada en cada pregunta, fue para las psicopedagogas una situación que conectó con ciertas disposiciones propias del *habitus profesional*. Allí conjugaron la mirada sobre lo vivido, herramientas analíticas muy profundas y complejas, que a menudo salieron desordenadas y superpuestas. En varias ocasiones las entrevistadoras debían realizar importantes esfuerzos para interrumpir ese desorden de la oralización del pensar propio para volver sobre el camino de conversación con otre.

Las prácticas metacognitivas podrían considerarse otra nota de identidad profesional psicopedagoga; ahora bien ¿las ejercen sobre la propia escritura? Creemos que, en algún punto, la entrevista las colocó en ese lugar. En la misma línea de hipótesis que relacionan el modo en que se dieron las entrevistas y los *habitus profesionales*, creemos que la conversación disparó una conexión con la tarea a futuro. En ese sentido, la entrevista habilitó un espacio de intervención (sobre sí y sobre les otre a su cargo en las aulas).

Entre la posición de escritor-autor y la posición de escritor-enseñante. Desafíos para incluir a los estudiantes en la comunidad textual

Son numerosas las vicisitudes que pueden presentarse a profesores y estudiantes universitarios a la hora de escribir textos académicos aún en las áreas disciplinares en las que se consideran expertos. En las entrevistas notamos que estas prácticas no están instituidas, pero tampoco les docentes las aprendieron en sus trayectos de formación. Revisar estas condiciones llevó a que los profesores reflexionen sobre sus modos de acompañar a los estudiantes, espe-

cialmente estando ellos mismos atravesados por la misma inquietud de volverse investigadores y escritores académicos. El enfoque *escribir a través del currículum* “propone que la lectura y la escritura universitarias están indisolublemente inscritas en las culturas disciplinares específicas cuyos docentes deben ser los responsables de su enseñanza ya que dominan los hábitos retóricos y marcos epistemológicos de sus esferas sociales” (Navarro, 2013, p. 709).

Como mencionamos anteriormente, hacerse profesional en cualquier campo disciplinar implica ingresar a una comunidad discursiva. Les profesores universitarios, les estudiantes de grado o posgrado, ¿han sido acompañados en sus recorridos formativos para tomar consciencia de ello?, ¿recibieron ayuda para distinguir las formas académicas de la escritura de otros formatos eficaces para otros contextos comunicativos? Afirma una profesora:

Hay como una práctica de escritura inexistente, y esto, los estudiantes escriben mucho, escriben en otro formato, escriben como en otra lógica de comunicación... Escribimos, los estudiantes, nosotros, escribimos mucho. (...) sino como algo que tiene que ver con algo, con una responsabilidad del sistema educativo digamos. Bueno, no. No nos preparan para la escritura. No, no, no nos preparan, me parece, para la autorización para este hablar en primera persona sin que sea una novela familiar (profesora LF).

En las entrevistas aparecen relatos de los propios recorridos para devenir en escritores expertos, pero también las dificultades que aún hoy encuentran. Al respecto, la profesora LF comenta:

Escribo, eso, trabajos, tesis, tesis, tesis (risas) emmm... pero sí, algo que tiene que ver con la investigación... Hay gente que se sienta y

escribe una ponencia, no es mi caso, digamos, yo tiro un día algunas ideas y después voy buscando referencias, y después vuelvo a leerlo y después lo cambio. Escribo sí, como muy, en términos de collage... después evidentemente tiene un hilo, pero ese hilo en general viene después, no es algo como que está a priori, tengo *la* idea, sino que se va construyendo ahí, en la escritura, en esta relación entre idea y escritura, como la escritura no es la copia de mi idea brillante que tengo en la cabeza, digamos, sino que hay algo que se juega en ese ida y vuelta que construye el texto, digámoslo así.

Esta docente se reconoce como escritora con cierta experticia; se plantea problemas retóricos (Tolchinsky, 1993), planifica, organiza, se adecúa a las circunstancias y logra un efecto persuasivo cuando se lo propone, en cada texto que produce en los diferentes ámbitos en los que se desempeña. Escribe cotidianamente y sabe cómo hacerlo. No obstante, al momento de hablar de las propuestas de escritura en el aula y las dificultades que observa en las producciones de sus alumnos, ella refiere:

Presentan en general trabajos grupales, o sea que uno nunca sabe cómo, quién escribió eso, digamos, una mano, dos manos, no, no, no podría decirlo. Yo creo que eso cuesta, eh... pero bueno, me parece que es como falta de práctica ¿no? No hay nada mágico en esto, ni que fuera Borges, ¡ni siquiera Borges! Digamos, es práctica. Entonces quizás no hay mucha práctica de escritura y haciendo como más un recorrido autobiográfico, cuando llego a rendir la tesis, no rendir, a escribir la tesis de licenciatura, que también fue Filosofía, Psicoanálisis y Literatura, eh... claro... ¡Ay! ¿Esto cómo se hace? ¡Ni idea! ¿Cómo voy a escribir cien páginas? No creo que pueda, nunca escribí más de dos. Como digo, no es algo de los estudiantes (...) No nos preparan para la escritura.

En cambio, para otros profesores fue precisamente lo vivido, esos recorridos y la experiencia de las dificultades que enfrentaron, lo que aportó los saberes necesarios para la construcción y desarrollo de propuestas de enseñanza. Así, encuentran valioso acercar a los estudiantes el trabajo de escritores expertos o al menos de pares más avanzados que ya transitaron un camino de producción y lograron resolver algunos de los problemas lingüísticos involucrados en el género abordado. Esto mismo realizan para sí:

Asesorarse, buscar modelos, tener como una mirada inquieta cuando vas a algún congreso también mirar cómo los organizan y poder transmitirlo (...). Digo entonces que mucha lectura abstract también te da como una manera de cómo después acercárselos a los alumnos y uno mismo cuando le toca hacerlo (profesora AM).

Apropiarse de las características de los textos pertenecientes a los géneros formativos, académicos y profesionales implica leer muchas versiones de cada tipo para ir construyendo un saber acerca de su estructura, los modos de decir más apropiados y los recursos más habituales. Flower y Hayes (1994) cuando proponen una modelización de los procesos de escritura, postulan que la tarea de componer textos escritos conlleva aprendizajes tanto en lo referido al tema u objeto de saber como al sistema de escritura y el lenguaje mismo. En la misma línea, Scardamalia y Bereiter (1992), a partir de la contraposición entre los modelos que propician el decir y los que favorecen el transformar el conocimiento, establecen las diferencias entre escribir de manera lineal e instrumental sobre lo que ya se sabe acerca de un tema y abordar la escritura como un proceso de descubrimiento en el que la comprensión y el desarrollo con-

ceptual pueden atribuirse al efecto de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos -que implican considerar los objetivos o propósitos comunicativos, el género y la audiencia-.

En este desarrollo y en los recorridos que nos propusieron les entrevistades se van atravesando diferentes niveles de análisis. Al hacer un abordaje acerca del contenido de la escritura y de la posición del autor, en tanto sujeto que piensa, produce, disputa, reproduce y se resiste, una profesora muestra preocupación por la creciente estructuración de la escritura académica en detrimento de la personalidad del autor. Ella afirma:

Qué sentido tiene escribir, digo, para transmitir una información o hay algo ahí para transmitirle al otro que tiene que ver con una reflexión, y si hay una reflexión, hay un alguien que está reflexionando y si hay un alguien allí reflexionando, bueno, cómo va a aparecer algo de lo subjetivo en esa escritura. Como una discusión que hay entre los paper y un ensayo ¿no? Un paper tiene que estar como dentro de una estructura, en lo posible, las mínimas marcas del autor del artículo. En cambio, el ensayo es otro modo de escritura en donde sí, hay una primera persona, hay alguien que está pensando en el modo que se está produciendo, en el modo que se está produciendo ciencia actualmente, es como que se quiere en algún punto, asesinar al autor ¿no? Que sea un modo de producción serial. (...) bueno, qué tipo de lectura y escritura académica queremos, se trata de un sujeto reflexivo o de qué otra cosa, qué otro tipo de sujeto (profesora FL).

La noción de autoría es una preocupación para el campo psicopedagógico. Alicia Fernández (2000) aborda desde la categoría de *autoría de pensamiento*, la necesidad y la posibilidad de los sujetos

de hacer pensables las situaciones. Esa *autoría de pensamiento* es un espacio objetivo y subjetivo a la vez, donde se construye autonomía en los sujetos,

cosa que no es fácil, pues el pensamiento no es solamente producción cognitiva, sino que es un entrelazamiento inteligencia-deseo, dramatizado, representado, mostrado y producido en un cuerpo. Por eso mucho más importante que los contenidos pensados, es el espacio que posibilita hacer pensable un determinado contenido. (...) Es un espacio que simultaneiza la objetividad y la subjetividad (Fernández).

Teniendo en cuenta la función epistémica de la escritura, podríamos afirmar que esta práctica constituye un espacio de posibilidad de la construcción y materialización de *autoría de pensamiento*. Entonces, el par *autoría de pensamiento-escritura* daría cuenta de un proceso circular, recursivo e inacabable. En las entrevistas, apareció esta preocupación por la autoría:

pongo mucho empeño en esto digamos, en, en, en que, ellos como trabajadores del conocimiento, futuros trabajadores del conocimiento, tienen que manejarse con una honestidad intelectual y, entonces a partir de ahí, me empecé a preocupar por las normas APA (...), pero también tiene que ver con el chequeo que uno necesita hacer de los saberes que, la, el, las estudiantes se tienen que haber apropiado, entonces, eh, me sirve para las dos cosas, principalmente, el principal objetivo es, si, eh, son saberes de los que se ha apropiado o está copiando y no lo está interpretando, dónde está, dónde está lo que vos decís? (profesor PZ).

La problematización de la autoría de la escritura en espacios formativos implica analizar cómo se favorece el pasaje del patchwork al texto, de las voces de otros a la propia voz; y cómo esta autoría se vincula con las herramientas del lenguaje y las exigencias de la escritura académica. Ahora bien, cuando en muchas entrevistas surge la preocupación por el cumplimiento de las normas APA, nos preguntamos cuáles son las razones por detrás de eso. ¿Se problematiza allí la rigurosidad, la honestidad intelectual, la ausencia de la propia voz, las dificultades para articular las voces convocadas?, ¿o desde los incipientes conocimientos sobre los géneros de la escritura académica no se sabe qué mirar y los profesores navegan en la superficie del texto?

Reflexiones finales

En esta aproximación analítica hemos reconocido que las voces de los educadores dan cuenta de una importante variabilidad en torno al reconocimiento de sí mismos como escritores, al análisis metacognitivo del propio proceso como escritores y la utilización de esos saberes en la construcción y desarrollo de propuestas de enseñanza que tematizan la escritura y no solamente los objetos disciplinares. Identificamos algunas vicisitudes que se presentan a profesores y estudiantes universitarias a la hora de escribir textos académicos, aún en las áreas disciplinares en las que se consideran expertos y que se entranan con los procesos de producción de conocimiento. Por último destacamos, que el campo de la Psicopedagogía invita a retomar categorías que le son específicas (como la de autoría de pensamiento) y propone aspectos poco explorados en su relación con la alfabetización académica. Hipotetizamos además que, en el

proceso de hacer entrevistas, se plantearon desafíos relativos a la formación de les entrevistades en carreras del campo psi.

Partiendo de estas reflexiones iniciales, sostenemos la necesidad de continuar indagando en torno a los modos de acompañar a les estudiantes en los procesos de apropiación de las prácticas discursivas en contextos académicos, debido a su impacto en las reales posibilidades de acceso, permanencia y egreso de las universidades. Más que una necesidad, es un abordar su estudio como modo de materializar la convicción de que la educación universitaria y el conocimiento constituyen un derecho individual y colectivo, un bien público y social.

Referencias bibliográficas

- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C. & Passeron, J.C. (2002). *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI. Primera edición 1968.
- Bombini, G. & Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.
- Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa*, 19 (3), 45-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153143329004>
- Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Señal*, (16) 71-117. <http://www.aacademica.org/paula.carlino/202>
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 25 (1), 16-27. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 4 (3) 9-17. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/35.pdf>



- Fernández, A. Para aprender, poner en juego el saber. Espacios temáticos. Investigación y psicoanálisis. <https://psicomundo.com/foros/investigacion/alicia.htm>
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Flower, L. y Hayes, J. (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura* (72-110). Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Navarro, F. (2013). "Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de Humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58) 209-234. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14027703003.pdf>
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. "Exploraciones acerca de lo ya sabido"*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz, E. (2000). Una comprensión epistemológica de la Psicopedagogía. *Temps d'Educatió*, 200 (24), 191-202.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicancias pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 97-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Solé, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.



La colección ***Discursos y Saberes*** nace de la sinergia entre una militancia y un hiato: por una parte, la militancia por el derecho a la palabra en las Universidades públicas y del interior de la Argentina –es decir, en instituciones afortunadamente cada vez más criollas, mestizas y plurales– y por la otra, el hiato numeroso y antiguo entre el adentro y el afuera, entre la academia y el territorio, entre unos y otros lenguajes. Por eso, amasada a múltiples manos e ilusiones, la colección nace con decires que mezclan voces de campos disciplinares y de claustros preocupados por compartir hallazgos surgidos en el quehacer investigativo y en la reflexión situada. Se trata de enunciados que alientan reflexiones y estrategias para promover la permanencia y el egreso de los estudiantes en educación superior, ampliando derechos mediante la toma de la palabra.

Pero no solo de palabras está hecha la propuesta editorial. También la imagen y el hipertexto protagonizan la colección, que desde el primer volumen invita a la lectura en red, al juego, al salto, de manera tal que más allá de la organización inicial, cada cual pueda diseñar la ruta de su deseo.

En esta línea, el volumen 1 ***Universidades públicas y derecho al conocimiento*** problematiza cuestiones vinculadas con el acceso, el avance y la permanencia de los estudiantes. El volumen 2 ***La***

escritura como bien social plantea la literacidad en la investigación, el aprendizaje y la extensión, como un recurso cuyo goce y ejercicio merecen una apuesta de promoción sostenida y construcción solidaria de habilidades. En el volumen 3 **El discurso profesional. Fricciones y disputas** se abordan prácticas en escenarios laborales en tanto ocurrencias que tensan la formación inicial y demandan al egresado un desempeño para el cual las instituciones no suelen preparar. El volumen 4 **Habitar el “entre”. Lugares de egresantes** reúne análisis de profesores, tesistas y graduados noveles en torno de la escritura colaborativa y los desafíos de la oralidad, con énfasis en la urdimbre de factores intelectuales y emocionales que se juegan en ese recibirse como un “pasar del otro lado”. El volumen 5 **El oficio de estudiante. Aprender en la Universidad** se centra en los géneros discursivos propios de la educación superior. Y el volumen 6 **El derecho a la palabra en el nivel superior** indaga desazones y vacilaciones de alumnos y profesores en situación de usuarios de un código a veces esquivo y demandante, y sin embargo imprescindible para dar cuenta del conocimiento: para tomarlo, para transmitirlo, para refundarlo.

En suma, desde diversas voces y perspectivas, en estos primeros seis volúmenes la colección **Discursos y Saberes** pone al rojo y sobre la mesa algunas deudas internas de la Universidad que hoy y aquí, sigue declarando en polifonía -con palabras y con prácticas- que se piensa a sí misma como una institución que no solo enseña, sino que también aprende.

Gloria Borioli



Volumen 1

Universidades públicas y derecho al conocimiento

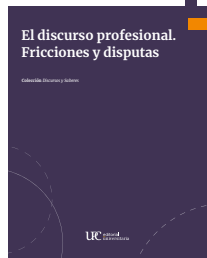


Volumen 2

La escritura como bien social

Volumen 3

*El discurso profesional.
Fricciones y disputas*



Volumen 4

*Habitar el "entre".
Lugares de egresantes*

Volumen 5

*El oficio de estudiante.
Aprender en la Universidad*



Volumen 6

*El derecho a la palabra en
el nivel superior*





Rectora

Lic. Raquel Krawchik

Vicerrector

Dr. Enrique Bambozzi

Secretaria de extensión

Lic. Mariela Edelstein





Este libro se terminó de editar en el
mes de junio de 2021.
Córdoba, Argentina.

