

Habitar el “entre”. Lugares de egresantes

Colección Discursos y Saberes

Noelia Andrea Alvarez
Mariana Lorena Banegas
Andrea Moyano
Natalia Soledad Pajon
Sandra Isabel Valdez
Natalia Quinteros
Lautaro Soria
Jennifer Cargnelutti
Florencia Molina
Mauro Orellana
María Luz Galante
María Alejandra Salgueiro
Susana Cagnolo
Jorge Gaiteri
Agustina Ainé Granovsky

Prólogo
Martha Ardiles

Habitar el “entre”. Lugares de egresantes

volumen IV

Compiladora del libro: Gloria Borioli

Colección *Discursos y Saberes*

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: 978-987-48125-9-9



UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



ciffyh

Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba



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





Índice

Prólogo

Martha Ardiles 5

Escritura colaborativa: una narración a cinco voces

Noelia Andrea Alvarez, Mariana Lorena Banegas, Andrea Moyano,
Natalia Soledad Pajon y Sandra Isabel Valdez 9

Escribir en Ciencias de la Educación. El parcial en el Ciclo Básico

Natalia Quinteros y Lautaro Soria 32

Hablemos de más. Estrategias para potenciar la oralidad académica en la Escuela de Ciencias de la Educación

Jennifer Cargnelutti y Florencia Molina 45

Voces de estudiantes al empezar el trabajo final de grado

Mauro Orellana 65

Escrituras en la formación docente inicial. Géneros de formación y géneros profesionales

María Luz Galante, María Alejandra Salgueiro, Susana Cagnolo y
Jorge Gaiteri 88

Un relato a destiempo: la Licenciatura en Letras Modernas

Agustina Ainé Granovsky 115



Prólogo

Diversas escrituras recorren este volumen. Las estarán acompañando el deseo de leer de actores expectantes, algo tan humano que nos acerca a otras subjetividades, a otras formas de mirar el complejo mundo. Escritor y lector se entrelazan en dos actos unidos y ligados. Dice Steiner que, “venimos al mundo buscando narrativa en todo lo que nos rodea”.

Escribir es un riesgo, un trabajo, una reflexión rigurosa sobre nuestras vidas y las de los demás.

En este volumen las diversidades de experiencias narradas invitan a dar el paso, al pasaje de pensar la palabra. Casi como un ejemplo de lo existido, una singularidad que no está determinada por un concepto, sino por la experiencia vivida.

La escritura da cuenta de relaciones de poder, en este caso presentificadas en las tensiones de las desigualdades que llegan a la escuela, y en ese mismo momento la posibilidad de abrir otros mundos. Porque una manera que tenemos de cuestionar, rebatir, impugnar un texto es escribiendo otro, reconfigurando tiempos y espacios.



Estos pasajes son lo que parte de la sociedad expresa una y otra vez de manera renovada, en la que se siente que hay una línea escrita exclusivamente para cada lector.

Los *leedores* de estas escrituras pueden crecer también en otros textos, los cuales llevan el germen de una historia, ya que son la memoria de quienes somos y encarnan lo que una sociedad incorpora.

Podríamos decir con Hannah Arendt que aquí se desarrolla un “pensamiento amplio”, en el que -intuyo- se expresa y entrena la propia imaginación para ir de visita. También para cartografiar la zona de contacto, proximidad o distancia que se va abriendo con la escritura misma.

En el primer capítulo, profesionales de Psicopedagogía diseñan un recorrido de palabras en el que muestran su itinerario en el campo investigativo y la escritura de su tesis. Ponen en el centro su implicancia y la afectividad jugada.

En estas acciones estamos llamados a incorporar otros mundos, procesarlos, liberarnos y también ejercer el pasatiempo de crear otros. Tal es el caso del segundo trabajo en el campo de las Ciencias de la Educación, que le pone palabras al posible ensamblaje entre las prácticas de realización de parciales domiciliarios y la experiencia escrituraria.

En estos tiempos pandémicos, los labores del volumen sacian en parte la apetencia de la imaginación en la enseñanza y en el aprendizaje para avanzar sin tregua.

A su vez, en el tercer trabajo se recorre un itinerario con bifurcaciones para transitar dificultades tales como la oralidad académica. Se relatan significaciones de estudiantes y docentes invi-

tando a abrir otras conversaciones, también en vinculación con la fragilidad de la experiencia vivida en la universidad.

La escritura nos ayuda a hacer preguntas verdaderamente más interesantes, a observar más detenidamente las prácticas en una indagación iluminada y amable. El enredo de las palabras casi siempre nos convoca al desafío de desanudar para volver a entrelazar.

Tales son los casos de la cuarta presentación (visibiliza parte de una investigación en Comunicación Social y Letras) y la quinta (muestra un segmento de una pesquisa en Biología y Comunicación Social). El análisis del proceso de realización de trabajos finales de grado y de ejercicio de escritura durante prácticas profesionales pone en palabras el inicio del rito de desanudar prácticas escriturarias que involucran valoraciones y saberes.

En el sexto trabajo, se alzan voces que quieren mostrarse, que quieren visibilizar la habitabilidad del mundo, muchas veces a riesgo de que su desconocimiento por nosotros sus lectores nos lleve casi sin saberlo a otras formas de pensar. Escribir a partir y con la experiencia de permanencia y egreso en la Universidad imprime un sello a los contenidos de la misma, que rompe el orden establecido para ir más lejos. Se desarraigan de adentro palabras que carcomen.

Así, las palabras se refugian en este volumen que invita a leer y a pensar con mentalidad amplia, para involucrarnos en preguntas cada vez más extensas y vastas.

Las letras refugiadas en palabras están ahí... para zambullirse en una biblioteca, volver dando un rodeo, animarse a acompañar la soledad de la escritura y de la lectura.



Creemos que será muy auspicioso leer esta escritura, hacer sentido con las palabras en cada uno de los espacios a los que refiere la misma en las instituciones, sentidos que resulten algo así, tal como dice J. L. Nancy, “como la transmisión de un mensaje”.

Martha Ardiles





Escritura colaborativa: una narración a cinco voces

Noelia Andrea Alvarez

Mariana Lorena Banegas

Andrea Moyano

Natalia Soledad Pajon

Sandra Isabel Valdez

NOELIA ANDREA ALVAREZ

Profesora en Enseñanza Primaria y Licenciada en Psicopedagogía. Integrante del equipo de Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía, en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC).
CE: noelia.alvarez24a@gmail.com

MARIANA LORENA BANEGAS

Profesora en Educación Inicial. Licenciada en Psicopedagogía. Diplomada en Cuidado, Crianza y Educación en Primera Infancia. Integrante del equipo de Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía, en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC).
CE: marianabanegass13@gmail.com

ANDREA MOYANO

Licenciada en Psicopedagogía. Integrante del equipo de Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía, en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC).
CE: andreamoyano_mns@hotmail.com

NATALIA SOLEDAD PAJON

Licenciada en Psicopedagogía. Integrante del equipo de Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC).
CE: nataliapajon22@gmail.com

SANDRA ISABEL VALDEZ

Licenciada en Psicopedagogía. Profesora de Enseñanza Primaria. Integrante del equipo de Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía, en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC).
CE: anapa2336@gmail.com

Palabras clave

Trabajo final de licenciatura

Sujeto de discurso

Sujeto de experiencia

Escritura académica colaborativa

Acompañamiento

Introducción

Elaborar un Trabajo Final de Licenciatura (TFL) o de Grado conlleva una sucesión de aspectos complejos a la cual hacen referencia autoras como Carlino (2005-2006), Borioli (2015), entre otras¹. Más allá de todos estos estudios, pocos hablan de las situaciones emocionales y dificultades que ellas acarrearán en el proceso. Generalmente, en estas investigaciones el planteamiento y construcción de la pregunta problema, la búsqueda bibliográfica, la redacción, entre otros, se encuentran narrados desde un presunto ideal teórico y se aprecian como una serie de pasos lineales y jerárquicos. Pero, ¿qué acontece con las vicisitudes, tanto emocionales como cognitivas, que como investigadores noveles franqueamos y no son

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 4 de la Colección *Discursos y Saberes* reafirma 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.



visibilizadas en el trabajo? Si bien en la investigación construimos conocimiento, ¿podría ser también conocimiento visibilizar e investigar sobre las experiencias que atraviesan e influyen en el proceso para las cuales, muchas veces, no estamos preparados? ¿Sería posible comunicar estos aprendizajes a futuros estudiantes?

En consonancia con lo manifestado, Carlino alega que

Casi todo tesista necesita aprender a investigar (...), hay cuestiones técnicas, pero hay capacidades personales y emocionales que uno no las tiene y que las debe desarrollar para sacar adelante una tesis. Y hay pocos lugares académicos donde se hace lugar a la parte emocional (Carlino, 2005, p. 28).

Agrega, además, que les tesisistas “necesitan informantes de los que suelen carecer” (Carlino, 2005, p. 6).

Nuestra experiencia de TFL estuvo transversalizada por estas circunstancias, tanto en sentido emocional como cognitivo. Cabe destacar que, si bien tuvimos el acompañamiento de nuestra metodóloga en los dos sentidos citados, prevalecieron las prescripciones académicas.

Interpeladas² por los aspectos expuestos, afrontamos el desafío propuesto por Gloria Borioli de escribir una narrativa sobre lo vivenciado como grupo, en nuestra iniciación a la cultura de la in-

2. Además de la perspectiva general en torno a la adhesión al *lenguaje no sexista* (confrontar la anterior nota a pie), específicamente las autoras de este capítulo articulan el uso de la *e para referir de manera general a todos los géneros* y la *a/o para singularizar referencias a actores que se asumen como femeninos o masculinos*. Se espera contribuir de este modo con el diseño del sistema lingüístico en transformación.



vestigación, con el objetivo de brindar nuestra experiencia para reflexionar sobre los aspectos involucrados, desde un punto de vista subjetivo integral vinculado a la producción de TFL.

A lo lejos... en el horizonte, la montaña

El quinto año de cursado de la carrera desplegó, como estudiantes, una diversidad de expectativas, la más relevante fue la idea de recibinos. Mientras cursábamos materias, incursionábamos en nuestro TFL³. Tarea no sencilla, ya que estábamos atravesadas tanto por nuestros deseos, representaciones, tiempos, así como los vericuetos institucionales, que incluyen lo normativo, burocrático y prescriptivo. Es en este contexto en que la dimensión afectiva cobró un papel sumamente importante, “pues es el lenguaje de las emociones lo que nos abre la dimensión de lo humano en nuestras relaciones sociales” (Kaplan, 2018, p. 127). Si bien éramos un grupo consolidado de compañeras, con conocimiento de nuestras debilidades y potencialidades, el trabajo final supuso una serie de condiciones que anteriormente no habíamos previsto, como trabas y contratiempos que debimos afrontar.

Uno de los primeros retos nos remite a la elección del tema y la elaboración de la pregunta problema. Nuestro trabajo se anclaba en una investigación de escritura académica, pero al momento de delimitarlo, aparecieron nuestras fantasías, entrelazándose con las disparidades de definir y articular *teorías y prácticas*. Fue por es-

2. El Trabajo Final de Licenciatura fue aprobado y puede consultarse en la Biblioteca de la Universidad Provincial de Córdoba (Alvarez, et al. 2019, inédito).



tos motivos que tuvimos que situarnos desde distintos puntos de vista, pensando y repensando nuestros propios procesos de investigación. Resignar el alcance del tema a investigar, dejando de lado el ideario de lo que creíamos que sería el trabajo y ajustarnos a la realidad, a fin de acotar el problema. Al reducir el alcance de la investigación, limitamos el tema.

Las enunciaciones conforme al cómo, qué y por qué generaban respuestas muy amplias o reduccionistas. Andábamos y desandábamos una y otra vez en torno a un problema del cual queríamos dar una posible respuesta. Creíamos haber encontrado la pregunta problema y nos dispusimos a construir nuestro incipiente contexto conceptual. Sin embargo, entre lecturas e interrogantes continuos, nos percatamos de que nuestra pregunta no respondía a lo que queríamos investigar. Entendíamos que el carácter de la investigación era flexible, por ser cualitativa. Pero renunciar a lo producido ocasionó muchas incertidumbres, volver a empezar resultó un escollo. En un principio nos rehusamos. Difícil fue desprenderse de un trabajo elaborado con tanto sacrificio. Pero era preciso abandonar imaginarios, representaciones e ideales para dar paso a la construcción de lo que fue nuestro mayor desafío: escribir sobre el informe psicopedagógico.

Después de sobreponernos emocional y cognitivamente a lo acontecido, pudimos medianamente especificar nuestro objeto de estudio y establecer los objetivos. Es así que nos dedicamos al sondeo bibliográfico. Realizamos una búsqueda en gran medida exhaustiva sobre el informe psicopedagógico, especialmente sobre los aspectos a tener en cuenta en su elaboración. Nos hallamos con una limitada producción teórica que poco aportaba a nuestra in-



investigación. Esta situación generó angustias y también intriga, llevándonos a interpelar acerca de por qué un instrumento de poder, en este caso el informe psicopedagógico, tendría exiguos escritos e investigaciones en torno a él y a sus implicancias, pregunta que en algún momento anhelamos investigar.

Aunque nos obturamos ante esta realidad, encontramos en aportes de otras disciplinas y teorías los conceptos que nos permitieron ahondar en nuestra problemática. Leyendo e indagando a partir de nuestro posicionamiento psicopedagógico, advertimos que el informe en nuestro campo de estudios constituye un tipo de género disciplinar, de carácter híbrido. Su escritura no es inocente y puede construir una realidad tanto del sujeto del cual se escribe como de su entorno. En vista de estos constructos comenzamos el derrotero para amar el marco conceptual. Es por ello que, para permitirnos construir conocimiento, nos valimos de la escritura como herramienta fundamental y de empoderamiento.

Cuesta arriba. El transitar en un camino sinuoso

Escribir es una tarea compleja que requiere organizar el pensamiento para comunicarlo de manera efectiva. Escribir académicamente es, además, un ejercicio relacional de ideas, autores y textos que complejizan aún más dicha tarea. En nuestro caso particular, escribir académicamente sobre escritura académica nos interpeló acerca de nuestras propias prácticas escriturales y los aportes que el propio campo disciplinar podría proporcionar significativamente. Pero tener que posicionarnos como escritoras de un género que poco habíamos transitado y experimentado (el TFL), comprendió adentrarse en un marco que además de desconocido, era oscilan-



te. Más aún si tenemos en cuenta lo que conllevaban las cuestiones que emergían del escribir en grupo, en una interrelación que exigía romper con una lógica individualista.

Autoindagándonos, reflexionamos y nos interpelamos. No solo se trataba de escribir sobre el tema elegido, o partir de pautas y criterios que la metodóloga y el contenidista proponían o planteaban, sino algo más profundo. El trabajo de construir conocimiento y luego plasmarlo en un escrito involucró, para nosotras, ciertas condiciones de producción de un enunciado particular para el cual no nos sentíamos preparadas. La ansiedad y la incertidumbre se hicieron presentes. Para Borioli (2019),

producir una secuencia verbal dotada de sentido, instituirse como enunciator, desplazarse de sujeto empírico a sujeto semiótico implica un juego de presentar y representar, de enunciar y evidenciar; e implica también una producción escrita acorde a ciertos requerimientos superestructurales y pragmáticos (...) (p. 49).

Coincidiendo con las palabras de la autora, en los siguientes párrafos desglosaremos lo que significó el escribir como trabajo psíquico complejo, reflexivo y de reversibilidad, reconstruyendo nuestro recorrido.

Como sujetos empíricos influenciadas por subjetividades, con recursos y sentidos particulares, advertimos la necesidad de ceder parte de nuestras individualidades, intereses y pasiones. Establecer los cimientos, no del sentido común sino de lo académico. Si bien desde Kant la “subjetividad remite en primer lugar a la construcción” (Fourez, 2006), la constitución de un espacio en común, nuestro espacio fundante del trabajo, simbólico quizás,



autorizó a nuestras voces a expresarse sin prejuicios, interrogándonos constantemente. Ese espacio fue vestido por nuestras singularidades y nos invitó a construir un sentido, otorgando significado a nuestro trabajo.

Al respecto, es oportuno expresar que no pensamos el origen del escrito en el papel como su punto de partida, sino más bien (haciendo una analogía con la teoría de construcción de la inteligencia de Piaget, 1968a) como el resultado de procesos de transformación y reorganización de prácticas previas. Antes de sentarnos a escribir, el debate, la lectura, los supuestos, las interpelaciones grupales, permitieron representar, simbolizar aquello que deseábamos investigar, evocando significados que no teníamos presentes. Asimilar estos nuevos conocimientos, al tiempo de acomodarlos en nuestras estructuras, dio lugar a una presunta organización del trabajo (la cual revisábamos constantemente), estableciendo prioridades. Según estas, seleccionamos elementos significativos acordes a dimensiones y categorías que luego agruparíamos con el fin de clasificarlas. Es de considerar que esta secuencia narrada no fue lineal, ni siquiera estructurada, dada la naturaleza de la investigación, pero nos pareció pertinente narrarlo así, para dar cuenta de la escritura como una construcción, recursiva, en un ir y venir permanente de planificación, escritura, reescritura y revisión.

Por consiguiente, además de lo enunciado, este proceso productivo requiere de un conjunto de transformaciones estructurantes ineludibles por las cuales debimos transitar. Veamos lo que nos dice González Requena de los vínculos entre el escritor que escribe –autor real– y el escritor escrito –autor implícito o enunciadador:



El primero, todavía no sujeto, o tan sólo sujeto en otros lugares –en otros discursos ya existentes–, es un individuo –o mejor, un cuerpo, cargado de conciencia, pero también de inconsciente, atravesado, en suma, por un deseo que desconoce– que se encuentra con el Lenguaje: de este encuentro, en muchas ocasiones dramático, en muchas gozoso, nace el discurso y en éste, como su primer efecto de sentido, un sujeto, un escritor escrito, al que, ¿por qué no?, podemos llamar sujeto de la enunciación, siempre que tengamos buen cuidado en diferenciarlo de ese proceso sin sujeto que es la enunciación (1987, p. 10).

Muchas son las cuestiones para analizar sobre lo manifestado, pero nos detendremos a pensar lo que aconteció en nuestro trabajo. Haciendo metacognición, podemos dar cuenta de que nuestros cuerpos (con voz, mirada, escucha) como instrumentos de apropiación de conocimiento, con nuestros psiquismos constituidos, atravesados por deseos, historias y subjetividades buscaban converger con el lenguaje (psicopedagógico, singular, con sus representaciones y teorías). Es en ese encuentro que nos instituímos como sujetos de enunciado. Sujetos de nuestro discurso (según el autor en cuestión antes éramos sujetos de otros discursos), sujetos semióticos que, empoderándonos, nos autorizamos a pensar, a integrar, articular conceptos y teorías, construyendo un sentido con nuestra producción, no desde lo común, sino desde un posicionamiento avalado y fundamentado en concepciones teóricas.

Dentro de este contexto, otra cuestión a elaborar se situó en cómo estructurar el trabajo, teniendo en cuenta no solo el tipo de construcción, sino también sus funciones tanto comunicativas, lingüísticas, como sociales. Un TFL posee una estructura global que establece un orden, una relación jerárquica. Pero un texto no



solo debe estar organizado para que tome cuerpo: necesita además “proyección semántica” (Van Dijk, 1993), es decir, la unión entre la macro y la microestructura. Otro desafío por emprender fue que teníamos las ideas elementales, los conceptos, pero ¿cómo organizar un enmarañado de conceptos, construcciones entre otras, para que tenga consistencia y coherencia?, ¿cómo dar una continuidad temática entre esas ideas?, ¿cómo poder relacionarlas en términos argumentativos y explicativos?

Borioli (2019), recuperando categorías deleuzianas de *rizoma y árbol* (1994) y extrapolándolas al discurso, explica cómo la lógica desordenada del pensamiento, cual rizoma, no se somete a una subordinación de tipo jerárquico. Pero ante la necesidad de ser comunicado a un enunciatario, se torna preciso y necesario organizar dicho pensamiento en un razonamiento hipertextual a modo de árbol. Valiéndonos de las palabras de la autora, lo relacionamos con lo que nos sobrevino en nuestro proceso y lo tomaremos para explicar cómo pudimos realizar la estructura del trabajo.

Éramos rizomas intentando ser árbol, buscando un eje organizador. Nuestros pensamientos se asemejaban a nudos de donde brotaban otros pensamientos: no hallábamos el centro. Por lo que nuestras acciones estuvieron puestas en buscar un orden intrínseco, basado en esclarecer ideas, entender la trama que produce la relación entre ellas, conectarlas entre sí, siguiendo un hilo conductor, jerarquizando lo realizado, otorgándole un significado unitario y globalizador al texto. Esto supuso organizar, dar coherencia a nuestros pensamientos enmarañados en un tejido consistente para comunicarlo a un otro y que este lo pueda entender.



Ahora, después de un tiempo transcurrido de la producción de nuestra investigación, contemplamos lo vivenciado y lo que representó esto. Un trabajo íntegro de indagación, exploración, construcción, que incluyó todos los aspectos narrados e incluso más aún, ya que este relato es un pequeño recorte del universo experimentado. Pensando en estos aspectos que involucraron un entramado de subjetividades, con voces que buscaban inscribirse en la escritura, podemos dar cuenta nuevamente de la complejidad del proceso escriturario, no solo desde los fundamentos teóricos sino de la propia experiencia. Asimismo, evocando lo sucedido en el camino recorrido, pedregoso, áspero y arduo, no podemos desestimar los aprendizajes obtenidos que forjaron conocimiento psicopedagógico sobre nuestro objeto de estudio.

Subjetividades buscando un mismo camino. La escritura colaborativa

Desde un primer momento la dinámica grupal se caracterizó por ser de trabajo colaborativo, presencial y virtual, en el cual cada una asumía un rol activo a través de la realización de diferentes tareas. Cuando comenzamos a escribir, la utilización de Google Drive nos permitió el acceso y edición, sincronizada, de un mismo documento: todas trabajábamos horizontalmente, en las mismas acciones, durante el proceso. Sin embargo, escribir en grupo fue -como manifestamos- todo un problema.

En este contexto, las historias y subjetividades sedimentadas de cada una irrumpían constantemente en la complejidad del proceso. La *subjetividad*, concepto tan nombrado en nuestra formación, se presentaba ante nosotras cristalizada en encuentros, desen-



cuentros, crisis, estancamientos, posibilidades y condiciones, entre otros, que formaban conjunciones, articulaciones, tramas o conexiones, que materializaban la otra parte de nuestra producción. Hablamos de *la otra parte* porque, si bien ahora se aprecia solo el producto de nuestro trabajo, hubo todo un proceso que conllevó estas experiencias que estamos contando.

Esta *subjetividad* nos interpelaba, tanto desde lo emocional como desde lo cognitivo. Es importante destacar que, a pesar de que todas transitamos casi los mismos espacios de formación de manera sincrónica, poner en juego aquello que habíamos significado en nuestro trayecto de aprendizaje era complejo, ya que cada una se había apropiado de los espacios académicos según su disponibilidad tanto psíquica, simbólica, como de recursos.

En este sentido, el miedo al fracaso, la necesidad de ser mirada y reconocida por el grupo de pares como un engranaje útil (o auto-valía social) y la necesidad de autoafirmación fueron emociones que atravesaron una y otra vez cada encuentro con la escritura y, en muchas ocasiones, nombradas emociones entorpecían el proceso escriturario. En este entramado escritural, ¿hubiera sido posible separar nuestras subjetividades, representaciones, historias y demás de los sujetos de aprendizaje que somos, o de los sujetos de discurso y semióticos en que nos estábamos constituyendo?

En el desarrollo del trabajo, cuando leíamos y leían nuestros escritos (borradores), estos daban la impresión de ser, como dice Hjortshoj (2001), montoncitos de información y de citas débilmente amalgamadas alrededor de un tema demasiado amplio y desenfocado, en donde las voces de los autores citados se confundían ambiguamente con lo que podíamos escribir. Si bien tomábamos



estas producciones como bosquejos, leyendo, releýéndolos una y otra vez, modificándolos, en efecto, se manifestaba que nuestra oralidad y escritura se encontraban significadas desde un sentir y accionar propio.

Al respecto, si reflexionamos en el concepto de *egocentrismo* de Piaget (Piaget, 1968b) e inferimos en lo que aconteció, es viable pensar que el proceso se estaba vivenciando desde un punto de vista individual. En un decir: ¿cómo descentrarse de nuestro yo, para construir un *nosotras*?, ¿cómo aunar nuestros sujetos y transformarnos en una sola voz enunciativa?, ¿cómo construir y construirnos en nuestra escritura?

El acompañamiento de les docentes (contenidista y metodóloga) fue fundamental. Las herramientas brindadas ayudaron a dilucidar cuestiones a elaborar. Ante todo, se hizo necesaria una pausa, como espacio de espera para interpelarnos y volver a reposicionarnos. En esa pausa emanó un silencio que resignificó nuestro trabajo, pudiendo apreciarlo, apropiarlo, quererlo, sentir que nos pertenecía y que éramos parte de él. En palabras de Tununa Mercado:

Escribir (...) es previamente haberlo atesorado, haberlo dejado en una latencia que se parece bastante a la maceración de los alimentos: un buen día, provocados por el acto de escribir, esos refugios se abren o transparentan sus muros y dejan ver una filigrana cuya existencia nunca se sospechó (...) la filigrana, si se la quiere escribir, exige una apropiación minuciosa... (Mercado, 2005 en Borioli, 2019, p. 54).

Este atesoramiento del que nos habla la autora implicó como equipo tomar conciencia de que compartíamos un objetivo en común. Nos necesitábamos mutuamente en este proceso para poder seguir adelante, más allá de nuestras cuestiones subjetivas,



emocionales e históricas, que si bien influían en las relaciones, no tenían por qué ser determinantes. A partir de este acontecimiento importante, la escritura colaborativa comenzó a fluir, nuestros intercambios e interacciones posibilitaron la cocreación del texto escrito final. El proceso dialógico que se daba con otros textos y con otros sujetos comenzó a ser más armónico. Si bien las dificultades existían, podíamos sortearlas porque nos sustentábamos en un mismo fin.

Consideramos que esta escritura colaborativa se instaló como un significante de estar juntas, acompañadas, comprometidas para apuntarnos en todas las actividades que nos demandaba el TFL. Además, nuestra futura profesión nos auguraba pensarnos como psicopedagogas en un trabajo interdisciplinar, de equipo, con diferentes profesionales, en el que se hace imperante la opinión y decisión de cada uno para abordar distintas intervenciones.

Ahora, después de un tiempo, hemos considerado que nuestra *experiencia* (en términos de Larrosa, 2009) fue sumamente necesaria en esta labor. Como *sujetos de la experiencia*, vivenciamos, sentimos con el cuerpo, nos expusimos iniciándonos y apasionándonos en la aventura de investigar; encontrándonos vulnerables en nuestras incertidumbres, sensibles y emocionales en nuestros padecimientos. Llegamos a deconstruirnos para construir algo nuevo y marcamos algunas huellas indelebles y características que marcaron nuestro recorrido.

Este camino a lo largo del trabajo nos constituyó como sujetos investigadores; pudimos producir nuevos conocimientos, como sujetos autores, ya no solo desde la mirada singular sino colectiva. Nuestro TFL, no solamente implicó un proceso de lectura, selec-



ción, reflexión y planificación de un texto escrito, sino algo mucho más grande y significativo: se trató de un proceso de construcción social y colaborativa del conocimiento, en el que se conjugaron diferentes voces, representaciones y pensamientos, construyendo una identidad como sujetos de conocimiento con cinco voces protagonistas que componían al unísono.

El transitar en compañía. El acompañamiento docente como andamiaje

Este trabajo nos fue marcando como estudiantes-investigadoras, en un pasaje desde la alienación hacia la escritura colaborativa. Dicho pasaje no fue realizado en soledad grupal, sino en acompañamiento, tanto de docentes como de familias, amistades, etc. Si bien el término *acompañamiento* es muy amplio y abarcativo, en este apartado haremos referencia al de los docentes que nos sostuvieron en el TFL. En nuestra experiencia, nos remitimos a distintos tramos del recorrido en que dicho acompañamiento estuvo implícito en cada encuentro como parte de las prácticas realizadas. Quizás este no estuvo marcado como una normativa, pero sí visibilizado a través de interrogantes, el cómo o por qué, cuestiones institucionales, horarios, acuerdos, desacuerdos, metodología, conceptos, revisión, entre otros, que formaron parte del proceso. Con lo expuesto nos preguntamos: ¿qué lugar ocupó el acompañamiento, como práctica docente, en la construcción de nuestra investigación? ¿Cómo vivenciamos en medio de tantos emergentes académicos este acompañamiento?

Los autores Martínez y Pons (2010) sitúan al acompañamiento desde una simultaneidad histórica como:



(...) un trayecto complejo hacia las profundidades de las propias necesidades, potencialidades y capacidades profesionales, confrontadas por la colectividad de miradas internas y externas que acceden a nuestras prácticas para conocerlas, comprenderlas, apreciarlas y trastocarlas (...). Un trayecto en el que se reviven historias y experiencias, se fortalecen y amplían sentidos, se confirman y reorientan intencionalidades y deseos, todo lo cual ha de ser gestionado desde la sutileza que demanda el trato de las diferencias y las peculiares susceptibilidades que entraña cada historia personal y profesional (Martínez y Pons, 2010, p. 533).

En este aspecto, reconstruyendo los distintos momentos, identificamos y relacionamos el enunciado trayecto como tramos, como una serie de interfaces no lineales, que vivenciamos, en tanto tutoría, asesoramiento y supervisión; cada una formó parte del acompañamiento como proceso íntegro que aconteció sincrónica y diacrónicamente.

Si hablamos de tutoría como sostén, se llevó a cabo desde un primer momento por la metodóloga, quién fortaleció y amplió determinados conocimientos y capacidades, apuntalando nuestro inicio en la investigación y los pasos a seguir para continuar. Los encuentros eran semanales y transcurrían en el aula, en donde se daba lugar a la mirada sin prejuicios, a la escucha, al pensamiento, a la autoría y la construcción compartida, generando la posibilidad de reflexionar y resignificar lo realizado hasta el momento. Anclado en esta tutoría, el asesoramiento como consejo y orientación estuvo en toda circunstancia. Como anécdota recordamos el día de nuestra defensa, en el cual la docente metodóloga, que acompañó de manera crucial todo el proceso, también en ese momento nos aconsejó brindando sus palabras tranquilizadoras y de apoyo.



En cuanto a la supervisión, los docentes (contenidista y metodóloga) estuvieron comprometidos en asistencia, revisión y vigilancia epistemológica del trabajo. Las supervisiones se daban en el marco de lo virtual y lo presencial. Enviábamos adelantos de los escritos, a fin de ser examinados para trabajarlos en un futuro encuentro acordado. Cuando dicho evento presencial sucedía, aprovechábamos el encuadre para producir, debatir y cuestionar teorías, constructos, concepciones, constatando que la investigación fuera consistente epistemológicamente.

Con respecto a las supervisiones de la metodóloga, estaban afianzadas en la escritura y en el resguardo de que no ocurrieran desbordes en la investigación. La docente cuidaba que no perdiéramos el eje, observando metódicamente los pasos y decisiones que tomábamos, evitando que nos desviáramos de los objetivos propuestos. En la escritura se procuraba la coherencia, la cohesión y la estructura de la misma. Se revisaban los escritos presencialmente, analizando los mismos en detalle, otorgando lugar a la interpelación de lo construido. La metodóloga no se posicionaba desde un lugar de saber superior, ni intentaba sustituir la responsabilidad que teníamos de decidir sobre nuestra propia experiencia de escribir. En estos encuentros se producían intercambios que tenían una intencionalidad, no ingenua, que en nuestro caso posibilitó el fortalecernos, teniendo una apertura a las sugerencias y críticas de los otros.

Reflexionando sobre lo narrado, entendemos que el citado acompañamiento apunta a un tiempo y espacio compartido, en el cual estudiantes y docentes se implican activamente, coconstruyendo, significándose como equipo para lograr la elaboración de

conocimiento a través de la investigación y la escritura. Sin embargo, reconocemos la necesidad de que estos espacios y prácticas acompañen el proceso también desde otro lugar, no solo de la normativa institucional que dicta el currículum, sino también desde las tramas vinculares y subjetivas. En conformidad con lo expuesto, Borioli (2015) considera que les estudiantes necesitan la compañía del docente, para tramitar exigencias académicas desde sus propios trayectos subjetivos y socioculturales, y así lograr constituirse como sujetos portadores de su propia voz.

Repensando estas palabras, el *acompañamiento* juega un lugar preponderante incluso en lo emocional. Por consiguiente, consideramos que es importante reflexionar sobre cómo los trayectos subjetivos y socioculturales afectan los vínculos que se establecen en las relaciones entre los participantes; cómo influye en los sujetos lo que se articula en el pasaje de la dependencia como estudiantes a la autonomía como profesionales e investigadores. Nos preguntamos: ¿será posible que la comunidad universitaria replantee sus prácticas, pudiendo recrearlas, proponiendo nuevas dinámicas que configuren espacios compartidos, en donde no solo se le dé relevancia a lo cognitivo?

En la cima de la montaña

Elaborar nuestro TFL en las condiciones narradas no estaba contemplado en las normas institucionales ni en el imaginario de cada una. Lo cierto es que, si bien los aspectos personales y cognitivos provocaron bloqueos y crisis, generando agobios y desentendidos, pudieron ser sorteados y elaborados gracias al sostén grupal. La combinación de estas situaciones adversas y de avances en el pro-



ceso de construcción del TFL procuró que, como sujetos de aprendizaje, de experiencia, emprendiéramos nuestro camino como investigadoras y sujetos sociales comprometidas en nuestra formación y finalización de una etapa.

En cuanto a los desafíos suscitados, el más eminente fue escribir colaborativamente, dado que implicó descentrarnos de nuestros yo, reconocernos como grupo en un mismo objetivo, además de comprender que los aspectos subjetivos singulares no pueden desprenderse de los sujetos que somos, estando presente en todo momento, no solo en el de construcción. Erigir esta labor compleja en conjunto planteó a la escritura como un proceso dinámico, evolutivo, de transformación y contribución mutua, nos fundó así como sujetos autores, instituidas en la lógica semiótica como sujetos de discurso.

Manifestada escritura no fue construida en la soledad grupal: el acompañamiento docente consistió en una experiencia de reciprocidad, en la que circulaban las opiniones, conocimientos, responsabilidades, con acciones y objetivos en común que se generaban en cada encuentro, como una tarea que de a poco pasó a formar parte de nosotras.

Abriendo un paréntesis, pensamos que el *acompañamiento* en su complejidad ocupa un lugar importante para la Psicopedagogía: tanto en la formación como en la disciplina, dado que ella no se construye de manera aislada, sino más bien a partir de intercambios reflexivos con un otro u otros discursos. La Psicopedagogía como práctica social con sus intervenciones no está escindida de los entramados subjetivos y socioculturales que atraviesan a quienes participan de/con ella.



Hoy, tomando distancia de lo vivido, sostenemos que escribir nos involucró a todas en una tarea compartida, en la que los espacios, tiempos y saberes se negociaron, implícitamente, para conjugar las distintas voces, en búsqueda de una escritura representada por un lenguaje específico y con una responsabilidad social de comunicar conocimientos. Por lo que en esta escritura no solo importa el resultado final, sino mirar también el proceso que se desarrolló, los avances y desafíos superados.

Trabajar juntas implicó un reto a nuestro compañerismo y amistad. Aprendimos unas de otras, tanto de las debilidades como de las fortalezas, enfocándonos en las potencialidades y los distintos aportes que podíamos proporcionar en pos del trabajo. Este trabajo colaborativo, nos permitió coconstruir una mirada de reconocimiento hacia *les otras* y fue el grupo la amarra subjetiva de cada una de sus integrantes, emergiéndonos, invistiéndonos, constituyéndonos en el proceso escriturario y de investigación.



Referencias bibliográficas

- Alvarez, N. A.; Banegas, L. M.; Moyano, A.; Pajon, N. S. & Valdez, S. I. (2019). (Trabajo Final de Licenciatura inédito). Las prácticas discursivas de escritura académica de los estudiantes en el marco del proceso de elaboración del informe psicopedagógico final de la Práctica IV de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UPC. Universidad Provincial de Córdoba.
- Borioli, G. (2019). El discurso sumergido. Escritura académica y narrativa de experiencias. *Diálogos pedagógicos*, XVII (33), 47-61. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/360/pdf>
- Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativas*, 19 (3), 45-52. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153143329004.pdf>
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, xxiv, 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196.pdf>
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Serie Documentos de trabajo. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. <https://www.aacademica.org/instituto.de.linguistica.de.la.universidad.de.buenos.aires/box/paula.carlino/66.pdf>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Fourez, G. (2006). *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.



- González Requena, J. (1987). Enunciación, punto de vista, sujeto. *Contracampo*, 42, 6-41.
- Kaplan, C. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación *Sudamérica*, 9, 117-128.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: C. Skliar & J. Larrosa (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Piaget, J. (1968a). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. (1968b). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. La Habana: Editorial Revolucionaria.
- Van Dijk, T. (1993). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.





Escribir en Ciencias de la Educación.
El parcial en el Ciclo Básico

Natalia Quinteros

Lautaro Soria



NATALIA QUINTEROS

Estudiante avanzada de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Miembro del equipo de investigación Jóvenes y Discursos. Alfabetización académica y géneros de formación.

CE: natalia.soledad.quinteros@mi.unc.edu.ar

LAUTARO SORIA

Profesor en Ciencias de la Educación y tesista de la Licenciatura en dicha carrera, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Docente en el colegio La Salle, Córdoba.

CE: lautarosoria41@gmail.com

Palabras clave

Alfabetización académica

Géneros discursivos

Examen parcial

Resumen

El proyecto *Escribir en Ciencias de la Educación. El examen parcial en el ciclo básico* surge a partir de una hipótesis que afirma: la enseñanza sistemática y sostenida de prácticas de escritura académica reduciría la brecha entre las exigencias institucionales y las posibilidades de cada estudiante de sustentar su permanencia en la universidad.

En este sentido, y desde una perspectiva cualitativa, se elaboraron dos instrumentos de investigación: un cuestionario de autoinforme administrado en el año 2018 a 90 estudiantes, en cuatro espacios curriculares obligatorios del Ciclo Básico de la carrera de Ciencias de la Educación, y una serie de entrevistas individuales a informantes clave. Además, para analizar la información recabada se ha hecho una selección de autores cuyos trabajos versan sobre las ciencias del lenguaje (Bajtín, 1982; Bidiña & Zerillo, 2013; Bombini & Labeur, 2017) y la escritura académica (Borioli, Altamirano & Murúa, 2019; Carlino, 2003; Grigüelo, 2005).



Las voces recogidas a lo largo de este proyecto, todavía en proceso, dan cuenta de un hiato institucional ya que, en la mayoría de los casos, los recursos del colectivo estudiantil para enfrentar las instancias evaluativas escritas suelen ser insuficientes.



Introducción

En las últimas décadas, nuestro país fortaleció la puesta en marcha de políticas educativas inclusivas. Este acontecimiento, relativamente reciente, permitió que ingresara a la universidad la población perteneciente a una franja etaria con consumos culturales del siglo XXI que frecuentemente resultan distantes del discurso académico consolidado. Se trata, en muchos casos, de jóvenes de sectores largamente postergados, de subjetividades con una fuerte impronta mediática y de agentes sociales procedentes de familias con escolaridad básica que ingresan a la educación superior, en la que se encuentran con prácticas y lenguajes desconocidos.

A partir de los desafíos que las prácticas discursivas plantean en los dominios de la escritura y a fin de formular algunas hipótesis sobre la posible relación entre la escritura académica y el avance de los estudiantes¹ en educación superior; surge nuestro Trabajo Final de Grado (TFG), cuya instancia preliminar aquí compartimos. Dicho trabajo, inscripto parcialmente en el proyecto de investigación titulado *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE)*, busca relevar las estrategias que les alumnos despliegan en la elaboración de un examen parcial.

1. Sobre las disposiciones para el uso del lenguaje inclusivo y no binario, recomendamos ver nota a pie en el Capítulo 1 de este mismo Volumen 4, de la Colección *Discursos y Saberes y/o Resolución Rectoral* de nuestra Universidad Provincial de Córdoba.



Escribir en educación superior: el parcial como género de formación

Indagar qué dicen y por qué acerca de este género de formación (Navarro, 2014), nos permite revelar un estado de situación que contribuye con el colectivo estudiantil, el cuerpo docente y la institución, para afrontar aquellas exigencias académicas vinculadas con el examen parcial.

Desde el momento en que los estudiantes ingresan al ámbito universitario, escriben diversos tipos de textos tales como monografías, ensayos y trabajos prácticos, entre otros. Algunos profesores sostienen que las experiencias y los conocimientos previos no alcanzan, en la mayoría de los casos, para afrontar las nuevas exigencias escriturarias (Bidiña & Zerrillo, 2013; Carlino, 2003; Natale, 2012; Navarro, 2014; Nogueira, 2007).

El examen parcial, como instancia evaluativa, tiene un rol central en el paso por la educación superior. Al ser una actividad destinada a dar cuenta de los conocimientos adquiridos a lo largo de una materia, su aprobación significa un requisito de avance en la carrera. Además, como resulta propio del ámbito universitario, es un género en el cual los estudiantes tienen poca o ninguna experiencia. Es por esto que abordar las estrategias desplegadas por los alumnos a la hora de preparar un examen, desde una perspectiva cualitativa, nos permite formular como primera hipótesis que la enseñanza sostenida y sistemática de las prácticas discursivas reduciría el hiato entre las exigencias académicas y las posibilidades de cada estudiante.

Retomando a Federico Navarro (2014), aludimos a los *géneros de formación* para definir y abordar las prácticas letradas científicas

co-académicas en la formación de grado, esto es, las tipologías discursivas propuestas por los profesores para transmitir los aprendizajes. Desde ese marco, la *alfabetización académica* se plantea como una práctica situada que permite a los estudiantes elaborar tipos y clases de textos con diferentes destinatarios. Paula Carlino (2003) la define como “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (p. 410). En otras palabras, el concepto refiere a aquellas prácticas del lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico, es decir, a modos de leer y escribir que tienen características correspondientes al nivel superior.

Parcial presencial y domiciliario: ¿repetir o transformar?

Es importante tener en cuenta que todo parcial universitario es una práctica destinada a evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos en el transcurso de la materia. En el área de Ciencias Sociales, el examen escrito es habitual y las modalidades presenciales o domiciliarias son las más frecuentes. Aunque en ambos casos las consignas suelen ser similares, el esfuerzo cognitivo que demanda cada una no es el mismo (Grigüelo, 2005).

Comenzaremos nuestro análisis descriptivo-exploratorio señalando que, según los resultados obtenidos, los recientes egresados del secundario y cursantes actuales del Ciclo Básico (CB) de la ECE establecieron una preferencia mayor hacia el parcial escrito domiciliario. Factores emocionales (“más relajado”, “me pongo menos nervioso”, “siento menos presión”, etcétera), la comodidad y la distribución del tiempo resultan determinantes en la elección.



En otras palabras, la posibilidad de tener más de dos horas para leer en profundidad la bibliografía y las consignas permitiría seleccionar mejores citas, relacionar fuentes, usar mejor vocabulario y organizar diferentes borradores hasta la entrega final.

En suma, de acuerdo con el relevamiento, conocer los contenidos de una disciplina implicaría necesariamente la reproducción por parte de los estudiantes de las lecturas realizadas en un texto semánticamente correcto. No obstante, Daniela Stagnaro y Lucía Natale (2014) plantean que la aprobación de un parcial no solo depende del tiempo dedicado al estudio, sino que también influyen factores relacionados con una situación comunicativa particular. En el caso de uno de carácter domiciliario, hay que considerar que las consignas suponen operaciones cognitivas de mayor grado de reflexión (justificar, argumentar, parafrasear, ejemplificar, comparar, etcétera).

A continuación, haremos hincapié en uno de los interrogantes propuestos: ¿cómo se prepara un examen? Frente a esta pregunta, hubo una tendencia a responder con qué y no cómo, lo cual significaría que hay una preocupación por el uso de recursos o técnicas (leer, resumir, subrayar, hacer fichas, transcribir información) y no un interés por adecuar el escrito a una situación comunicativa particular (“yo no identifico un texto de otro”, “escribo siempre igual”, “mi escritura no va a variar, mientras el otro entienda”). Inferimos, entonces, que las estrategias para la resolución de un parcial se resumen a la reelaboración y vinculación de información y no incluyen preocupaciones tales como la revisión del texto, la construcción de un enunciador con voz propia, la autorregulación del tiempo y el establecimiento de relaciones intertextuales y ex-



tratextuales. Es decir, solo se profundiza en habilidades ya conocidas e incorporadas en una etapa anterior a la elaboración del texto.

En este sentido, la única aparente preocupación de los estudiantes es dar cuenta de los contenidos; por lo que las respuestas a las consignas estarían limitadas a la reproducción de la bibliografía leída (“leo la consigna y vomito en los párrafos lo que leí”, “corto y pego”, “busco citas”, “intento parafrasear los autores”, “uso de normas APA”). No obstante, según Paula Roich “los parciales universitarios requieren el manejo de diferentes operaciones discursivas, relacionadas con la comprensión lectora y la producción escrita. Las cuales deben ser aprendidas a través de una instrucción formal sistemática y específica” (2007, p. 92).

A modo de síntesis, podemos decir que la actividad escrituraria es una tarea habitual en los estudiantes universitarios en instancias evaluativas. Sin embargo, Carlino (2004) indica que escribir es un proceso de descubrimiento y no solo el canal para transmitir lo ya conocido. En otras palabras, escribir debería suponer instancias de reflexión y metacognición al configurarse como una actividad de exploración, búsqueda y descubrimiento de saberes. La construcción de un texto es el resultado de una tarea sostenida, lo cual significa atender las condiciones de cada disciplina académica y no solo el dominio del tiempo, de los temas y conceptos de la materia.

Breves reflexiones finales

Tomando como referencia las voces de los estudiantes advertimos un sentido de complacencia en la situación de examen; probablemente debido a que, en el paso por el nivel secundario, las prácticas de escritura suelen suponer una repetición de los textos leídos



como forma de demostrar aprendizaje. De esta manera, resolver bien un examen equivaldría a parafrasear la bibliografía leída, razón por la cual los alumnos tienden a aprender solo lo que será objeto de evaluación, memorizan conceptos para poder reproducirlos, en muchos casos, casi literalmente. En instancias de revisión, se hace hincapié en las Normas APA, la ortografía, la acentuación, la puntuación, los tiempos verbales y eventualmente el contenido. Suponemos, entonces, que las estrategias de preparación de parciales apuntan a la memoria y a la reproducción de las lecturas, como si con eso fuese suficiente para confeccionar un texto y recibir la acreditación que implica dicha práctica evaluativa.

Nuestra segunda conclusión se sustenta en la concepción del parcial “no sólo como un instrumento de evaluación, sino como objeto de enseñanza que al empoderar al sujeto le abre un universo de signos, significados y sentidos” (Natale & Stagnaro, 2014, p. 103). Ratificar la necesidad de pensar y sostener al examen como un género de formación resulta clave cuando la mayoría de las voces consultadas sostuvieron que casi nadie te enseña cómo escribir. El aprendizaje se lleva a cabo entre pares, con un compañero “que la tiene más clara”, o bien en la revisión que cada uno pudo hacer en el trayecto de la cursada. Además, el desconocimiento sobre los criterios que tienen los docentes para corregir representaría un factor negativo durante la elaboración y desarrollo del parcial. Por esto, la incertidumbre, la duda y la ansiedad se presentan con frecuencia en esta instancia.

Finalmente, la última conclusión deriva del concepto de *alfabetización académica*. Entendiendo que enseñar prácticas de escritura situada y no fragmentada (desde el ingreso a la formación de gra-



do) permite abordar los procesos de escritura inmersos en cierto campo disciplinar, con una organización, comprensión de saberes, análisis de textos y validación del conocimiento particular. En otras palabras, conducir al estudiante en el camino de la endoculturación permite, a nuestro entender, forjar habilidades discursivas y estrategias cognitivas superiores para afrontar las nuevas exigencias en la educación superior. Como plantea Hyland “se trata de que los estudiantes se apropien de las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en la Universidad” (citado en Navarro, 2014, p. 11).

A modo de cierre, resulta necesario aclarar que nuestro interés por enseñar a leer y escribir en el nivel superior poco tiene que ver con la necesidad de remediar un trayecto anterior, sino con el hecho de que elaborar y comprender escritos forma parte del conocimiento que un graduado debe tener (Carlino, 2005). A lo largo del presente trabajo, hemos recalcado la idea de que la escritura académica es un acto comunicativo muy frecuente en el ámbito universitario a la hora de transmitir un saber; además, en tanto actividad social, involucra derivaciones sociopolíticas y significados subjetivos. Por esa razón, preocuparnos sobre cómo se aborda la escritura en el nivel superior, nos dio la posibilidad de reflexionar (en claves políticas e institucionales) sobre el rol de la universidad como institución responsable de proporcionar las herramientas necesarias para que sus estudiantes logren cumplir las metas y objetivos que les son exigidos.



Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. DF, México: Siglo XXI.
- Bidiña, A. & Zerillo, A. (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la Universidad Nacional de la Matanza*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.
- Bombini, G. & Labeur, P. (Eds.) (2017). *Leer y escribir en zonas de pasaje: articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.
- Borioli, G.; Altamirano, C. & Murúa, M. (2019). El parcial presencial escrito en ciencias de la educación. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Investigación en Educación *Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. 9, 10, 11 de octubre de 2019. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/12877/TOMO%20IV%20XI%20JIE%202019.pdf?sequence=11&isAllowed=y>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (2004) El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación* 8 (26) 321-327. <https://www.academica.org/paula.carlino/104>



- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica. Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
- Grigüelo, L. (2005). El parcial universitario. En S. Nogueira. (Ed.) *Manual de lectura y escritura Universitaria. Prácticas del taller* (pp. 111-120). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Natale, L. (2012) (Comp.). *En carrera. Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines, Buenos Aires: UNGS.
- Natale, L. & Stagnaro, D. (2014). El parcial presencial. En Navarro, F. (Ed.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. (pp. 103-131). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Navarro, F. (Ed.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UBA.
- Stagnaro, D. & Natale, L. (2014). El parcial domiciliario. En Navarro, F. (Ed.) *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 135-189). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UBA.
- Nogueira, S. (2007). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de taller sobre discursos académico, político y parlamentario*. Buenos Aires: Biblos.
- Roich, P. (2007). El parcial universitario. En I. Klein (Ed.) *El taller del escritor universitario*. (91-109). Buenos Aires: Prometeo Libros.





Hablemos de más.

Estrategias para potenciar la oralidad académica en la
Escuela de Ciencias de la Educación¹

Jennifer Cargnelutti

Florencia Molina

1. Una versión de este texto fue presentada en las XI Jornadas de Investigación en Educación: Disputas por la Igualdad: hegemonías y resistencias en educación, Córdoba. 9, 10 y 11 de octubre del 2019.

JENNIFER CARGNELUTTI

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Trabaja en el Área de Formación Docente del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC) - Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) y en el Área de Formación Docente y Producción Educativa de la Facultad de Ciencias Económicas (UNC). Docente en las facultades de Artes y de Ciencias Económicas (UNC). Maestranda en Formación Docente en la Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
CE: jennifercargnelutti@gmail.com

FLORENCIA MOLINA

Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Asesora pedagógica en el Área de Formación Docente y Producción Educativa de la Facultad de Ciencias Económicas (UNC). Asistente de Coordinación del Programa "Formación Docente Complementaria" en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP). Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en curso.
CE: flormolina@gmail.com

Palabras clave

Prácticas discursivas
Oralidad académica
Estrategias de enseñanza

Resumen

El presente capítulo plantea una aproximación sobre el modo en que la ausencia de una enseñanza sistematizada de prácticas de oralidad en el ámbito escolar impacta de algún modo en las trayectorias universitarias y posteriormente en las profesionales. Resulta interesante mostrar el valor de poner como objeto de reflexión tal carencia con miras a obtener pistas para la acción sobre el acompañamiento de las cursadas universitarias.

A partir de un enfoque cualitativo con propósito exploratorio-descriptivo, se recupera una muestra de profesores de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) y un marco teórico sobre literacidad académica, el discurso como práctica y géneros estudiantiles (Bazerman et al., 2016; Bourdieu, 2001; Bombini & Labeur, 2017; Gardner & Nesi, 2013; Nogueira, 2003; Verón, 2004; Teberosky, 2007) como insumos para la problematización de la hipótesis acerca de que la oralidad en la ECE tiene una posición central que, sin embargo y de manera paradójica, no suele ser reconocida. La puesta en valor y socialización de estrategias que los docentes entrevistados ponen en marcha para potenciar la comunicación oral de sus estudiantes se constituye como foco del siguiente escrito.



Un viejo conocido: las exigencias de la oralidad académica

Coincidimos con Gustavo Giménez (2011) cuando afirma, retomando a Paula Carlino (2006), que la importancia de la noción de alfabetización radica en destacar que es efectivamente un proceso que no está terminado cuando los estudiantes² ingresan en la universidad, sino que allí se inicia otra etapa: la de desentrañar las reglas de producción e interpretación de esos textos por los que circula el conocimiento académico, la de comprender y ensayar las formas en que las disciplinas articulan el lenguaje para comunicar sus objetos y discusiones. Etapa de la que, sin dudas, hay que responsabilizarse.

El estudiante que ingresa a la universidad ya sabe hablar, puede interactuar en distintos contextos de comunicación y ha aprendido, en forma espontánea, las normas del lenguaje oral habituales en su entorno familiar y social. No obstante, todos acordamos que hablar en la academia no es igual que hablar en la vida cotidiana.

Frente a ello, pocos podrían objetar que mejorar la expresión oral de los estudiantes y la comprensión e interpretación de distintos tipos de mensajes orales no resulta valioso o necesario, a través de los diversos espacios curriculares de una carrera de grado. Sin embargo, raramente los usos y formas de la comunicación oral se constituyeron en objeto de una enseñanza sistematizada.

El habla es la carta de presentación que abre o cierra puertas. Las palabras de Pierre Bourdieu permiten argumentar dicha afirmación, en tanto sostiene que existe un uso legitimado de la lengua

2. Sobre las disposiciones para el uso del lenguaje inclusivo y no binario, recomendamos ver nota a pie en el Capítulo 1 de este mismo Volumen 4 de la Colección *Discursos y Saberes y/o Resolución Rectoral* de nuestra Universidad Provincial de Córdoba.

en el que “todas las prácticas lingüísticas se valoran con arreglo al patrón de las prácticas legítimas, las prácticas de los dominantes” (2001, p. 27), donde la norma se impone a todos los miembros de una misma comunidad lingüística, que colaboran espontáneamente en su conservación. En este marco, “los locutores desprovistos de la competencia legítima quedan excluidos de los universos sociales en que ésta se exige o condenados al silencio” (2001, p. 29). Por lo tanto, esto significa que no todas las voces son escuchadas, sino que son susceptibles de serlo aquellas que encajan en marcos contruidos por los grupos dominantes.

Entonces, ¿qué papel cumple el sistema de enseñanza en relación con ello? Bourdieu sostiene que la institución escolar tiene el monopolio de la producción masiva de productores-consumidores del mercado de la lengua. Junto con la familia, el sistema de educación es el principal responsable del desarrollo de las capacidades comunicativas que un estudiante necesita para desenvolverse como pleno participante de una sociedad.

Sin embargo, los usos lingüísticos de los alumnos “expresan órdenes de significados que, con frecuencia, entran en conflicto o contradicción con los órdenes de significados que propone o impone la cultura escolar” (Herrera de Bett, 2005, p. 150). Esta tensión puede afectar sensiblemente el rendimiento de los estudiantes y colaborar en la producción de un factor de exclusión social. En este sentido, recaen sobre la institución universitaria el peso y la posibilidad de enseñanza de las capacidades comunicativas en tanto impregnan toda su actividad, cruzando transversalmente los contenidos.

Focalizándonos en el nivel superior, este reconocimiento nos obliga a detenernos, como docentes, a pensar de qué maneras en-



señamos a nuestros estudiantes a desenvolverse oralmente como profesionales. O, como señala Laura Aguirre (2010), preguntarnos:

Qué ocurrirá en el futuro cuando la exposición trascienda el ámbito universitario y nuestros estudiantes, ya convertidos en graduados, se enfrenten con diversos géneros de la oralidad profesional: entrevistas laborales, presentaciones profesionales, las intervenciones en el contexto de workshops, reuniones de trabajo, etc. Estas formas de oralidad constituyen herramientas profesionales, que debemos trabajar con los estudiantes desde cada disciplina (p. 13).

Interrogarnos por la oralidad de los estudiantes de grado requiere, entonces, que actuemos intencionalmente en su ayuda y les brindemos múltiples oportunidades de hablar con distintas audiencias y diversos propósitos. Se torna de fundamental importancia tomar en cuenta sus conocimientos previos, pero no para poner el acento en las carencias, en lo que no saben: pronunciaciones incorrectas, pobreza de vocabulario, problemas sintácticos, falta de capacidad para interactuar en situaciones formales, persistencia de usos coloquiales y dialectales de la lengua, etcétera; sino para planificar situaciones de uso de la lengua, que permitan analizar los formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social para desenvolverse en contextos más amplios y formales.

No subestimar la lengua de los estudiantes no quiere decir que se deje de lado la intervención pedagógica en este campo. Por el contrario, significa promover la capacidad de reflexión sobre el lenguaje como una forma de actuación social y alejarnos de una tendencia prescriptivista -que consiste en decir a los alumnos lo que es correcto y lo que no lo es- para mostrarle lo que es adecuado y lo que no, de acuerdo con el contexto comunicativo.



El aprendizaje lingüístico implica un proceso de construcción de conceptos, destrezas y actitudes discursivas. De manera progresiva, el sujeto va elaborando su repertorio lingüístico con la ayuda del grupo a través de la resolución de diferentes problemas de habla y escucha. Por esto, los trabajos con la lengua oral en las aulas universitarias deben combinar la comunicación espontánea con el trabajo sistemático de diferentes tipos de textos. Ahora bien, ¿cómo llevar adelante esta tarea? ¿Cómo enseñamos a hablar en la universidad? María Elena Rodríguez propone:

Es de crucial importancia brindar a los estudiantes muchas oportunidades de hablar, a distintas audiencias y con diversos propósitos (Staab, 1992) y crear estrategias de abordaje de la lengua oral apoyadas en tres pilares básicos:

-la observación de los usos orales que tienen lugar en distintos entornos de la comunidad (familia, clubes, iglesias, supermercados, etc.), en los medios de comunicación, etc.;

-la producción e interpretación de una amplia variedad de textos orales, y

-la reflexión acerca de los variados recursos que ofrece la lengua (fónicos, morfosintácticos, léxicos y semánticos) para alcanzar distintas metas comunicativas (1995, p. 4).

Planteamos hasta aquí una aproximación panorámica sobre el modo en que la ausencia de una enseñanza sistematizada de prácticas de oralidad en el ámbito de la enseñanza escolar impacta de algún modo en las trayectorias universitarias y posteriormente en



las profesionales. Nos interesa mostrar el valor de poner como objeto de reflexión tal ausencia con miras a obtener pistas para la acción sobre el acompañamiento de las cursadas universitarias.

La Escuela de Ciencias de la Educación como foco de estudio, la oralidad en el centro de la escena

Así como sostenemos no poner el acento en las carencias lingüísticas de los estudiantes, también creemos que es valioso no hacer foco en aquello que, como universidad, más específicamente desde la ECE, no hacemos o nos queda por hacer, para contribuir en el desarrollo de las capacidades de comunicación oral de quienes habitan las aulas. Más aún, consideramos que mostrar aquellas estrategias que los profesores de la ECE ponen en marcha para potenciar el desarrollo oral de los alumnos es fundamental, al menos en dos sentidos: para poner en valor eso que sí se hace, y para socializar opciones posibles, despejando temores respecto a lo dificultoso que puede ser y promoviendo procesos de invención espiralada.

En el marco de la investigación, recuperamos ciertos conceptos que son clave para el reconocimiento y estudio de las prácticas orales de los docentes y estudiantes de la ECE: *la endoculturación y alfabetización académica* (Bombini, 2017; Nogueira, 2003; Teberosky, 2007) que remiten al “proceso por el cual una persona aprende a acceder a las discusiones y los recursos de las disciplinas académicas mediante el aprendizaje del uso del discurso especializado y la participación en actividades en ámbitos académicos” (Bazerman et al., 2016, p. 57); los géneros de formación (Gardner & Nesi, 2013) propuestos por los profesores para tramitar los aprendizajes; y el discurso como práctica (Verón, 2004), que concibe las condiciones



de producción en tanto factor constitutivo del discurso y no como componente extradiscursivo, en vínculo con el concepto de *enunciación eficiente*:

No basta con que exista un agente dotado de las competencias necesarias para la acción, o, dicho de otra manera, no basta con un agente que reúna las propiedades que son eficientes en la práctica discursiva, sino que, además, el discurso debe reunir ciertas condiciones que garanticen su aceptabilidad y que consideramos centradas en tres aspectos: a) la configuración del enunciador como sujeto competente, b) la propuesta de un enunciado verosímil, legible, aceptable, c) la construcción de un enunciatario también competente (Costa & Mozejko, 2009, p. 44).

Desde allí, nos centramos en una indagación a través de la toma de 17 entrevistas en profundidad a les docentes de la ECE acerca de las estrategias que ponen en juego para asesorar y acompañar las producciones orales en la disciplina. Dichas entrevistas semiestructuradas, fueron suministradas a profesores de diversas materias tanto del ciclo básico como del profesional correspondientes a las carreras que la Escuela ofrece.

Las indagaciones se realizaron desde un enfoque cualitativo (Marradi et al., 2007) y desde una guía de pautas (Merlino, 2009) con ítems sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad profesional y privada, aspectos que se consideran en la selección de apuntes y materiales de estudio, modalidad de redacción de consignas de evaluación, y articulación vertical y horizontal de contenidos.

En tanto partimos de la hipótesis de que la oralidad en la ECE tiene una posición central que, sin embargo y de manera paradójica, no suele ser reconocida, el objetivo de las entrevistas fue po-

sibilitar la asunción de la subjetividad de los informantes, las autobiografías en clave de prácticas discursivas y la elaboración de diagnósticos sobre los géneros de formación en la ECE.

Capitalizar prácticas docentes. Potenciar la oralidad en el aula universitaria

Como sostiene Navarro (2014), “la formación del grado universitario no consiste solamente en la adquisición de contenidos sino, sobre todo, en la enculturación de los estudiantes en las prácticas académicas que configuran las esferas disciplinares” (p. 29). Un aspecto fundamental de este proceso es, justamente, la apropiación de las prácticas de oralidad académica, que se diferencian de los modos de comunicarse en otros ámbitos sociales con los que los estudiantes pueden tener mayor familiaridad. Esto supone que los estudiantes se apropien de las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en la universidad (Hyland, 2004 en Navarro, 2014).

Ahora bien, como señalamos anteriormente, en la ECE la oralidad tiene una posición central que no suele ser reconocida. No obstante, a partir de las voces de los docentes entrevistados, se registraron propuestas de actividades que admiten el desarrollo de la oralidad de los estudiantes a través del tratamiento de los contenidos de la asignatura, y por ello cobra valor su socialización.

Reconocemos dos conjuntos de estrategias que clasificamos en:

1. Instancias de coloquio.
2. Actividad de clase.



En el primer grupo, se otorga especial énfasis al componente de la planificación para la oralidad. Los profesores piden a sus estudiantes que lleven al coloquio un organizador gráfico y/o punteo de ideas que permitan acompañar, guiar y estructurar el discurso oral. Un aspecto común, y que les docentes explicitan, es que, en el momento de la evaluación oral, a veces les estudiantes desconocen por dónde empezar. Según una de las entrevistadas, les alumnos “se ven preocupados por la sucesión o entramado de los temas a exponer”³ (Docente 1). Frente a ello, previo a la instancia de evaluación, el docente sugiere elaborar un “punteo de ideas”, “una frase disparadora” o “borradores” como materiales de trabajo para preparar la exposición.

Instar a planificar no es, para les profesores, azaroso o ingenuo. Por el contrario, manifiestan:

Es lo más natural que cualquier persona que hable en lo académico, tenga un punteo de temas. (...) La oralidad planificada requiere plan, requiere un esquema previo, requiere ser pensada, no es que uno se sienta, apreté un botón y sale (Docente 1).

[Les solicito] que traigan el afiche escrito, entonces ahí la exposición oral se fortalece y se orienta y se organiza a partir de tener el escrito pero que previamente lo tuvieron que escribir, tuvieron que organizar la exposición oral (Docente 2).

A diferencia de la práctica oral fuera de la academia, “...los géneros más formales, como la exposición, el debate, la entrevista,

3. A partir de esta cita, para preservar la identidad de les docentes entrevistadas se opta por el criterio de presentar sus palabras centradas y solamente con una identificación numérica. Se decidió también no distinguir a les docentes según su espacio curricular.



etc., son géneros que no se aprenden espontáneamente, sino que requieren una práctica organizada” (Rodríguez, 1995, p. 3). Se incorpora a este tipo de ejercicio oral el peso extra de la evaluación escolar que trae consigo, en repetidas ocasiones, sensaciones como presión, nervios, ansiedad y timidez que pueden ser obstáculos para les estudiantes a la hora de desempeñarse en la oralidad. Por esto, se asume la necesidad de que dicha práctica pueda realizarse a partir de actividades durante la cursada.

En relación con esto, en el segundo grupo, presentamos dos casos en los que se promueven conversatorios:

- El caso 1 propone la reconstrucción de las actividades y discusiones que se desarrollaron en la clase anterior. El docente divide al curso a través del criterio de quienes asistieron a la clase anterior (grupo A) y quienes no (grupo B). Una vez separados, la tarea consiste en que el grupo A se organice y explique al grupo B lo trabajado en la clase precedente. Luego, el grupo B tiene la posibilidad de hacer preguntas sobre esa explicación para despejar dudas o ampliar la información. De ese modo, el profesor pretende “hacer visible el pensamiento [como] cuestión esencial para poder entender los procesos de comprensión que van desarrollando los estudiantes” (Docente 3).

- El caso 2 supone trabajar en formato de congreso, cuya consigna propone pensar desde un autor, en torno a un tema particular, “pensar-se en una situación comunicativa” (Docente 4).

Este ejercicio contribuye a la búsqueda, selección y organización de información, planificar la jerarquización y comunicación de las ideas, posicionarse como autor y dialogar con *colegas*. Se trata de un ejercicio de simulación de una actividad académica en el

que (además de la escritura de ponencias) prima la palabra oral en la divulgación, la discusión y el intercambio de conocimientos.

Reconocer estas estrategias resulta potente para favorecer la construcción y la planificación del discurso oral por parte de los estudiantes e implica reconocer los procesos cognitivos que se ponen en juego en su ejercicio. Se torna relevante, entonces, el aporte de Aguirre (2010) al sostener que existe una preparación consciente o inconsciente de la oralidad, entendiendo que el grado de esta planificación, que se le asigne al proceso mencionado, redundará en la calidad de la producción oral. La autora expresa que

la preparación “inconsciente” de la que hablamos tiene que ver con la adquisición previa de las competencias discursivas a las que necesitaremos recurrir en el momento de la locución, y la preparación “consciente” consiste en “pensar” el mensaje a emitir (2010, p. 13. Destacados originales).

Esto da cuenta de la complejidad que involucra el ejercicio de la oralidad, en tanto implica la puesta en juego de determinados procesos cognitivos y competencias discursivas (sobre todo pensando en instancias de evaluación y participación en clases). Es decir, no solo importa, por ejemplo, qué relaciones con el contenido los estudiantes son capaces de exponer adecuadamente, sino también, cómo avanzar en procesos reflexivos y metacognitivos acerca de qué significa comunicarnos oralmente, cómo lo hacemos, cuáles son las estrategias o competencias discursivas que se despliegan, y en particular, qué es y cómo preparar una buena exposición oral. Esto último se señala como tarea pendiente y desafío para plantear en las propuestas de enseñanza por parte de la comunidad docen-



te de la ECE. En efecto, la mejora de las destrezas de comunicación oral de los estudiantes requiere un esfuerzo por parte de los docentes para crear situaciones áulicas que las pongan en práctica.

Recuperar otras experiencias. Lo que también podemos hacer

En este apartado, nos interesa compartir dos propuestas viables para poner en marcha en el desarrollo de los contenidos de distintos espacios curriculares de la ECE. Excede a este capítulo la posibilidad de abordar más ampliamente estas estrategias o presentar otras, sin embargo, la intención reside en ofrecer otras opciones además de las ya expuestas.

En primer lugar, se retoma la experiencia de Carlino (2006) en la que –luego de sucesivas actividades de lectura y escritura– propone a los estudiantes organizar una jornada abierta. En esta jornada, que constituye la instancia de evaluación final de la materia, los alumnos presentan ponencias de veinte minutos y exponen, en las palabras de la autora, “para una audiencia genuina que no conocía el contenido de lo expuesto (compañeros de asignatura, estudiantes más avanzados y hasta profesores de otras materias)” (2006, p. 6). Previo a estos encuentros, se prevén dos momentos claves: la construcción de los criterios de evaluación mediante la reflexión conjunta con los estudiantes sobre los rasgos de una buena exposición; y espacios de tutorías en los que se discuta el plan de sus presentaciones.

En segundo lugar, se propone montar escenarios de simulación posibles de implementar en el aula, como la solicitud y acompañamiento por parte de la docente de la elaboración de stand up o monólogos al estilo TedX en los que se pueden des-



tacar: “tres factores claves que se repiten una y otra vez: apelar al sentido emocional de la audiencia, enseñar algo nuevo y presentar su contenido de forma que el público nunca lo olvide” (Russell, 2018, p. 272).

Potenciar la oralidad académica, ampliar los límites de la alfabetización

Emilia Ferreiro (2001) sostiene que, por mucho tiempo, la noción de *alfabetización* estuvo ligada al aprendizaje del sistema de notación gráfico para leer y escribir palabras y frases. Sin embargo, esta noción sufrió una significativa expansión en los últimos años, ya no ligada a un conocimiento primario sobre la escritura, sino a un proceso de conocimiento de las reglas de producción de discurso para la inserción efectiva en una determinada esfera de la actividad social. Para esta autora, tal proceso significa estar “alfabetizado para la calle, alfabetizado para el periódico, alfabetizado para libros informativos, alfabetizado para la literatura (...) alfabetizado para la computadora y para Internet” (2001, p. 17). Entonces, se pregunta: si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo, ¿para qué y para quién alfabetizamos?

En esta misma línea, Gustavo Giménez (2011) señala que estar alfabetizado no implica solo conocer el sistema de escritura de una lengua y ser apto para seguir en el circuito escolar, sino –y principalmente– estar preparado para la vida ciudadana y/o profesional. Pensar en nuestros alumnos como los recién *llegados*, nos coloca ante la necesidad de iniciarles en la comunidad discursiva de la que nosotros ya formamos parte, de sistematizar y explicitar cuestiones básicas del discurso que nos son familia-



res, y de iniciar procesos metarreflexivos sobre lo que hacemos cuando producimos textos –orales, en este caso– para habitar en determinada comunidad académica.

A modo de cierre y como último argumento a favor del desarrollo de la oralidad en las aulas universitarias, recuperamos la voz de Rodríguez (1995) al afirmar:

Hablar no es pronunciar palabras sino recrearlas en la construcción de textos que se organizan en relación con las distintas intencionalidades de los hablantes, las diferentes expectativas de los receptores, las variadas exigencias de las situaciones de comunicación. El aprendizaje lingüístico implica un proceso de elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas. El sujeto va construyendo su repertorio lingüístico con la ayuda del grupo, a través de la resolución de diferentes problemas de habla y escucha (p. 4).

Específicamente en el nivel superior, este aspecto se complejiza si reconocemos que existe una interrelación entre la oralidad académica, la oralidad conversacional y la escritura académica: con predominancia de una sobre otras, según el contexto (Chafe, 1986). Por ejemplo, en un marco académico, el orador nunca se encuentra en situaciones de interacción equilibrada, hay rasgos que son propios de la oralidad académica como ser monológica, didáctica y más planificada que la conversación casual. Sin embargo, la oralidad y la escritura académicas se distancian en el punto en que la primera no posibilita el mismo tiempo para pensar y revisar por las demandas propias de la situación y el contacto directo con la audiencia. Insistimos, entonces, en que



las actividades con la lengua oral en el aula deben combinar la comunicación espontánea con el trabajo sistemático de diferentes tipos de textos.



Referencias bibliográficas

- Aguirre, L. (2010). La oralidad en el ámbito universitario. En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* N°XIII. Universidad de Palermo. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=127
- Bazerman, Ch.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bombini, G. & Labeur, P. (Coords.) (2017). *Leer y escribir en zonas de pasaje*. Buenos Aires: Biblos.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* España: Ediciones Akal.
- Carlino, P. (2006). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera». *Educación en Ciencias*, 1-12. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/158.pdf>
- Costa, R. & Mozejko, T. (2009). *Gestión de las prácticas: opciones discursivas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English Conversation and Academic Writing. En Chafe, W. & Nichols, J. (Eds.) *Evidentiality: The linguistic Coding of Epistemology* (pp. 261-272). Norwood: Ablex.
- Gardner, S. & Nesi, H. (2013). A Classification of Genre Families in University Student Writing. Oxford University Press. *Applied Linguistics*, Vol. 34, N° 1 (pp. 25-52). <https://doi.org/10.1093/applin/ams024>
- Giménez, G. (2011). El lenguaje y los textos como problema y posibilidad. En F. Ortega (Comp.) *Leer y escribir en la Universidad. Ingreso*



a la universidad. *Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Ediciones.

Herrera de Bett, G. (2005). Nuevas tecnologías en el área de Comunicación Integral. Congreso de la República del Perú. https://www4.congreso.gob.pe/historico/cip/eventos/congreso/ICongreso/talleres/85-90_GRACIELA_DE_BETT.pdf

Marradi, A.; Archenti, N. & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé. <https://desarrollomedellin.files.wordpress.com/2017/03/marradi-a-archenti-n-piovani-j-2007.pdf>

Merlino, A. (Coord.) (2009). *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.

Rodríguez, M. E. (1995). Hablar en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo? *Lectura y vida*, 16 (3), 2-11. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf

Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 17-45). Barcelona: Graó.

Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Navarro, F. (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En P. Quintanilla & A. C. Valle Taiman (Eds.) *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales*. (pp. 103-134). Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú. https://www.researchgate.net/publication/321275299_Piensa_globalmente_actua_localmente_como_diseñar



un_curso_de_escritura_academica_para_estudiantes_
que_ingresan_a_la_universidad

- Russel, G. (2018). Presentar oralmente un informe de lectura. En F. Navarro & G. Aparicio (Coords.) *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 257-283). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. https://www.researchgate.net/profile/Florencia_Moragas/publication/331257058_Capitulo_III_Investigar_fuentes/links/5c6ea2c7299bf1e3a5ba70c1/Capitulo-III-Investigar-fuentes.pdf
- Nogueira, S. (Coord.) (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires: Biblos.
- Verón, E. (2004). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.





Voces de estudiantes al empezar el trabajo final de grado

Mauro Orellana



MAURO ORELLANA

Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Cuenta con una beca otorgada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (2019-2023) para realizar el doctorado. Su campo de estudio son las prácticas de lectura y de escritura en la universidad.

CE: mauro.v.orellana@gmail.com

Palabras clave

Estudiantes

Prácticas de escritura

Trabajo final de grado

Resumen

A las preguntas ¿qué es una tesina o trabajo final de grado (TFG)? y ¿cuáles son sus características, según los campos disciplinares? las investigaciones provenientes de la lingüística y del estudio del discurso ofrecen valiosas y orientadoras respuestas. A fin de contestar los interrogantes ¿cómo escribir un TFG? y ¿cómo acompañar a los y las estudiantes? se produjeron manuales y se diseñaron dispositivos didácticos, para orientar a quienes se encuentren en el proceso de escritura.

En este capítulo, nos interesa realizar un desplazamiento para indagar cómo experimentan los y las estudiantes, desde su perspectiva, el proceso de escritura de la tesina y de qué modo su trayectoria académica se resignifica cuando empiezan a construir su recorrido como tesis.

Presentaremos el enfoque Nuevos Estudios de Literacidad, que ofrece orientaciones teóricas para conceptualizar las prácticas puestas en juego por los y las estudiantes. Asimismo, analizaremos entrevistas realizadas a cuatro tesis de la carrera de Letras Modernas y de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, para comprender cómo resignifican ese último tramo de su carrera al momento de emprender, paradójicamente, un recorrido iniciático: la escritura de su tesina.



*Pasas más tiempo diciendo que tienes que
hacerla tesis que haciéndola. En fin, la hipótesis.*

*El problema no es la tesis, el problema
es que no avanzo.*

Sin tesis no hay paraíso. Twitter

Introducción

Actualmente, en las redes sociales, hay una diversidad de memes que aluden al trabajo final de grado (TFG), más específicamente a la experiencia que atraviesan los y las tesisistas como una falta ante aquello aún no concluido. Los epígrafes que acompañan estas líneas enuncian de forma cómica, paródica y condensada esa sensación de tiempo suspendido e inacción que imposibilita la culminación de la tesis. Tal vez, deberíamos preguntarnos qué quieren decirnos estos breves textos e incluso qué otras posibles lecturas cabría hacer ante la experiencia de *hacer la tesis*, forma coloquial de designar las prácticas de investigación y de escritura, que están intrínsecamente asociadas.

El interés por el trabajo final se debe a que es un género escasamente conocido por los y las estudiantes, y necesitan apropiarse de él para alcanzar la titulación. Ellos y ellas deben emprender un proceso investigativo que suele ser el primero que desarrollan de manera autónoma y que, a menudo, se realiza posteriormente a la finalización del cursado de las materias. También deben acreditar saberes teórico-prácticos aprendidos durante su formación y comunicar, bajo las convenciones del discurso académico, los resultados de su investi-



gación. Otra particularidad de esta instancia es el acompañamiento de un docente que participa en carácter de guía en el proceso investigativo. Siguiendo a Federico Navarro, se puede decir que el TFG es un texto extenso que en general no se ejercitó en asignaturas previas y se trata, asimismo, de un género híbrido, a medio camino entre los géneros de formación y los géneros expertos (2014).

Las instituciones universitarias, desde hace varios años, manifiestan una preocupación relacionada a que los y las estudiantes del grado y del posgrado puedan finalizar sus TGF y, por consiguiente, obtener la titulación. Esto sucede porque las tasas de graduación resultan bajas y el tiempo para culminar las carreras es mayor a lo esperado. Para resolver estas dificultades, existen seminarios curriculares y extracurriculares en los que se abordan contenidos vinculados al diseño de la investigación y, en menor medida, a la escritura del trabajo final. Esa tendencia de separar metodología e investigación también aparece en el abordaje de materiales bibliográficos. Pereira y di Stefano (2009) identifican dos líneas diferentes: por un lado, libros que se enfocan en los problemas metodológicos de una investigación (delimitación del problema, formulación de objetivos, construcción de marco teórico, etcétera) y, por el otro, textos que se concentran en la problemática discursiva involucrada en la escritura de la tesis.

A su vez, en los últimos quince años puede encontrarse un cuerpo significativo de investigaciones sobre el género tesis de grado y de posgrado. Algunos de estos trabajos estudiaron las características genéricas, los procedimientos retóricos y de citación, según las disciplinas (Hael & Padilla, 2014; Hael, 2015; Eisner, 2014; Meza & Sabaj, 2016); otros investigaron la incidencia de los comentarios



escritos que realiza el docente a los borradores elaborados por estudiantes (Tapia Ladino, et al., 2016); también se investigaron los procedimientos de reformulación (Vitale, 2009) y la relación entre escritura, trayectorias estudiantiles y perfiles de escritores (Padi-lla, 2019), entre otros.

En este capítulo, frente a los enfoques textualistas, nos interesa realizar un desplazamiento para indagar, desde la perspectiva de los y las estudiantes, una zona menos explorada: el proceso de escritura del TFG y, en particular, cómo se enfrentan a una situación novedosa: la escritura del trabajo final. Además, ¿de qué modo su trayectoria académica se resignifica cuando empiezan a construir su recorrido como tesis?¹

En el próximo apartado, trazaremos las coordenadas del enfoque sobre los Nuevos Estudios de Literacidad, que nos permite definir las prácticas letradas y repensar la relación entre sujetos y textos en comunidades específicas. En un segundo momento, presentaremos el análisis de las entrevistas realizadas a cuatro estudiantes para identificar qué estrategias despliegan en el momento de empezar a hacer la tesina.

El trazado de coordenadas teóricas

Los estudios sobre escritura en la universidad en América Latina vienen desarrollándose de manera creciente y, en las últimas décadas, se ha conformado un campo interdisciplinario que recibe

1. El trabajo presentado aquí forma parte de una investigación mayor que procura analizar el proceso de escritura de la tesina articulando la perspectiva de las y los estudiantes y los borradores producidos durante la elaboración de sus tesis de grado.



diferentes denominaciones: “estudios sobre lectura y escritura en educación superior”, “alfabetización académica”, “análisis del discurso académico” o “didáctica de la lectura y la escritura en educación superior”. Aquí reconocemos dos tendencias predominantes: una vinculada con el enfoque lingüístico y del análisis del discurso, y otra asociada a la enseñanza y el aprendizaje (Navarro et al., 2016; Ávila, 2017).

En nuestro contexto, un enfoque menos conocido es el de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que surgen en Estados Unidos de América e Inglaterra a principios de los años 80, en el marco del denominado *giro social*. Este constituye una de las perspectivas teóricas y metodológicas que permite comprender la singularidad de las prácticas letradas, atendiendo especialmente a los contextos sociales, culturales y políticos. Es una mirada interdisciplinaria que, desde sus inicios, articula teorías sociolingüísticas y antropológicas, por una parte, y discursos y métodos etnográficos, por otra (Street, 2004). En este sentido, el libro *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (2004) de Zavala, Niño-Murcia y Ames, reúne traducciones de referentes sobre el tema e investigaciones realizadas en Perú.

Cassany (2011) plantea que cada comunidad establece un conjunto de “artefactos escritos” y de prácticas lectoras y escritoras sostenidas en el tiempo y vinculadas a cierto orden social, determinado por dicho grupo humano. En esa línea, pertenecer a una comunidad implica participar en las prácticas letradas y dominar los requerimientos de cómo producir los textos escritos y cómo deben ser leídos; en otras palabras, comprender el funcionamiento de la discursividad en el interior de esa comunidad. Pertenecer, también, supone compartir



prácticas tales como las formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y escribir. Todo esto define una identidad en los miembros de esa comunidad (Gee, 2005).

Desde este enfoque, la atención no está puesta únicamente en los sujetos ni en los textos sino, tal como sostienen Barton y Hamilton (2004), en lo que las personas hacen con los textos. En términos epistemológicos, esto tiene al menos dos implicancias: a) desplazar la centralidad del texto hacia una perspectiva que entiende a los sujetos como productores de los textos que desarrollan estrategias específicas para responder -o no- a lo esperado por la comunidad; y b) una oposición a la concepción cognitivista (Moreno Mosquera & Sito, 2019), puesto que se reconoce que el sujeto desarrolla prácticas de carácter social.

Asimismo, y específicamente en la literacidad académica, la escritura no es un objeto o producto acabado ni un proceso cognitivo, sino una práctica ideológica de carácter social que se desarrolla en situaciones específicas y guarda una historicidad (Zavala, 2011). Esto conduce, como ya señalamos, a realizar un desplazamiento desde la mirada textualista hacia un enfoque centrado en la perspectiva de los sujetos, es decir, que reconoce a los y las estudiantes como agentes que producen textos, práctica en la que se ponen en juego valoraciones. Para ello, se utilizan herramientas metodológicas provenientes de la etnografía tales como entrevistas, observaciones, recopilación y análisis de textos.

Zavala, en relación con la definición de las prácticas sociales desde el marco de los estudios de literacidad, sostiene que:



En las prácticas sociales las personas se comprometen, construyen identidades, desarrollan relaciones sociales con los otros miembros de la comunidad, utilizan artefactos específicos, reproducen valores implícitos en el marco de un sistema ideológico particular y, de esta manera, constituyen la sociedad y la cultura. (2011, p. 55).

En este sentido, podemos agregar que las prácticas no operan como una secuencia de reproducción de determinadas representaciones, sino que es posible que surjan nuevas representaciones, ya que los sujetos en tanto agentes, tienen posibilidades de hacer emerger algo diferente. Esta agentividad es lo que permite articular lo social e individual en un movimiento dialéctico, pues los sujetos no son ni absolutamente libres en sus acciones ni meros reproductores de estructuras sociales (Zavala, 2011).

Si nos detenemos en los y las estudiantes universitarios, podemos reconocer su carácter agencial, ya que despliegan distintas estrategias con el propósito de responder a las representaciones dominantes o de negociar alternativas para habitar la universidad y para producir textos que cuenten con la singularidad de su voz y mirada. Entre una posición y otra, hay varios cursos de acción posibles. El desafío, en términos investigativos, es identificar, según los casos de estudio, qué estrategias lleva a cabo cada estudiante. En el caso de Perú, Zavala (2009, 2011) investiga sobre la experiencia de estudiantes bilingües (quechua y español) que ingresan a la universidad y analiza las operaciones que desarrollan para integrarse y permanecer en una cultura que difiere significativamente de la propia. Un aspecto clave es el modo en que se concibe el conocimiento en la universidad. Para ello, los y las estudiantes tienen que aprender que las explicaciones y los argumentos deben susten-



tarse en otros autores y plantearse bajo determinadas construcciones lingüísticas, como por ejemplo, las formas impersonales y las modalidades de citación. Estos condicionantes no son solamente procedimientos lingüísticos, sino que participan en la forma de construir y validar el conocimiento.

A diferencia de los y las estudiantes bilingües en Perú, en nuestro caso los y las tesisistas son alumnos y alumnas que han vivido –durante al menos cuatro años– la experiencia universitaria, por lo cual, comprenden su funcionamiento y han podido desarrollar estrategias de permanencia. No obstante, la escritura del TFG, en tanto experiencia singular, plantea nuevos desafíos.

Empezar a hacer la tesis: una exploración desde la perspectiva de los y las tesisistas

En esta investigación, indagamos sobre los procesos de realización del trabajo final en estudiantes de Comunicación Social y Letras Modernas. La elección se fundamenta en que las prácticas de escritura son consideradas significativas en estas carreras, ya que son objeto de reflexión constante durante el cursado y están fuertemente vinculadas con el quehacer profesional.

Para ello, se seleccionaron dos estudiantes de ambas carreras que cumplen con los siguientes criterios: encontrarse en la etapa inicial de su TFG y realizarlo de manera individual. Los resultados, que a continuación se presentan, conforman el análisis de las primeras cuatro entrevistas realizadas durante los meses de junio y julio de 2019. El dispositivo usado fue construido en el marco del equipo de investigación “Zonas de pasaje en la Licenciatura en Co-



municación Social: prácticas de escritura y géneros discursivos en el ingreso y egreso de la carrera”, del cual formamos parte.

La elaboración del trabajo final constituye un momento singular en la experiencia de los y las estudiantes, porque deben emprender una investigación de manera autónoma en la que tienen que dar cuenta de las herramientas tanto teóricas como metodológicas ofrecidas por las materias recorridas. Esa singularidad supone, a su vez, una redefinición identitaria en tanto se convierten en *estudiantes tesistas*, denominación que indica otro estatuto ya que se encuentran en una zona umbral que resulta diferente en relación con el lugar ocupado durante su trayectoria académica. Es decir, este nuevo tipo de trabajo no se enmarca bajo la lógica habitual del tiempo de una materia con sus instancias evaluativas (prácticos, parciales y exámenes finales). Si bien muchos y muchas estudiantes comienzan a dar forma de manera preliminar al tema (las preguntas y objetivos de la investigación son pensados en las últimas materias y en seminarios de investigación), el tiempo estipulado por la institución para hacer el TFG se inicia cuando ha finalizado el cursado.

En esa línea, el o la estudiante tesista, en ese nuevo tiempo, emprende una tarea que le demanda autoorganización (Carlino, 2003), exigencia que aparece en sus relatos en los que se refieren al TFG como una instancia en la cual la autonomía y la organización son fundamentales.

Así como una materia nos tiene pisando los talones porque tenemos que rendir parciales y entregar trabajos prácticos, bueno, el trabajo final me parece que es un poco eso, no perder la constancia, ese creo que es el desafío también porque nadie va a estar atrás



tuyo diciendo: “dale, entrega esto, ya se termina el plazo” (Marina, Comunicación Social).

Uno por ahí viene con toda esa voráGINE de la carrera, cumpliendo, cumpliendo y cumpliendo, y eso también es un cumplir, pero por ahí es más un de repente detenerse en explorar qué le gustó a uno, seleccionar texto, seleccionar lo que uno quiere investigar (Ema, Letras Modernas)

Además, en ambos fragmentos hay un reconocimiento de ritmos diferentes: el primero, asociado a un tiempo pautado por otros y otras, al ritmo –que muchas veces resulta veloz– pautado por las cátedras, y un nuevo tiempo, que se presenta como una pausa para pensar qué dirección tomar en relación con lo que se quiere investigar.

Los y las estudiantes, desde su identidad de tesisistas, asumen una posición a partir de la cual realizan una (re)lectura de su trayectoria académica durante los años que comprendió el cursado. Sosa y Saur (2014) sostienen que quienes se encuentran en la etapa final tienen una “visión de conjunto” de la carrera, lo que les permite realizar un balance crítico de su trayectoria. En ese ejercicio de valoración, de pensar cuáles han sido los espacios más significativos en su formación para emprender el trabajo final, destacan, por un lado, materias que les ofrecieron herramientas metodológicas.

Una que recordé hace poco, que me marcó mucho y que en su momento no lo sentía así pero que ahora que estoy haciendo el trabajo final sí recuerdo que fue importante, Antropología (...) ese fue como el primer acercamiento al campo como investigadora, se puede decir, con entrevistas en profundidad, intentado hacer observaciones de manera profesional (Marina, Comunicación Social).



Principalmente en Literatura Argentina que ha sido el lugar que le ha dado nacimiento a mi trabajo de investigación, porque ahí es como que empezaba a trabajar expresamente o con consciencia sobre las categorías, con las categorías de análisis (Elena, Letras Modernas).

Por otro lado, también hay una valoración por ciertos enfoques, teorías o autores que son revisitados a la luz de intereses investigativos en la instancia final.

Ahora en quinto año cuando uno se sienta a hacer la tesis es cuando empieza a ver y a repasar las teorías de la comunicación para ver cómo puede trabajar en su proyecto y ahí me encontré con una, me releí los estudios culturales que me fascinaron (Joaquín, Comunicación Social).

En esta retrospectiva realizada por los y las estudiantes traen a colación su participación como ayudantes alumnos-alumnas, en aquellas materias en las cuales aprendieron ciertas teorías e incluso incorporaron determinadas modalidades de trabajo. También, en algunos casos, valoran la participación en equipos de investigación, donde la relación con el conocimiento es distinta ya que la distancia entre docentes y estudiantes se transforma y adquiere una dinámica diferente. Asimismo, en estos espacios aparecen otros saberes que no se aprenden en las cátedras.

[A la pregunta sobre cómo era la experiencia en un equipo de investigación, la estudiante respondió]: sí, sí, leer y charlar. Que los textos se charlen y que por ahí de repente una persona que es muy ajena a uno, que por ahí uno está cursando la carrera y que hay alguien que hace algún doctorado, los profes y de repente es una charla, es un intercambio como mirándote, más que una clase en



la que te sentás a escuchar, está bueno también, pero es distinto (Ema, Letras Modernas).

Yo estoy en un equipo de investigación con una profe...cada 15 días nosotros nos sentamos...y charlamos, o a veces pasó un mes, pero es como que tengo ese contacto para ir sacándome las dudas... Cuando uno está cursando difícilmente se entera por ejemplo cuáles son los antecedentes que te sirven para postularte a una beca en el exterior. Uno a esas cosas no hay alguien que te las explique (Joaquín, Comunicación Social).

Carlino (2003), en un trabajo sobre estudiantes de maestría y doctorado, sostiene que un contexto facilitador para avanzar en procesos de indagación es pertenecer a grupos de investigación, aún más cuando se trata de ciencias naturales. Si bien en las ciencias sociales es menos común, pertenecer a un grupo de investigación da un marco al alumno o alumna y permite una interlocución sostenida con quienes forman parte de él. Carli (2012), en una investigación sobre las narrativas de estudiantes de ciencias sociales en el periodo de crisis en la Universidad Nacional de Buenos Aires, indica que quienes se ponen en contacto temprano con cátedras y equipos de investigación logran generar una continuidad en la vida universitaria desde un lugar diferencial respecto del resto del colectivo estudiantil.

En relación con las prácticas de escritura que se van produciendo en la primera parte del trabajo final, los y las estudiantes reconocen que el proceso de gestación empieza en las materias del último año o en los seminarios de trabajo final. En este último espacio curricular, definen de forma preliminar el tema, las preguntas de investigación, los objetivos y metodología a emplear.



Mi proyecto lo he empezado a escribir en un seminario del último año, que es un seminario de investigación lingüística, de mi área, tenía como mucho menos precisión porque bueno era un seminario de un cuatrimestre que cursaba junto con otras materias, así que tenía cinco páginas y era bastante poco definido (Elena, Letras Modernas).

Como señalamos anteriormente, pertenecer a los equipos de investigación permite acercarse a otros modos de circulación de la palabra y generar nuevas dinámicas vinculadas con el conocimiento, diferente al espacio del aula. Además, también habilita la ejercitación de la escritura en congresos y jornadas donde los y las estudiantes presentan ponencias vinculadas a su tema de investigación.

En el equipo teníamos como esta especie de consigna (...) de participar en congresos, en jornadas, entonces en cada una de esas iba haciendo nuevas ponencias sobre distintas perspectivas sobre las obras de este autor. O sea, agarraba dos obras para una ponencia, otras dos obras para otra ponencia y entonces ahí iba analizando distintas partes que ahora mi idea es reunir las (Elena, Letras Modernas).

Hay algo que me está sirviendo mucho a mí que son las ponencias. Al estar en un equipo de investigación y al estar trabajando con un egresado dentro del equipo de investigación quizá uno va trabajando sobre un escrito que es una ponencia, entonces como que uno va viendo qué autores fue leyendo, cómo lo fue encarando (Joaquín, Comunicación Social).

Integrar grupos de investigación les permite a los y las estudiantes construir un saber sobre la ponencia como género discursivo (Padilla Sebaté de Zerdán, et al., 2010). Además, al participar en encuentros científicos se ponen a consideración de otros y otras



que no son los y las docentes y forman parte de instancias de intercambios distintas a las del ámbito de una clase. De este modo, los y las estudiantes aprehenden los modos del hacer investigativo. Estas experiencias pueden incidir positivamente en el proceso del TFG ya que implican la producción de textos con marcos teóricos, que suponen cierto análisis y, además, imaginar un destinatario que no es el o la profesor – profesora de la cátedra.

Los y las estudiantes entrevistados y entrevistadas manifiestan un especial interés en la actividad de investigación y en continuar posteriormente en instancias de formación de posgrado, razón por la cual, estos aprendizajes resultan aún más significativos. Quizás para otros y otras estudiantes, interesados en el ejercicio profesional, la actividad de investigación sea menos importante.

Una operación que realizan los y las alumnos y alumnas con los textos que producen para encuentros científicos es la reescritura o reformulación de estos para usarlos como insumos en el TFG.

Mi idea es reunir las y desarrollarlas porque (...) en una ponencia son ocho páginas y eran páginas de muchas categorías concentradas pero ninguna desarrollada, entonces, lo cual me sirve un montón ahora porque tengo todo eso en potencia para desarrollar (Elena, Letras Modernas).

Las escrituras y reescrituras que yo he hecho, fueron entregas. Por ejemplo, *seminario de trabajo final* cada clase que yo venía y traía el posible tema lo imprimía para tenerlo y leerlo, entonces lo tengo en papel. Tengo un poco el proceso que fui dando (Marina, Comunicación Social).



En el relato de los y las tesisistas aparece lo que E. Arnoux (2006) denomina como operaciones de reformulación interdiscursiva mediante las cuales se realizan agregados, omisiones, sustituciones o desplazamientos con el propósito de decir lo mismo de otra manera. En el primer fragmento, la reformulación tiene el propósito de expandir los textos comprimidos de las ponencias para convertirse en capítulos, adecuándolos a los rasgos genéricos del TFG. En el segundo caso, el ejercicio de volver sobre lo escrito está vinculado a encontrar el equilibrio entre qué y cómo investigar. Arnoux conceptualiza la reformulación para analizar diferentes materialidades discursivas. Siguiendo esa línea, sería interesante indagar los borradores de los y las tesisistas para reconocer qué operaciones hicieron durante el proceso de escritura de sus propios textos.

Por último, en el relato de algunos y algunas estudiantes, el ejercicio de reescritura permite encontrar un orden y delimitación frente al desorden o a lo inabordable que puede resultar el tema de investigación.

Yo sabía que quería tomar Barroco y quería tomar imagen y no sabía desde dónde o cómo, y costó porque al principio tenía como una idea muy general teórica como que quería tomar todo, y las obras también había elegido como un corpus re grande. Y eso, me costó mucho más, cómo acotar, poner los pies sobre la tierra y acotar el corpus y definir bien, sacar del caos los conceptos que iba a usar (Ema, Letras Modernas).

En este caso, en el ejercicio de reescribir fragmentos preliminares de la tesina, se evidencia la función epistémica de la escritura (Navarro, 2018), ya que a medida que revisan, también agregan y cambian. El pensamiento se organiza mediante la práctica escrituraria. Es ilustrativo el fragmento citado puesto que la estudian-



te plantea una transición: “sacar del caos los conceptos que iba a usar”. La posibilidad de ordenar lo que se quiere decir se logra, en este caso, a través de la escritura.

Al poner en palabras qué hacen los y las estudiantes cuando empiezan a escribir el TFG, podemos identificar que emprenden distintas estrategias, algunas de las cuales han aprendido durante su trayectoria académica en los años de cursado. Este proceso de escritura es un desafío porque deben asumir una tarea que, si bien les demanda recuperar lo aprendido, resulta novedosa ya que deben investigar y escribir por fuera del espacio del aula; organizando su tiempo, gestionando su autonomía, sistematizando y registrando lecturas, etc. Como señala Arnoux (2009), el o la estudiante se ubica en una situación que raramente se repite, es decir, que no puede evocar experiencias propias anteriores y debe dar cuenta de un saber hacer que, en general, no es objeto de enseñanza.

Conclusión

Iniciábamos el capítulo planteando un desplazamiento de los enfoques textualistas hacia otro que indaga las prácticas letradas de los y las estudiantes universitarios, en especial en aquellos y aquellas que se encuentran en el momento de realización del TFG. A través de las entrevistas llevadas a cabo, reconocimos una serie de estrategias desplegadas a partir de asumir una posición identitaria nueva, la del estudiante tesista. Desde ese lugar evalúan su recorrido académico y destacan los aprendizajes en determinados espacios curriculares, el acercamiento a ciertas teorías y la vinculación a equipos de investigación; conocimientos que se resignifican cuan-



do tienen que abordar el TFG. A su vez, desarrollan estrategias en relación con las prácticas de escritura tales como notas y reelaboraciones en los seminarios de investigación o en cátedras de los últimos años, ponencias producidas para participar en congresos y reformulaciones de sus propios textos.

Poner la mirada en los procesos de escritura que experimentan los y las estudiantes nos permitirá comprender su complejidad al momento de abordar el TFG. Este resulta un género nuevo que debe ser dominado para finalizar la carrera. Los relatos de los y las tesisistas constituirán una valiosa documentación para que las instituciones puedan, en un futuro, desarrollar acciones de acompañamiento a estudiantes que se encuentren en esta instancia.



Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. (2006). La representación del género y los espacios de circulación del texto en las reescrituras de “Los misterios del Plata” de Juana Manso. En *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo* (pp. 94-125). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Ávila, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. *London Review of Education*, 15 (1), 21-37. https://www.researchgate.net/publication/315482018_Postsecondary_writing_studies_in_Hispanic_Latin_America_Intertextual_dynamics_and_intellectual_influence
- Barton, D. & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp.109-139). Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Primera edición 1998.
- Carli, S. (2012). Los horizontes de graduación. Ritos, creencias y balances. En *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública* (pp. 231-257). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura.
- Cassany, D. (2011). El español escrito en contextos contemporáneos. Presentación. *Cuadernos comillas*, 1, 1-4. <https://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/>



- Eisner, L. (2014). Hacia la construcción de una posición autoral en las comunidades discursivas disciplinares: la gestión de la heteroglosia en tesinas de Licenciatura de Historia. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 1 (2), 150-173. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/249>
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los Discursos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hael, M. V. & Padilla, C. (2014). Gestión del saber ajeno en tesis de grado de Licenciatura en Ciencias Biológicas. Actas del Congreso Nacional Subselección Cátedra UNESCO, Universidad Nacional de Rosario (UNR).
- Hael, M. V. (2015). Impersonalidad y subjetividad en tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. (pp. 248-257). En C. Muse (Ed.) *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones 3*. Cátedra UNESCO. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2309/serie%20Unesco_volumen%2003_AAVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Meza, P. & Sabaj, O. (2016). Funciones discursivas de consenso y disenso en tesis de lingüística. *Onomázein*, 33, 385-411. http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N33/33_23-Meza.pdf
- Moreno Mosquera, E. & Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 24 (2), 219-229. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/338588/20793679>
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (Eds.) *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Porto Alegre, RS: Editora Fi.



- Navarro, F.; Ávila Reyes, N.; Tapia-Ladino, M.; Cristovão, V.; Moritz, M. E.; Narváez Cardona, E. & Bazerman, Ch. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista signos*, 49 (Supl. 1), 78-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Padilla, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativo e identidad académica en estudiantes doctorales de humanidades: trayectorias previas, revisión y perfiles de escritor. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6 (11), 86-115. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2000>
- Padilla Sebaté de Zerdán, C.; Douglas, S. & López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. @tic. *Revista d'innovació educativa*, (4) 3-12.
- Pereira, M. C. & di Stefano, M. (2009). Representaciones acerca de la tesis doctoral en la reescritura de la introducción. Un estudio de caso. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.) *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado* (pp. 203-219). Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En Zavala, V.; Niño-Murcia, M. & Ames, P. (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas pers-*



- pectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Primera edición 1998.
- Sosa, M. & Saur, D. (2014). Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. En S. Carli (Dir. & Comp.) *Universidad pública y experiencia estudiantil* (pp. 235-285). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Tapia-Ladino, M.; Arancibia Gutiérrez, B. & Correa Pérez, R. (2016). Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guías. *Universitas Psychologica*, 15 (4), 1-14. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v15n4/v15n4a13.pdf>
- Vitale, M. A. (2009). La reformulación de un proyecto de tesis de posgrado y el proceso de aprendizaje de un campo disciplinario. En Narvaja de Arnoux, E. (Dir.) *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado* (pp.121-137). Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos comillas*, 1, 67-81. <https://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/>
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman & B. Street (Eds.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México, DF: Siglo XXI.
- Zavala, V.; Niño-Murcia M. & Ames, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



Escrituras en la formación docente inicial.
Géneros de formación y géneros profesionales

María Luz Galante

María Alejandra Salgueiro

Susana Cagnolo

Jorge Gaiteri

MARÍA LUZ GALANTE

Licenciada y Profesora en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Educación y TIC, Ministerio de Educación de la Nación. Docente en nivel secundario y superior. Participa en proyectos de investigación y formación sobre educación, escrituras, artes, comunicación, y tecnologías y medios digitales.

CE: marialuzgalante@gmail.com

MARÍA ALEJANDRA SALGUEIRO

Licenciada y Profesora de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Administración Educacional. Profesora Adjunta de la Cátedra Taller de Práctica Docente y Residencia, Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba. Miembro del Equipo Técnico del Ministerio de Educación de Córdoba. Especialista en temas de formación docente.

CE: asalguei@live.com.ar

SUSANA CAGNOLO

Doctora en Ciencias Biológicas, Bióloga. Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba. Forma parte de proyectos de investigación, participa en reuniones y publicaciones científicas nacionales e internacionales.

CE: susana.cagnolo@unc.edu.ar

JORGE GAITERI

Licenciado en Comunicación Social. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigador. Cuenta con publicaciones en torno a temáticas vinculadas a las prácticas letradas, comunicación y educación superior.

CE: duocadencia@hotmail.com

Palabras clave

Escritura
Géneros
Formación
Docencia

Resumen

Este capítulo versa sobre una investigación en curso que indaga las escrituras presentes en instancias formativas y de inserción laboral materializadas en géneros discursivos en los profesados en Comunicación Social y en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

El estudio se ubica (desde hace más de dos décadas) en torno a prácticas letradas entendidas como procesos situados, complejos, multidimensionales y multifuncionales, centrales en la producción de conocimiento, en los procesos de formación y en las prácticas profesionales en el nivel superior. Se detalla el marco teórico, conceptual, metodológico y se comentan resultados de la primera fase del trabajo, ambos relacionados con el abordaje de las prácticas escriturarias de estudiantes avanzados/as como configuradora de procesos de construcción y reflexión de una voz profesional. La intención final de esta investigación es ofrecer aportes a la formación inicial en las carreras abordadas y al diseño de propuestas formativas para sus egresados/as. En esta línea, busca contribuir al fortalecimiento de políticas académicas, orientadas a promover



la inclusión en el nivel superior a través del abordaje sistemático y explícito de prácticas letradas como forma de acceso genuino al conocimiento.



Introducción

Este capítulo da cuenta del estado de avance del Proyecto de Investigación titulado “Prácticas de escritura en contextos de formación docente inicial y en primeras inserciones profesionales de estudiantes/egresados de Profesorados en Comunicación Social (PCS) y en Ciencias Biológicas (PCB) de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante, UNC)” cuyo período de ejecución es 2018–2021¹. Se dan a conocer resultados parciales (correspondientes a la primera fase) y proyecciones. Se destaca su aporte y los antecedentes en el campo de interés que desde hace más de 20 años se viene desarrollando. Asimismo, se describe su inscripción en una línea de investigación que, tanto desde ámbitos internacionales como locales, están reflexionando sobre la enseñanza de la escritura en la educación superior como herramienta de pensamiento y de inclusión. En este cruce de lecturas y escrituras, de géneros de formación y profesionales se sitúa este estudio que indaga sobre los rasgos, los modos y las implicancias de la construcción de conocimiento de los/las estudiantes y egresados/as de ambos Profesorados.

Esta investigación parte de la hipótesis de que las prácticas escriturales demandadas en la formación producen complejas y variadas experiencias formativas en los futuros/as profesores/as que luego son recuperadas, recreadas y/o reformuladas en sus posteriores prácticas profesionales y particularmente en sus primeras inserciones laborales como noveles profesores/as. El trabajo de campo

1. El proyecto fue subsidiado y acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores del Ministerio de Educación de la Nación.



se organiza en dos fases. La primera aborda la escritura de los/as futuros/as docentes en el contexto formativo. Mientras que la segunda hace foco en el contexto profesional, particularmente en las primeras experiencias laborales. La metodología para desarrollar el estudio es de tipo cualitativa, se usan técnicas tales como análisis documental, entrevistas semiguionadas y grupos focales.

La intención que persigue este estudio es generar aportes a la formación docente teniendo en cuenta los procesos de lectura y escritura que se promueven y que efectivamente tienen lugar. A su vez, pretende abonar la discusión en torno a las políticas públicas educativas inclusivas que ponen el foco en el ingreso, permanencia y egreso efectivo, pero también en el desempeño profesional de los/as egresados/as del nivel superior. En este sentido, la investigación pretende contribuir a la mirada que concibe las prácticas letradas como aquellas que permiten una inclusión efectiva, no solo en los trayectos formativos, sino también en las comunidades profesionales y discursivas a las que pertenecerán los/as egresados/as.

Acerca de su inscripción en una línea de investigación a nivel institucional

Este estudio se inscribe en una amplia trayectoria de investigación en este campo, llevada adelante por los/as distintos/as integrantes del equipo, como así también, en una constante preocupación por parte de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) de atender al fortalecimiento del ingreso, permanencia, avance y egreso efectivo de los/as estudiantes en las distintas unidades académicas. Da continuidad a una serie de investigaciones y trabajos ejecutados en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores.



Los estudios realizados desde 1995 hasta la fecha, enmarcados en dicho programa, giran en torno a los procesos de formación y las prácticas profesionales de comunicadores sociales.

Pueden establecerse diversos períodos que caracterizan la construcción de esta trayectoria de indagación en función de los recortes temáticos, como así también por las carreras involucradas y tramos curriculares seleccionados.

El primer período (1995-2001) focaliza su eje de indagación en la lectura de las prácticas formativas desde la perspectiva de los/as estudiantes noveles y desde las propuestas de enseñanza. En esa fase, los estudios se centraron en el ingreso a la carrera de la Licenciatura en Comunicación y en el primer año. La intención fue indagar sobre estrategias y propuestas de enseñanza en diálogo con la incidencia de los procesos de lectura en el desempeño académico y en las trayectorias de los/as estudiantes. A partir del año 2002, la investigación se orientó a las prácticas profesionales de los/as comunicadores/as con el propósito de producir saberes que aportaran a la renovación/actualización de las propuestas curriculares del grado en la unidad académica. En esa fase, se incorporó el análisis del impacto de las transformaciones de las tecnologías de la información y comunicación en las rutinas de trabajo y en las formas de producir en las escrituras profesionales.

Desde el año 2012 y hasta la actualidad, diferentes equipos, que participaron de las etapas mencionadas, conformaron Programas de investigación² que nuclean trabajos sobre la temática y los vienen desarrollando de manera ininterrumpida en sucesivas convocatorias de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT - UNC). Del conjunto de estudios desarrollados, interesa puntualizar aquellos



que cobran especial importancia al analizar la lectura y/o la escritura como parte de los procesos de formación, como así también, las que indagan sobre las prácticas profesionales en dos momentos críticos de los procesos formativos: el ingreso y el egreso de sus ofertas de grado. En ese sentido, cabe citar un núcleo de estudios focalizados en etapas iniciales de grado³ centrados en las prácticas lectoras y escritoras requeridas en el primer año de la Licenciatura en Comunicación Social. En ese marco, se analizó cómo el desarrollo de estas prácticas en entornos virtuales forma parte de la experiencia de los/las noveles estudiantes, y cómo dialogan/tensionan en el proceso de hacerse lectores y escritores en esa posición en los estudios superiores a través de la resolución de tareas académicas, indicadas por las cátedras de ese tramo curricular de la carrera. En el bienio 2012-2013, se hizo foco fundamentalmente en el papel de las redes sociales (principalmente Facebook). En los años 2014-2015, el énfasis estuvo en el abordaje de las escrituras que llevan adelante en entornos virtuales los/as ingresantes como parte de los procesos de estudio. En el período siguiente, 2016-2017, el recorte estuvo vinculado a los modos cómo las prácticas escriturales en la virtualidad operan para resolver instancias de acreditación de los aprendizajes estudiantiles.

2. Programa de Investigación: Estudios sobre sociedades y entornos virtuales y digitales (Resol. Rectoral 1565/2014); Programa de Investigación: Formación académica y prácticas profesionales en el campo de la comunicación. Desafíos y complejidades para la inclusión y calidad de la educación superior (SeCyT UNC N° 411/18, 455/18 y 472/18).

3. Entre los más recientes figuran: Formación inicial de comunicadores sociales: redes sociales digitales y tareas académica (Resolución SECyT 162/12); Formación inicial de comunicadores sociales: tareas académicas y TIC: leer y escribir en entornos virtuales (Resolución SECyT 203/14); Estudiantes en el tramo inicial del currículum de grado: prácticas de evaluación/acreditación, escritura y entornos virtuales (Resol. SECyT 313/16).



En este período, además se incorporaron equipos de investigación cuyo interés focalizó en diferentes problemáticas relacionadas con otras de las carreras que ofrece la unidad académica, nos referimos al Profesorado de Comunicación Social (PCS). En el marco de esta oferta curricular cabe mencionar dos estudios. El primero de ellos propuso indagar sobre la incorporación y enseñanza de las tecnologías virtuales digitales en la educación secundaria, en espacios curriculares de la orientación Comunicación a cargo de docentes egresados/as de la Facultad de Comunicación⁴. El segundo estudio exploró las propuestas y recursos creados y recreados por estudiantes del profesorado en su tramo final de formación en los espacios que desarrollan las prácticas profesionalizantes en tanto desarrollos didácticos⁵.

Esta historización permite comprender cómo el Proyecto presentado retoma y profundiza discusiones e indagaciones que tienen como eje las prácticas letradas en la universidad y su vinculación con la democratización del nivel. En este sentido, este bagaje permite mirar de manera contextualizada las prácticas discursivas que tienen lugar en el pasaje entre la formación y las primeras experiencias de inserción laboral. Es decir, que se inscribe en los estudios que miran los tramos finales de las carreras con/en articulación con el campo profesional. Cabe aclarar que lo mencionado son cuestiones que preocupan y ocupan a investigadores/as y teóricos/as no solo en la escena local, sino que son temáticas de interés en otras geografías.

4. Estudio titulado “Tecnologías virtuales –digitales en la enseñanza en escuelas secundarias con orientación “comunicación” (Resol SECYT 203/14).

5. Estudio titulado “Desarrollos Didácticos en la Enseñanza de la Comunicación en la Educación Secundaria” (Resol. SECyT 313/16).



Por último, es pertinente señalar que al expandir la mirada a otros campos disciplinares, en este caso a la Biología, interesa conocer qué recurrencias, diferencias y desafíos aparecen. Esto también se vincula con los propósitos orientadores de los Programas que dieron marco a las investigaciones que preceden este estudio. Se trata de la posibilidad de transferir a las unidades académicas los conocimientos producidos, a fin de contribuir en la reflexión y en el desarrollo de acciones e intervenciones en el campo educativo (Emanuelli et al., 2017).

Encuadre teórico y metodológico del estudio sobre prácticas de escritura en la formación docente inicial

Las prácticas letradas han recibido especial atención tanto desde el campo de la investigación como desde la agenda de las políticas de formación en educación superior. En las últimas dos décadas, se ha producido en la región la conformación de un campo de estudios en torno a este fenómeno, tal como lo documentan Navarro (2016), Navarro et al. (2016) y Ávila-Reyes (2017), quienes identifican en su constitución un proceso de hibridación de tradiciones que representan un desarrollo singular para Latinoamérica. Las nociones de alfabetización académica, a partir de los trabajos seminales de Carlino (2003; 2005; 2013) y el actual giro que plantea Navarro hacia el de alfabetizaciones disciplinares (2017) han cohesionado su desarrollo a la vez que permiten comprender los procesos de formación desde otra perspectiva en su vinculación con la democratización de la educación superior y su instalación en la agenda de las políticas para dicho nivel. En este sentido, se ha posibilitado un particular reconocimiento del lugar que ocupan las prácticas le-



tradas al atravesar medularmente los aprendizajes de los/as estudiantes a lo largo del trayecto formativo. En ese cruce entre políticas de inclusión con calidad y esta área de investigación, se inscribe el presente proyecto.

El estudio de la enseñanza de la escritura en este nivel es un campo especializado que lleva casi tres décadas de investigación y que ha producido conocimiento experto plasmado en teorías y extensa bibliografía al respecto. Nos interesa especialmente participar del debate entorno de la enseñanza de la lectura y escritura que se materializa en géneros textuales/discursivos presentes en las disciplinas académicas y en campos profesionales (Bazerman, 2012; Bazerman et al., 2016; Carlino, 2005; 2006; 2013; Castagno & Salgueiro, 2017; Moyano, 2013; Navarro, 2014, 2016, 2017; Ávila-Reyes, 2017, Thaiss, 2001; entre otros).

Desde esta perspectiva, entendemos la escritura como una práctica situada, compleja, que supone múltiples dimensiones y que, en ámbito académico, cumple diferentes funciones tales como la epistémica, comunicativa, empoderadora, habilitante y expresiva (Navarro, 2017). Implica el desarrollo de distintas estrategias y de un saber específico y especializado que se actualiza ya que su aprendizaje es continuo.

Como hemos señalado anteriormente, el foco está puesto en los géneros discursivos/textuales denominados de formación y profesionales (Bazerman, 2012; Navarro, 2014, 2017; Cubo de Severino, 2014; Camps & Castelló, 2013). Los géneros de formación son aquellos implicados en los procesos de enseñanza, construcción y evaluación del conocimiento, mientras que los géneros profesionales son escritos producidos por comunidades discursivas que circulan



y legitiman sus ámbitos profesionales. Para este estudio, tomamos también la noción de *pasaje* (Bombini & Lebeur, 2013, 2017; Carlino, 2006; Castagno & Salgueiro, 2017) en tanto permite abordar e indagar la complejidad de las experiencias que transitan los sujetos, en nuestro caso, de escribir textos mientras son estudiantes y luego como profesionales docentes. Igualmente, resulta interesante pensarlo en su vinculación con las familias de géneros y los sistemas de actividades (Bazerman, 2012), y en las profundas implicancias de reflexionar sobre los propios procesos y participar en la construcción de la voz autoral (Castelló, 2009; Castelló et al., 2011).

En los últimos 20 años, es posible reconocer una creciente preocupación y ocupación en Argentina y en Latinoamérica al respecto del acceso a la universidad. Se ha vuelto la mirada para pensar en los desafíos de nuevos escenarios que interpelan el nivel y ponen a discutir ideas en torno a la alfabetización académica y a la democratización de los estudios superiores. A partir del comienzo del siglo XXI, las políticas destinadas a ampliar el acceso a la educación superior han ido cobrando importancia y lo que se discute son los modos de garantizar la permanencia y efectivo egreso. Entendiendo que la democratización y la inclusión no se circunscriben al ingreso, sino que también tienen que ver con el desempeño como profesional de un campo específico (Natale & Stagnaro, 2017).

Los desarrollos teóricos, estudios y pesquisas en este campo, dan cuenta de la enorme complejidad de las prácticas letradas en los procesos de formación. En los últimos años, hay un corrimiento de la mirada puesta en el déficit o en la carencia para analizar y proponer acciones que promuevan no solo el acceso, sino la permanencia y egreso de la universidad como materializaciones de prácticas



inclusivas y del derecho a la educación. En el marco de la presente investigación, el interés está en las implicancias de la enseñanza de la lectura y la escritura en tanto prácticas que permiten construir conocimientos y desarrollar estrategias, requeridos para transitar las instancias de formación y las de ejercicio profesional.

En el entramado de estas discusiones y cuestiones, se inscribe esta investigación de tipo longitudinal que integra dos momentos. En primer lugar, una indagación de las prácticas de escritura de los/as estudiantes cursantes del último tramo de cada uno de los Profesorados. En segunda instancia, exploración de estas prácticas en las primeras experiencias profesionales de estos sujetos como egresados/as.

A partir del marco descrito, la metodología elegida es de tipo cualitativa. Las técnicas utilizadas son análisis documental y entrevistas semiguionadas y grupos focales. También se realizan encuestas como complemento y triangulación de fuentes.

Una de las principales tareas del trabajo de campo se realizó a través de entrevistas semiestructuradas para indagar acerca de la escritura de los/as futuros/as docentes en el contexto formativo. Se llevaron adelante dos entrevistas en profundidad a cinco estudiantes de cada uno de los Profesorados: una tuvo lugar a comienzo del cursado del espacio curricular donde realizan, el último año, la práctica profesionalizante en terreno y la otra, posterior a la finalización del mismo durante el año académico 2019.

Se construyó un instrumento que operó como guía en las entrevistas realizadas a los/as estudiantes avanzados de las carreras participantes del estudio. En el mencionado instrumento se integraron tres dimensiones:



I. Tareas de escritura, que a su vez se desagregó en cuatro subcategorías: a) tipos de escritos realizados y finalidad, b) condiciones facilitadoras y dificultades en relación con la escritura, c) apoyos, recursos y acompañamiento a los procesos de escritura y d) escritura y TIC.

II. Variaciones de la escritura entre el campo profesional.

III. Campo disciplinar de base y valoraciones de las escrituras en la formación y en la docencia.

En relación con las *I. Tareas de escritura*, se indagó acerca de las experiencias en el marco del Profesorado que cursan. Las preguntas se dirigieron a recoger información sobre a) los tipos de escritos (mapeo de géneros solicitados y espacios curriculares para reconocer similitudes, continuidades y discontinuidades); b) funciones de los escritos (objetivos que atribuyen o reconocen); c) condiciones que favorecen y dificultan los procesos de escritura en la formación (de orden personal y/o institucional); d) recursos y acompañamiento (materiales bibliográficos, tiempo, saberes, emociones, apoyo y orientación docente, modos de retroalimentación y evaluación, etcétera) y e) escritura y TIC (modos en los que aparecen y las funciones que cumplen).

La otra dimensión definida fue *II- Variaciones de la escritura entre el campo profesional y campo disciplinar de base*. Dado que ambos profesorados son trayectos que se cursan luego de haber realizado un trayecto en las Licenciaturas, se pesquisó sobre las experiencias en relación con las tareas de escritura que se solicitan en uno y en otro tramo.



Con respecto a las *III- Valoraciones de las escrituras en la formación y en la docencia*, interesó conocer cómo se concibe la escritura, qué rol y función se le atribuye y su vinculación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La información obtenida se complementó, en el caso del PCS, con una exploración del uso de TIC a través de una encuesta autoadministrada on line y una aproximación exploratoria a las aulas virtuales y/o blogs de cátedras del tramo y año académico seleccionado.

Avances, resultados parciales y proyecciones

A continuación, se detallarán algunos avances y resultados parciales que también han sido comunicados por el equipo en diferentes eventos y publicaciones.

En términos generales, los primeros resultados permiten constatar el valor que poseen las tareas de escritura en las carreras en estudio no solo por el papel epistémico que cumplen, sino además por ser un recurso fundamental para el ejercicio profesional. Advertimos que la práctica de escribir supone pasajes: de la escritura y lectura de un campo de conocimiento a otro, de la escritura y lectura de géneros de la esfera académica a géneros de escritura propios de las prácticas en contexto de trabajo. Esto último implica aprender a escribir en un formato cuyas reglas de producción y propósitos resultan diferentes a la escritura de tipo académica (Castagno & Salgueiro, 2017). Requiere de los/as cursantes diferentes usos del lenguaje, el ajuste a reglas de composición, la clarificación de los propósitos y destinatarios, vincularse con distintos tipos de fuentes (empíricas, bibliográficas, testimoniales, etcétera) y el reconoci-



miento de su inscripción en un sistema de actividades del que forman parte esos textos (Bazerman, 2012; Camps & Castelló, 2013).

Del análisis de los Programas de los espacios curriculares delimitados para el estudio y de las entrevistas efectuadas a sus docentes responsables, observamos similitudes entre ambas carreras en cuanto al lugar que se le confiere a la escritura y a los géneros que se solicitan. Al respecto, se identificaron tres tipos de escritos: el registro de observación de clases, la elaboración de la planificación de clases y la producción de narrativas a los efectos de reconstruir las biografías educativas y documentar la experiencia de formación, denominadas diario docente, registro de prácticas pedagógicas e informes. Estos escritos pertenecen al ámbito del futuro ejercicio profesional en el campo de la enseñanza. Las docentes entrevistadas de ambos Profesorados enfatizan la importancia que revisite la escritura en la construcción de pensamiento reflexivo sobre la práctica. Advierten, además, ciertas dificultades de los/as estudiantes durante el proceso de estas escrituras, ya que exige pasar de un tipo de producción propio del campo académico a una escritura propia del campo profesional docente.

A partir de lo relevado, en relación con los géneros, los/as estudiantes del PCS mencionan haber realizado ensayos y otras escrituras propias del campo profesional docente (registros de observaciones de clases, los textos biográficos referidos a sus trayectorias escolares, las narrativas de las prácticas, las planificaciones o propuestas de clase). En el caso del PCB, además, afirman que realizaron otros escritos en las asignaturas pertenecientes al profesorado como: textos de divulgación científica, resúmenes de investigaciones y proyectos de investigación educativa.



Acerca de las funciones que cumplen estos escritos, entrevistados/as de ambos profesorados destacan la posibilidad de comprender visiones y puntos de vista de autores acerca de ciertas temáticas y de autodescribirse o redescubrir la profesión como son las producciones autobiográficas. Asimismo, reconocen el valor de los registros de clase en tanto material necesario para mirar un acto de enseñanza y aprendizaje.

Respecto de las condiciones que favorecen y que dificultan los procesos de escritura en la formación, destacan como apoyo y recurso el trabajo colaborativo entre pares y refieren a las distintas maneras, presencial y virtual, en que los/as profesores orientan las producciones escritas, valorando el seguimiento personalizado.

En cuanto a los recursos y al acompañamiento, refieren al uso de fuentes diversas, propias del campo disciplinar y específicas de la didáctica, tanto documentales como empíricas. Se nutren de producciones académicas, materiales de cátedra, y manuscritos elaborados por otros/as compañeros/as (resúmenes y recopilaciones bibliográficas sobre el tema). Consultan bibliografía tanto en la web como en la biblioteca de la facultad. Los/as estudiantes del PCB comentan que consultan a docentes de otras cátedras, o contactan a expertos en el tema asignado a sus prácticas, concurriendo a congresos o conferencias.

Los/as estudiantes del PCS reconocen la utilización de TIC para cuestiones organizativas y de comunicación, tanto para informarse como para vincularse. Consideran que el uso de documentos compartidos en Drive habilitó una escritura colectiva y pública, en tanto se comparten producciones y materiales. Aluden a los medios como soporte y/o repositorio de producciones escritas. Comentan



que diversas producciones son elaboradas y/o compartidas en entornos virtuales, con el propósito de fortalecer la formación. En el PCB se incorporan diferentes soportes y lenguajes: se utiliza el aula virtual, el foro, notas de voz e imágenes fotográficas. El uso de múltiples lenguajes se advierte también en la elaboración de los materiales de estudio.

La segunda dimensión refiere a las variaciones de la escritura entre el campo profesional y campo disciplinar de origen. En relación con este aspecto, todos/as los/as entrevistados/as plantean que el tipo de relación que el Profesorado propone respecto de la escritura es diferente a la experiencia formativa transitada en la carrera de origen. Para algunos/as, se trata de una concepción novedosa, valiosa. Las diferencias que más destacan son en relación con la construcción y al fortalecimiento de su rol como autores y a un modo diferente de relacionarse con el conocimiento. Señalan que se promueven lecturas y escrituras que no tiendan a repetir sino a recrear. Los géneros que se proponen se van construyendo con las discusiones y cruces de las voces de los pares y los/as docentes tanto de la cátedra como orientadores y de la bibliografía.

En cuanto a la tercera dimensión (valoraciones de las escrituras en la formación y en la docencia), estudiantes y docentes reconocen que es una herramienta para la reflexión, un recurso cognitivo fundamental en tanto permite pensarse como profesor/a y repensar la propia práctica y posicionamientos teóricos. Señalan la necesidad de la escritura en relación con la tarea docente y su intervención en el aula.

La ejecución de esta primera fase del proyecto permitió, además de los resultados inherentes a la indagación, contribuir a la consoli-



dación de un Equipo constituido por investigadores formados y noveles, pertenecientes a distintas unidades académicas. La heterogeneidad de los/as integrantes en cuanto a formación, trayectorias, campos de pertenencia, experiencia en investigación y a temáticas vinculadas al objeto de estudio, resultaron ser un desafío y un componente que enriqueció notablemente el trabajo compartido y generado. Todo lo descrito requirió claramente una labor de coordinación y gestión que se llevó a cabo por la Dirección y Codirección, en cooperación con otros miembros de mayor experiencia que asumieron las tareas requeridas.

Cabe mencionar que el costo económico que supone la participación en determinados eventos de interés (tanto para la formación del Equipo como para la divulgación/comunicación de resultados) suele ser un aspecto que limita este tipo de actividades. En este sentido, las condiciones en que se llevan adelante estos proyectos de investigación no suelen ser las óptimas y requieren de inversiones por parte de los participantes, sin embargo, el compromiso y el trabajo colaborativo permiten que no sean un freno.

Consideraciones finales

A la luz de los resultados de la primera etapa del Proyecto, es posible confirmar la hipótesis sobre el potencial de la escritura en la formación docente inicial, así como la enorme complejidad que supone de acuerdo a las nociones que vertebran el estudio (Salgueiro & Galante, en prensa; Salgueiro et al., 2020; Castagno, et al., 2019).

Los análisis de los datos relevados han permitido hacer un mapeo de géneros presentes en las instancias de formación indagadas, así como también describir los rasgos de dichas escrituras. Se han



revelado la multiplicidad de tareas implicadas, los modos de búsqueda y construcción de estrategias variadas, la complejidad de responder a diferentes funciones y dimensiones, y las condiciones que facilitan u obstaculizan estas prácticas.

Otro aspecto identificado refiere a los señalamientos en torno a las variaciones presentes, por un lado, entre los géneros de formación y los géneros profesionales, percibidas por los/las estudiantes en la carrera. Por otro, entre los géneros de formación de la carrera de base y los del profesorado.

Al comparar lo que ocurre en ambas carreras, se han observado recurrencias que apuntan a destacar variaciones entre los trayectos formativos (carrera de base y profesorado) y que esos cambios suponen un rol más activo y protagonista de sus propios procesos de aprendizaje. Coinciden en mencionar la alta complejidad del pasaje de escribir géneros académicos de las disciplinas de origen para producir géneros del campo profesional pedagógico didáctico. Esos movimientos/pasajes, que suponen escribir en contextos diferentes, entran tensiones/dificultades que requieren de intervenciones docentes deliberadas para ser transitados.

También señalan la valoración positiva de la escritura en su función epistémica y aluden a que, las prácticas escriturarias propuestas en el marco del Profesorado les han permitido ser partícipes de sus desarrollos personales, en tanto enunciadores en un campo de saber específico.

En esta primera fase, la exploración ha dado relevancia a las voces de los/as estudiantes, pero también se han cruzado con la de los/as docentes ya que interesa reconstruir y reconocer las implicancias de ambos roles en las prácticas discursivas en el tramo abordado.



De las indagaciones, se desprende la centralidad e importancia de las prácticas de escritura en el proceso de construcción del conocimiento y en el fortalecimiento del rol de estudiantes y de profesionales egresados/as. Se pondera el valor que supone tener conocimiento y dominio de ciertos géneros textuales/discursivos en la formación y en el desarrollo profesional dentro de una disciplina. Asimismo, se resalta la intervención y el acompañamiento docente como aquello que habilita (o no) estos procesos y que, dada la naturaleza de las carreras del universo estudiado, cumplen una función relevante, y si se quiere modélica, en el desempeño de los/as futuros/as profesores.

El estudio da cuenta de la valoración positiva de acciones e iniciativas en las cuales la enseñanza en clave de lectura y escritura es parte curricular en que se juegan esas prácticas. Estas primeras aproximaciones van en consonancia con lo que otras investigaciones y teóricos/as afirman acerca del rol ineludible que juegan los/as docentes en la inclusión efectiva de los/as estudiantes. Es recurrente la alusión, por parte de los/as entrevistados/as, a la importantísima tarea de acompañamiento docente en las tareas de escritura, destacando, por ejemplo, que las evaluaciones y devoluciones son instancias de aprendizaje superadoras de la idea de acreditación.

Se ha comenzado a desarrollar la segunda etapa de la presente investigación, en la que interesa indagar cómo los/as ahora egresados/as resuelven sus escrituras en el marco de sus prácticas profesionales. Se han realizado anticipaciones exploratorias de documentos a fin de buscar marcos de políticas educativas que permitan identificar géneros presentes en la práctica docente actual y en el ámbito de la provincia de Córdoba. Se realizan análisis de bibliografía



fía e intercambios al interior del equipo para precisar ejes de indagación y planificar los pasos a seguir. Además, atendiendo a las circunstancias actuales de emergencia sanitaria, se están poniendo a consideración las implicancias y los ajustes necesarios que requiere este contexto.

Es necesario acentuar la importancia que remiten los antecedentes y las líneas de investigación vigentes en la que se inscribe este Proyecto. La inscripción institucional y los recorridos previos fortalecen la construcción de saberes, a la vez que enmarcan y contextualizan. Es destacable la riqueza que aportan la diversidad de miradas y la posibilidad de retomar y construir conocimiento de manera espiralada.

En este sentido, y en consonancia con la perspectiva que considera a la escritura como herramienta del pensamiento, destacamos la importancia que revierte para los Equipos de investigación contar con instancias variadas de intercambios con colegas que permitan comunicar, a partir de ponencias y artículos, los conocimientos que se van produciendo.

Finalmente, resulta necesario destacar el interés de este estudio por aportar miradas, reflexiones y referencias empíricas a la discusión vigente y necesaria sobre las prácticas discursivas en el nivel superior y su estrecha vinculación con las nociones de democratización, alfabetización académica e inclusión genuina. De los resultados parciales se desprende que el derecho a la educación y al acceso y producción del conocimiento son enunciados que precisan de acciones y políticas concretas que permitan su materialización. Al respecto, las prácticas de lectura y escritura en la universidad son claves. Quienes dominan los géneros discursivos/textuales en las



distintas instancias de formación tienen mayores posibilidades de permanecer y egresar, pero no solo importa esta función habilitante de la escritura sino también que este dominio permite posicionarse como enunciadores en sus propios campos específicos disciplinares. Esto es, pensar la noción de inclusión de la universidad pública atendiendo también al acompañamiento que se realiza a los/as egresados/as, sobre todo en sus primeras inserciones laborales.

Esta investigación pretende generar aportes para revisar y reformular propuestas de formación que incorporen la escritura como un aspecto a ser enseñado. Desde la perspectiva que trabajamos, las prácticas escriturales no son capacidades que portan los sujetos, aprendidas de niveles educativos anteriores, sino que son situadas, ofrecen bases para pensar las maneras en que se construye la voz autoral de los/as estudiantes, para ser productores/as activos/as de conocimiento. Las prácticas de escritura de géneros profesionales (en este caso del ámbito docente en etapas formativas y en primeras inserciones) contribuyen a la producción de saberes didáctico-pedagógicos que fortalecen el rol como profesores no repetidores, sino intelectuales reflexivos contribuyendo a la construcción de una voz profesional fundada.



Referencias bibliográficas

- Ávila-Reyes, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. *London Review of Education*, 15 (1) <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.03>
- Bazerman, Ch. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, Ch.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bombini, G. & Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Revista Enunciación*, 18 (1) 19-29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782069.pdf>
- 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.
- Camps, A. & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5590>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.



- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. *Documento de trabajo* n° 19, Serie Documentos de trabajo, Escuela de Educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- 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 & M. Orellana (Comps.) *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II* (pp. 115-126). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Castagno F.; Salgueiro A. & Cagnolo, S. (2019). Prácticas de escritura en la formación avanzada de futuros profesores. II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo & M. P. Pérez Echeverría (Coords.) *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- 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.
- Cubo de Severino, L. (2014). Escritura de formación. En F. Navarro (Coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: UBA.
- Emanuelli, P.; Castagno, F.; Egidios, D.; Dorado, C.; Pereyra, M. & Salgueiro, A. (2017). Prácticas de investigación, anclajes



- y experiencias del Programa Estudios sobre sociedades y entornos virtuales. En F. Martínez & M. Arrieta *Anuario de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación* (2015-2016) (pp. 121-136). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Moyano, E. (2013). *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Natale, L. & Stagnaro, D. (Comps.) (2017). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura. En F. Navarro (Coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2016). El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica. En Ch. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette & J. Garufis. *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Navarro, F.; Ávila-Reyes, N.; Tapia-Ladino, M.; Cristovão, V.; Moritz, M. E.; Narváez Cardona, E. & Bazerman, Ch. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista signos*, 49 (Supl. 1) 78-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>



- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez & C. González (Eds.) *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Salgueiro, A. & Galante, M. L. (En prensa). La escritura profesional como componente de la formación docente inicial. IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Santa Fe, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.
- Salgueiro, A.; Galante, M. L. & Gaiteri, J. (2020). Escribir géneros profesionales durante la formación docente inicial. X SIGET Simposio Internacional de Estudios de Géneros Textuales: Géneros Textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo. Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/16801/X-SIGET%20-%20002.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Thaiss, C. (2001). Theory in WAC: Where Have We Been, Where Are We Going? En S.H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven & C. Thaiss *WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs* (pp. 299-327). San Diego, CA: BennettBooksLtd.





Un relato a destiempo:
la Licenciatura en Letras Modernas

Agustina Ainé Granovsky



AGUSTINA AINÉ GRANOVSKY

Técnica Correctora Literaria. Tesista de la Licenciatura en Letras Modernas y alumna avanzada del Profesorado en Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

CE: agustina.granovsky@gmail.com

Palabras clave

Formación disciplinar

Actividad de escritura

Oralidad

Discursos

Resumen

En el presente capítulo retomaré algunos interrogantes surgidos sobre propuestas concretas de algunas cátedras y espacios académicos respecto a los logros y dificultades que se experimentan en las aulas. Este análisis está enmarcado en torno a discusiones sobre algunas claves para promover la permanencia y el egreso de los estudiantes en educación superior y pensar en cómo seguir ampliando derechos mediante la toma de la palabra.

¿A qué nos referimos cuando decimos que deseamos promover la permanencia y el egreso de los estudiantes en el nivel superior? ¿Qué propuestas específicas son necesarias para lograr cierto nivel de conocimiento en el lenguaje académico disciplinar? ¿Cómo es posible que se amplíen los derechos tomando la palabra? ¿Cómo tomamos la palabra en/desde el espacio áulico?



A partir de mis dos años de formación académica en el área de Análisis Crítico del Discurso de la Licenciatura en Letras Modernas -de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)- daré cuenta de algunos lineamientos y estrategias pedagógicas que auspician y promueven el andamiaje de los alumnos, que deciden afrontar y sumergirse en el aprendizaje específico de esta disciplina.

Tomaré como referencia empírico-institucional tres de los cuatro espacios curriculares del área: Teoría de los Discursos Sociales II, Hermenéutica y el Seminario de Investigación en Discursos Sociales.



Una carrera y tres áreas

Aventurándome en este proyecto colectivo de escritura del libro, me dispuse a reconstruir en clave analítica la valiosa experiencia de transitar una formación disciplinar específica. Me centré en los últimos años del área de Análisis Crítico del Discurso de la Licenciatura en Letras Modernas que se dicta en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

El plan básico de la carrera de Licenciatura en Letras Modernas fue modificado en el año 2002. Esto implicó la división de la cursada de los dos últimos años en tres áreas de formación: Estudios Literarios, Estudios Lingüísticos y Estudios del Discurso. Algunos de los objetivos de la formación en la Licenciatura aplicados a todas las áreas son:

- Conocimiento de los marcos teórico-metodológicos básicos y de los fundamentos de las principales líneas de estudio de la lengua, de la literatura y de otros discursos sociales.
- Conocimiento de las teorías lingüísticas en relación con otros campos disciplinares (sociología, antropología, literatura, psicología, filosofía).
- Capacidad para el trabajo analítico y hermenéutico con discursos literarios y sociales.
- Capacidad de transferencia.
- Capacidad de adecuación a diferentes receptores.



- Competencias en las prácticas de escritura y de lectura.
- Actitud crítica respecto de su objeto de estudio, de las prácticas literarias y de su rol como profesional.
- Actitud creativa frente al conocimiento y al hecho artístico.

(FFyH, 2020)

Con respecto al primer objetivo seleccionado, que propone acceder a conocimientos básicos de todas las áreas, puede afirmarse que, durante los primeros tres años del plan básico de la carrera, se cursan materias que corresponden a las tres grandes áreas de investigación ya nombradas. Estas son fundamentales a la hora de construir un piso común sobre las discusiones que competen a cada campo –y no tanto, porque su cruce es inevitable– para luego decidir dónde desarrollar, con mayor especificidad, la formación particular de cada estudiante. Es decir que afrontar materias literarias, de análisis del discurso y de lingüística al mismo tiempo, permite recomponer y situarse de lleno en el abanico de posibilidades de estudio que ofrece la carrera de Letras.

El tiempo propuesto de cursada es de tres años durante los cuales se auspicia mucha reflexión y acceso a conocimientos para desenvolverse en el campo de la investigación. Les estudiantes, al concluir esta primera etapa, pueden optar por rendir un examen de habilitación y acceder al título de Tecnicatura en Corrección Literaria, seguir con la formación docente (trayecto del Profesorado) o continuar con los dos últimos años correspondientes a la Licenciatura. La demanda de tiempo para el estudio es muy alta y supone un ejercicio constante de lecturas, entre otras cosas.



No resulta nada fácil ni tajante la división de estas tres áreas; sin embargo, son puntapiés de estudios que se fundan y circulan de distinto modo –metodológicamente hablando–, por lo tanto comprenden sus propias áreas. Con respecto a la que nos compete (y me compete personalmente), me sentí atraída por la formación interdisciplinar que propone el análisis del discurso. De este modo, se presenta desde el principio la problemática de intentar definir desde un solo lugar, desde una sola perspectiva, aquello que intentamos delimitar como *discurso*.

Una de las tantas estrategias que ofrecen los docentes al presentar esta problemática es reconocer trayectorias intelectuales de diferentes autores que provienen de diversas disciplinas. Así, se nos presentan maneras de pensar y definir el *fenómeno del discurso* desde la filosofía, antropología, sociología, comunicación, teatro, música e incluso alejándonos de las disciplinas humanísticas para acercarnos a la psicología, biología, medicina. La interdisciplinariedad, entonces, implica la necesidad de recorrer y mantener con honestidad intelectual los recorridos y limitaciones que nuestros objetos de conocimiento nos pueden ofrecer; y también de atender a las categorías y líneas teóricas de cada investigación. Esta forma analítica y metodológica que nos ofrecen las distintas materias de los estudios del discurso, se recupera en el ejercicio oral de los docentes a la hora de compartírnos los acontecimientos y sucesos que se producen en torno a los textos. Durante las clases, nos proponen recorridos históricos y nos presentan a los autores, las conexiones y formaciones teóricas, junto a las condiciones de producción y circulación de los textos.



En los tres espacios curriculares que seleccioné como disparadores, Teoría de los Discursos Sociales II - Hermenéutica y el Seminario de Investigación en Discursos Sociales, se abordan un mínimo de siete autores centrales, acompañando la lectura con ejercicios prácticos orales en común y escritos para desarrollar grupal e individualmente. Estas materias ofrecen así núcleos propedéuticos expositivos que luego se amplían a lo largo del cuatrimestre y que se integran en las instancias evaluativas. Con frecuencia, se proponen trabajos finales monográficos integradores, planteados como resultado de una elección-delimitación a fin de poder armar una propia caja de herramientas hermenéutica junto a alguna problemática de investigación: en ello consisten, a modo general, las propuestas explícitas de dichas cátedras.

En Teoría de los Discursos Sociales II, abordamos la problemática del extractivismo (durante 2018) y se profundizó el análisis del discurso en clave política, biopolítica, de comunidad, de discursos oficiales de empresas privadas y estatales, etcétera. Realizamos trabajos en equipo y compartimos instancias colectivas de debate en el aula. Los grupos de trabajo se mantuvieron medianamente fijos hasta el final del recorrido de la materia y cada uno abordó un discurso diferente sobre extractivismo (del Estado y Barrick Gold, entre otras empresas). A partir del aparato teórico ofrecido, cada grupo, según su lectura, analizaba cómo cada reconstrucción discursiva era presentada. Al final de la materia, pudimos elegir un discurso que no hubiera sido trabajado por nadie, lo cual supuso una reconstrucción metodológica de lo aprendido, ante un nuevo objeto desconocido para todo el grupo. De esta manera, se presentaron trabajos en conjunto y todos tuvimos la oportunidad de escuchar las investigaciones de los demás compañeros.



En la asignatura Hermenéutica se trazó una leve presentación cronológica del término que da nombre a la materia (planteada desde la filosofía, principalmente) y, seleccionando algunos autores, se explicitaron las transformaciones metodológicas que se amplían en torno a discusiones establecidas por ciertas corrientes. Desde esta cátedra empecé a componer mi línea de interés ubicada en el deconstruccionismo, vinculado con teorías de género y psicoanálisis. Aquí el contenido teórico resultó diferente, ya que escapaba un poco al discurso y/o a la literatura en sentido estricto y pensábamos en problemáticas abordadas principalmente desde ciertos autores, en su mayoría filósofos. Se incorporaron algunas lecturas sobre psicoanálisis, lo que me permitió hacer uso de esta perspectiva a la hora de analizar otras producciones. A partir de ese momento, lo utilicé como una herramienta hermenéutica. La materia se presentó así, a modo de una panorámica, abierta y en constante discusión: un popurrí seleccionado con el criterio de movimientos teóricos epistémicos de la disciplina.

Al Seminario de Investigación en Discursos Sociales lo cursé como última materia de la carrera, como se ofrecía en el Plan de Estudios. Esta decisión fue atinada a la hora de dedicar solo la cursada de este seminario para pensar el Trabajo Final de Grado. La modalidad consistía en clases teóricas sobre cómo se pueden armar proyectos de investigación a partir de modelos de tesis de la propia facultad, a modo de análisis metametodológico. Al mismo tiempo, realizábamos tutorías donde acompañábamos a grupos pequeños de alumnos, reunidos según las temáticas seleccionadas para la futura investigación y asesorados por un miembro de la cátedra. Cada avance tutorial se compartía a modo de debate en el cual docentes y estudiantes intercambiábamos opiniones



sobre los lineamientos de los trabajos. Al finalizar el seminario, se presentaron proyectos de investigación concluidos según el modelo que nos ofrece nuestra carrera.

Las propuestas presentadas por estos tres espacios curriculares, consisten en acompañar trayectos personales y operativos, pertinentes para analizar discursivamente los sucesos, una especie de abanico discursivo general para operar en lo particular. Los tipos textuales predominantes suelen ser argumentativos y de exposición. Mediante la explicación y el desarrollo de los textos teóricos, se nos ofrece así generalmente la operación cognitiva comparativa y de justificación entre los textos, los conceptos y los enfoques. Durante el cursado de Hermenéutica hemos leído más de cinco autores que intentan definir el proceso hermenéutico y se torna necesario el cotejo entre los diferentes aportes y posicionamientos. En las instancias prácticas de análisis y de debate, se propició la reconstrucción de las teorías y la jerarquización de ideas, operaciones que permiten reorganizar y hacer foco en diferentes modos de abordar las problemáticas. En la cursada de Teoría de los Discursos Sociales II, todos los alumnos abordamos la concepción de biopolítica de Michel Foucault para considerar las problemáticas de las construcciones discursivas de la comunidad/sociedad. En principio, aprendimos el significado y las posibles implicancias del término, de modo tal que el abordaje de la biopolítica nos permitió pensarlo en cotexto y en contexto.

En cuanto al asesoramiento en el transcurso de las producciones, los monitoreos fueron tanto individuales como grupales. Cada cátedra varía el estilo de integración de estos dos modos, pero en general, a partir de los debates se proponen actividades escritas. El



formato de cursada suele responder al orden a) exposición teórica, b) discusión y debate/fase 1, c) producción y d) discusión y debate/fase 2; tal secuencia es la más propicia para los estudiantes de los últimos años. De este modo, se capitaliza el material ofrecido por cada espacio curricular para luego decantar en una producción que vuelve a circular en el común del espacio áulico.

Es importante resaltar el seguimiento que se llevó a cabo en el Seminario de Investigación en Discursos Sociales mediante las tutorías, ya que considero que esta modalidad es la más productiva y constante en lo referido a formación en investigación. Dicho acompañamiento simulaba una dirección/codirección de Trabajo Final de Grado, que implica uno de los mayores desafíos que nos propone la investigación: hacerse preguntas, leer y buscar bibliografía, decidir lineamientos teóricos, armar un aparato teórico-metodológico y desarrollarlo en la escritura.

Para terminar este primer gran apartado, no quisiera dejar de mencionar algunas grandes instancias de formación académica que acompañaron mi trayectoria personal: las experiencias de intervenir y exponer en jornadas/congresos y/o participar de los espacios de publicación, actividades institucionales extracurriculares que organizan el Área de Estudios del Discurso (Revista *Heterotopías*, Jornadas de Socialización de Trabajo Final de Licenciatura), la Escuela de Letras (congresos, charlas) y los Encuentros Nacionales de Estudiantes de Letras (actividad gestionada y convocada por estudiantes de Letras de la UNC y de otras universidades del país, con aval académico de la FFyH); a ello se sumó una beca de intercambio en la Universidad de la República de Montevideo, Uruguay.



Las vivencias de las cursadas nombradas anteriormente me resultaron gratas y enriquecedoras, y los debates fueron formadores al abrir oportunidades, no solo por la heterogeneidad de las cátedras sino también de compañeros. Me sentí siempre escuchada y esa impresión también la tuvieron los demás participantes. Una dificultad extendida que observé durante mi trayectoria como estudiante fue la falta de participación de algunos compañeros en las instancias colectivas; en efecto, hay voces que solo se escuchan en instancias de evaluación grupal o individual y exposición colectiva. Me sorprende y me preocupa la escasa participación en el nivel superior, ya que no es un espacio educativo a transitar por obligación; entonces me surge el interrogante acerca de por qué, si se trata de un espacio pensado y armado para hacer de la educación superior un intercambio de aprendizajes, hay compañeros que no se sienten cómodos o en condiciones para poder exponerse o consultar lo que se precise. Esta observación se restringe a mi experiencia en el espacio áulico, ya que en las actividades extracurriculares (congresos, jornadas, encuentros) pude escuchar aquellas voces, cuando hubo ocasión de trabajar en tipologías textuales (cuentos, ensayos) y situaciones comunicativas en las cuales era posible desplegar otras habilidades.

Durante el cursado del Seminario de Investigación en Discursos Sociales se organizó una Jornada obligatoria –que correspondía al primer parcial de la materia– sobre socialización de Trabajos Finales de Grado, en la cual participaban personas que comentaban su experiencia en torno a dicho momento de la carrera. Esta actividad funcionó como una instancia de transmisión en torno a las problemáticas de cada proyecto y sirvió para lograr exponer el momento de investigación actual, incentivar la escritura, encontrar puntos y



temas en común, habilitar bibliografía, encontrar posibles directores y/o codirectores del proyecto, etcétera. Creo que instancias como estas, junto con el incentivo de publicaciones y la posibilidad de exponer en congresos, son necesarias para desarrollarse en la carrera docente y la investigación académica.

Un proceso demandante y complejo

Observando en retrospectiva mi experiencia de tránsito por la carrera, advierto que resultaría útil impulsar, desde los primeros años, el trabajo de investigación. Sería provechoso promocionar desde el segundo o tercer año de formación –previo a la decisión de elegir el área de estudios– las becas de intercambio en el extranjero, las publicaciones, las exposiciones en actividades extracurriculares, de manera tal que la trayectoria académica no solo consista en cursar y rendir.

En mi caso, los primeros tres años de formación fueron demandantes y complejos: me costaba porque no entendía bien cómo se estudiaba en la universidad. Sin embargo, con paciencia y reconociendo mi ritmo (lento) de aprendizaje, me mantuve en carrera. Por otra parte, cabe señalar que, en mi caso, el seguimiento individual del proceso de escritura benefició mucho la práctica académica. Durante el intercambio en Montevideo me exigían escribir muchísimo, con entregas obligatorias semanales lo cual agilizó mi escritura. Aquellos trabajos consistían en ensayos no evaluables, en vez de propuestas de prácticos evaluativos.

A modo de conclusión, remarco la importancia que tuvo para mí –como para varies compañeros– el hecho de encontrarnos en un espacio que contiene y ofrece participar e involucrarse en el ámbito



académico. Este modo de acogimiento incita y promueve la permanencia de los estudiantes en el nivel superior. Por ello resulta pertinente repensar sobre las dificultades prácticas de alumnos que no encuentran o no continúan su trayectoria en la academia.

Tomar la palabra consiste en un trabajo múltiple: habitar el espacio para escuchar y ser escuchado. Hay algo del orden del animarse a convivir en los espacios académicos que implica un diálogo constante entre producir para que nos lean, leernos y compartirnos. El aula no es el único espacio disparador, pero desde allí nos formamos en el aprendizaje disciplinar y hacia allí decidimos volcar lo aprendido, para seguir estableciéndonos como profesionales comprometidos.



Referencias bibliográficas

Facultad de Filosofía y Humanidades. (2020). Escuela de Letras. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/grado/escuela-de-letras/>





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 les 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 les 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 Agosto de 2021.
Córdoba, Argentina.

