

# **Los procesos de construcción del conocimiento como práctica letrada: derribando supuestos**

---

Mag. Profa. Alma Marcela Domínguez Scotto

Profesora de Historia, (egresada del IPA) (Magister en Enseñanza Universitaria, Udelar) (Doctoranda en Educación, UNR)

Profesora efectiva Teoría y metodología de la Historia IPA

Profesora efectiva Historia de la Educación IPA

ANEP – CFE – IPA – DGES – Directora Académica Responsable del Grupo Investigación y Extensión sobre la Enseñanza de la Lectura y la Escritura de la Historia GIEELEH

Setiembre 2022

---

El presente artículo busca aportar datos en relación con la lectura y la escritura disciplinar. Se plantea en el inicio la situación problema, se desarrolla luego un breve marco teórico y se arriba al análisis y diseño de una tarea que permita visibilizar la función epistémica de las prácticas letradas. El trabajo propone una triangulación de conocimientos desde aquellos marcos teóricos que ponen en relación la lectura y la escritura en las comunidades académicas.

---

El presente artículo analiza los procesos de construcción del conocimiento en relación con los aprendizajes disciplinares. Se procura triangular ideas desde la psicología del aprendizaje con la evaluación y las prácticas letradas. La construcción de conocimientos posiciona al estudiante en un rol protagónico, activo y central. Esto habilita a los docentes a diseñar una tarea acorde a estos nuevos tiempos, en los que todo está a disposición del alumno a través de internet. Es importante conectar el saber desde otro lugar más creativo y original, que convoque a la autoría. Este posicionamiento requiere dar a conocer un rol de estudiante, que definimos ‘ELE’ (estudiante, lector, escritor), quien genera aprendizajes a través de lectura y escritura disciplinar y en el marco de las MPSLE (múltiples prácticas situadas de lectura y escritura). Pero, a medida que se desarrolla la tarea, van surgiendo interrogantes, dudas, suposiciones que es necesario derribar, aportando correspondientes aclaraciones.

Existe un constante reclamo de los docentes de educación superior sobre los modos de lectura y escritura de los estudiantes. Esta percepción es correspondida por los estudiantes, quienes sienten que han realizado un gran esfuerzo para producir textos académicos que terminan siendo poco valorados por sus profesores. Ese desencuentro ocurre en varias dimensiones, por un lado, por el tiempo que dedican y, por otro, por la dificultad de la escritura académica, la demanda de citar y de estructurar un texto a pedido del profesor.

Además, la elaboración de una tarea está rodeada de supuestos, presunciones o conjeturas, tanto del docente como del estudiante. Son estas presunciones, entre otros asuntos, las que terminan obstruyendo la resolución de la tarea y generando disconformidades. Estas son algunas de las aristas que conlleva la producción académica; otras vienen desde la conceptualización, el vocabulario específico de la disciplina y el lenguaje apropiado y aceptado por la comunidad disciplinar.

La pandemia expuso al docente en la necesidad de diseñar tareas que no se encontraran en internet, que no tuviera registros al *googlearla*. Para lograrlo, es necesario pensar y diseñar una tarea nueva que contenga, además de lo conceptual disciplinar, elementos novedosos y que aparezca en el texto lo que de otra forma jamás hubiera aparecido —como lo que escribimos y deseamos o lo que dejamos sin escribir— y aporte a la construcción del conocimiento.

Los datos que se manejan para la realización de este artículo son producto de una investigación realizada en el año 2018 para la obtención del título de maestría en la Universidad de la República Oriental del Uruguay. El trabajo de campo abarcó tres años y adoptó una perspectiva cualitativa de investigación.

Se utilizaron tres técnicas de relevamiento de datos: 1) entrevistas a estudiantes, egresados y profesores; 2) registro mediante grabaciones de audio de tutorías y de tres clases; 3) registros escritos de los procesos de revisión, así como los trabajos finales elaborados en el contexto de la asignatura que impartía la investigadora.

Para entender la conceptualización propuesta, se presenta una primera arista de la triangulación: la función epistémica de la lectura y la escritura.

Scardamalia y Bereiter (1992) argumentan que “pasar de ‘decir el conocimiento’ a ‘transformar el conocimiento’ en la composición, no es un proceso de crecimiento, sino de reconstrucción de una estructura cognitiva” (p. 43). La diferencia entre ambos modelos está en que el segundo

implica un proceso en el que ocurren mayores modificaciones, porque requiere más y profundos movimientos de quien escribe. Por tanto, el escritor debe hacer cambios epistémicos desde un estado de conocimiento hacia otro. Quien escribe ejerce su acción específicamente en las posibles interconexiones de ideas y en la organización del conocimiento, para crear nuevos vínculos conceptuales, constructores de representaciones mentales. El “modelo transformador de conocimiento” forma “ciclos reflexivos” en distintos niveles: de significado, expresión y organización.

Desde la bibliografía brasileña, Soares (2004) distingue entre *alfabetización* y *letramento*. Reconoce la alfabetización como la adquisición del sistema convencional de escritura, mientras que el *letramento* refiere al desarrollo de prácticas y habilidades de uso competente en la lectura y la escritura en su contexto social, incluye los procesos cognitivos y lingüísticos del aprendizaje y la enseñanza. El nivel de *letramento* se caracteriza por el desarrollo de la práctica de lectura y escritura, exige al sujeto la activación de movimientos intrínsecos para comprender un texto y escribir en diversas situaciones y con múltiples posibilidades. Así, por *letramento* también entendemos aquellas prácticas y conceptualizaciones sociales y culturales compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones.

En Uruguay, Gabbiani y Orlando (2016) han realizado interesantes aportes que conducen a la conceptualización de las prácticas letradas vinculadas a la elaboración del discurso. Las autoras deconstruyen la palabra *académico*, en la medida que no hay consenso en su aplicación; se suele presentar como un conglomerado difuso para significados y representaciones diferentes. De allí que mencionan la importancia de la comunidad profesional, como forma de aplicación de ese conocimiento, y de la comunidad pedagógica, como el sostén y mediación para el aprendizaje de los dos discursos anteriores. La siguiente cita es aclaratoria de esta idea:

Si abordamos la lectura y la escritura en términos de actividad sociocultural, recuperamos dos dimensiones claves: lo procesual y la contextual. Ambas dimensiones se contemplan al hablar de leer y escribir como acciones enmarcadas situacional y socioculturalmente, esto es, como práctica letrada (Gabbiani y Orlando, 2016, p. 8)

Desde esta postura se evidencia la pertenencia a una comunidad interpretativa lectora y productora de textos académicos que se va formando a través de la construcción de una identidad como enunciador académico. Se identifica una familiarización con el vocabulario

disciplinar, con el aspecto temático específico que compete a una comunidad disciplinar con aspectos de composición estilística, verbal y género discursivo.

Lea y Street (1999) siguen el enfoque que pone énfasis en la naturaleza socialmente situada del lenguaje y se compromete con el estudio y el análisis de lo que está debajo de las prácticas de escritura. Desde esta postura, lo que escribimos es solo la punta de un iceberg; lo que subyace es más profundo, entero y sólido, porque lo constituyen las percepciones y el sentido común (que nunca es el mismo para cada persona). Este modelo de escritura está basado en cuestiones implícitas en el lenguaje, que es necesario develar, ya que el lenguaje no es un medio transparente y neutral. Esta postura desafía a deconstruir el discurso institucional oficial que es asumido como el único, pero está saturado del sentido común (Lillis, 2001).

A su vez, Lea y Street (1999) fundamentan que es necesario comprender las prácticas textuales a través del análisis de “modelos explícitos e implícitos” que conllevan los procesos de escritura. Estos supuestos están incrustados en la dinámica misma de lo escritural, y no son tan obvios como su discurso lo sugiere; basta incursionar en ellos para descubrir distintas capas de entendidos que generan desencuentros y terminan obstruyendo la resolución de la tarea. Los autores británicos plantean el desafío de “quebrantar su inocencia” bajo el entendido de que hay creencias o rituales preestablecidos que están naturalizados y, por tanto, poco visibles; de allí que sea necesario fijar un punto de inflexión para visibilizarlos.

Este punto posibilita entrever lo oculto, para construir un debate sobre los “conocimientos contestables o disputables” en lugar de la verdad dada. Se entiende, en este sentido, aquellos conocimientos que emergen durante el proceso de resolución de la tarea, ideas que generan controversias o dudas al momento de la realización y que terminan complejizando la tarea misma.

Esta bibliografía posibilitó la instalación de la idea plasmada en la sigla MPSLE, que designa las *múltiples prácticas situadas* de lectura y escritura, porque implica la habilidad de leer y escribir en diferentes contextos-situaciones del aprendizaje disciplinar, que corresponde a la educación superior. Lo *múltiple* refiere a la multiplicidad de situaciones en que se desarrolla la escritura y la lectura, una multiplicidad que está dada por la conjunción entre la tarea, el docente y el estudiante. Allí entran en juego los entredichos, dichos y no dichos, ese largo camino de encuentros y desencuentros que genera la resolución de la tarea. El término *práctica* está relacionado con el concepto de teoría implícita de Schön (1993), para quien existe un saber subyacente que permite erigir reflexiones desde la experiencia: reflexionar críticamente sobre

lo que se hace implica la unión entre proceso reflexivo y acción. *Situada* porque se da en un contexto institucional letrado con un determinado discurso disciplinar.

Para ser letrado no basta con conocer las palabras; debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse en el habla y en la acción. (Olson,1998, p. 302)

En este sentido, la Universidad, como comunidad letrada, está organizada alrededor de un corpus académico-institucional que se expresa en las formas textuales y que obliga a quienes forman o quieren formar parte de dicha comunidad a compartir una hermenéutica, modos de interpretación, producción y apropiación del conocimiento a través de los textos que se privilegian y, obviamente, se seleccionan dentro del currículum como significativos.

Las MPSLE también incluyen el tiempo pedagógico dirigido hacia un proceso académico con metas y objetivos que han de ser alcanzados gradualmente, con compromiso, continuidad y ejercitación; es un proceso que se desarrolla por medio de las tutorías. Es dentro del espacio de la tutoría que el docente-tutor descubre los perfiles y diseña las estrategias de aprendizaje para producir textos disciplinares. (Domínguez, 2019, pp.1516).

La idea de las MPSLE deconstruye la idea de aquel alumno tradicional, por un estudiante lector escritor (ELE). Al denominar al ELE, ubica a los sujetos haciéndose cargo de sus aprendizaje; les exige que se apropien del contenido, los visibiliza desde otra perspectiva, en una postura más activa, participativa y de construcción del conocimiento mismo y les da otro lugar dentro del aula. Por tanto, obliga tener en cuenta el *aula* como espacio donde se otorga sentidos, en la medida que se exige al ELE una actitud participativa; considera cómo produce conocimiento a través de las prácticas sociales de lectura y de escritura que emergen en determinado contexto, es decir, situadas para un texto con determinados objetivos y de acuerdo con sus exigencias.

Este artículo no incursiona en los perfiles de los ELE, sus características y sus estilos de lectura y escritura; esas particularidades que conforman los rasgos de estos perfiles a los que hemos denominado viajeros del texto, autónomos, peregrinos y extranjeros, que no son perfiles cerrados, acabados, monolíticos, sino que con intervenciones logran transformar el conocimiento y mejorar su nivel académico: ese es uno de los hallazgos de la investigación (Domínguez, 2019). Propone, entre otros asuntos, analizar la relación existente entre la tarea,

la evaluación y la lectura y escritura disciplinar como camino para la construcción del conocimiento científico y, a partir de aquí, pone en foco en la tercera arista de la triangulación: asuntos que vienen desde el área de la psicología del aprendizaje.

El trabajo se centra en la importancia de pensar una tarea que posibilite aportar al conocimiento científico desde los géneros discursivos, que también contenga espacio para la metacognición, es decir, la reflexión acerca del recorrido de todo el proceso que lleva la realización de la tarea —en este caso, sin desechar nada, sería incluir “la cocina”, el “detrás de la pantalla” de esa realización—.

Parte de lo expuesto anteriormente se relaciona con el análisis de la argentina Litwin (1998), cuando refiere que

las propuestas de construcción del conocimiento en las situaciones que lo posibilitan dan cuenta de las situaciones de transferencia, permiten pensar bien los problemas del campo, tratan de resolver problemas reales y se constituyen, en la medida de lo posible, en procesos de resolución de problemas genuinos y consistentes con el campo de conocimientos de que se trata. (Litwin, 1998, p.16)

Por “proceso de construcción del conocimiento” se entiende la tarea focalizada en problematizar. Concebir la tarea como una constante solución de problemas, como un pliegue sobre otro, donde cada pliegue es una fase más de solución de problemas. Exige pensar, ir a los autores, volver a pensar; demanda tiempo, dedicación y esfuerzo cognitivo. Tiene que ver con identificar el concepto o la idea que se pretende abordar y las que no entran en ese asunto; discernir lo relevante de lo menos importante. También impone jerarquizar ideas en orden de importancia. Requiere buscar datos, ver cuáles son más útiles con relación a la idea y desechar aquellos que no lo son. Implica enfocar el problema, fragmentarlo para identificar sus partes y así abordarlo con mayor profundidad y detenimiento. Incluye la elaboración de preguntas y el hallazgo de respuestas. Para ello, se deberá leer, entender, enlazar ideas, hacer nuevas preguntas y salir en la búsqueda de nuevas respuestas. Exige analizar, sintetizar, comparar, conceptualizar, abstraer; acciones que promueven el desarrollo de la cognición.

Esta relación entre pensamiento y aprendizaje es argumentada por Perkins (2008), a través de la “pedagogía de la comprensión”. Para este autor, comprender es “usar activamente el conocimiento” (p. 81), es decir, sucede cuando el alumno puede trasladar ideas o conceptos a

otros contextos, relaciona ideas, aporta ejemplos y es capaz de vincular lo nuevo con lo que ya sabe.

Al respecto, Resnick y Collins (1996) conciben el desarrollo de la cognición en relación con las habilidades de cuestionamiento, elaboración y deducción. Los escritos que se elaboran en los contextos universitarios son por lo general de alto grado de complejidad y de especificidad. Por ello, su desempeño requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción.

Tal como lo plantea Arnoux (2006),

el estudiante de nivel universitario desarrolla su capacidad interpretativa una vez que ha aprendido a “controlar su propio proceso cognitivo”, lo que le permite accionar a medida que lee otros textos, para poder llevar a cabo esa “cooperación interpretativa”. (p. 9)

Para la evaluación se debe pensar en qué tipo de tarea se ha de proponer a los estudiantes, qué debe contener una tarea para que no haya plagio, convoque a la autoría, y transforme las ideas a través del parafraseo o de la búsqueda de sinónimos.

De allí que sea necesario diseñar una tarea que desafíe a los ELE, los exponga y los renueve en la creatividad. La idea de poner en palabras aquello de lo que nunca se escribe, dar lugar en el texto a lo que está en el aire, lo aún no dicho y que es necesario decir porque hace a una parte del conocimiento, a otro lado no visto hasta el momento y, por tanto, aporta, lo constituye, lo forma. Un ejemplo de esto sería incluir los caminos o recorridos del pensamiento hasta llegar a esa idea, la toma de decisiones, las lecturas previas, los acuerdos, lo nuevo que surge, las incertidumbres, las certezas. Es la metacognición que posiciona al ELE ejercitando la reflexión acerca de su trabajo.

Ese desafío implica multiplicidad de incertidumbres, incluso la que conlleva el propio proceso, la angustia de lo inabarcable, el no encontrar soluciones, las exigencias propias (extensión, tiempo, hacer las cosas bien) y ajenas (por ejemplo, las institucionales o las dadas por el profesor).

La evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. En este sentido, la evaluación no es una última etapa ni es un proceso permanente. El lugar propicio tiene que ver con el lugar de la producción de

conocimiento y la posibilidad, por parte de los docentes, de generar inferencias valiosas respecto de este proceso. (Litwin, 1998, p.16)

Resulta interesante ver que en la elaboración de la tarea hay entredichos, desencuentros. La investigación realizada (Domínguez, 2019) buscó analizar esos conocimientos contestables o disputables, que están entre el docente, el alumno y la tarea y que terminan siendo un obstáculo.

Lillis (2001) plantea que el docente debe ser explícito, noción que implica una continua cadena de significaciones, aclaraciones, explicaciones acerca de lo que la tarea propuesta pretende provocar en el estudiante, y viceversa. Ese momento estuvo asignado por la identificación del problema: detectar lo que está “enquistado” posibilita ver los efectos de la palabra sobre las prácticas. Develar lo que obstaculiza es el paso a la solución.

Para Lillis (2001), la evaluación basada en revisiones bibliográficas, tareas con reflexiones críticas, ensayos académicos, memorias, proyectos, portafolios y, especialmente, aquellos trabajos planteados para la finalización de cursos son ejemplos de las diversas actividades solicitadas por los profesores con el objetivo de promover e identificar la obtención de aprendizajes en relación con los procesos de lectura y escritura disciplinar. Por eso, en ellas se encuentra la esencia misma de la relación entre esta tríada lectura, escritura y evaluación, combinación perfecta para construir conocimiento.

A partir de aquí, el artículo se propone analizar parte del trabajo de campo que se realizó a través de las entrevistas a docentes y estudiantes del Centro Regional de Profesores de Florida, institución terciaria que forma a profesores de todas las asignaturas en el Uruguay, ahora poniendo foco en los supuestos que emergen desde los procesos de construcción del conocimiento a partir de la lectura y la escritura disciplinar. En este sentido, la tarea y la evaluación tiene dos caras: por un lado, los supuestos que tienen los docentes en relación a su propio instrumento de evaluación. Por otro, los supuestos que tienen los estudiantes en relación a ella. Esta cadena de suposiciones constituye la esencia de lo *situada* de la MPSLE, que implica la tarea, esa acción situada da un marco de especificidad en el que se desarrollan las prácticas letradas.

Las teorías implícitas del profesorado son un conjunto de explicaciones construidas para comprender lo que sucede dentro del contexto educativo. Estas conjeturas nacen a partir de la propia experiencia del ejercicio del rol de alumno, en relación consigo mismo y con el resto de



los pares. Esas suposiciones u obviedades también surgen en el oficio de ser docente, emergen del contacto con los colegas y en relación con los propios estudiantes.

Lillis (2001) fundamenta que frente a esta diversidad de enfoques se pueden detectar tres particularidades: a) la identificación de los problemas divisados por los docentes (más adelante desarrollaremos las soluciones planificadas por ellos); b) la visibilización de los estudiantes, cuyas dificultades se muestran “transparentemente”, mientras el lenguaje de las disciplinas y el pedagógico permanece “invisible y como dado”; y c) la consideración de que la solución al problema es “una cura rápida”. Son, por tanto, modelos implícitos, porque encierran una teoría implícita en la acción.

En las entrevistas realizadas a los docentes de la institución se identificaron tres tipos de supuestos: académicos; disciplinares y aquellos que presuponen la producción del texto.

Los supuestos académicos estarían dados por aquellos asuntos relacionados con el contexto académico institucional que refieren a la naturalización de los procesos de lectura y escritura. Un aspecto que emergió a partir de las entrevistas es que la lectura y la escritura se perciben como hechos naturalizados, que devienen con el ser alumno. Persiste la idea de que estas competencias se aprendieron en épocas escolares y no tienen que ver con las habilidades que se puedan ir adquiriendo en la práctica profesional. Se detectó, además, que los docentes entrevistados tienen tan naturalizada la forma de evaluación que no se detuvieron en describir el tipo de tareas que aplican para evaluar a sus estudiantes (por ejemplo, en los escritos y parciales, monografías o trabajos externos) ni explicitan los criterios de evaluación de los cursos que dictan. Cuando mencionan las formas de evaluación, no dan a conocer ni el contenido, ni refieren a sus actividades o formas de las preguntas que plantean. Cabría esperar respuestas que detallaran la planificación de tareas en relación con la evaluación, por ejemplo, mencionar las preguntas planteadas en las instancias de escritos o parciales. Casi un 70 % del total de los docentes entrevistados se adhieren a esta idea.

Entre los supuestos disciplinares, se incluye aquellos que los docentes entrevén en relación al discurso disciplinar; se identifica con “la complejidad de la disciplina en relación a la lectura y la escritura”.

Entre las respuestas se hallaron los siguientes supuestos: “hay que leer mucho”, “cada vez leen menos”, “cada vez llegan con menos conocimientos previos”, “no saben estudiar como se debe en un nivel terciario”, “egresan del nivel secundario con pocos conocimientos”, “solo en

algunas asignaturas se trabaja la lectura y la escritura”, “importancia de leer libros enteros”, “se lee fragmentado”, “no llegan a entender lo que planteo”, “son pocos estudiantes los que escriben bien”, “no puedo dedicarme a esos asuntos porque no hay tiempo”

Este supuesto tiene relación con lo que debe leer un estudiante terciario, en la medida que forma parte de las exigencias propuestas por el docente para el abordaje de su disciplina. Se prioriza la lectura completa de libros disciplinares bajo el entendido de la construcción de la idea del todo y no la fragmentación que implica un capítulo. También aparece allí el supuesto de la integridad del libro, que parece estar en contra de las páginas sueltas de capítulos. Pero los entrevistados no explican los contextos en que solicita esta actividad, cuándo, cómo y para qué, ni da ejemplos de los libros que espera sean leídos por sus estudiantes.

También subyace cierta subestimación hacia la temática, en el sentido que entienden que dedicarse a estudiar estos asuntos es poco relevante, que no hay nada que aportar o, en el caso de que lo hubiera, que es necesario reclamar el apoyo de los docentes dedicados al estudio del idioma español. Asimismo, se percibe el supuesto de que si un docente se dedica a enseñar a cómo leer y escribir pierde tiempo de análisis del programa que debe cumplir.

Entre los supuestos que presuponen la producción de texto, se incluyen aquellos aspectos que tienen que ver con lo pedagógico que rodea la escritura de los estudiantes, el cómo puede ser, consejos sobre la realización de la tarea. Se incluyen tres subcategorías: 1) Sentido común para la realización de una monografía. 2) Naturalidad de los acuerdos. 3) Traslado de la práctica metodológica de una asignatura a otra.

La categoría “sentido común para la realización de una monografía” refiere a casos como el de un docente que señala, en relación con su propuesta de evaluación, que “estaba convencido de que ya sabían (...) y cuando ya estaba el parcial hecho todos me dijeron que en su vida nunca habían hecho una monografía”. Es un relato que llama la atención porque sus estudiantes hicieron el trabajo con las herramientas que tenían, y de la manera que pudieron hacerlo. De allí la importancia de clarificar los requerimientos que la tarea demanda; los estudiantes tienen derecho a esas explicaciones para ser conscientes de la consigna, del proceso y de la orientación de la tarea que deben desarrollar.

También emergió el supuesto de que no era necesario realizar acuerdos o coordinación entre distintas disciplinas de las ciencias sociales porque es algo que “se da naturalmente”: Una de las respuestas explica: “Creo que todo lo que hacemos los docentes desde el área de ciencias

sociales tiene que ver con la escritura académica y nos complementamos sin haber coordinado específicamente en algunas cuestiones”. Este es otro supuesto que llama la atención, porque contiene en sí mismo dos supuestos: que existen naturalmente acuerdos —por tanto está todo más que claro— y que la práctica de una asignatura es trasladable a otra. Es poco probable que estas presunciones ocurran en la realidad.

A partir del análisis de las entrevistas, fueron detectadas algunas ausencias; por ejemplo, ningún entrevistado usó los conceptos de “lectura y escritura académica”, “géneros discursivos” o “comunidad discursiva”. Sin embargo, tres de los docentes entrevistados mencionaron la importancia de la elaboración de textos científicos, en relación con los contenidos disciplinares.

Se encontró un grupo de profesores que afirma que en los espacios de docencia a nivel universitario no hace falta enseñar la lectura y escritura disciplinar, y elaboran argumentos a su favor. Manifiestan que la enseñanza de estas competencias implica un incremento de esfuerzo para quien no la necesita y, por tanto, no es necesario impartirlas.

Por tanto, consideran que los cursos o talleres de entrenamiento de la lectura y escritura deberían ocurrir en cursos fuera de las asignaturas curriculares, para no sobrecargar a los estudiantes con estos asuntos. Parece que se subestimara esta temática y se considerara como una “tarea dedicada a maestros de primaria”. Un docente planteó: “No es necesario enseñar esto. ¿Para qué? ¿qué sentido tiene? Implica atraso en el desarrollo de los temas del curso”.

También se encontraron docentes que asumen la postura de ocuparse de la temática, pero no se detienen en describir las acciones que llevan adelante al respecto. Un reducido grupo de docentes (el 5 % del total del cuerpo docente) se ocupan y desarrollan las actividades de lectura y escritura, y describen sus estrategias basadas en la tutoría y en el uso de textos, borradores y la reescritura.

Lillis (2001) refiere sobre “el sentido común” que rodea a las tareas que plantean los profesores, por eso reclama la búsqueda de lo explícito y de la “trasparencia” en las explicaciones. para evitar desencuentros. Plantea que, mientras el lenguaje de los estudiantes se hace “visible” y “problemático”, el lenguaje de las disciplinas y el pedagógico permanece “invisible” y es concebido como “lo dado”. De allí la importancia de lograr un encuentro a través del diálogo y la negociación de sentidos.

En cuanto a los supuestos que tienen los estudiantes podrían clasificarse en cuatro categorías: 1) supuestos subjetivos; 2) la naturalización de la escritura; 3) la desvalorización por los espacios en que se trabaja la lectura y la escritura disciplinar. 4) El otro conjunto de supuestos que han de derribarse tiene relación directa con la tarea: aquellos que tienen relación con la producción de texto, que incluye el formato y características del texto.

En los supuestos subjetivos referentes a las percepciones relacionadas con la dinámica de la asignatura suelen estar presente los dichos o mensajes que un estudiante le suele decir a otro: “a tal docente le gusta...”, “es mejor que no le digas que...”, “si haces esto te va a ir muy bien”. Esta cadena de mensajes suelen ser percepciones que hacen a la forma de abordar la asignatura y el vínculo docente. Son asuntos que entran en juego en el momento de elaboración de la tarea y a los que se debe dar lugar para analizar. Incluso, se mencionan experiencia que algún estudiante tuvo con determinado docente; este relato subjetivo suele impactar en el quehacer educativo.

Dentro de esta categoría de supuestos están también aquellos relacionados con la dificultad que la producción de texto ofrece. Aparecen allí palabras como “cuesta”, “intranquilidad”, “desazón”. Subyace además la “angustia” a partir de la hoja en blanco, que se traduce en “no saber que hacer”, o no entender la orientación de la tarea.

Un cierto grupo de estudiantes cree en la naturalización de la escritura; aparece la frase “cosa que después fluya” como una acción corriente, ágil, ligera, natural, omitiendo el proceso que implica la escritura. En esta misma línea, podemos encontrar la presunción que la escritura es una acción individual y única, asociada con que se escribe “bien de una sola vez” sin necesidad de hacer retoques o volver sobre el texto. Para estos casos se desconoce el valor de re-escritura. También se encuentra en esta categoría la percepción de que “vamos aprendiendo mientras vamos escribiendo”, que implica un matiz con el supuesto descrito anteriormente. Mientras que el primero no percibe el proceso, en este caso el estudiante reconoce el esfuerzo que significa la escritura, y le asigna a una práctica consuetudinaria. La frase “mientras vamos escribiendo” parece describir el momento pragmático de la escritura, la experiencia, pero que no incluye los ajustes, las revisiones, las correcciones y el ‘pienso’ que conlleva el proceso de escribir.

Otra de las percepciones incluye la resistencia, desvalorización y desestimación a que se incluya dentro del aula los ejercicios en torno a la lectura y la escritura. Entre los fundamentos, aparece la sobrecarga que les exige mayor dedicación, en tiempo y esfuerzo. Un estudiante mencionó el caso de una docente que había planteado con cierta regularidad la reescritura dentro de su

asignatura, y terminó abandonando la estrategia porque tuvo problemas con los alumnos. Este testimonio genera reflexiones en relación a un doble señalamiento: la subestimación y la resistencia que genera la propia práctica de lectura y escritura.

Esto de derribar supuestos en relación a que “no hay sentido común” tiene que ver con los supuestos en relación al formato del texto, a la superestructura. Es necesario aclarar qué tipo de texto se requiere: expositivo, argumentativo, descriptivo, narrativo o dialogal. Hay que explicitarlo. Incluso, puede suceder que haya alguna parte que corresponda a un tipo textual y otra parte a otro. A veces es necesario explicar qué son estas tipologías y mostrar ejemplos.

También incluye los supuestos en relación con las características del texto; por ejemplo, en cuanto a la extensión, han emergido dudas de la cantidad de hojas incluidas la bibliografía o en los anexos. También hay dudas sobre las normas APA, que periódicamente modifica pautas relacionadas con el estilo de presentación del texto que complejizan el proceso de escritura.

La tarea presentada exige asuntos de organización y estructura textual, que no fueron desarrollados en este artículo, pero que hacen al contexto situado de las MPSLE. Sin embargo, resulta interesante conocer las suposiciones que intervienen o entran en juego sobre la ubicación, asuntos temáticos y organización. Se suele consultar sobre qué poner en una introducción o en una fundamentación o, incluso, las diferencias entre ellas.

Se visualiza que los estudiantes presentan conflictos en relación a trasladar a la hoja las ideas que tienen en su mente. Tienen la idea pero no saben por dónde comenzar o qué poner; para estos casos, es necesario guiar en la relación lectura y escritura. Por lo general, están en desacuerdo con su propia producción de texto. El conflicto se percibe también en lograr el hilo conductor de un texto, en la medida que cada una de esas partes conforman el todo. Es de destacar que este asunto suele exigir mucho esfuerzo por parte de los ELE y los logros que se obtengan dependen del perfil académico.

El otro grado de conflicto se encuentra en la incorporación del autor al texto. Las dudas se reflejan en el uso de la primera persona del singular o del plural. Mostrar esta apropiación es un reflejo de autoría, que va más allá de este asunto y que exige hacerse cargo del texto, de las ideas, de la toma de decisiones. Implica un ejercicio de apropiación del texto. Aparece el autor cuando surge propiamente el relato de quien anuncia el recorrido del texto, cierra asuntos, marca espacios, presenta las citas. El autor es quien determina ideas, las compara, señala el recorrido del texto, sus fronteras e incluso puede explicitar lo que no va a analizar. Estas explicaciones

no son nada evidentes y requiere tiempo de aclaraciones. Y, especialmente, posiciona al ELE en un lugar novedoso, porque lo desafía a pensarse dentro del texto.

Un entrevistado menciona que en un momento del desarrollo de su redacción se encontró frente a un texto en partes dispersas, en fragmentos descompuestos como rompecabezas y al plantear la importancia del autor en el texto explicó que “le encontró sentido a su ‘Frankenstein’”

Explicitar este asunto no es evidente, sino que, por el contrario, exige visualizar ese camino. Incorporar el autor al texto toca una arista con la metacognición, es decir, incluir el proceso de reflexión acerca de la composición. Esto sucede cuando el escritor se pregunta cómo, cuándo y por qué (Monereo, 2012). Para entender este proceso de regulaciones cognitivas es necesario considerar al conocimiento mismo y su proceso de construcción. La metacognición apunta a lo conceptual, lo lingüístico y lo metalingüístico e interviene implícitamente en todo el proceso de la producción textual. Las estrategias de aprendizaje habilitan la construcción de conocimiento y colaboran en: “formar estudiantes originales, críticos e independientes”. (Llera, 2003, p. 60).

Otra faceta de la autoría incluye rasgos subjetivos, huellas identitarias en las prácticas letradas que van emergiendo, como el gusto o el disgusto en el desarrollo de una temática o los particulares rasgos narrativos que suelen resumirse en el estilo particular que tiene el narrador. A veces más concreto, otras más abstracto o siendo reiterativo. Un ejemplo es el caso de un ELE que se dedicó a analizar parte de la dictadura cívico-militar uruguaya de 1973 a 1985 porque sus abuelos estuvieron comprometidos con esta situación. Allí encontró elementos en los que la historia nacional uruguaya atravesaba la historia personal, desde las vivencias o recuerdos familiares, a veces traumáticos, pero que al estudiarlos cobraban otro sentido. Circulan saberes y aprendizajes con un sello identitario de pertenencia y de diferenciación con otros. Esos modos son prácticas de atribución de sentidos, de formas de ver, pensar y actuar.

Barbier y Galatanu (2004) definen el proceso que lleva a una persona a identificarse. Este proceso constructivo genera una imagen del sujeto en relación con los otros sujetos, al integrar modelos, e incluso antimodelos, provenientes de la experiencia social, que dan lugar a la construcción de una imagen propia. Dentro de la premisa está la idea de que la experiencia ajena no es transmisible. Se inscribe en el sujeto, tiene que ver con la experiencia como elemento constructor de sentido, que incluye lo vivido, pero también las huellas subjetivas y afectivas que estas experiencias inscriben en cada sujeto.

Dentro de los conflictos que aparecen es el de la toma de consciencia del futuro lector del texto. Este es un elemento interesante, que está vinculado a la re-escritura de un texto, asunto en el que este artículo no se detiene.

Para Carlino (2005), escribir teniendo en cuenta al futuro lector implica un juego entre el presente de quien escribe y quien lea en el futuro. En todo momento el escritor tiene el problema de tomar decisiones para que su texto tenga sentido y claridad.

Escribir con conciencia retórica lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento. Problematizar lo escrito desde el enfoque atribuido al destinatario implica cuestionar el conocimiento disponible. Poner en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisará el lector, es lo que permite transformar el conocimiento de partida. (pp. 28-29)

El enunciador académico debe usar las normas ortográficas y gramaticales, porque van a ser las que sustenten su discurso y den claridad organizativa a sus ideas. También debe ser exacto en la terminología que aplica para proporcionar definiciones conceptuales. Además, debe ser respetuoso de los marcos teóricos que cita, debe fundamentar sus afirmaciones, porque son producto de la comunidad científica a la que pertenece, y al mismo tiempo son la demostración cabal de que estudió. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los textos que realiza el enunciador están dirigidos hacia sus profesores, quienes tienen el poder de calificarlos, en un juego de reconocimiento, aceptación o rechazo.

Esto se traduce en el fragmento tomado del corpus: “Mejorar especialmente la claridad, pensando en que el otro lo pueda ver”.

La diversidad de posturas docentes y evaluativas con respecto a la escritura académica tiene sus consecuencias sobre lo institucional, porque impacta en diversos desencuentros entre docentes y estudiantes (frustraciones, diversidad de abordajes, de criterios, de encares, y conjeturas). Además, deja ver la ausencia de acuerdos que admitan construir acciones conjuntas con respecto a la lectura y escritura académica, y que permitan ejercitar y aportar en la formación de la comunidad discursiva y sus estilos académicos.

En síntesis, este artículo puso en palabras los procesos de construcción de conocimiento a partir de las prácticas letradas. Para ello fue necesario deconstruir la tarea o el instrumento de evaluación para que sea plenamente situada la práctica de leer y escribir.

A través de algunos fragmentos de las entrevistas al cuerpo docente quedaron en evidencia ciertos supuestos sobre la manera en que se entiende la realización de las tareas de lectura y escritura académica. Fueron detectados los supuestos institucionales latentes respecto al “sentido común”, para elaborar textos académicos, a la “naturalidad de la producción escrita”, y aquellos “supuestos que ponen en juego la subjetividad”. Estas tres categorías de análisis, originadas en el proceso de desarrollo de la tesis (Domínguez, 2019), identifican, nombran y hacen visibles los supuestos, para después deconstruirlos en sus múltiples contenidos. Estos supuestos forman parte de los desencuentros entre docentes y estudiantes (Lillis, 2001).

Los ELE demandan diversas orientaciones sobre la realización de sus evaluaciones, perciben la heterogeneidad evaluativa porque ya se han adaptado a cumplir exigencias diferentes para cada profesor. De allí la importancia de diseñar un nuevo rol docente capaz de entender y dar soluciones a medida que surgen dificultades. Estos acercamientos implican multiplicidad de explicaciones sobre el proceso de escritura a partir del contacto con cada ELE, en pos de la construcción de conocimientos.

### **Referencias bibliográficas**

Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Lecturas y rescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria. *Signo&Seña*, 16, 137-165.

Barbier, J. M. y Galatanu, O. (2004). *La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis*. PUF.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE.

Domínguez, A. (2019). La construcción del conocimiento a partir de los procesos de lectura y escritura: la visión de docentes y estudiantes en Formación Docente y los espacios de tutoría en la asignatura Historia de la Educación Universidad de la República  
Área Social Comisión Sectorial de Enseñanza  
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/22999>

Gabbiani, B. (2016). Elaboración de monografías en la FHCE: su lugar en los planes de estudio y en las concepciones de los docentes. En V. Orlando, y B. Gabbiani (coord.) *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades* (pp. 25- 58). CSE-UdelaR,



- Lea, M. y Street, B. (1999). Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. En C. Candlin y K. Hyland, *Writing: texts, processes and practices* (pp. 6281). Longman.
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. Board.
- Litwin (1998). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Paidós.
- Llera, B. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, 332, 55-73.
- Monereo, C. (2012). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje formación del profesorado y aplicación en el aula*. Graó.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Gedisa.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Resnick, L. y Collins, A. (1996). Cognición y Aprendizaje. *Anuario de psicología*, 69, 189-197. Universidad de Barcelona
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schön, D.A. (1993). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós
- Soares, M. (2004). Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio, Revista pedagógica*, 29, 96- 100.