

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**Transiciones en la escritura académica y su enseñanza en la
asignatura Lengua en el ingreso a la formación docente inicial de
profesores**

Concepciones docentes y opiniones de estudiantes

Entregado como requisito para la obtención del título de Master en Educación

Sandra Ruth Cunha Rau – 206765

Tutor: Dr. Wellington Mazzotti

2021

Declaración de autoría

Yo Sandra Ruth Cunha Rau declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras cursaba el Master en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo hecho por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized 'S' and 'R' followed by a horizontal line and a small flourish.

Montevideo, 24 de noviembre de 2021

Dedicatoria

A mi familia, por tanto.

A Francisca, por cada minuto de su silenciosa compañía y por recordarme que vivir es tan inexplorable y efímero.

Agradecimientos

Gracias a docentes y estudiantes que generaron los diálogos que hacen visibles su sentir y pensar sobre la escritura académica y su enseñanza, que desafía a la formación de profesores en todo su proceso.

A los expertos que, al inicio del trabajo de campo, brindaron sus opiniones profesionales y alentaron la producción de este trabajo.

En particular, expreso mi agradecimiento al Dr. Wellington Mazzotti, mi tutor en todo este proceso de investigación, quien me acompañó con la humildad, generosidad y grandeza de un profesional comprometido y solidario.

Resumen

Se estudia la escritura académica y su enseñanza en la asignatura Lengua/Idioma Español en un centro de formación docente del ámbito público, ubicado en Montevideo y dependiente del Consejo de Formación en Educación. En 2020, el cursado presencial se restringe a causa de las medidas sanitarias ante la pandemia por la COVID-19. La virtualidad y/o la modalidad mixta o híbrida (presencial/virtual) surgen como alternativas para el desarrollo del curso de Lengua.

Esta investigación cualitativa, transeccional y no experimental, realiza una descripción de la realidad estudiada de modo exploratorio. Del abordaje multirreferencial y situacional del tema y del análisis de concepciones docentes y opiniones de estudiantes, emerge la particularidad discursiva del centro, donde ocurren los procesos de alfabetización académica o de alfabetizaciones académicas según los referentes teóricos que orientan esta tesis.

Lengua integra el Núcleo de Formación Profesional Común del Plan 2008, al ingreso a profesorado, excepto en Idioma Español y Literatura. Desde esta asignatura, la enseñanza de la escritura académica investigada se contextualiza en la educación terciaria no universitaria y en la discursividad académica de la formación docente, para comprender cómo los docentes de Lengua conciben esta escritura, su enseñanza y su posible institucionalización según la cultura o comunidad discursiva del centro educativo. Las opiniones relevadas aportan acerca de la discursividad de los estudiantes que ingresan a profesorado y develan sus necesidades sentidas a nivel formativo (Aránega, 2013) respecto a la escritura académica y su enseñanza al ingreso a la formación inicial de profesores.

Estas concepciones y opiniones se estudian a partir del análisis de contenido de las entrevistas realizadas a 8 docentes de Lengua y a 12 estudiantes de Ciencias Biológicas (4), Derecho (4) y Matemática (4). Se suma el análisis documental aplicado a los fundamentos explicitados en la actual propuesta curricular (Plan 2008), al programa de Lengua y a 22 propuestas docentes que orientan las producciones de géneros académicos en sus cursos durante 2020 o 2019.

La triangulación teórica, de técnicas, de fuentes y de datos, evidencia en los discursos y en las prácticas que los entrevistados identifican de mayor relevancia, transiciones en las conceptualizaciones acerca del tema de estudio. Docentes y estudiantes se reconocen como escritores académicos con fortalezas y debilidades actuales, caracterizan la docencia y al docente actual, construyen metáforas de la cultura discursiva del centro educativo y en este escenario, se posicionan respecto a la pertinencia y a las posibilidades de institucionalización de la enseñanza de la escritura académica en la formación inicial de profesores.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	11
Tema de estudio	12
Justificación de la elección del tema de estudio	13
Problema y objeto de estudio	17
Objetivos de la investigación.....	18
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES	19
1.1. Marco conceptual	19
1.1.2. Alfabetización académica y escritura académica	20
1.1.3. Alfabetización académica temprana y alfabetización académica en educación superior: etapas de un proceso continuo	22
1.1.4. Escritura a través del currículum y alfabetización académica	24
1.1.5. Concepciones docentes	25
1.1.6. Opiniones de estudiantes	27
1.1.7. Metáforas en escritura en las voces de docentes y estudiantes.....	27
1.1.8. El concepto de necesidad en el ingreso a profesorado	30
1.2. Antecedentes.....	32
1.2.1. Antecedentes internacionales.....	32
1.2.2. Antecedentes nacionales.....	38
CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL.....	40
2.1. La formación docente inicial en Uruguay	40
2.2. La formación inicial de profesores de educación media a nivel público	40
2.3. Perfil de ingreso del estudiante de profesorado de educación media	41
2.4. La formación inicial de profesores en modalidad presencial y la escritura académica: recorrido curricular desde el área de Lengua según los planes actuales	42
2.5. El Instituto de Profesores “Artigas”	44
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	47
3.1. Marco metodológico	47
3.2. Alcance del estudio	49
3.3. Diseño de la investigación.....	52
3.4. Selección del centro	53
3.5. Población y muestra	55
3.6. Fuentes, estrategias e instrumentos seleccionados para la recolección de datos	58
3.6.1. Técnicas de investigación aplicadas en la recolección de datos	59
3.6.1.1. La entrevista como técnica de investigación	61

3.6.1.2. Análisis documental como técnica de investigación	64
3.6.2. Diseño de instrumentos para la colecta de datos	65
3.6.2.1. Pauta para el análisis documental de las propuestas docentes	68
3.7. Plan aplicado en el análisis de datos	70
3.8. Acceso al escenario	73
3.9. Validez de la investigación	73
3.10. Implicancias y ética de la investigación	74
CAPÍTULO 4- ANÁLISIS E INTEGRACIÓN DE RESULTADOS	77
4.1- Perfiles descriptivos a partir de datos aportados por entrevistados	77
4.2. Análisis de contenido de las entrevistas docentes	84
4.2.1. Categorías y subcategorías identificadas	85
4.2.1.1. Categoría I - Concepciones sobre escritura académica (CEA)	87
4.2.1.2. Categoría II. El docente y el uso de la escritura académica (UEA)	89
4.2.1.3. Categoría III. Concepciones sobre enseñanza de la escritura en la formación inicial de docentes (CEEA)	91
4.2.1.4. Categoría IV. Propuestas de producción en la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua (PPEA).....	95
4.2.1.5. Categoría V. Concepciones sobre la cultura académica o discursiva que contextualiza la escritura académica y su enseñanza en el ingreso al profesorado (CCAD)	96
4.2.1.6. Categoría VI. Institucionalización de la enseñanza académica en el centro de formación docente (IEEA).....	99
4.3. Análisis de las entrevistas a estudiantes	99
4.3.1. Categorías y subcategorías identificadas	99
4.3.1.1. Categoría I. Caracterización de la escritura académica (CEA)	102
4.3.1.2. Categoría II. El estudiante y el uso de la escritura académica (UEA)	102
4.3.1.3. Categoría III. Propuestas de producción en la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua (PPEA).....	106
4.3.1.4. Categoría IV. Cultura discursiva del centro de formación docente: caracterización	107
4.3.1.5. Categoría V. Cultura discursiva del centro educativo y la enseñanza de la escritura académica.....	109
4.3.1.6. Subcategorías: responsables, interdisciplinariedad y trabajo colaborativo	112
4.4. Análisis documental.....	113
4.4.1. Diseño curricular del Plan de Formación de Profesores 2008.....	113
4.4.2. Programa de la asignatura Lengua según el diseño curricular del Plan 2008.....	115
4.4.3. Propuestas docentes de escritura académica en Lengua	116
4.5. Integración de resultados: perspectiva relacional.....	119

4.5.1. Concepciones y opiniones sobre la escritura académica: encuentros, desencuentros y transiciones en las concepciones y opiniones relevadas	121
4.5.2. Concepciones y opiniones de la escritura académica y su enseñanza, según la cultura discursiva del IPA	122
4.5.3. Propuestas docentes que orientan la producción de escritura académica en Lengua	125
4.5.4. Institucionalización de la escritura académica en la formación en educación	127
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	130
5.1. Limitaciones de este estudio y nuevas líneas de investigación	136
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
ANEXOS	145

Índice de Figuras y Tablas

Figura 1. Aportes relevantes en la construcción teórica de la Literacidad crítica	30
Figura 2. El concepto de necesidad formativa en la formación docente	31
Figura 3. Dimensiones y perspectivas de estudio de la escritura académica	37
Figura 4. Aportes a la escritura académica en educación superior y el proceso actual de formación en educación en el ámbito público	44
Figura 5. Número de grupos de 1 ^{er} año en 2020 en IPA	45
Figura 6. Caracterización de la investigación realizada.....	51
Figura 7. Diseño general de la investigación	52
Figura 8. Modelo interactivo del diseño de investigación	53
Figura 9. Grupos de 1er año con la asignatura Lengua en 2020	55
Figura 10. Diagrama de los procesos asociados al enfoque de investigación	70
Figura 11. Proceso de análisis de datos	72
Figura 12. Diagrama del proceso iterativo en investigación cualitativa	72
Figura 13. Metáforas sobre la cultura discursiva del centro de formación docente.....	98
Figura 14. Imagen que el estudiante escritor asocia a una experiencia relevante de producción escrita en la asignatura Lengua	106
Figura 15. La cultura discursiva de la formación docente que contextualiza la escritura académica y su enseñanza al ingreso a profesorado	108
Figura 16. Perspectiva relacional del análisis de los datos según las categorías aplicadas.....	120
Figura 17. La escritura académica y su enseñanza en Lengua al ingreso a profesorado	131
 Tabla 1. Cursado de carreras terciarias en estudiantes que en 2020 ingresan a formación en educación en centros dependientes del CFE	16
Tabla 2. Dimensiones y aspectos en el estudio de la escritura académica	33
Tabla 3. Oferta educativa en CFE en el año 2020	40
Tabla 4. Distribución de estudiantes de profesorado a nivel país (2017-2020)	46
Tabla 5. Cantidad y porcentaje de matriculados por tipo de instituto del CFE (año 2020)	54
Tabla 6. Matrícula de ingreso 2020 en Ciencias Biológicas, Derecho y Matemática	54
Tabla 7. Composición de la muestra no probabilística de estudiantes	58
Tabla 8. Fuentes y técnicas aplicadas en la recolección de datos	59
Tabla 9. Fuentes y técnicas de investigación aplicadas en este estudio	60
Tabla 10. Caracterización de la entrevista como técnica o herramienta en la investigación cualitativa.....	62
Tabla 11. Categorías, dimensiones y objetivos del instrumento (guía) de la entrevista a docentes	66
Tabla 12. Categorías, dimensiones y objetivos del instrumento (guía) de la entrevista a estudiantes	67
Tabla 13. Pauta elaborada para análisis documental de propuestas docentes.....	69
Tabla 14. Tipologías básicas de triangulación.....	74

Tabla 15. Perfiles descriptivos de docentes entrevistados	79
Tabla 16. Situación funcional de los docentes entrevistados en IPA o centros dependientes del CFE. Periodo 2020-2019.....	82
Tabla 17. Perfiles descriptivos de estudiantes entrevistados.....	82
Tabla 18. Categorías, subcategorías, descriptores y códigos aplicados en el análisis de las entrevistas docentes	85
Tabla 19. Rasgo de la escritura académica que el docente-escritor asocia a sus prácticas de escritura	90
Tabla 20. Concepto y justificación de la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua.....	93
Tabla 21. Categorías, subcategorías, descriptores y códigos para análisis de las entrevistas a estudiantes	100
Tabla 22. Aspectos relevados respecto al uso de la escritura académica, fortalezas y debilidades sentidas en la producción de géneros académicos	103
Tabla 23. Opiniones sobre la enseñanza de la escritura académica en Lengua y en otras asignaturas de primer año de profesorado	110
Tabla 24. Propuestas docentes que orientan la producción de escritura académica en el curso de la asignatura Lengua analizadas en este estudio	117
Tabla 25. Caracterización de las propuestas docentes que orientan la producción de géneros académicos en Lengua (2020 y 2019).....	118
Tabla 26. Interdisciplinariedad y trabajo colaborativo en la enseñanza de la escritura académica	123
Tabla 27. Relación entre concepciones de los docentes entrevistados y sus propuestas documentadas	126
Tabla 28. Aspectos relevantes para la institucionalización de la enseñanza de la escritura académica en IPA y en la formación inicial de profesores	127

Introducción

Esta investigación titulada *“Transiciones en la escritura académica y su enseñanza en la asignatura Lengua al ingreso a la formación docente inicial de profesores. Concepciones de docentes y opiniones de estudiantes”* se enmarca en la línea de investigación del Instituto de Educación de la Universidad ORT (IE) denominada Procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje.

La expresión “Transiciones” en el título aplica a cuatro aspectos considerados en esta tesis:

- el viraje teórico y empírico de los estudios respecto a la alfabetización y a la escritura académica, en las últimas tres décadas;
- el recorrido por comunidades o culturas discursivas (Olson, 1995) que se reconocen en las trayectorias educativas previas y actuales del estudiante que ingresa a la formación inicial de profesores;
- la construcción de concepciones docentes y de opiniones de estudiantes desde el devenir del desarrollo profesional o del cursado de la carrera de profesorado, respectivamente;
- el actual proceso de universitarización de la formación docente o formación en educación, en el ámbito público y en la órbita del Consejo de Formación en Educación (CFE).

En el título de esta tesis, también se ha considerado la disposición de la expresión “la escritura académica” antepuesta a la expresión “su enseñanza”. De este modo se sustantiva a “la escritura académica” y se logra definirla como categoría de análisis (Categoría I), diferenciada de la Categoría III que corresponde a “la enseñanza de la escritura académica”.

Es pertinente acotar que la Categoría II complementa y potencia la Categoría I porque los tres aspectos relevados (escritor, producción escrita y destinatario potencial) son parte de las dimensiones y perspectivas (Tabla 2), aplicadas para caracterizar las concepciones y opiniones relevadas respecto a la escritura académica.

La identificación y caracterización de las concepciones docentes y de las opiniones de estudiantes, respecto al tema de estudio que se realizó en esta investigación, se formula a partir de la definición de representación social de Moscovici (1979) y de Jodelet (1996). Según el primer autor, la representación social “es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y de la comunicación entre los individuos” (p. 17). Jodelet (1996) enfatiza el carácter social y precisa que es “una manera de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (p. 473). En este caso, se afirma también la condición del individuo como sujeto en desarrollo y se enfatiza la interacción social.

Según lo expresado, esta tesis estudia las concepciones de los docentes de Lengua como formas o esquemas de conocimiento sobre la realidad social que supone la enseñanza de la escritura académica.

Las referencias realizadas sobre representación social también son de aplicación en el análisis de las opiniones de estudiantes que se incluye en esta investigación. Se considera la opinión según

Moscovici (1979) como fórmula que permite, en este caso a cada estudiante entrevistado, posicionarme frente a “objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo”. En esta línea, las opiniones y valoraciones sobre enseñanza de la escritura académica que surgen del análisis de las entrevistas, atienden el rol del estudiante como sujeto social. Y lo posiciona en la particularidad de su ingreso a la formación inicial de profesores (inicio de una nueva trayectoria educativa). En simultáneo, también lo sitúa ante el desafío que le supone el ingreso a la comunidad o cultura discursiva del Instituto de Profesores “Artigas” (IPA), en el contexto de la formación en educación a nivel público.

En esta investigación, las concepciones y opiniones sobre la escritura académica y su enseñanza se estudiaron desde la asignatura Lengua y en el IPA, ubicado en Montevideo, Uruguay. El curso de Lengua es anual e integra el Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) del primer año de las especialidades de profesorado que ofrece el centro educativo mencionado, excepto en Idioma Español y Literatura porque la normativa vigente establece su exoneración.

Del universo total de docentes del centro educativo, en primera instancia se seleccionó a los que pertenecen al área de lengua de primer año pero luego se optó solo por los docentes de la asignatura Lengua, atento a su directa vinculación con el ingreso al profesorado en 14 de las 16 especialidades que conforman la oferta educativa en Montevideo y en modalidad presencial. En los estudiantes seleccionados se estableció la condición de haber cursado Lengua durante el primer año del profesorado (año 2020 o 2019) en Ciencias Biológicas, Derecho o Matemática.

Tema de estudio

Desde un enfoque cualitativo, exploratorio, descriptivo y transversal, esta investigación se centró en el estudio de la enseñanza de la escritura académica actual, desde el área de lengua y en el ingreso a formación inicial de profesores. Con lógica cualitativa, se propuso conocer concepciones y opiniones respecto a la enseñanza de la escritura académica en español, en uno de los 32 institutos públicos de formación docente de grado, dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE).

En el contexto de la institución seleccionada, que en 2020 su oferta educativa se integró por 17 especialidades de la carrera de Profesorado, se relevó: 1) a través de la voz de los docentes, sus concepciones respecto a la escritura académica y su enseñanza y al rol docente en dicho proceso y 2) las opiniones sobre escritura académica y su enseñanza, desde las voces de estudiantes que cursaron la asignatura Lengua en 2020 o en 2019.

También se realizó el análisis documental de 22 propuestas de producción de géneros académicos que los docentes entrevistados aplican en sus cursos de Lengua, de los fundamentos del diseño curricular actual (Plan 2008) y del programa de la asignatura.

La decisión de considerar no solo el año 2020 para estudiar los discursos de docentes y de estudiantes, e incluir el año 2019, se funda en poder atender las particularidades del desarrollo de los cursos de Lengua desde marzo 2020 ante la situación de pandemia por la COVID-19.

En esta investigación, se considera la escritura académica como una actividad situada que requiere la construcción de la identidad de quien escribe y la transmisión social. Se valora la voz del escritor (docente o estudiante situado en ese rol) y la interacción complementaria de tres dimensiones (yo autobiográfico, yo discursivo, yo autor), que orienta a la comprensión de la escritura académica como el resultado de la integración de diferentes voces que se generan en los discursos sociales (Ivanic, 1998). Se asocia además, con el manejo de la información y con la construcción y reconstrucción del conocimiento disciplinar (Avendaño, 2013).

Atento al contexto de formación docente, es pertinente:

- enumerar los siguientes conceptos relevantes en esta investigación: proceso, subjetividad, identidad, discursividad y cultura académico- institucional;
- considerar la conceptualización de la formación docente, la alfabetización académica y la escritura académica como tres procesos interrelacionados;
- considerar la problematización respecto al carácter universitario y sus avances en la integración de la docencia, extensión e investigación en su realidad actual.

En el contexto de la institución educativa donde se realizó el trabajo de campo, sin descuidar la dimensión lingüística, corresponde específica atención a la dimensión cognitiva y a la dimensión social de la escritura académica, por su rol en la construcción de subjetividades, de identidad, de cultura académica y de producción de saberes docentes con validez, confiabilidad y aplicación en las mejoras que se exige a la docencia en el contexto de la sociedad del conocimiento y de la información.

Justificación de la elección del tema de estudio

La enseñanza de la escritura académica en la educación superior es una problemática que mantiene su vigencia desde su construcción que supera las tres décadas, como temática específica de estudios latinoamericanos, a partir de aportes anglosajones y europeos.

Las actuales investigaciones sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura no han dejado de estudiar su adquisición y desarrollo en enseñanza primaria y media, pero los aportes generados en los últimos treinta años, suman el valor epistémico de ambas competencias en los procesos de aprendizaje. En este periodo, se enfatiza el concepto de proceso asociado a la integralidad del estudiante y la valoración de toda su trayectoria educativa y se adiciona el estudio respecto a la enseñanza de las dos competencias en la educación superior (con énfasis en el ámbito universitario). Estos abordajes desde perspectivas sociales se asocian a temas de agenda actual: inclusión educativa, equidad social y aprendizajes centrados en el estudiante.

La referida ampliación se corresponde con la problematización en el discurso sociopolítico respecto al cuestionamiento de los niveles de logros que se debería alcanzar en cada uno de los tramos educativos que componen el trayecto previsto, según los sistemas educativos de cada país. Las evidencias empíricas entre los logros previstos y los alcanzados conducen las discusiones sobre las responsabilidades que competen a cada subsistema.

Mostacero (2012) refiere a este debate que responsabiliza de la deficiente formación del estudiante a las instituciones educativas del trayecto previo. Así, la enseñanza primaria supuestamente es la responsable de los desajustes que se evidencian a nivel empírico, entre las habilidades en escritura que debió lograr y lo logrado al ser evaluado en educación media. Por su parte, en la educación superior se da esta situación de cuestionamiento del accionar de la educación media.

Esa discusión contiene conceptualizaciones sobre la enseñanza de la escritura que han ido cambiando, aunque a través de la lectura de los aportes de investigaciones internacionales y nacionales mencionados en esta investigación, se evidencia permanencia, simultaneidad y transiciones en los cuestionamientos.

El debate actual también considera que al igual que en otros tramos educativos (inicial, primaria o media), la enseñanza de la escritura académica en la formación docente inicial se debe asumir a los alumnos con heterogeneidad de intereses. Pero el contexto institucional de la formación docente muestra una situación más compleja aun, porque la presencia del alumno en un centro de formación docente la heterogeneidad que implica el haber optado por una carrera docente en cualquiera de sus especialidades y modalidades, no debería obviar su confluencia en un mismo propósito: ser profesional de la docencia. A estos intereses se suman aprendizajes muy diversos y variados recorridos educativos previos, que derivan en la conformación de grupos con estudiantes recién egresados de educación media superior en sus diferentes opciones junto a egresados y estudiantes de carreras terciarias de nivel superior o de nivel universitarios. La heterogeneidad en edades y trayectorias educativas previas al ingreso a profesorado se evidencia en el informe que desde 2017 publica cada año el Departamento de Información y Estadística (DIE) del CFE. El informe con datos 2019 (CFE, 2020) también muestra esa tendencia.

En el presente trabajo se enfatizan aportes de Carlino (2001, 2003, 2005, 2010 y 2013) porque a los resultados de sus propios estudios sobre la escritura en la alfabetización académica en el ámbito de la educación universitaria (investigaciones colaborativas y/o en simultáneo con universidades extranjeras), suma la recopilación y sistematización de los estudios anglosajones, europeos y latinoamericanos. Esta sistematización permite referenciar a nivel geográfico y temporal, cómo la escritura amplía su perspectiva de estudio siendo abordada desde o a través del currículo, sin desmedro de su condición de práctica social situada.

La definición de alfabetización académica como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas así como en la producción y el análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2003, p. 140), es considerada en los estudios relevados para esta investigación, como el aporte que marca una ruptura de los abordajes y hace posible que:

- 1) la producción de conocimiento sobre el tema reconozca los estudios de escritura en español, hasta entonces con predominio del inglés;

2) los estudios específicos sobre la escritura académica y su enseñanza a nivel universitario se interesen en las responsabilidades de los docentes de todas las disciplinas que integran el currículo, más las responsabilidades de los estudiantes.

De este modo, desde el contexto de la cultura institucional y como proceso que requiere su enseñanza a lo largo de toda la trayectoria educativa del estudiante y también a través del currículo específico de cada nivel educativo, se constituye como objeto de estudio.

Actualmente, en Uruguay, las investigaciones sobre escritura académica en los distintos niveles educativos se enmarcan en el interés por el seguimiento de las trayectorias educativas como tema de la actual agenda educativa, las Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo (NPAP) y el concepto de sociedad del conocimiento (Fullan, Mc Eachen & Quinn, 2018). La comunicación es una de las seis competencias que definen el aprendizaje profundo y la enseñanza de la escritura académica suele abordarse en conjunto con la enseñanza de la lectura dentro del proceso de alfabetización académica.

La opción de abordar este tema de estudio en la presente investigación se justifica en las consideraciones que a continuación se enumeran:

1) La revisión bibliográfica y documental realizada da cuenta de:

- numerosos aportes latinoamericanos referidos a la problemática de la escritura académica y a la preocupación en el ámbito de la educación superior con énfasis en lo universitario y/o en acciones que las universidades han puesto en práctica o procuran concretar;
- evidencias en relación a cómo se visualizan los profesores de formación docente respecto a su rol en la alfabetización académica y la congruencia entre la expresión de esas concepciones a través de su discurso y las prácticas de enseñanza que enfatizan.

2) En nuestro país, los discursos sobre alfabetización académica habitualmente plantean: a) la debilitada formación en oralidad y la escritura que denotan quienes egresan de enseñanza media superior e inician sus trayectorias educativas en ámbitos terciarios y b) la afectación de esta formación en los estudiantes que se reinseran a la enseñanza formal luego de extenso periodo de estar fuera del sistema. Ante ambos planteos, esta investigación sobre enseñanza de la escritura académica resulta relevante para lograr evidencias respecto al primer planteo que fue considerado en las preguntas que orientan las entrevistas realizadas a docentes. En relación al segundo planteo, si se consideran los datos que indican que la media de años entre el egreso de secundaria y el ingreso a profesorado es de 6,8 (CFE, 2020), para evitar interpretaciones desacertadas también se deberá considerar que ese periodo no siempre se vincula directamente con la ausencia de trayectorias educativas porque puede incluir alternativas de cursado de carreras terciarias o universitarias no vinculadas a la formación docente. Al respecto, en la Tabla 1 se puede visualizar que, de los ingresos al CFE en 2020, el 10,9 % cursa en simultáneo otra carrera terciaria, el 12,8 % posee título terciario y el 2,4 % ya cursa o cursó posgrados.

Tabla 1. Cursado de carreras terciarias en estudiantes que en 2020 ingresan a formación en educación en centros dependientes del CFE

Estudios terciarios fuera del CFE		Momento de inscripción al CFE		Total
		Reinscripto	Nuevo	
Actualmente cursa carrera terciaria fuera del CFE	Estudiantes	1512	938	2450
	% sobre los que tienen estudios terciarios fuera del CFE	19,6%	29,0%	22,4%
	% sobre el total del CFE	6,9%	10,9%	8,1%
Tiene título terciario fuera del CFE	Estudiantes	2128	1107	3235
	% sobre los que tienen estudios terciarios fuera del CFE	27,6%	34,2%	29,6%
	% sobre el total del CFE	9,8%	12,8%	10,6%
Cursa o cursó posgrado	Estudiantes	330	208	538
	% sobre el total del CFE	1,5%	2,4%	1,8%

Fuente: División de Información y Estadística de CFE en base a registros del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE-CFE).

(*) Los porcentajes no suman 100 ya que los indicadores son independientes entre sí y reportan únicamente respuestas afirmativas.

Fuente: División de Información y Estadística del CFE (CFE, 2020, p. 14)

3) La tercera inquietud que motiva este estudio de la enseñanza de la escritura académica en el contexto mencionado, es promover a futuro el estudio explicativo sobre los abordajes de esta enseñanza para determinar su heterogeneidad y su relación con el supuesto de si los formadores de formadores promueven o no la enseñanza de la alfabetización académica que posibilite al alumno situarse en el primer año de su carrera y a partir de su singular trayectoria educativa puede proyectarse como futuro docente, según la actualidad educativa. De este modo, como sujeto de prácticas docentes en el próximo curso y en forma simultánea, podría experimentar la lectura comprensiva, la oralidad formal y la escritura desde lo transversal e interdisciplinario.

Este supuesto se vincula con investigaciones sobre:

- la relación entre las prácticas de enseñanza que demuestran cómo los futuros docentes reproducen en sus prácticas profesionales lo que aprendieron previo de su formación docente
- las responsabilidades que requiere la institucionalización de la escritura académica en el ámbito de la formación docente (Carlino, 2005).

Según Hutchings & Shulman (1999), la enseñanza debe pensarse como una propiedad colectiva o bien público pasible de crítica y de evaluación. Por eso, las evidencias empíricas, que en el presente documento corresponden a una investigación sobre la escritura académica y su enseñanza, procuran problematizar la realidad para:

- identificar si los discursos docentes actuales referidos a la enseñanza de la escritura académica se orientan hacia el aprendizaje significativo;

- conocer la valoración del proceso mediante el cual el estudiante va aprendiendo el valor de la enunciación y de sus posibilidades de expresarse en forma oral o escrita, según las necesidades sentidas al ingresar a la cultura académica propia de la formación docente.

Problema y objeto de estudio

En acuerdo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2006), al plantear el problema en una investigación se busca formalizar la idea central. Este planteo insume un recorrido que en el presente estudio va desde la inquietud inicial respecto a ¿cómo se enseña la escritura académica en la formación inicial de profesores? hasta la explicitación de la principal interrogante de esta investigación:

¿Qué características tiene la escritura académica y su enseñanza en la asignatura Lengua, al ingreso a la formación inicial de profesores y en el contexto académico de un instituto de formación docente de Montevideo, según el discurso de docentes y de estudiantes?

El conocimiento empírico logrado en este estudio que considera la perspectiva de docentes y de estudiantes sobre la cuestión planteada, puede aportar a la discusión actual sobre el diseño de una nueva propuesta curricular de profesorado (CFE, 2021). De concretarse ese cambio, podría colaborar en la formulación de los nuevos programas específicos del área de lengua.

Las concepciones docentes y las opiniones de estudiantes permiten problematizar la enseñanza de la escritura académica en el currículo de inicio de la formación docente de profesores. E investigar las implicancias de los docentes del área de lengua, de los docentes de las diferentes asignaturas de primer año y de los estudiantes de reciente ingreso a la carrera de profesorado.

La problematización del proceso de enseñanza de la escritura académica, fundamentada según referentes citados en el marco teórico, queda limitada al proceso de alfabetización académica de la formación docente en el ámbito educativo público, terciario no universitario.

Por lo expuesto, las siguientes interrogantes se construyen a partir de la cuestión central ya explicitada.

- ¿Qué concepciones tienen los docentes de la asignatura Lengua, respecto a la escritura académica y su enseñanza en la formación inicial de profesores?
- ¿Qué propuestas de escritura que orientan la producción de géneros académicos destacan en sus prácticas los docentes entrevistados?
- ¿Qué opiniones manifiestan los estudiantes respecto a la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua, según las necesidades sentidas al ingreso a profesorado?

Objetivos de la investigación

A partir de las preguntas formuladas, se explicitan los siguientes objetivos:

- **Objetivo general**

Contribuir a la comprensión de la enseñanza de la escritura académica que realizan docentes de la asignatura Lengua en el ingreso a la formación inicial de profesores, en un centro de formación en educación ubicado en Montevideo.

- **Objetivos específicos**

1. Identificar y caracterizar las concepciones de los docentes estudiados respecto a la escritura académica y su enseñanza en el primer año de la formación docente de profesores.
2. Relacionar las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura académica con las propuestas que consideran relevantes para orientar la producción escrita de géneros académicos en el curso de Lengua.
3. Explorar, a través de las opiniones de estudiantes, la escritura académica y su enseñanza en la asignatura Lengua, según las necesidades sentidas al ingreso a profesorado.

Previo al desarrollo de las conceptualizaciones teóricas y metodológicas, es pertinente indicar que esta tesis se compone de 5 capítulos que ordenan y muestran el proceso de investigación realizado. En la Introducción se delimita y justifica el tema de estudio y se formulan las interrogantes que conducen al planteo del objetivo general y de los tres objetivos específicos. El primer capítulo brinda el marco teórico (conceptos y referentes teóricos). El segundo capítulo refiere al marco contextual. El tercer capítulo contiene la metodología de esta investigación y el cuarto capítulo presenta el análisis de datos y su integración. Las conclusiones, hallazgos y posibles nuevas líneas de investigación, se desarrollan en el Capítulo 5.

Capítulo 1. Marco teórico y antecedentes

1.1. Marco conceptual

La comprensión del tema estudiado requiere contextualizar la enseñanza de la escritura académica en la formación inicial de docentes en Uruguay y situarse en los objetivos actuales de las políticas lingüísticas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), su vinculación con las políticas públicas y las trayectorias educativas de los estudiantes. Requiere considerar los desafíos generados por el rezago, abandono y la reinserción; los avances en la construcción del marco curricular de referencia nacional y la inclusión educativa. Implica reconocer la concepción de lenguaje, pensamiento, sociedad y sujeto que prima en estas políticas, y considerar la educación como derecho humano fundamental y bien público, en acuerdo con la Ley de Educación 18.437 (2008) y también de la Ley de Urgente Consideración 19.889 que fuera aprobada en 2020 durante el desarrollo de esta investigación

Las conclusiones de investigaciones y publicaciones relevadas que problematizan la enseñanza de la escritura académica en el ingreso de los estudiantes al ámbito universitario, no resultan ajena a la realidad de la formación inicial de docentes en Uruguay. Y en esta, son comunes a todas las carreras y especialidades que se imparten en los centros dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE), situados en el mismo contexto de discusión respecto a la universitarización de la formación docente que analizan Mancebo (2009) y Luaces (2013).

Aun cuando se opte por un enfoque interaccionista sociodiscursivo, se considere la literacidad y se relacione la enseñanza de la escritura desde el currículo, en la formación inicial de profesores se requiere permanente contextualización de las propuestas de enseñanzas a la realidad de la educación media. Esta constante actualización se fundamenta en:

- el currículo vigente prevé que en un plazo aproximado a un año, los estudiantes que registran ingreso anual a IPA pueden iniciar sus prácticas en centros educativos de enseñanza media del ámbito público, según la orientación y especialidad elegida;
- el 25 % del 56,9 % de los estudiantes que trabajan desde su ingreso a profesorado (CFE, 2020), ya desempeñan tareas de enseñanza en diferentes modalidades y ámbitos del sistema educativo formal y/o no formal.

En el marco de esta investigación, en este capítulo se incluyen los aportes conceptuales relevantes para la comprensión de:

- la conceptualización de la escritura académica y su enseñanza;
- el proceso de la formación inicial de profesores, la enseñanza de la escritura académica y la cultura académica institucional;
- las concepciones y opiniones en relación a la enseñanza y al aprendizaje.

1.1.2. Alfabetización académica y escritura académica

Ferreiro (1995) define la alfabetización como un largo proceso que busca la formación de ciudadanos confiados y curiosos para que ingresen y actúen en el complejo entramado de la cultura letrada. Contextualiza su definición en el cambio que evidencia el estudio de la alfabetización y expresa:

La alfabetización ha dejado de ser vista como la simple transmisión de una técnica instrumental, realizada en una institución específica (la escuela). La alfabetización ha pasado a ser estudiada por una multitud de disciplinas: la historia, la antropología, la psicolingüística, la lingüística (además de las tradicionales, como la epigrafía, la arqueología...). Muchas cosas han cambiado en los últimos años. Yo me atrevería a decir que estamos asistiendo a la aparición de un nuevo campo multidisciplinario. Es como si la escritura, dejada en “tierra de nadie” por los lingüistas de este siglo, estuviera adquiriendo derecho de ciudadanía, en un país de no se sabe quién, en territorios de no se sabe dónde. (p. 21).

En UNESCO (2013) se amplía el concepto de alfabetización como destreza elemental que solo indica la relación entre aprendizajes individuales, logrando construir el concepto de alfabetización funcional. En esta reconceptualización, la relación entre aprendizajes supera las exigencias individuales e incluye las exigencias sociales, laborales y comunitarias del contexto.

La ampliación conceptual referida permite definir la alfabetización como “un continuum de habilidades y conocimientos, en el cual es posible y necesario distinguir niveles de logros en lectura, escritura y matemáticas” (UNESCO, 2013, p. 20).

En educación superior, la alfabetización académica es el conjunto de nociones y estrategias necesarias que se requiere para ingresar a la cultura universitaria y poder participar en la cultura discursiva de las áreas del conocimiento que integran el diseño curricular (Carlino, 2005). Por lo tanto, la alfabetización académica – en ella, la lectura y de la escritura académica- deben permitir a los estudiantes, el acceso a la cultura de este nuevo trayecto educativo y posibilitar la producción y análisis de discursos disciplinares.

Al relacionar ambos conceptos con la cultura letrada y discursiva, la noción de proceso queda implícita si se toma en cuenta que las nociones y estrategias que menciona Carlino (2005) son el resultado del aprendizaje y que este es un proceso. La idea de cultura letrada remite hacia la relación entre pensamiento, lenguaje y sociedad.

La alfabetización es un proceso permanente e inacabado que se complejiza según la realidad social. En la sociedad actual, con predominio de la incertidumbre y de la tecnología, la redefinición de esas nociones y estrategias necesarias que surgen por la alfabetización académica resulta pertinente. De igual modo se requiere delimitar la oralidad y la escritura desde sus diferencias pero en relación al lenguaje; considerar el interaccionismo sociodiscursivo como una actividad semiótica creativa y esencialmente dialógica y como una herramienta cultural mediadora que posibilita el desarrollo del

pensamiento. Este desarrollo y el aprendizaje son procesos que surgen en la interacción social, donde la complementariedad entre lo individual y lo social es imprescindible.

Actualmente, las relaciones entre oralidad y escritura en la alfabetización y desde hace algo más de tres décadas en el proceso de alfabetización académica, suponen enfoques desde sus diferencias pero redefinidas en la complejidad no lineal.

El abordaje inicial de la oralidad y de la escritura que enfatiza la dicotomía establecida por Perry (1950), Ong (1958) y McLuhan (1960), se fundamenta en las diferencias culturales y la caracterización diferenciada de la cultura oral ante el cambio cognitivo que supone el progreso de la cultura escrita. En esa etapa, los estudios sobre oralidad y escritura las presentan como un par dicotómico vinculados por la conjunción adversativa “o” y pueden ser representadas por una ecuación con una variable con dos valores en una regresión lineal. En consecuencia, “la escritura no es lenguaje sino simplemente un modo de transcribir la lengua por medio de símbolos visibles” (Bloomfield, 1964, p. 23).

Derrida (1971) confronta la perspectiva dicotómica y considera que tal separación es una duplicación del lenguaje porque entre la oralidad y la escritura hay una relación inextricable. Afirma que el conocimiento del mundo en que vivimos se logra mediante el proceso de construir- reconstruir- deconstruir, siendo imprescindible la deconstrucción de las palabras del texto escrito para devolverles la significación primaria. La dicotomía se vuelve difusa pues se construyen espacios de intersección según ciertos rasgos compartidos por la oralidad y la escritura. Se concreta un desplazamiento desde el análisis estructuralista hacia un análisis lógico y lingüístico que enfatiza la imprecisión y vaguedad del razonamiento humano y sus relaciones graduales.

En la década de los 80, el enfoque lingüístico suma los aportes de la psicología cognitiva. Horowitz y Samuels (1983) expresan que la oposición oralidad y escritura (formal y no formal) no son sistemas diferentes sino estilos diferentes del habla considerado único sistema. La escritura a nivel social y cultural aporta a la comprensión del mundo y del propio sujeto, por eso no solo es un producto social sino un factor de desarrollo humano y social.

En la actualidad, la oralidad se aborda en relación a los procesos cognitivos individuales y sociales, y a la escritura como actividad que permite construir representaciones que el lenguaje utiliza para expresar el pensar y actuar con racionalidad. En esta mirada surge una tercera posibilidad de relación oralidad y escritura, influenciada por las tecnologías de la información y de la comunicación que genera escrituras híbridas en la digitalización, el uso de chat y de redes sociales, entre otros. Se retoma la expresión “*híbrido cultural*” (Rodríguez, 1999, p. 185) que rompe la relación lineal entre oralidad y escritura mediante la teoría del continuum que desarrolla Mostacero (2002). La relación de interface o continuum se justifica en que:

(...) lo oral y lo escrito comparten un mismo espacio, que es el de *la comunicación* en la comunidad de hablantes de una lengua, expresan formas culturales complementarias y se recanalizan y transforman entre sí de modo continuo: se

escribe lo oral para poder ser recordado, se ejecuta oralmente lo escrito en contextos particulares, entre otros. De este modo, oralidad y escrituralidad constituyen formas complementarias de expresar las distintas manifestaciones culturales de una comunidad compuesta por personas con distintas experiencias y formaciones comunicativas. (Cassany, 1999, p. 226).

Al estudiar el chat por WhatsApp como una de las actuales prácticas de escritura que se realizan con uso de tecnologías de la comunicación, Giraldo (2018) retoma el posicionamiento de Derrida (1971) respecto a la alfabetización y la lógica difusa entre la oralidad y la escritura. Concluye que la escritura estudiada tiene carácter híbrido atento al aumento que se evidencia en el espacio de intersección entre la oralidad y la escritura y que se aparta de la dicotomía propia de la lingüística tradicional.

Este recorrido sobre las conceptualizaciones de la alfabetización y el cambio en la relación de la escritura con la oralidad, genera la construcción de la alfabetización académica y en ella, la escritura académica emerge junto a la problematización de su enseñanza en los diferentes escenarios educativos.

En síntesis, si toda producción ideológica es semiótica, el lenguaje no es una construcción individual sino es el producto de la interacción social y adquiere un carácter dialógico que permite al sujeto hablante actuar en y hacia lo social, pudiendo generar cambios sociales y desarrollar a la vez sus capacidades psicológicas. Entender estas interacciones sociodiscursivas posibilita un abordaje de enseñanza de la escritura como acción y práctica educativa. Su enseñanza debe integrar contenidos praxeológicos y contenidos epistémicos (Bronckart, 2008) en este orden, para posibilitar el hacer (hablar, escuchar, leer, escribir) y reflexionar sobre ese hacer.

La alfabetización académica no puede apartarse de las dimensiones propias de la educación (sociocultural, antropológica y política, entre otras), atendiendo en especial la dimensión epistemológica, como garante del respeto de los saberes propios de cada sociedad y de cada comunidad educativa. Estos saberes generados desde lo interpersonal y en la interacción social y cultural de sus integrantes, pueden hacer posible la integración entre los saberes cotidianos y los académicos. Al respecto, valorar la dimensión epistémica de la escritura académica en la educación superior requiere, en simultáneo, valorar al estudiante desde su condición humana de modo integral (Cruz-Velázquez, 2015).

1.1.3. Alfabetización académica temprana y alfabetización académica en educación superior: etapas de un proceso continuo

Carlino (2005) propone la expresión alfabetización académica avanzada para ampliar y dar mayor precisión a la conceptualización de alfabetización académica. En relación a los niveles educativos que anteceden a la educación superior, Marín (2016) propone la alfabetización temprana como aplicación del concepto de alfabetización académica para “el desarrollo temprano de las habilidades letradas, que son habilidades diferentes de las requeridas por los textos literarios y periodísticos”

(p. 1). Agrega que este abordaje requiere prácticas de escritura y de lectura vinculadas a textos de estudio. De este modo, cada autora enfatiza dos posibles momentos del proceso general de aprendizaje de la escritura por el que transita un estudiante durante sus trayectorias educativas desde inicial a educación superior. Y si se trata de un estudiante de profesorado, tal proceso no culmina con el egreso de su formación de grado pues continúa junto a su desarrollo como profesional de la docencia.

Al considerar este proceso, la interrelación entre disciplinas y la variedad de comunidades discursivas, Carlino (2006) indica que leer y escribir es, para cada estudiante, un acto de cruzar fronteras (Flower & Higgins, 1991). Pero este acto puede concretarse o no. Si se concreta, el estudiante logra ingresar a la comunidad discursiva de la institución educativa. Si no se concreta, se mantiene como posibilidad de hacerlo y le implica pensar e imaginar el modo de lograrlo.

Estas fronteras se presentan en todo el proceso educativo; en primera instancia entre el hogar y la escuela, y luego en forma sucesiva entre cada cultura o comunidad discursiva de cada institución de educación media y superior. Las fronteras también se presentan entre las diferentes disciplinas que integran los diseños curriculares de cada tramo educativo por el que transita el estudiante en su proceso de formación. En todos los casos, el ingreso a cada cultura discursiva implica encontrar un espacio en esa realidad conformada por representaciones sociales y vivencias compartidas por sus integrantes y comprender el discurso o los discursos que le son propios.

En educación superior, la alfabetización académica según Savio (2015) se ha constituido como asunto que preocupa e interroga a los investigadores y que ha generado el análisis del discurso académico como objeto de aprendizaje junto con prácticas pedagógicas que focalizan la lectura y la escritura académica en modalidades que apuestan a modificar, complementar o sustituir las clases tradicionales, mediante la inclusión de dinámicas de talleres, tutorías u otras alternativas. Estas prácticas de enseñanza no quedan por fuera de los diseños curriculares y confluyen a nivel institucional en la conceptualización del sujeto universitario.

El concepto de sujeto universitario al que refiere Savio (2015) surge del interjuego de la identidad universitaria más la comunidad discursiva, dos conceptos propios de Hyland (2009) y de Ivanic (1998). Por analogía, el sujeto de formación docente (estudiante de profesorado al que se consideró esta investigación) se encuentra al igual que el sujeto universitario, con una identidad en construcción, situado en la cultura discursiva o académica específica del IPA y de la formación docente actual.

En el proceso de enseñanza de la escritura académica del estudiante de profesorado, como sujeto de formación docente que la presente investigación focaliza, la interrogante a la que refiere Savio (2015) se complejiza más. Esto sucede aun cuando solo se limite a uno de por tres momentos determinantes para todo docente: el ingreso a la carrera. Este inicio no puede obviar la heterogeneidad de las biografías de los estudiantes ni su proyección en las prácticas preprofesionales y la docencia como novel profesor, porque resultan inseparables y a la vez evidencian cómo cada estudiante realiza su inserción en esta nueva cultura discursiva.

En los tres momentos señalados, es importante atender la heterogeneidad en los niveles de ingreso según los logros en alfabetización académica alcanzados en las trayectorias educativas previas (Mostacero, 2012) y la formación docente inicial con su posible incidencia en el quehacer educativo que refiere Montero (2002) o Borg (2003). Además de la heterogeneidad mencionada, el entramado entre el desarrollo de las competencias comunicativas y las metas académico-institucionales exige una mirada crítica sobre los procesos de enseñanza y sobre los aprendizajes para definir y redefinir a partir de sus realidades, las oportunidades para alcanzar una congruencia imprescindible. Por lo expuesto, resulta oportuno explicitar en referencia a la alfabetización académica:

Ya no es la gramática ni el léxico, pero sí son las especificidad discursiva, la complejidad cognitiva, la variedad de géneros que son nuevos y que por no ser enseñados, ni en el secundario ni en la universidad, pertenecen a un constructo cultural denominado alfabetización académica. (Mostacero, 2012, p. 23).

1.1.4. Escritura a través del currículum y alfabetización académica

De acuerdo a la bibliografía relevada al inicio de este estudio, a las publicaciones que sistematizan producciones de seminarios y artículos y a la lectura de investigaciones relacionadas con el tema, se denota una intensificación de trabajos de investigación y de prácticas pedagógico didácticas con diferentes enfoques y objetivos. En su conjunto, estos aportes coinciden en reconocer la problemática desde su carácter multifactorial, vinculado a la calidad y a la inclusión educativa, entre otros. Reiteran la necesidad de poner en marcha “acciones manifiestas” (Carlino, 2001, p. 7) para lograr hacerse cargo de la escritura en la formación docente.

Según Romero y Álvarez (2019) la producción de géneros académicos es compleja e incluye: dominar el código escrito del idioma que corresponda, reconocer el contexto histórico- social, recrear el proceso cognitivo de planeación y revisión; aprender, reordenar el conocimiento para aprender y generar posibles saberes en forma colaborativa.

Por lo expuesto, en los antecedentes del tema de estudio de esta investigación se ha enfatizado, los aportes que realiza Carlino (2003), (2005), (2013) y (2015) porque:

- brindan una sistematización inicial de las investigaciones anglosajonas, entre ellas la perspectiva estadounidense de “Escribir a través del currículum” (*Writing Across Curriculum*) y la perspectiva de “Alfabetizaciones Académicas” en Australia;
- adicionan los aportes de autores latinoamericanos;
- resulta de aplicación la descripción de los tres momentos que identifica en torno la problemática de la escritura académica en ámbitos universitarios: despreocupación, preocupación y ocupación (Carlino, 2005).

El ocuparse de esta enseñanza surge en los aportes mencionados en el párrafo anterior e implica a todos los docentes (más allá de la teoría y práctica asociada a la asignatura o área en la que ejerce la docencia) e implica un cambio en las responsabilidades de todos los actores institucionales. Su-

pone que cada docente a través de prácticas pedagógicas pertinentes, pueda contribuir en la atención de las demandas formativas de los estudiantes y que estos adquieran, desde sus prácticas de escritura, el dominio requerido a nivel académico en educación superior. Particularmente, en esta tesis supone abordar la escritura como herramientas de aprendizaje y como objeto de enseñanza en el contexto de la formación docente, promoviendo el aprendizaje profundo y significativo para los estudiantes en el área de lengua y en todas las áreas disciplinares.

En suma, se valida la necesidad de garantizar verdaderas prácticas sociales de leer y escribir, evitando prácticas de escrituras no contextualizadas. Por lo tanto, debe primar la coherencia entre las estrategias de enseñanza, los contenidos específicos propios de cada asignatura y la evaluación como proceso.

Pérez y Rincón (2013) y Salazar González (2015) abordan la discordancia que evidencia la educación superior entre el reconocer que la enseñanza de la escritura académica debe atender al estudiante que ingresa a este ámbito- desde su heterogeneidad en los niveles de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas- y el implementar estrategias para la mejora y superación de los niveles más descendidos, ya que su discurso no acompaña las acciones y espacios que logra concretar. Las responsabilidades en el desarrollo de estrategias de escritura se trasladan al estudiante y aun cuando se instalan espacios para su atención, no siempre las prácticas se vinculan con áreas del conocimiento o asignaturas que integran la propuesta curricular de su carrera.

Según Hernández Zamora (2009), “la escritura académica es una alfabetización que implica dominio de un tipo de lengua escrita legítima: sus formas, sus prácticas, sus recursos expresivos, rebuscados y elocuentes, su función directamente ligada a la producción y legitimación de conocimiento académico” (p. 4). Coincide con Mostacero (2012) respecto a que la escritura académica:

- debe ser enseñada en la educación superior como actividad integrada al aprendizaje académico;
- es esencial para adquirir y para construir el conocimiento;
- su integración debe concretarse en cualquier disciplina, asignatura y tema.

1.1.5. Concepciones docentes

La investigación realizada se propuso identificar y caracterizar en los docentes entrevistados, sus concepciones sobre la escritura académica y su enseñanza. Respecto a los estudiantes entrevistados, se propuso explorar sus opiniones sobre el mismo tema. Conceptualmente, ambos son sujetos sociales con concepciones y opiniones que se vinculan con las representaciones sociales.

La representación social, según Moscovici (1979) es:

- “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p. 17) ;

- “un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo. o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (p. 18).

En línea con estos aportes referidos, Jodelet (1996) explicita que las representaciones sociales son “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una *forma de conocimiento social*” (p. 473). Entiende que las representaciones sociales se conforman mediante la actividad cognitiva de cada individuo y de su actividad en grupos sociales, según las particularidades del contexto social, la comunicación, la cultura, los valores y las ideologías que son reconocidas por sus integrantes. Para conocer estas representaciones en los grupos sociales que se pretenda estudiar, refiere “al análisis de discursos institucionales o espontáneos” (p. 473).

En esta tesis, los aportes de Moscovici (1979) y de Jodelet (1996) son de aplicación porque:

- las representaciones sociales inciden en las concepciones dado su naturaleza social y cultural;
- la identificación y caracterización de las concepciones se realizó mediante los datos que surgen del análisis del contenido de los discursos de los docentes entrevistados situados como profesores de Lengua en la institución IPA.

Según Bojacá y Morales (2002) las concepciones son “un saber interior que guía o influye directamente sobre el quehacer del maestro de escritura y, ante todo, son el producto de procesos complejos de la elaboración del sentido que los individuos elaboran poco a poco y van incorporando a sus prácticas sociales” (p. 33). Molano y López (2016) consideran la definición mencionada al investigar las concepciones de profesores y estudiantes universitarios sobre escritura académica. Al igual que investigaciones que le anteceden, comprueban la influencia directa en las prácticas de escritura de los estudiantes.

Si las concepciones son la suma de las creencias y de los conocimientos que todo sujeto utiliza para interpelar y comprender el mundo (Pozo et al., 2006), a nivel educativo estos aportes contribuyen a entenderlas como construcciones cognitivas e internas que organizan las acciones humanas. Y en este proceso, comprender también, que “todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de construir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa” (p. 34).

Al considerar las últimas tres décadas del sistema educativo uruguayo, la dinámica en los cambios de paradigmas en la enseñanza de la lengua y su contextualización en las culturas discursivas de formación docente, en esta investigación se optó por un enfoque integrador que considere todo el proceso de formación del docente y que supere la dicotomía simple, para reconocer qué concepciones sobre el tema de estudio develan sus discursos. En ese proceso, las concepciones docentes surgen de la intersección entre sus trayectorias previas a la carrera de grado, luego su cursado, egreso e inicio de su desempeño profesional, focalizando su rol actual de docente de Lengua en el IPA.

1.1.6. Opiniones de estudiantes

Al igual que en el abordaje de las concepciones docentes, en este estudio, los aportes de Moscovici (1979) y de Jodelet (1996) son de aplicación porque las opiniones forman parte de las representaciones sociales y la exploración planteada en el objetivo 3, se ha realizado mediante los datos que surgen del análisis del contenido de los discursos de los estudiantes entrevistados.

Vivanco (1992) define la opinión como un juicio de valor resultante de valores, principios, sentimientos e impresiones. Por lo tanto, las opiniones de los estudiantes como construcciones discursivas subjetivas, en el marco de esta investigación cualitativa, contribuyen a aportar evidencia sobre cómo se reconocen en el proceso de enseñanza de la escritura académica en su ingreso a la formación docente. Sus roles junto a posibles responsabilidades que pueden reconocer y la posible demanda sentida respecto a la institucionalización de la enseñanza académica en la educación superior, han sido abordadas por Carlino (2013) y por Roldán (2011). Ambas referentes están consideradas en la fundamentación teórica del presente estudio.

Al incluir la voz de los estudiantes según sus opiniones y valoraciones sobre la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua de la que participan en el primer año de su carrera, se considera la opinión como “fórmula socialmente valorizada a las que las personas adhieren, y por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad” Moscovici (1979, p. 30).

Su inclusión trasciende el aporte de datos que permitan validar las concepciones docentes sobre el tema de estudio y potenciar esta investigación aplicando una triangulación. Se asume la relevancia de estas opiniones como parte de las representaciones sociales. Se retoma y se amplía la definición explicitada en el apartado 2.1.4 respecto a representaciones sociales y se considera la dinámica como rasgo relevante: “son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado” (Moscovici, 1979, p. 32).

Al explorar las opiniones, también se ha considerado que estas se van construyendo y cambiando durante la trayectoria del estudiante en su formación docente de grado. Se ha focalizado la toma de posición de los estudiantes entrevistados “ante cuestiones sociales de relevancia” (Araya, 2002, p. 46), tal como lo es la enseñanza de la escritura académica en el ingreso a la formación docente.

1.1.7. Metáforas en escritura en las voces de docentes y estudiantes

En el proyecto inicial de esta investigación, las metáforas no fueron consideradas pero su aplicación se valoró a partir del testeo de las entrevistas a docentes y a estudiantes. En el análisis de los discursos obtenidos el testeo, en procura de verificar si las respuestas orientaban la identificación de concepciones respecto a la escritura académica y su enseñanza en el ingreso a la formación docente, se reconocen imágenes que los entrevistados asocian a los conceptos que se proponen

explicitar. Esta asociación conduce a la metáfora conceptual según el enfoque lingüístico cognitivo que se alinea con nuestro enfoque relacional, en especial al considerar la interrelación entre tres aspectos de la significación lingüística que proponen Lakoff y Johnson (1980). Al integrar lo literal, lo metafórico y lo pragmático, ambos autores amplían la conceptualización del signo lingüístico y permiten reconocer que en las metáforas conceptuales, el hablante (en esta investigación, el entrevistado), realiza un posible andamiaje entre un concepto simple hacia un concepto complejo y que además, en este trayecto, incorpora sus experiencias personales y al contexto situacional. En igual sentido, Fernández, Remondino y Jure (2010) entienden que los significados de las metáforas, además de ser construidos por analogía, requieren la conjunción del conocimiento lingüístico y de elementos pragmáticos comunes entre los interlocutores, para generarlas y para entenderlas.

Lakoff y Johnson (1980) coinciden con Soriano (2012) en que las metáforas conceptuales, desde el enfoque lingüístico cognitivo asocian dos dominios diferenciados por sus niveles, según mayor o menor proximidad a la experiencia concreta (contexto inmediato), que conduce a una mayor abstracción: el dominio fuente y el dominio meta. En el análisis de las entrevistas realizadas en nuestra investigación, la asociación entre ambos dominios se reconoce, por ejemplo, en la metáfora del estudiante como escritor ante su primera producción escrita en el curso de Lengua al inicio de su formación docente.

Camilloni (2014) y Amiburu (2002) refieren a las metáforas pedagógicas o metáforas en educación. Según la primera autora, “son producto y causa de configuraciones que se encuentran en la base del conocimiento y la comprensión de los procesos educativos” (2014, p. 24). Por su parte, Amiburu (2002) entiende que son “comparaciones que tienden a ver la educación como un proceso o actividad de determinadas características. Tienen una connotación normativa, porque presuponen -al menos implícitamente- una idea acerca de cómo se debería desarrollar el proceso educativo” (p. 2).

Camilloni (2014) también aporta respecto a la metáfora tradicional del triángulo pedagógico asociado a la relación didáctica de enseñanza y de aprendizaje. Alude a Housayye (1988) respecto a las tres relaciones que se inscriben en el círculo que representa el entorno institucional y surgen en la interacción entre los elementos que se visualizan en el triángulo (alumno- docente-saber):

- relación de formar (vinculación pedagógica entre profesor-alumno);
- relación de enseñar (vinculación didáctica con predominio del docente);
- relación de aprender (vinculación de aprendizaje entre el alumno con el saber).

A los tres elementos mencionados, le suma la iniciativa de incorporar un cuarto elemento: el contexto sociocultural del alumno. Reflexiona sobre el poder semántico de las metáforas en educación y en cómo a partir de la tradicional metáfora del triángulo, la realidad educativa actual y cambiante hace pensar en otras figuras geométricas que suman lados o dimensiones pero sin embargo no logran resolver por lo que concluye que es el eje temporal quien puede generar las metáforas pedagógicas que atiendan las situaciones, acciones y experiencias mientras transcurren en el tiempo.

La idea de cambio permanente y de incertidumbre actual, resulta desafiante para la construcción de metáforas en educación y en particular en las metáforas en escritura académica porque los cambios

en las líneas de investigación y en el interés de los investigadores aportan evidencias sobre enfoques y prácticas muy diversas.

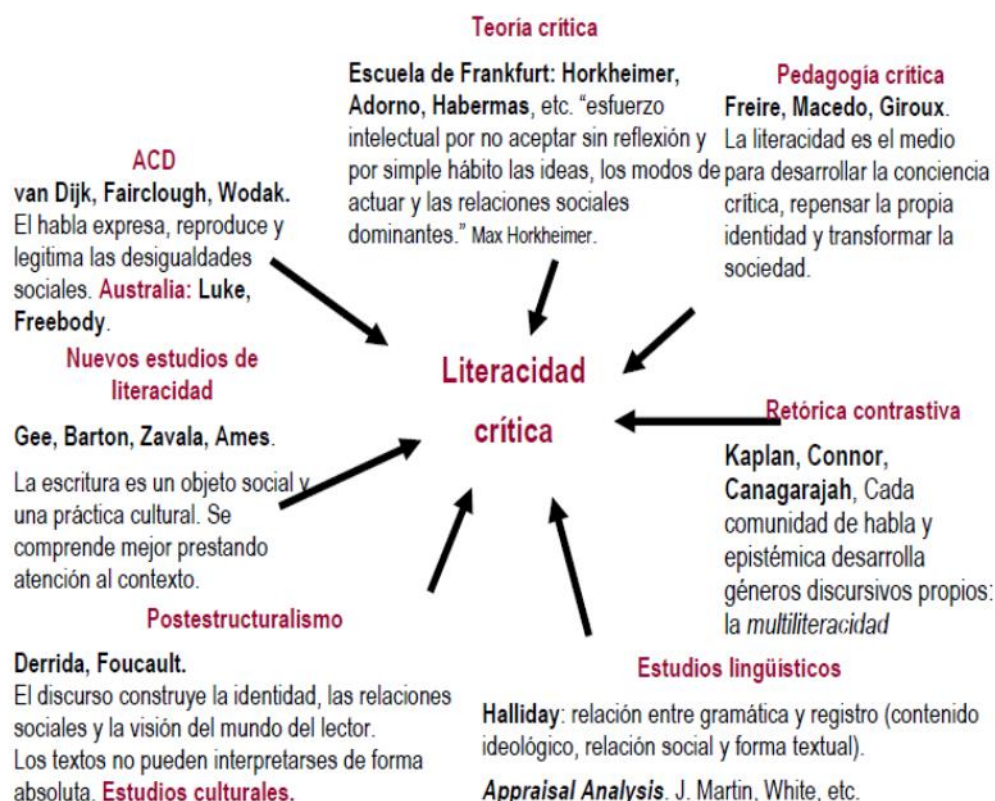
Oxford (1998) propone el uso de las metáforas como instrumentos de análisis de prácticas y experiencias cotidianas. Saban (2004) realiza una sistematización de datos que aportan algunos estudios basados en el análisis de metáforas conceptuales sobre la enseñanza y el aprendizaje y su relación con los objetivos de la educación. Incluye las evidencias que Oxford (1998) obtiene en sus investigaciones y construye un agrupamiento centrado en el profesor y uno en el estudiante. En el campo de la escritura académica en la educación superior, Carlino (2005), Cruz-Velázquez (2015) y Rubio (2011) estudian las metáforas en escritura asociadas a las tesis de posgrados, a las tesis de doctorados y a la autopercepción de escritor en los académicos a cargo de la alfabetización a nivel universitario, respectivamente. Roldán et al. (2011) recurren a la metáfora de la escritura académica como un prisma, para fundamentar que el estudio del proceso de enseñanza en educación superior exige la complementariedad de metodologías y de perspectivas para lograr abarcar las voces de docentes y de estudiantes, las consignas que orientan las producciones escritas del estudiante y las producciones escritas resultantes.

En acuerdo con el proceso relacional que se enfatiza en el capítulo 4 de la presente tesis, en esta investigación se recurrió a las metáforas de la escritura y de su enseñanza que se reconocen en las voces de los docentes y estudiantes entrevistados. Se valoró en estas analogías la inmediatez de la experiencia generada al imaginar lo vivenciado respecto a prácticas de escritura académica y al ingreso al contexto de la formación docente al inicio de la carrera de profesorado.

En síntesis, en el contexto de la educación terciaria, las expresiones “alfabetización académica” y “analfabetismo académico” refieren a habilidades “para interpretar y/o producir los textos que circulan en ámbitos académicos” (Marín, 2008, p. 31). De este modo, se generaliza la referencia a los ámbitos académicos de enseñanza básica a superior y ya no se reduce al proceso inicial de adquisición de las habilidades básicas de lectura y de escritura. Si bien la palabra “alfabetización” en español deriva del término anglosajón *literacy*, Marín (2008) y Braslavsky (2003) entienden que su traducción exacta correspondería a la expresión “letrismo” que no existe en español. Por este motivo, se asoció a la expresión “alfabetismo” y se produjo una reducción de su significación original.

Cassany (2006) aporta precisión a la vinculación de alfabetización y literacidad en cuanto a su conceptualización, al expresar: “englobamos todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (p. 91). Aborda la literacidad crítica como campo de investigación sobre el leer y escribir la ideología o gestión de esa ideología. Tal como lo indica la Figura 1, en el concepto de literacidad crítica confluyen diferentes autores y teorías.

Figura 1. Aportes relevantes en la construcción teórica de la Literacidad crítica



Fuente: Cassany (2006, p. 91)

Algunos de los autores que aportan a la construcción de la literacidad crítica también han sido referenciados en esta tesis, atento a sus posicionamientos respecto al discurso, la identidad, las ideologías y relaciones socioculturales que se definen según sus abordajes sobre la escritura académica.

1.1.8. El concepto de necesidad en el ingreso a profesorado

Comprender la expresión "necesidades sentidas" que se utiliza en el planteo del tercer objetivo específico de esta investigación, cuyo tema de estudio se enmarca en lo educativo y en la interacción social, requiere delimitar el concepto de necesidad según el campo de las ciencias sociales. Con ese propósito, se recurre a la diferenciación entre necesidad normativa y necesidad formativa (Aránega, 2013) y Marcelo (1995).

La necesidad normativa o prescriptiva es "la diferencia entre lo que cada uno es o tiene y lo que los otros consideran que debería ser o tener" y la necesidad formativa es una necesidad sentida "que tienen los implicados en la formación; estos son conscientes de la misma y se sienten capaces de expresarla" (Aránega, 2013, p. 22). En las necesidades formativas, Marcelo (1995) incluye tanto los deseos como las carencias y problemas que emergen en el desempeño profesional docente.

Luego se avanza hacia la transferencia del concepto de necesidad según los dos autores referidos atento a la aplicación que Maciel de Oliveira (2017) realiza en el estudio sobre necesidades formativas de docentes noveles. La mencionada investigadora, al estudiar las necesidades sentidas de los profesores noveles puestos en relación al nuevo rol del educador, justifica, que “si la formación busca dar respuesta a los problemas observados por el profesor en su práctica profesional, este tendrá mayores oportunidades de satisfacer las necesidades de formación de las cuales es consciente y expresa sentir” (p. 39).

Figura 2. El concepto de necesidad formativa en la formación docente



Fuente: Maciel de Oliveira (2017, p. 39).

En igual lógica, en la presente investigación, el objetivo específico 3 se propuso “Explorar, a través de las opiniones de estudiantes, la escritura académica y su enseñanza en la asignatura Lengua y las necesidades sentidas al ingreso a profesorado” (p. 17). Según este recorrido teórico explicitado, la segunda trasposición del concepto mencionado se realiza en este estudio sobre la escritura académica y su enseñanza. Esta decisión corresponde al propósito de considerar si la nueva discursiva genera al estudiante de primer año, algunas necesidades formativas y en este caso, permite considerarlas al analizar las opiniones y valoraciones de la enseñanza de la escritura académica que realizan los estudiantes entrevistados.

El conocimiento logrado al respecto supera el aporte de los estudiantes, que permite la triangulación sus opiniones con las concepciones de los docentes de Lengua respecto a la enseñanza de la escritura académica (justificación y propósito en el primer año de la carrera). En este caso, los datos también colaboran con la caracterización de la cultura discursiva o comunidad discursiva del IPA, que contextualiza el ingreso a la formación en educación y al curso de Lengua donde los estudiantes entrevistados vivencian la enseñanza de la escritura académica.

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes internacionales

Las principales investigaciones sobre la problemática de la escritura académica surgen desde la cultura anglosajona, entre ellos, Bogel y Hjortshoj (1984), Murray (1982), Hayes (1996), Ivanic (1998), Hyland (2002). Posteriormente se suman autores latinoamericanos y se generan aportes bibliográficos en español que complementan la producción en inglés que predominó hasta hace dos décadas.

Los antecedentes relacionados a este estudio, se presentan en el Anexo 2. Se destacan algunos aportes españoles, por ejemplo, Camps y Castelló (2013) o Romero y Álvarez (2019) e incluso algunos estudios colaborativos a nivel internacional. Pero se selecciona y prioriza los aportes al tema que se registran desde 2003 a 2019 en el contexto latinoamericano.

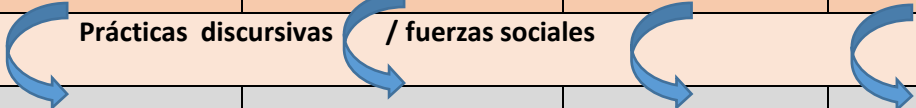
Moreno Pineda (2017) realiza una indagación de publicaciones de investigaciones sobre representaciones y prácticas sociales de la escritura académica en América Latina, que se encuentran disponibles en tres repositorios (Redalyc, Dialnet y Scielo) y en revistas académicas. Excluye de su revisión o estado del tema logrado, a las publicaciones que se orientan según reflexiones o revisiones de estudios sobre la escritura académica, seleccionando solo los estudios que surgen como “ejercicios de investigación situados” (2017, p. 34) que se organizan según objetivos, teorías, metodologías y conclusiones, que le permiten construir algunas reflexiones y proyecciones sobre el tema. Encuentra que a partir del año 2000 y durante el transcurso de este primer cuarto del S XXI, se da la mayor concentración de publicaciones en el contexto latinoamericano y que mayormente se contextualizan en ámbitos universitarios. Diferencia las investigaciones según focalicen en las concepciones o en las representaciones sociales y cómo ambas formas de conocimiento y de relacionamiento entre docentes y estudiantes (sujetos sociales con concepciones, opiniones y representaciones respecto a la alfabetización académica) se evidencian en la enseñanza de la escritura académica universitaria.

En las conclusiones de la sistematización de investigaciones (Anexo 3), Moreno Pineda (2017) hace referencia acerca de dos aspectos vinculados al estudio de la escritura académica:

- la ampliación de la mirada la tradicional que enfatiza los aspectos lingüísticos y formales sobre los procesos de enseñanza y del aprendizaje de la escritura, que ahora suma la dimensión social y la continuidad del proceso más allá de la educación básica;
- las teorías sobre la escritura que sustentan los estudios relevados y en las que se identifica el concepto de escritura, la conceptualización de escritor aplicado a docentes y estudiantes puestos en ese rol, más sus implicancias en la enseñanza de la escritura académica.

Los aportes de Moreno Pineda (2017) se vinculan, en la presente investigación, con los aportes de Rubio (2011) y de Salazar González (2015) y de este modo se genera la Tabla 2 que se utilizó en el análisis de datos (Capítulo 4).

Tabla 2. Dimensiones y aspectos de la escritura académica

Aspectos considerados	Dimensión lingüístico-textual	Dimensión expresionista	Dimensión “giro social”			
	Perspectiva lingüística	Perspectiva psicológica	Perspectiva sociocultural			
			Sociocognitivo	Retórico-crítica	Etnográfico	Lingüístico- funcional
						
a- Escritura académica	✓ Actividad persuasiva que implica interacción entre escritor y lector	✓ Interacción entre: *conocimientos previos * situación retórico-discursiva *regulación del proceso de producción textual	✓ Proceso cognitivo con finalidad deliberada de comunicación con el lector	✓ Quehacer *situado *contingente *público	Habilidad del escritor que se busca explicar a partir de la descripción el modo y propósito que naturalmente permiten la realización de una producción escrita.	Habilidad del escritor para seleccionar opciones discursivas según la tarea a realizar
b-Texto	✓ Evento e instrumento comunicativo ✓ Se construye con recursos lingüísticos y retóricos ✓ Intertextualidad	Resultado de Proceso a) Profundización autoconocimiento del escritor b) Profundización de conocimiento de procesos cognitivos según demanda del contexto discursivo	Producción con 2 variantes: 1- Basado en el autor (estudiante universitario) 2- Basado en el lector (profesional)	Resultado del proceso particular de cada escritor que no puede explicarse de modo universal		Producto logrado luego de la valoración y decisión entre opciones discursivas que el escritor maneja con eficiencia

c-Escritor	✓ Complejidad cognitiva demandada ✓ Reconoce finalidad o propósito	✓ Controla y regula el proceso ✓ Encuentra su propia voz ✓ Auténtico y libre en su expresión	✓ Cambio cognitivo ante la construcción de nuevos significados ✓ Impacto en: * identidad * posibilidades de inserción en comunidades discursivas	✓ Único ✓ No admite aplicación de procesos universales para caracterizar su producción textual	Interactúa con ambientes y experiencias lingüísticas académicas y no académicas	✓ Conoce y reconoce los géneros académicos ✓ Consciente de las posibilidades lingüísticas que posee, decide uso según mayor adecuación a los requerimientos de la producción que pretende construir.
d-Interlocutor potencial	✓ Relevante como orientador del texto	✓ Relevante en la regulación del proceso de producción del texto	✓ Orienta el logro de producciones profesionales	✓ Orienta las “conjeturas hermenéuticas” que surgen entre las interpretaciones del escritor y las del interlocutor potencial	✓ Relevante por aportes en la interacción exigida y posible según el contexto discursivo	✓ Orienta las decisiones que el escritor asume al elegir el género académico más adecuado
e-Enseñanza de la escritura (gestión y evaluación de la enseñanza)	✓ Énfasis en dominio lingüístico-textual ✓ Producto final	✓ Énfasis en anticipación, regulación y estrategias que realiza el escritor	✓ Énfasis en lograr que el escritor cree un lenguaje y un contexto según las demandas del lector,	✓ Énfasis en la producción escrita situada	Énfasis en prácticas letradas académicas en interacción con producciones que surgen en ámbitos familiar-escolar-interescolar	Énfasis en descripción de géneros académicos para : * reconocer rasgos léxicos y gramaticales propios

		✓ Proceso de preescritura/ textualización/ reescritura	superando la escritura basada en el autor donde este solo expresa su pensar. Se apuesta a la transición cognitiva exigida por las demandas de comunicación interactiva con el lector.			* evaluar la precisión y claridad que permite que cada uno permite alcanzar al presentar la información que se pretende dar a conocer.
--	--	---	---	--	--	---

El año 2003 es un indicador temporal del cambio en la mirada sobre la escritura académica y su enseñanza desde el currículo. Pero la enseñanza de la escritura académica es una más de las temáticas educativas que si bien registra el cambio a nivel teórico, su concreción en la práctica sigue en discusión. Este cambio en la perspectiva de los estudios sobre el tema, es abordado en Carlino (2003) en base a evidencias empíricas que genera desde 2001. También se presenta en investigaciones sobre la alfabetización académica realizadas en Argentina, Chile, Colombia, México o en España.

Dos estudios ejemplifican lo expresado y contribuyen como antecedentes internacionales de la investigación que se presenta en este documento:

1. El estudio cualitativo, descriptivo-explicativo “Mirar la escritura académica en la educación superior como un prisma” (Roldán, Vázquez y Rivarosa, 2011), surge del interés en abordar el problema que habitualmente plantean docentes y estudiantes universitarios, en cuanto a las dificultades de estos últimos para resolver tareas que requieren lectura y escritura académica. Estudia las tareas de escritura, enfatizando las consignas que las orientan, de acuerdo a las diferentes especialidades que se cursan a nivel universitario. Recoge evidencia empírica en base a la voz de los docentes, la voz de los estudiantes y el análisis documental de las consignas de escritura académica en la educación superior. Fue aplicado en el área disciplinar de Biología de la Universidad pública de Río Cuarto (Argentina, abarcando las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas porque comparten el trayecto formativo formado por 30 asignaturas obligatorias en los tres primeros años.

El trabajo de campo fue acotado a las asignaturas obligatorias y se optó por un muestreo censal de docentes y un muestreo por conveniencia en estudiantes, para garantizar la representatividad de todas las carreras de Licenciatura y Profesorados de Ciencias Biológicas. El criterio de conveniencia se justifica en la disposición de los estudiantes a participar en la investigación y aportar información pertinente. Lo complementan con un muestreo por juicio que considera la representatividad de estudiantes de 1ero a 5to año de ambas carreras, en número equitativo. El muestreo solicitado a los docentes no es al azar porque se define que sean propuestas que corresponden a instancias académicas de aprendizaje o de evaluación, en las que se le solicita al estudiante la producción de escritura académica.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad, a los docentes y a los estudiantes mencionados, más el análisis documental de las muestras de consignas de escritura aportadas por los docentes.

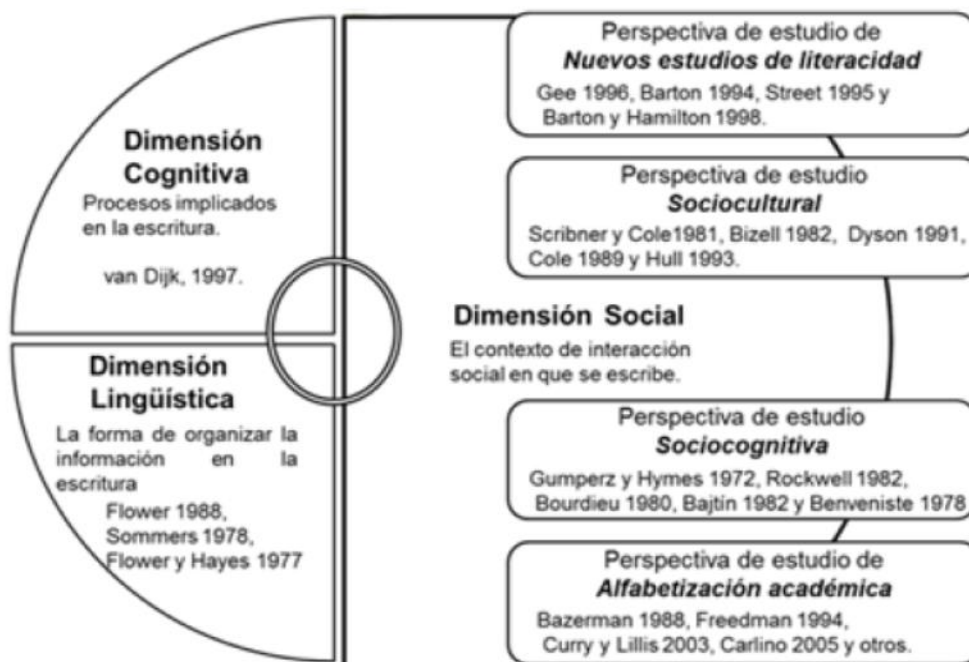
2. El estudio cualitativo “Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores básicos” (Rubio, 2011) se centra en las concepciones respecto a la producción escrita en educación superior que poseen los académicos que se desempeñan como docentes en la formación inicial de profesores. El trabajo de campo se realizó en dos universidades chilenas (una universidad pública y una privada). Se optó por la entrevista semiestructurada como técnica de investigación y

por una muestra de máxima heterogeneidad posible en relación a: formación profesional; años de experiencia laboral como docente de formación inicial de profesores; disciplinas a su cargo.

El estudio no se aparta del posible condicionamiento de la formación inicial en las prácticas docentes profesionales ni desatiende la heterogeneidad de las prácticas de escritura que se generan en estos ámbitos de formación docente y que responde al menos a dos exigencias al estudiante que ingresa: escribir para aprender y escribir para enseñar a sus estudiantes en sus prácticas preprofesionales (rol de practicante) y profesionales (rol de docente). La evidencia empírica que aporta es relevante, respecto a las concepciones que docentes (académicos) de diferentes disciplinas de la formación inicial de profesores en el ámbito universitario chileno, manifiestan sobre escritura académica y su enseñanza. Al agregar datos sobre qué escriben los investigados y con qué frecuencia, orienta nuestra inquietud de considerar estas prácticas y el estilo con el cual se reconocen como escritores los docentes de Lengua en la formación inicial de profesores.

3. El tercer aporte considerado es el estudio de la escritura académica universitaria que realiza Salazar González (2015). En esa investigación, se concluye que los abordajes de esta temática se enmarcan en tres dimensiones y que en estas se diferencian perspectivas. Su diagramación de dimensiones y perspectivas (Figura 3) ilustra que la escritura académica admite estas posibilidades y que al realizar una investigación en enseñanza superior podrá ser ubicada en las tres dimensiones o al menos en una y también orientar los abordajes de la escritura académica que se evidencie en el análisis discursivo o documental correspondiente.

Figura 3. Dimensiones y perspectivas de estudio de la escritura académica



Fuente: Salazar González (2015, p. 15)

1.2.2. Antecedentes nacionales

A nivel nacional, el relevamiento de las publicaciones del Instituto de Humanidades y Artes del CFE en el cual se ubica el Departamento Nacional de Español no aporta antecedentes al proyecto de investigación. Pero la revisión de las publicaciones a partir de 2011 que surgen de los Simposios de Profesores de Español del Uruguay que anualmente realiza la Asociación de Profesores de Español, es posible valorar la sistematización de ponencias y proyectos desarrollados por docentes de los distintos desconcentrados, actuando en el ámbito educativo público o privado. Pero estos aportes denotan un énfasis en las investigaciones en educación media básica o solo desde la perspectiva de los estudiantes.

Luego de la revisión de estudios realizados en UdelaR o universidades privadas, que si bien se refieren a la problemática de la escritura académica en educación superior y no se centran en la formación inicial de docentes, a continuación se detallan los de mayor relevancia.

En “Las prácticas de enseñanza de la escritura en el segundo nivel de la educación primaria. Concepciones docentes y propuestas de enseñanza”, Echeveste (2017) realiza un estudio cualitativo sobre concepciones de la enseñanza de la escritura académica en maestros de educación primaria de Paysandú (Uruguay). Los datos se obtienen de entrevistas, análisis documental y observación de prácticas docentes de los maestros entrevistados. La muestra es intencional y los entrevistados trabajan en escuelas de contexto sociocultural crítico (modalidad Tiempo Completo y programa APRENDER). La totalidad de las escuelas tienen en común la existencia de espacios institucionalizados que permiten a los docentes del centro, con una frecuencia semanal o mensual, la discusión y el análisis de sus prácticas educativas. Respecto a las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en la enseñanza primaria, aplica la definición de Moreno Azcárate (2003): “organizadores implícitos referidos a creencias, significados, conceptos, proposiciones, imágenes mentales y preferencias que influyen tanto en la manera de percibir la realidad como las prácticas que implementan” (p. 62).

En la publicación del Departamento Nacional de Ciencias Biológicas del CFE del estudio sobre las estrategias de enseñanza de la Biología y su relación con las concepciones de los docentes, Klimavicius (2011) explicita que las concepciones que orientan respecto a las dimensiones epistemológicas, psicológicas y sociológicas, permiten encontrar respuestas a las interrogantes que se plantean sobre qué, cuándo, cómo y para qué enseñar.

En las conclusiones de un estudio de casos, referido al rol de la lectura y la escritura en la enseñanza de las asignaturas en educación media superior realizado en Uruguay, Centanino y Rosselli, (2007) afirman que las producciones escritas que suelen no ser satisfactorias están relacionadas con prácticas de enseñanza que revelan una concepción de la escritura que ignora su complejidad cognitiva. Al ignorarla, se ignoran los procesos cognitivos implicados en la producción de textos escritos. Esta referencia, genera escrituras diferentes que Bereiter (1987) diferencia según sean de decir o de transformar el conocimiento.

La tesis “Documentos institucionales y concepciones docentes. Enseñanza de la lectura y escritura en la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República” de Mallada (2014) presenta un estudio cualitativo, descriptivo y exploratorio, que porta evidencia empírica sobre las concepciones de los docentes respecto a las tareas de lectura y escritura, en ese ámbito de educación universitaria. Suma el análisis documental del diseño curricular para el nuevo plan de estudio de la carrera de Licenciatura de Bibliotecología y opta por un muestreo inicial completo (Flick, 2007) y luego un muestreo deliberado o intencional. En el primer caso todos los entrevistados son participantes del diseño del nuevo plan. En el segundo caso, docentes de la carrera universitaria del primer año o en el último año. El muestreo intencional se aplicó para garantizar la variación máxima que puedan generar las diferencias en las posiciones de los docentes según sean de los cursos de ingreso o finalización de la Licenciatura de Bibliotecología. Dado lo acotado del universo de docentes de primero o del último año de la carrera en 2012, se entrevistó a la totalidad (18 docentes).

En el ámbito del CFE, se suman investigaciones referidas al desempeño de noveles docentes, inclusión educativa y formación de docentes para el abordaje de las dificultades en escritura en primaria o en secundaria. No se referencia el abordaje de estas dificultades en los estudiantes que optan por formarse en docencia ni su vinculación con los enfoques actuales sobre la escritura. En el ámbito del CFE a nivel nacional, el antecedente que refiere a la incorporación de las prácticas de lectura y escritura en la formación de grado de los profesores de Ciencias Biológicas (Rico, 2019). Es un estudio cuanti-cuali de carácter exploratorio que hace énfasis en la escritura a través del currículo en las prácticas de enseñanza y en el aprendizaje. En el contexto del CFE, delimita su población a docentes de la especialidad mencionada en IPA (presencial) y en el Profesorado Semi-presencial.

Síntesis de capítulo

El recorrido por aportes teóricos e investigaciones confirma la heterogeneidad generada según las dimensiones, perspectivas y aspectos que se focalice. Las líneas de investigación que conforman el marco teórico de esta investigación permiten conjugar posicionamientos de autores latinoamericanos que han logrado aportes significativos sobre la enseñanza de la escritura académica. Esos aportes también presentan enfoques metodológicos relevantes para esta tesis donde posicionarse como investigadora capaz de lograr objetivar subjetividades (Strauss y Cobin, 2002) de docentes y estudiantes es y será un constante desafío. Al evaluar su pertinencia, se numeran los tres de mayor relevancia. Atento a las limitaciones de tiempo y de recursos, del estudio de Roldán et al. (2011) se excluye en esta oportunidad, la dimensión que corresponde al estudio de las consignas por la complejidad que reviste. Esta decisión no inhabilita que en otra instancia se aborde la tercera cara del prisma referido por las investigadoras mencionadas o lograr un estudio explicativo (Hernández Sampieri et al., 2006).

Capítulo 2. Marco contextual

2.1. La formación docente inicial en Uruguay

La formación docente de grado o inicial que se considera en esta investigación corresponde al ámbito público y está a cargo del Consejo de Formación en Educación (CFE) que depende del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). A nivel normativo se rige por la Ley General de Educación N° 18437 (2008), por la Ley de Urgente Consideración N° 19889 (LUC) aprobada en 2020 y por la normativa específica que dictamine el CFE y la ANEP.

Actualmente, en la órbita del CFE hay 32 institutos públicos de formación docente inicial. Su distribución abarca la totalidad del territorio uruguayo (solo 3 se ubican en Montevideo) pero la oferta educativa difiere.

Esta oferta educativa se compone de la formación en educación en las carreras : a) Maestro de Educación Primaria (MEP), b) de Maestro de Primera Infancia (MPI), c) Profesor de Educación Media en 19 especialidades según el área disciplinar, d) Educador Social y 2) Maestro y/o Profesor Técnico. Las formaciones mencionadas pueden cursarse en modalidad presencial, semipresencial y/o semilibre según corresponda la oferta de los centros de formación ubicados en Montevideo o en el interior del país.

Tabla 3. Oferta educativa en CFE en el año 2020

Maestro de Educación Primaria	Maestro de Primera Infancia (*)	Profesor de Educación Media (según Especialidades)	Maestro o Profesor Técnico (*)	Educador Social
IINN (presencial)	IINN (presencial)	IPA (presencial)	INET (presencial)	IFES (presencial)
IFD (presencial)	IFD (presencial)	CeRP (presencial)		
		IFD (semilibre)		IFD (presencial)
Semipresencial (solo culminación de carrera)	Semipresencial (solo culminación de carrera)	Semipresencial	Semipresencial	No

(*) Carreras que otorgan titulaciones intermedias.

Fuente: elaboración a partir de oferta educativa CFE (2020)

2.2. La formación inicial de profesores de educación media a nivel público

La formación docente de grado en cualquiera de las cinco opciones antes detalladas, implica un trayecto educativo de cuatro años. En 2008 se implementó la propuesta curricular en base al denominado Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) y desde 2010 a la fecha, se han realizado modificaciones que no afectan la duración de las carreras de cuatro años. En 2017 se aprobó la propuesta curricular del INET. El plan de Magisterio (ya modificado en 2011), Educador Social y Profesorado continúan en discusión.

En la formación de profesores se mantiene la propuesta del Plan 2008 con un diseño curricular que se compone por asignaturas que integran el Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) y por asignaturas específicas de cada año, según cada Especialidad. En este Núcleo Común, que corresponde a primer año de la carrera, se ubica la asignatura Lengua/Idioma Español.

La titulación que brinda la formación de grado en los profesorados que integran la oferta educativa actual, habilita para el desempeño docente en el ámbito de la educación media, según la especialidad de egreso.

A partir del plan 2008, no solo se explicitó un cambio curricular sino también se inició un proceso de cambio institucional y en la estructura académica del CFE. Se crearon los departamentos académicos y se amplió los cometidos del consejo en cuanto a su responsabilidad en la formación docente y la profesionalización docente. A la formación docente se sumó la extensión curricular y la investigación académica y la discusión del carácter universitario de este ámbito educativo.

El discurso actual enfatiza el estudio de la formación docente en Uruguay en cuanto a los desafíos e inquietudes frente a la democratización de la educación media y a la discusión sobre la necesidad de una transformación institucional con el fin de atender esas demandas. La propuesta de transformación del CFE hacia la Universidad de la Educación (UDE) o la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE) como alternativa, no se han concretado, aunque sigue siendo un tema de agenda.

La publicación que se corresponde con el estudio actual sobre la transformación institucional de la formación inicial de los docentes (Mancebo, 2019) evidencia que en la actual discusión referida al carácter universitario o no universitario que debe tener la formación de docentes en Uruguay, la preocupación por la reforma curricular y los resultados trasciende la misma y se posiciona como prioridad de las políticas educativas. Reconoce dos líneas de acción que se han desarrollado en la política de formación inicial durante el periodo 2005-2019: unificación de la formación de grado y su universalización.

En este contexto institucional de referencia en nuestra investigación, si se tiene en cuenta la fundamentación de la renovación curricular 2017 realizada en el documento de la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular (CFE, 2018) y compararla con la fundamentación del plan 2008, surge:

- posibles diferencias en los enfoques de la enseñanza y de los aprendizajes según las áreas disciplinares;
- posible desfasaje entre el marco teórico (año 2008) sobre la enseñanza de la alfabetización académica y las prácticas educativas actuales que procuran adecuarse a los requerimientos de los estudiantes al ingreso a primer año.

2.3. Perfil de ingreso del estudiante de profesorado de educación media

El presente estudio toma como referencia al actual plan de estudios aunque es conveniente tener en cuenta y relacionar la explicitación de los perfiles de ingreso y de egreso a la carrera en el Plan 2008 y en el Plan 1986, atento a la concepción del estudiante de formación docente como sujeto en

sus correspondientes contextos históricos, que surge en cada diseño curricular. El Plan 1986 no fue de aplicación en la formación de profesores en los Centros Regionales de Profesores porque desde su creación hasta la aprobación del Plan 2008, rigió el Plan 2005.

En 2020 el ingreso a las especialidades de Profesorado, excepto en Comunicación Visual, Educación Musical y en Inglés, se produce sin prueba de admisión. El requisito obligatorio para el ingreso, en cuanto a trayectorias educativas previas, es la aprobación de educación media superior. Particularmente relacionado a los conocimientos en lectura y escritura requeridos para el inicio de la carrera de profesorado, solo hasta el 2007 se aplicó la Prueba de Lengua (carácter obligatorio). Con posterioridad, no se ha implementado una nueva prueba ni se ha determinado desde el CFE espacios institucionales extraáulicos que complementen o interactúen en la enseñanza de la escritura académica.

2.4. La formación inicial de profesores en modalidad presencial y la escritura académica: recorrido curricular desde el área de Lengua según los planes actuales

La asignatura Lengua en el Plan 2008 integra el Núcleo de Formación Profesional Común y se limita al primer año de la carrera. Este recorrido específico en el área de lengua permite delimitar los espacios de formación específicos pero esta enseñanza de la escritura desde su enfoque epistémico o alfabetización académica. En estos espacios se debe considerar que la escritura no solo sirve para comunicar ideas sino también para generar conocimientos y por lo tanto, la formación del estudiante de profesorado supone la participación de los docentes de todas las asignaturas que integran el currículo.

La asignatura Lenguaje y comunicación en el Plan 1986 es la antecesora de la actual Lengua/ Idioma Español. En la fundamentación de esa asignatura si bien se orienta la enseñanza de la escritura hacia un enfoque amplio y que supere "los límites tradicionales de la Lingüística y de la separación tajante entre "Lingüística y no Lingüística" (DFPD, 1986), a nivel epistemológico el marco teórico enfatiza la lingüística de Saussure, Sapir, Martinet, Bloomfield y Bühler.

Las líneas de investigación que surgen de este programa con fundamentos en la gramática generativa se centran en los aspectos sintácticos de la lengua y si bien en este caso se amplía con los aportes de la lingüística y la psicolingüística, no logran la amplitud posible de un abordaje desde las competencias comunicativas.

A diferencia, en el actual programa del Plan 2008 se destaca el enfoque de Hymes (1972) y su concepto de competencia comunicativa. Este concepto surge de su crítica a Chomsky y a la gramática generativa, en particular a las limitaciones de la competencia lingüística por entender que no incluye los elementos del contexto sociolingüístico.

El lenguaje, según Hymes (1972), posee un significado referencial y social, esto indica que el hablante competente tiene conocimiento subyacente general del lenguaje y además tiene la habilidad para el uso de la lengua según la situación comunicativa en la que participa. No es solo una cuestión

de cantidad; la competencia comunicativa es interpersonal y más amplia que la competencia lingüística pero con una diferencia cualitativa, pues el hablante competente muestra conocimiento, habilidad, actuación y dinamismo para adecuarse a los desafíos del contexto de comunicación.

Si bien en la propuesta curricular 2008, el enfoque por competencias está explicitado, en la fundamentación de la posible propuesta curricular que pueda surgir en sustitución y que actualmente continúa en discusión, se refiere específicamente al alcance del término competencias. Se hace referencia a la polisemia del término, a las controversias que ha generado y se opta por la definición de Tobon (2006) “Las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.” (CFE, 2018, p. 7). Y se amplía según Cullen (2009): “En las diversas definiciones de competencia se pueden destacar algunos rasgos centrales en el concepto: la relación del saber con el hacer y el actuar, la relación de lo individual con lo grupal, la relación de lo estructural con lo contextual, la relación de lo rutinario con lo nuevo, y la respuesta ante lo complejo” (CFE, 2018, p. 7). Luego, se explicita que para que las competencias permitan la inclusión y no sean un nuevo mecanismo de homogeneización, los saberes deben ser inclusivos.

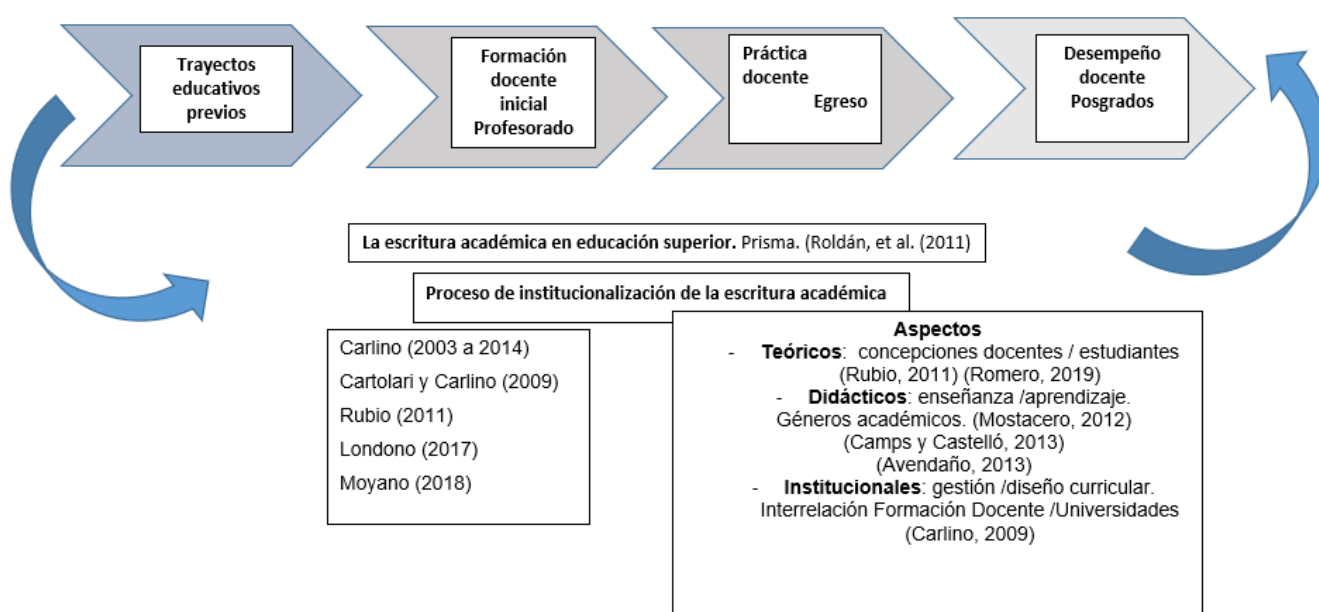
Si las competencias no pueden desarrollarse en oposición a los contenidos y se apuesta con ellas a la integración, a la inclusión y a la equidad, resulta válido desde la discusión instalada, aportar evidencias para comprender el propósito de la enseñanza de la oralidad y de la escritura en la formación docente inicial en los institutos de formación dependientes del Consejo de Formación Docente, reconocer cuál es la función epistémica de la escritura y cómo deben accionar los docentes para que los estudiantes puedan concretar el pasaje del uso espontáneo y natural de la lengua a su dominio eficaz en el ámbito de la escritura.

Según Ángel (2015) la formación docente de nuestro país es el resultado de un entramado que busca la integralidad de los estudiantes y de los docentes en sus procesos de aprendizajes y formación profesional. Por eso la mirada actual incluye las trayectorias educativas del estudiante previas a su ingreso, en este caso a profesorado. Con esta integración, el proceso que se continúa con formación inicial y formación profesional, se enfatiza el carácter procesual del aprendizaje y la atención a demandas que surgen durante el desempeño de la docencia como disciplina y profesión del egresado. Esta continuidad, aplica también a la alfabetización académica que hoy requiere, además de posible actualización en dinámicas y saberes institucionales, su ampliación en cuanto a integrar alfabetizaciones en tecnologías y en imagen (Dussel, 2012).

En la Figura 4 se considera el proceso actual de formación en educación aplicado a la formación de profesores. La práctica docente se destaca junto al egreso atento a que en el último año de la carrera, el estudiante está a cargo de un grupo de educación media en centros dependientes de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) o de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP). Esta modalidad de práctica docente se diferencia de la trayectoria actual de la formación de maestros y sitúa al estudiante de profesorado desde la dualidad de roles: estudiante-practicante y docente remunerado, en el ámbito de la educación pública, por el desempeño del cargo en carácter interino o suplente. En la formación docente como proceso continuo que se muestra en

la Figura 4, los aportes relevados sobre la enseñanza de la escritura académica, de mayor relevancia para este estudio enfatizan el contexto de la educación superior y las perspectivas sobre posible institucionalización de la alfabetización académica. Importa en ese recorrido, conocer las miradas de los diferentes actores institucionales que participan en la alfabetización académica del estudiante de profesorado y pensar si la enseñanza de la escritura académica a través del currículo es una opción teórica, didáctica e institucional (Moyano, 2018).

Figura 4. Aportes a la escritura académica en educación superior y el proceso actual de formación en educación en el ámbito público



Fuente: elaboración propia

2.5. El Instituto de Profesores “Artigas”

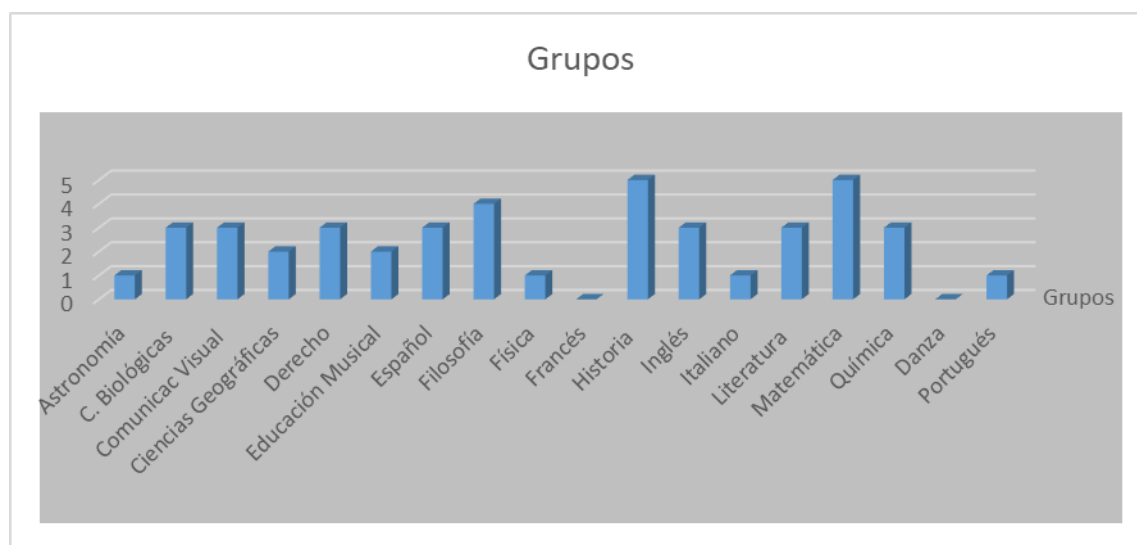
En Ricobaldi (2006), el análisis documental que incluye la Ley de Educación 11.285, Anales institucionales, el Estatuto del Funcionario Docente y la Ley de Educación 15.739 aborda la creación del Instituto de Profesores “Artigas” (IPA) en sustitución de la Sección Agregaturas en la órbita de Enseñanza Secundaria. Evidencia que su mandato fundacional es la formación de docentes para educación media.

Luaces (2013) explicita que “Hasta la década del setenta, será la única Institución Nacional que atenderá en forma exclusiva la formación de docentes para la enseñanza media” (p. 22). A la fecha, según la Ley de Educación 18.437 (2008) y la Ley de Urgente Consideración 19.889 (2020), este centro educativo continúa siendo el único instituto público bajo la órbita del CFE, que tiene a su cargo la formación presencial de profesores de educación media (no técnica) en Montevideo.

En 2020 su oferta educativa se constituyó por 17 especialidades de Profesorado porque a diferencia de 2019, se excluyó el ingreso a Danza. Según los datos de ingresos en 2020 (CFE, 2020), 8670 estudiantes iniciaron su formación docente en centros de formación en educación. El 60,6 % (6674 estudiantes) corresponde a la formación inicial de profesores en todo el país. Esta población se distribuye entre los IFD de Profesorado, IPA y los CERP.

En IPA y por lo tanto en Montevideo, se concentra el 36,3 % de los ingresos a profesorado en 2020, con escasa la variación (36,7 %) respecto a 2019. Los grupos de primer año en 2020, suman 43 y se distribuyen en 16 especialidades.

Figura 5. Número de grupos de 1^{er} año en 2020 en IPA



Fuente: elaboración a partir de datos proporcionados por el centro educativo

En el año 2020 las especialidades seleccionadas en la presente investigación, en IPA se registraron los siguientes ingresos: Ciencias Biológicas (475), Derecho (401) y en Matemática (869). Estos ingresos corresponden a la modalidad de cursado presencial que también se ofrece en los Centros Regionales de Profesores y donde se registraron 486, 390 y 622 ingresos, en las especialidades mencionadas.

La Tabla 4 muestra la distribución de estudiantes entre 2017 y 2020 que a nivel de todo el país, ingresaron a las tres especialidades seleccionadas en esta investigación. En 2020 se da el mayor aumento de ingresos en Derecho y en Ciencias Biológicas. Pero en Matemática se registró un descenso de -4,1 % (CFE, 2020).

Tabla 4. Distribución de estudiantes de profesorado a nivel país (2017-2020)

Carrera	Especialidad	2017	2018	2019	2020	Variación 2019-2020 (cantidad)	Variación 2019-2020 (%)
Profesorado	Matemática	789	813	945	906	-39	-4,1
	Historia	601	661	755	794	39	5,2
	Ciencias Biológicas	614	714	690	762	72	10,4
	Español	520	520	525	537	12	2,3
	Derecho	404	444	428	530	102	23,8
	Filosofía	378	430	498	526	28	5,6
	Inglés	362	353	402	339	-63	-15,7
	Ciencias Geográficas	333	368	359	418	59	16,4
	Comunicación Visual	477	469	277	236	-41	-14,8
	Literatura	388	395	407	410	3	0,7
	Física	278	300	305	308	3	1,0
	Química	202	249	264	264		0,0
	Informática	230	192	177	185	8	4,5
	Educación Musical	146	117	123	101	-22	-17,9
	Sociología	149	176	190	215	25	13,2
	Portugués	81	81	56	64	8	14,3
	Astronomía	44	40	59	54	-5	-8,5
	Italiano	13	8	11	10	-1	-9,1
	Francés	18	1		15	15	
	Total	6.087	6.449	6.486	6.674	203	2,9

Fuente. CFE (2020, p. 31)

A nivel académico institucional, el Plan 2008 mantiene su vigencia. De las actuales especialidades que conforman la oferta educativa, solo hay reformulaciones en Comunicación Visual (2008-2009) y (2010), Educación Musical (2008-2009) y (2010), Español (2008-2009) y (2010), Francés (2015), Literatura (2008-2009) y (2010) y Sociología (2012). Entre el plan de estudios que acompaña la fundación del IPA y el Plan 2008, se ubican los planes 1977 y 1986 que denotan escasa variante en cuanto a la duración de la carrera pues solo en el Plan 1977 se reduce de 4 a 3 años.

Capítulo 3. Metodología

3.1. Marco metodológico

En acuerdo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2006), el estudio realizado es una investigación básica porque su realización se orientó a la producción de conocimiento, no a la resolución inmediata de problemas prácticos como lo haría una investigación aplicada. Es el resultado de un proceso sistemático, controlado, empírico y crítico donde se transita por etapas, fases y pasos propios del enfoque cualitativo indicados en Hernández Sampieri et al. (2006), Maxwell (2011), Flick (2007) y Badilla Chavarría (2006).

Atento a la propuesta de los primeros autores citados, el capítulo 1 y el capítulo 2 permiten comprender cómo y por qué surge el tema y el problema que se estudia, en concordancia con las razones que lo avalan (propósitos, interrogantes y revisión de antecedentes hasta la construcción del marco teórico). El capítulo 3 toma en cuenta que la metodología “constituye el marco conceptual de referencia y coherencia lógica para describir, explicar y justificar el camino a recorrer” (Bisquerra, 2008, p. 80). Evidencia la etapa que en la presente investigación comprende la definición del diseño de investigación, la colecta de datos y el plan aplicado para el análisis cualitativo de la información obtenida.

En el apartado 3.3, la Figura 7 muestra, a partir de la interacción entre los componentes del diseño de investigación que propone Miles y Huberman (1994), el rasgo interactivo de este proceso, según Maxwell (1996) donde “cada uno de los componentes tiene implicaciones para los otros componentes” (p. 4). Si bien los cinco componentes (propósitos, contexto conceptual, preguntas de investigación, métodos y validez) fueron referidos por Miles y Huberman (1994), Maxwell (1996) propone su disposición según el modelo de reloj de arena, como “una totalidad integrada e interactuante” (p. 3).

Ambos apoyos visuales resultan útiles para mostrar la coherencia entre el problema investigado y la metodología utilizada para lograr conocimiento emergente con la validez requerida en una investigación cualitativa. De este modo, se reafirma su carácter de proceso interactivo (Maxwell, 1996), de diseño flexible según Flick (2007) o Taylor y Bogdan (1998), que permitió realizar de modo simultáneo el análisis de datos mientras se continuaba con su recolección. Y durante todo el proceso, fue posible decidir y aplicar modificaciones al proyecto original o plan de trabajo referencial (Bonilla y Rodríguez, 1997).

Las decisiones se adoptaron para ajustar tiempos y recursos disponibles, superar el desafío de los supuestos axiológicos, posible sesgo por parte de la investigadora (Creswell, 1994) o afectación de la validez de los resultados. De este modo, se pone en práctica:

- “los métodos sirven al investigador” porque al actuar, “se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas” (Taylor & Bogdan, 1998, p. 23);
- la metodología se selecciona según el enfoque dado al problema que se investiga; 3) la respuesta que el investigador aspira lograr o construir.

En el presente capítulo también se presentan los fundamentos que definen el enfoque cualitativo orientador de la presente investigación, que enfatiza las concepciones docentes respecto a la escritura académica y su enseñanza en la formación inicial de profesores, para garantizar según Badilla Chavarría (2006), la aplicación de aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

A nivel ontológico, acorde al enfoque cualitativo, la realidad social estudiada que focaliza la escritura académica y su enseñanza en el ingreso a la formación de profesores, puede considerarse según Badilla Chavarría (2006, p. 2): “histórica, relacional, dinámica, variable, local pero articulada, a procesos amplios más complejos (económico, políticos, culturales)”. La articulación entre la realidad acotada en este estudio a los tiempos y recursos disponibles se mantiene enmarcada en la amplitud de la alfabetización académica en la educación superior como tema de la actual agenda de políticas públicas, tal como se aborda en el Capítulo 1.

A nivel epistemológico, esta investigación se propuso construir conocimiento a partir de concepciones docentes y de opiniones de estudiantes respecto a la enseñanza de la escritura académica en el contexto de la formación docente como educación superior terciaria no universitaria. De este modo, se abocó a conocer a través de los discursos de los entrevistados, sus vivencias y particularidades de las subjetividades e intersubjetividades (intereses, valoraciones, perspectivas, entre otros), implicadas en estos procesos de alfabetización académica.

Metodológicamente, se optó por el enfoque cualitativo desde una perspectiva hermenéutica (docentes y estudiantes son actores sociales y sujetos con discursos y acciones significativos) y la utilización de la entrevista en profundidad y el análisis documental, como técnicas de recolección de datos. Respecto a los documentos aportados por los docentes entrevistados, importa señalar que la selección se realizó en acuerdo con la valoración que estos realizan de sus propias propuestas pedagógicas que utilizan para orientar las producciones de escrituras académicas en sus estudiantes.

En esta investigación, la escritura académica y su enseñanza se aborda desde una perspectiva relacional donde se reconoce la idea de proceso y de continuum (Mostacero, 2012), que supera en lo conceptual, la tradicional dicotomía simple entre oralidad / escritura. De igual modo, este estudio se realiza en acuerdo a Flick (2007, p. 12) quien al considerar que “la investigación cualitativa no es ya simplemente investigación no cuantitativa” y que en esta se reconoce identidad o identidades propias a través de determinados rasgos, se entiende supera la dualidad de oposición lineal.

Bericat (1998) también hace referencia a estos rasgos distintivos y si bien realiza una confrontación entre la perspectiva cualitativa y la perspectiva cuantitativa en la finalidad, diseños, técnicas, análisis de datos y validez, advierte que es solo una estrategia para conocer los atributos de cada una. Agrega que de producirse el tradicional “encorsetamiento” que limita ambas perspectivas, se afecta el reconocimiento de los diseños de investigación que combinan aspectos de ambas y que en la práctica, resultan acertados para estudiar distintas realidades que se pretende abordar.

Uno de los rasgos propios del enfoque cualitativo es la focalización en “cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos” (Flick, 2007, p. 13). En este sentido, en el presente estudio se realizaron las siguientes acciones:

- se estudió el contexto (ingreso a la formación de profesorado en un instituto público de formación docente) sin modificarlo;
- se analizaron concepciones, opiniones y vivencias de individuos a través de sus discursos y se identifican en estos, las propuestas pedagógicas que destacan al orientar producciones de escritura académica en sus estudiantes;
- se analizaron documentos (Plan 2008, Programa de la asignatura Lengua/ Idioma Español y 22 propuestas docentes referidas) que a nivel curricular contienen fundamentaciones teóricas y que a nivel institucional son orientadores de los procesos de enseñanza en el ingreso a la formación docente de grado.

De acuerdo a las acciones e interacciones del investigador con la realidad a estudiar y las estrategias que indican Taylor y Bogdan (1998), para la recolección de datos, esta investigación es holística, naturalista, fenomenológica, humanista e inductiva. En ella, se ha centrado el interés de describir la escritura académica y su enseñanza en el contexto de la formación inicial de profesores y en la asignatura curricular Lengua/Idioma Español, pero sin el objetivo de explicar esa realidad sino generar conocimiento que promueva su comprensión.

Se confirma su condición de estudio de estudio no experimental (Hernández Sampieri et al., 2006) donde la realidad se describe tal como se presenta al investigador. Según las condiciones y el contexto donde se realiza, corresponde a un estudio observacional porque no hay “construcción deliberada de situaciones” y “se estudian los fenómenos tal como aparecen a la experiencia del investigador” (Yuni y Urbano, 2014, p. 54). En consecuencia, el contexto (IPA) ni la realidad a estudiar se modifican y la actividad de la investigadora se limita a reconocer este hecho, no provocarlo o crearlo para su estudio.

Se actúa en acuerdo a la lógica del enfoque cualitativo y la validez del conocimiento logrado, se procura alcanzar a partir de la producción y análisis de la información, la credibilidad de fuentes y de resultados hacia la concreción de un proceso sujeto en su totalidad a la ética que sustenta esta investigación. En suma, el enfoque elegido resulta apropiado al considerar que la realidad es multi-referencial y subjetiva y que quien investiga no es ajena al contexto ni al objeto de estudio que ha sido construido “desde la significación otorgada por los propios agentes sociales, puesta en interacción con las propias significaciones”(Yuni & Urbano, 2014, p. 14).

3.2. Alcance del estudio

En el relevamiento de antecedentes realizado, no se registran investigaciones donde se aborde la enseñanza de la escritura académica que conforma la alfabetización académica, al ingreso de profesorado. Ni se registra, específicamente, la escritura académica desde el área de lengua en la carrera de formación de docentes en Uruguay en centros dependientes del CFE. Por este motivo y en conocimiento del estudio “La incorporación de las prácticas de lectura y escritura en la formación de grado de los profesores de Ciencias Biológicas (Rico, 2019), la presente investigación tiene un diseño cualitativo, no experimental y exploratorio.

El carácter exploratorio es abordado por Hernández Sampieri et al. (2006) según los cuatro tipos de diseños de investigación (exploratorios- descriptivos- correlacionales-explicativos) que Dankhe (1986) identifica como respuesta a la interrogante que se impone al investigador, respecto a qué nivel de complejidad pretende alcanzar en sus resultados. En particular, el diseño exploratorio implica investigar un tema que puede estar poco o no estudiado, focalizando la posibilidad de lograr su familiarización e iniciar su conocimiento. Este abordaje permite posibles proyecciones para este estudio donde luego se profundice en su análisis a través de estudios correlacionales y explicativos.

Según Mc Millan y Schumacher (2005) este estudio es exploratorio y descriptivo en acuerdo con el propósito y a la formulación lógica de la pregunta general de investigación “¿Qué características tiene la escritura académica y su enseñanza en la asignatura Lengua, en el ingreso a la formación inicial de profesores, según las concepciones de sus docentes y opiniones de estudiantes, en el contexto de un centro de formación docente, en Montevideo?”.

La complementariedad de lo exploratorio y descriptivo en este estudio, se relaciona con la búsqueda de conocimiento sobre “cómo” en el marco de la alfabetización avanzada, se concibe la escritura académica y sus enseñanza.

Si se considera la variable tiempo, se trata de una investigación transversal donde el trabajo de campo se realizó entre junio y noviembre de 2020 y con una población de docentes y de estudiantes 2020 y 2019. Desde sus concepciones y opiniones se construye una visión panorámica de lo estudiado o una imagen del fenómeno en un momento y contexto único. Por lo tanto, tal como lo explicita Hernández Sampieri (2006) “es como tomar una fotografía de algo que sucede” (p. 198).

La decisión de ampliar la muestra con docentes y estudiantes que en 2019 vivenciaron procesos de enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua, responde a la necesidad de considerar la situación de pandemia por la COVID-2019 y el posible consecuente cambio de las dinámicas áulicas presenciales, en el sistema educativo uruguayo, en particular a nivel de los centros dependientes del CFE.

La investigación mantuvo su carácter transversal porque los docentes o los estudiantes que revisitaron este carácter en 2019, solo son entrevistados respecto a ese momento y sus discursos se valoran el aporte de sus vivencias en el contexto de presencialidad total en los procesos de enseñanza. A partir de esa información, se suma la que surge de los discursos de entrevistados 2020 quienes en sus prácticas de enseñanza y prácticas de aprendizajes, respectivamente, debieron incorporar las alternativas (virtual o híbrida virtual/presencial) en aplicación de protocolos sanitarios oficiales (ANEP/CFE, 2020).

Al inicio de esta investigación se valoró aplicar la propuesta presente en “Mirar la escritura en la educación como un prisma” (Roldan, et al., 2011), donde la escritura académica es abordada desde los cuatro ángulos de un prisma de tres caras: la voz de los estudiantes, la voz de los docentes, las tareas de escritura que proponen en el aula y en forma simultánea, se analizan las consignas o protocolos que orientan las actividades de producción escrita. Las conclusiones de esa investigación aplicada a las carreras de licenciatura y profesorado de ciencias biológicas son valoradas en el

marco teórico del presente estudio. Pero al analizar su viabilidad se optó por focalizar la voz de docentes y en forma relacional, se consideró: la voz de estudiantes, el análisis documental que comprende las propuestas que los docentes utilizan para orientar las producciones escritas de los estudiantes y la fundamentación del programa actual de la asignatura Lengua (Plan 2008) en la carrera de Profesorado que se cursa a nivel público en nuestro país.

La perspectiva del estudiante sumado a la perspectiva docente fortalece el estudio pero mantiene la intención principal de indagar en profundidad sobre uno de los lados del prisma referenciado y da apertura a posibles estudios complementarios con las restantes perspectivas, según el conocimiento obtenido en el presente trabajo.

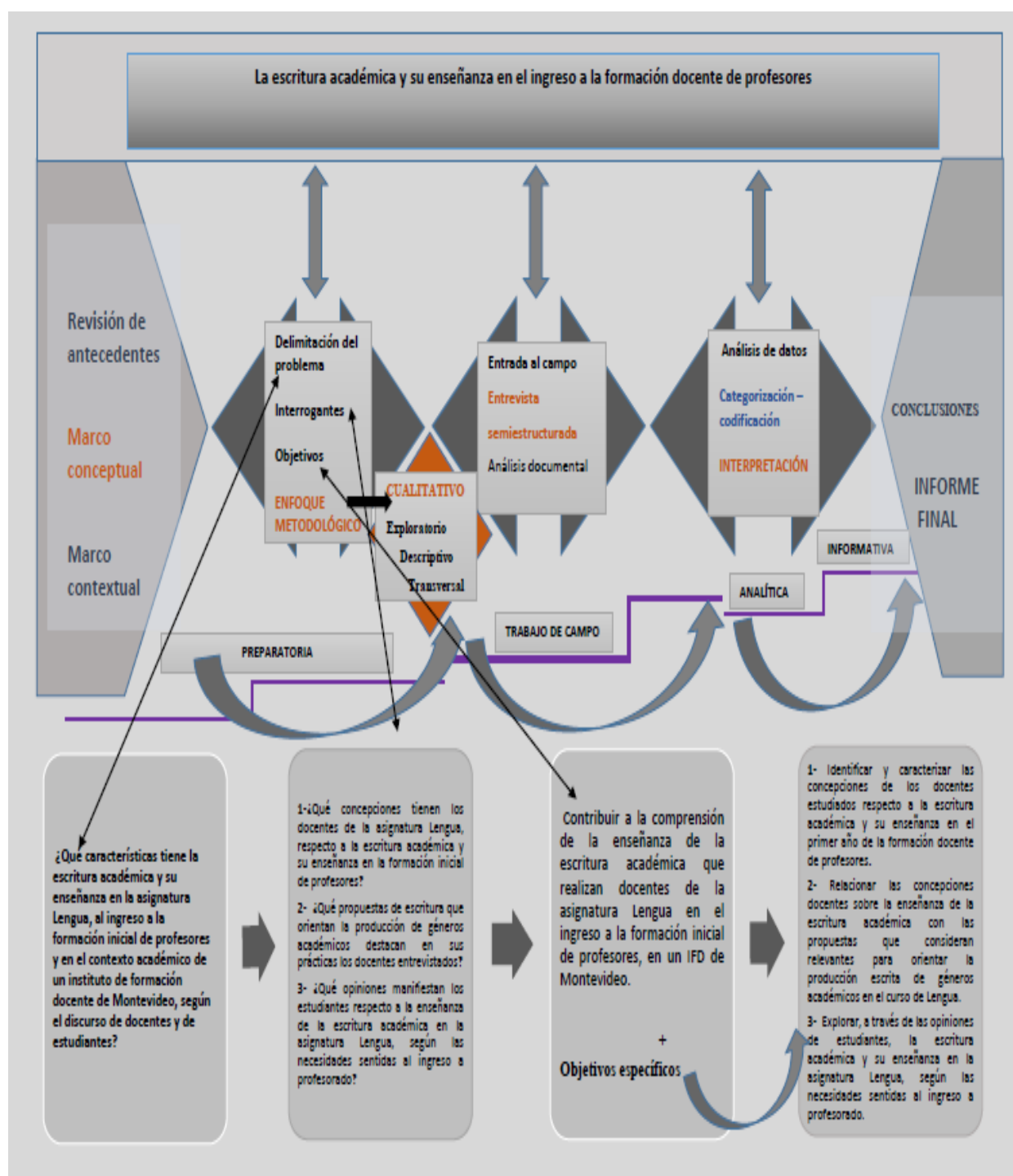
Figura 6. Caracterización de la investigación realizada



Fuente: Elaboración a partir de Yuni y Urbano (2014)

3.3. Diseño de la investigación

Figura 7. Diseño general de la investigación



Fuente: elaboración a partir de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2010), Flick (2007) y Badilla Chavarría (2006)

Figura 8. Modelo interactivo del diseño de investigación



Fuente: Elaboración según Maxwell (1996)

El diseño general del estudio realizado, según Maxwell (1996) muestra la centralidad de la pregunta principal de investigación, definida por sucesivas reformulaciones.

3.4. Selección del centro

La formación inicial de profesores en Uruguay abarca a 29 de los 32 institutos públicos dependientes del Consejo de Formación en Educación. De los cuatro institutos ubicados en Montevideo, solo el Instituto de Profesores “Artigas” brinda en su oferta educativa la carrera de profesorado no técnico. Según datos publicados (CFE, 2020) mantiene la tendencia de ascenso en su matrícula de ingreso.

El actual plan de estudios puesto en práctica en 2008 adquiere algunas modificaciones en 2010 solo en tres especialidades: Educación Musical, Visual y Plástica e Idioma Español. En 2012 se reformuló la Especialidad Sociología.

El Instituto de Profesores “Artigas” se posiciona como centro de mayor número de estudiantes a nivel de todo el país y registra un total de 6282 alumnos (ANEP/CFE, 2020, p. 119), distribuidos en 16 especialidades con modalidad presencial. La lectura de estos datos debe considerar el cursado de la carrera de profesorado detallado en la columna “Instituto” que se corresponde solo con “IPA”,

“CERP” e “IFD Profesorado” y atender que en el primer caso la cifra corresponde a un solo centro, mientras las dos restantes comprenden 6 y 22 centros distribuidos en el interior del país.

Tabla 5. Cantidad y porcentaje de matriculados por tipo de instituto del CFE (año 2020)

Instituto	Estudiantes	%
Magisterio IINN	2880	8,9
Magisterio IFD	7689	23,8
IPA	6192	19,2
CERP	4681	14,5
IFD Profesorado	7082	22,0
INET	1957	6,1
IFES	1002	3,1
IFD Y CERP Educador social	767	2,4
Total	32250	100,0

Fuente: División Información y Estadística del CFE en base a inscripciones del SGE del 30 de abril de 2020.

Fuente: Informe ANEP, CFE (2020)

En el mismo informe, se incluyen datos de matrícula de ingreso a las tres especialidades que comprenden la población en esta investigación.

Tabla 6. Matrícula de ingreso 2020 en Ciencias Biológicas, Derecho y Matemática

ESPECIALIDAD	IPA	CERP	IFD Profesorado
Ciencias Biológicas	475	486	907
Derecho	401	390	510
Matemática	869	622	1136

Fuente: elaboración a partir del Informe ANEP/ CFE (2020)

En el año 2020, en IPA se registra la apertura de 33 grupos de la asignatura Lengua en primer año, distribuidos en forma diferenciada según el número de estudiantes de cada Especialidad. Tanto en Ciencias Biológicas como en Derecho hay uno en cada turno (total 3); en Matemática hay 5 (2 en turno matutino, 1 en intermedio y 2 en el nocturno).

Figura 9. Grupos de 1er año con la asignatura Lengua en 2020



Fuente: elaboración a partir de datos proporcionados por el centro educativo

En suma, la selección de este centro educativo responde a las características referidas: mayor número de estudiantes y de docentes de lengua y de la oferta educativa 2020 que abarca 16 especialidades de profesorado presencial. También corresponde explicitar la inexistencia de vinculación profesional entre la investigadora y el centro educativo durante el periodo previsto para el trabajo de campo (año lectivo 2020).

3.5. Población y muestra

Al proyectar este estudio, la población a investigar se constituyó por docentes y estudiantes de IPA en el año 2020, según el siguiente detalle:

- docentes de Lengua de las 16 carreras de profesorado de la modalidad presencial que tienen esta asignatura en el primer año de la carrera;
- estudiantes que cursan primer año de profesorado, en modalidad presencial, en las especialidades Biología, Derecho y Matemática.

Esa primera decisión respondió a que se trata de un estudio sobre la escritura académica y su enseñanza en el ingreso al profesorado presencial en IPA durante 2020, con el actual Plan 2008 y desde la asignatura Lengua/Idioma Español. Esta asignatura integra el Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) pero no está presente en la formación de profesores de Idioma Español o de Literatura porque es eximida atento a la especificidad de estas especialidades y a los contenidos curriculares de las asignaturas que comprenden en primer año.

De la población, también se excluyó la especialidad Danza pues en 2020 no se habilitó su apertura en IPA y se limitó la continuidad del curso de Lengua/Idioma Español a los estudiantes ya cursantes de la carrera o con la asignatura pendiente de aprobación.

A partir de la confirmación de datos de docentes de Lengua al concretar el primer encuentro con el equipo de Dirección, y atento al propósito de planificar las entrevistas, se confirmó que solo son 6 docentes quienes están a cargo de los 33 grupos de la asignatura Lengua que registra el centro

educativo. Esta diferencia numérica sumada a la migración forzada a la virtualidad, generada por el distanciamiento social como medida sanitaria por la pandemia desde marzo de 2020, justifica la decisión de incluir en la muestra, a los docentes de Lengua del año 2019. Tal decisión se extendió a la población de estudiantes y se incorporó a la generación 2019 en las tres especialidades seleccionadas, al considerar en esta investigación la directa vinculación que tendrán los datos que cada parte aporte sobre la escritura académica y su enseñanza desde la asignatura Lengua.

Si referenciamos esta muestra docente según Flick (2007), es un muestreo completo porque se delimita de antemano que los docentes cumplan la condición de estar a cargo de la asignatura Lengua en primer año en IPA.

En línea con la finalidad de esta investigación cualitativa se enfatizó la producción y el análisis de contenidos de las entrevistas realizadas, para construir conocimiento sobre la realidad social que significa la escritura académica y su enseñanza en el inicio del profesorado. Esos discursos surgen de sujetos entrevistados que deben generar información relevante. Por eso, este muestreo, como rasgo central en un estudio (Flick, 2007) se definió de modo formalizado. Corresponde a una muestra teórica (Miles y Huberman, 1994) e intencional, orientada según criterios que garanticen la heterogeneidad del objeto de estudio (Mejía Navarrete, 2011). Los tres niveles estructurales de la heterogeneidad a la que refiere son: temporal, socioeconómico y espacial.

En relación al tiempo, el trabajo de campo se realizó durante el segundo semestre del año y en un único centro de formación en educación ubicado en Montevideo. De la población de docentes a entrevistar, se optó por una muestra censal y los perfiles descriptivos se realizaron a partir de los datos que brindaron los docentes, respecto al número de grupos de la asignatura Lengua que tienen a su cargo en 2020, en 2019 o en ambos, la variedad de especialidades a la que pertenecen los grupos, efectividad en la docencia, años en la institución y su formación académico profesional (Tabla 16).

En 2020 el IPA registra 33 grupos de primer año pero no hay una correspondencia uno a uno con los docentes de Lengua y entre 7 docentes se cubre la totalidad de horas de la asignatura. Esto puede implicar que un mismo docente esté a cargo de la asignatura Lengua en una o más especialidades de la carrera de profesorado.

Al mantener la muestra censal y sumar la población docente 2019, se adiciona un total de 5 docentes. En concreto, la muestra de docentes se conformó con 8 profesores de Lengua se desempeñaron como profesores en IPA en 2020 (5), 2019 (2), en 2019-2020 (1) o solo en 2019 (2), con horas docentes en carácter efectivo, interino o suplente.

En la muestra de docentes de Lengua 2019, 3 no son considerados en este análisis, atento que un docente fue entrevistado en el testeado realizado previo a la decisión de incorporar a docentes 2019 para contemplar situación virtualidad por pandemia y una docente jubilada en febrero 2020 no accedió a la entrevista y lo justificó mediante remisión de su certificación médica. Por último, la docente investigadora integró el plantel 2019, pero su situación funcional documentada hasta el 28/2/21 (año

lectivo 2020), evidencia su no vinculación con IPA durante el trabajo de campo. De este modo, en acuerdo a Hernández Sampieri (2010) el carácter censal de la muestra se reconoce y se mantiene.

La selección de tres especialidades (Ciencias Biológicas, Derecho y Matemática) corresponde a que estas no difieren en el cursado de Lengua en el primer año de la carrera pero sí lo hacen en su vinculación a diferentes áreas del conocimiento, En este caso se vinculan al conocimiento en ciencias naturales, ciencias sociales o procedimental, respectivamente.

Al inicio del estudio, para lograr la heterogeneidad en la muestra de estudiantes se consideró seleccionar del total de grupos de primer año de Ciencias Biológicas, Derecho y Matemática, 3 de cada especialidad. La muestra final mantiene la condición de ser estudiante de estas especialidades pero se reduce a 2 estudiantes porque se suma la participación de estudiantes que ingresaron en 2019. Respeto a la condición de haber cursado la asignatura Lengua en el ingreso a IPA en 2020 o en 2019, se establece el 50 % en cada año.

El número total de la muestra cambia de 9 a 12 porque se selecciona 4 estudiantes de cada especialidad (2 de 2020; 2 de 2019). En relación al turno, se consideró que de los 2 estudiantes de cada especialidad en cada año, 1 sea del turno diurno (matutino/vespertino) y 1 de nocturno.

Al ser una muestra intencional (Maxwell, 2000), en el análisis de datos, en los perfiles de estudiantes, se tomó en cuenta su trayectoria educativa o titulación previa al ingreso en 2020 a estos profesorado. A las trayectorias de los estudiantes, sumamos su pertenencia a primer año en tres especialidades que se corresponden con áreas disciplinares donde la enseñanza de escritura académica puede darse de modo diferentes, por lo cual se confirma el muestreo deliberado (Flick, 2007).

La formación previa y la edad son elementos diferenciadores en estos entrevistados ya que pueden haber cursado, estar cursando o egresado de carreras universitarias o técnico terciarias vinculadas al área disciplinar de la especialidad de profesorado actual. Atender las diferencias en sus trayectorias educativas no implica presuponer o valorar la enseñanza de escritura académica en estos ámbitos sino tomarla en cuenta para enriquecer los posibles aportes que brinden las opiniones de los entrevistados.

Por lo expuesto y teniendo en cuenta a Patton (1990, citado en Maxwell (1996) en la presente investigación, los cuatro objetivos de la muestra intencional de estudiantes quedan de manifiesto en la selección de los entrevistados: lograr representatividad, reconocer la heterogeneidad, analizar en profundidad los datos aportados y compararlos según las diferencias entre los individuos.

Los estudiantes de la muestra fueron contactados a partir de los datos brindados por el centro educativo, según se solicitó que cumplieran la condición de estar cursando en 2020 o haber cursado en 2019, la asignatura Lengua, primer año de Ciencias Biológicas, Derecho o Matemática. Una vez enviadas las solicitudes (mediante correos electrónicos) a un total de 6 estudiantes de cada especialidad, según sus respuestas de aceptación de ser entrevistados se realizó, en forma aleatoria una nueva selección. A esto le sucedió un segundo contacto, vía telefónica, para ajustar los detalles de esa instancia.

La muestra de docentes es censal. El número de entrevistados que se había determinado al inicio del proyecto de investigación se modificó según lo ya fundamentado, pero este estudio fenomenológico (Hernández Sampieri et al., 2006) no se vio afectado si se toma en cuenta que su propósito enfatiza conocer las concepciones de los docentes de la asignatura Lengua y que no se apuesta a la cantidad ni estandarización de los docentes.

Inicialmente y según las primeras informaciones recabadas sobre el número de docentes de Lengua que correspondía entrevistar (16), se ubicó en el rango de 16 a 25 que Mejía Navarrete (2000) indica como nivel previo al de saturación (Bertaux, 1993) y que permite captar de modo preciso la realidad social estudiada. Al verificar que la población de docentes de la asignatura Lengua en 2020 solo se constituye por 8 profesores y en 2019 por 6, la muestra censal se mantuvo y se ubica en el inicio del proceso de saturación. Por este motivo, se tomaron los recaudos para concretar que en las entrevistas, se generaran datos relevantes para la descripción de la realidad estudiada.

Según el número de estudiantes de la muestra prevista en el proyecto de investigación se ubica en el primer nivel o nivel previo al inicio del proceso de saturación (de 1 a 10 casos). El cambio que representó la incorporación de estudiantes de 2019 genera un total de 12 entrevistados y alcanza el segundo nivel (11 a 15 casos) donde “comenzamos a comprender las pautas estructurales que definen el objeto de estudio. Se inicia el proceso de saturación” (Mejía Navarrete, 2000, p. 172). Esto es pertinente considerar atento a que sus aportes fueron usados para la triangulación de datos, sin descuidar que la prioridad de esta investigación es la perspectiva docente.

Tabla 7. Composición de la muestra no probabilística de estudiantes

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
M	M	M	F	M	F	F	M	F	M	F	F
Ciencias Biológicas	Derecho	Ciencias Biológicas	Derecho	Matemática	Derecho	Matemática	Ciencias Biológicas	Matemática	Matemática	Ciencias Biológicas	Derecho
2019	2020	2019	2019	2019	2019	2020	2020	2019	2020	2020	2020

Fuente: elaboración propia

3.6. Fuentes, estrategias e instrumentos seleccionados para la recolección de datos

En este estudio cualitativo, el proceso de recolección de datos adquiere carácter emergente (Valles, 1997) porque la planificación inicial que guía la investigación se va configurando (puede cambiar o reacomodarse) según la información que va surgiendo. Las estrategias de recolección de datos también deben atender esa flexibilidad y la interacción entre los componentes del proceso, para lograr comprender las experiencias de los sujetos en relación al fenómeno que se estudia y evitar limitar las posibles perspectivas (Hernández Sampieri et al., 2006).

Las decisiones respecto a fuentes, técnicas e instrumentos para la recogida de datos (Tabla 8) se orientaron según las interrogantes que propone Maxwell (1996).

Tabla 8. Fuentes y técnicas aplicadas en la recolección de datos

Fuentes de datos primarias	Entrevista en profundidad (individual) a docentes y a estudiantes delimitados en la muestra (Técnica directa o interactiva)	
Fuentes de datos secundarios	Análisis documental de propuestas docentes que orientan la producción de escritura académica en el curso de la asignatura Lengua (Técnica indirecta o no interactiva)	Análisis documental fundamentos y diseño curricular del actual Plan 2008 que rige la formación inicial de profesores (Técnica indirecta o no interactiva)

Fuente: elaboración a partir de Maxwell (1996)

Para realizar el análisis de datos (Capítulo 4), se elaboraron dos instrumentos. El primero surge de la triangulación de los aportes teóricos de Moreno Pineda (2017), Salazar González (2015) y Rubio (2011) y permite la construcción de la Tabla 2. El segundo es la pauta para el análisis documental (Tabla 13) aplicado a los propuestas docentes. Para analizar los documentos que corresponden al Plan 2008 y al Programa de Lengua, se utilizó una pauta con los aspectos que se referencian en el apartado 4.4.1. y 4.4.2.

La Figura 8 muestra que el Modelo de reloj de arena (Maxwell, 1996), aplicado a esta investigación, propone la triangulación teórica, de fuentes, de técnicas y de datos para garantizar su confiabilidad de los resultados y la validez de todo el proceso. Por lo tanto, la Tabla 2 justifica su aplicación para alcanzar la caracterización de la escritura académica y su enseñanza según tres dimensiones: 1) lingüístico-textual; 2) expresionista; 3) de giro social. Estas dimensiones se corresponden con las siguientes perspectivas de estudio: a) lingüística, b) psicológica y c) social. En la perspectiva social, se destaca la mirada hacia la interrelación entre las prácticas discursivas y las fuerzas sociales, y ella hay 4 variantes: sociocognitiva; retórico-crítico; etnográfico y lingüístico-funcional.

Al construir la Tabla 2, se evidencia que las tres dimensiones están caracterizadas según 5 aspectos específicos: a) escritura académica; b) texto; c) escritor; d) interlocutor potencial; e) enseñanza de la escritura académica. Estos 5 aspectos son de posible identificación en el análisis de contenido de las entrevistas a docentes y a estudiantes entrevistados, según las categorías definidas (Tabla 11 y Tabla 12) y en el análisis documental sus propuestas documentadas (Tabla 13).

Por lo expuesto, ambos instrumentos resultan acordes al propósito de describir en forma cualitativa la realidad estudiada, según el modelo interactivo de Maxwell (1996).

3.6.1. Técnicas de investigación aplicadas en la recolección de datos

Yuni y Urbano (2014) refieren a la dimensión estratégica de la investigación que el investigador debe poner en práctica para “resolver cómo pasará del interrogante conceptual acerca de un fenómeno

al abordaje empírico de ese fenómeno tal como se presenta en la realidad” (p. 8). Esta dimensión se manifiesta desde la caracterización del estudio cualitativo (Figura 7) en acuerdo a la naturaleza del tema y a su abordaje. En consecuencia, el marco teórico construido (Capítulo 2) y las técnicas para la recolección de datos que se indican en este apartado se orientan según la coherencia requerida.

En el contexto de la metodología de la investigación, Yuni y Urbano (2014) marcan la diferencia entre información y dato cualitativo. De igual modo, delimitan el concepto de técnicas de recolección de información a “los procedimientos mediante los cuales se generan informaciones válidas y confiables, para ser utilizadas como datos científicos”.

Valles (1999) explicita tres recursos técnicos de uso en estudios cualitativos: lectura de documentos, conversación y observación participación. Entre las técnicas comprendidas en el recurso de conversación se indica la entrevista, que en esta investigación fue utilizada junto al análisis documental.

Tabla 9. Fuentes y técnicas de investigación aplicadas en este estudio

¿Qué necesito conocer?	¿Por qué necesito conocer eso?	¿Qué tipo de datos responderán las preguntas?	¿Dónde se pueden encontrar los datos?
Las concepciones que poseen los docentes de primer año de la asignatura Lengua, respecto a la escritura académica y al rol que les corresponde en la orientación de este proceso en el ingreso a la formación docente inicial.	Porque la escritura académica es un problema reconocido a nivel de los centros de formación terciario/universitario e importa conocer la interacción entre las concepciones y fundamentación epistemológica sobre la escritura académica y su enseñanza de los docentes y el rol que asumen en ese proceso.	Entrevistas semiestructuradas	IPA- docentes de primer año de Lengua en 2020 y 2019.
Las propuestas que los docentes de Lengua de primer año enfatizan, al orientar la producción escrita de géneros académicos, en estudiantes que ingresan a profesorado.	Porque las propuestas pedagógicas que orientan la producción escrita de los alumnos pueden ser relacionadas con las características de los géneros académicos resultantes y también con las concepciones docentes sobre escritura académica en el contexto de la formación docente inicial.	Entrevistas semiestructuradas Propuestas escritas que orientan las producciones de géneros académicos utilizadas por docentes entrevistados Documentos oficiales – Plan 2008 y Programa de Lengua	IPA- docentes de primer año de Lengua en 2020 y 2019. Aportes de los docentes entrevistados y archivo de IPA. Documentos del CFE

Las opiniones de estudiantes de primer año de profesorado de Biología, Derecho y Matemática, respecto a la escritura académica y su enseñanza en la asignatura Lengua/Idioma Español, en relación a las necesidades sentidas en su ingreso a formación docente.	Porque el actual diseño curricular (Plan 2008), a nivel epistemológico se fundamenta la necesidad de “saber a quiénes se enseña, una dimensión que se hace progresivamente relevante la realidad de los estudiantes en el nivel en que se encuentran, en el marco del instituto educativo y de su comunidad” (ANEP,CFE,2007,p.5) La voz de los estudiantes mediante sus opiniones y valoraciones posibilita la triangulación de datos y potencian la investigación.	Entrevistas semiestructuradas	IPA- estudiantes de primer año de Ciencias Biológicas, Derecho y Matemática. 12 estudiantes en total: 4 de cada especialidad en 2020 y en 2019, seleccionados según criterios específicos indicados en la muestra.
---	--	-------------------------------	--

Fuente: elaboración a partir de Valles (1999) y Colas y Buendía (1992)

3.6.1.1. La entrevista como técnica de investigación

Sandín (2003) advierte que en el marco de la metodología cualitativa, si bien hay coincidencia en la aplicabilidad de la entrevista para la obtención de información, son diversas las expresiones que se utilizan al nominarla. En este sentido, se presenta como estrategia, práctica de investigación (Delgado y Gutiérrez, 1995), método de recolección de datos (Maxwell, 1996) o técnica (Valles, 1997).

Tabla 10. Caracterización de la entrevista como técnica o herramienta en la investigación cualitativa

Vallés (1997)	Hernández Sampieri et al. (1997)	Yuri-Urbano (2006)	Bisquerra (2008)	Peñalva (2015)
- En profundidad - Focalizada	- estructuradas - semiestructuradas - no estructuradas o abiertas <i>Basada en Ryen (2013) y Grinnell y Unrau (2011)</i>	Grado de regulación de la interacción - Estructurada, formal o con cuestionario - Semiestructurada, sin cuestionario (con guion inicial) - No estructurada	Estructura y diseño - Estructuradas (guion preestablecido, secuenciado y rígido) - Semiestructuradas (guion preestablecido flexible y con preguntas abiertas) - No estructuradas (sin guion)	Forma de obtener la información - Cara a cara - Telefónica - Por escrito o autoadministrada - Online o e-entrevista
Estandarización Aportes de Denzin(1989) y de Gorden (1987) - Estandarizada programada - Estandarizada no programada - No estandarizada		Situación de interacción - Cara a cara - Telefónica - Mediante tecnologías informáticas	Momento de realización - Iniciales, exploratorias o de diagnóstico (identifica y describe situación primaria) - Desarrollo o de seguimiento (proceso / profundización) - Final (contrasta información /proyecta continuidad de la investigación)	Número de entrevistados - Individual - De grupo (antecedente del grupo de discusión)
Grado de estudio - Especializada - Biográfica		Número de participantes - Individual - En panel - En grupo		Grado de estandarización y estructuración (basada en Gorden y Denzin citada Vallés (1997)) - Estandarizada cerrada - Estandarizada abierta -Programada -No programada - No estandarizada, abierta, semidirectiva o en profundidad

Fuente: elaboración a partir de Valles (1997), Hernández Sampieri (2006), Yuni y Urbano (2006), Bisquerra (2009) y Peñalva (2015)

Álvarez-Gayou (2003) entiende que “una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito” (p. 109) y la ubica entre los métodos que se emplean para “la adquisición y elaboración del conocimiento” (p. 103). Coincide con Kvale (1996) y con Sandín (2003) respecto a que su aplicación en la investigación cualitativa, se propone comprender cómo cada entrevistado significa sus experiencias de vida respecto al fenómeno estudiado.

Este estudio optó por las entrevistas en profundidad (Valles, 1997) para identificar y describir en los discursos docentes, sus concepciones y decisiones que priman respecto a la enseñanza de la escritura académica que realizan. También reconocer cómo se perciben desde su rol de docentes de la asignatura y como tal, dicen accionar con sus estudiantes de profesorado. En las entrevistas a estudiantes se buscó identificar qué opiniones explicitan respecto a la temática que aborda este estudio.

Para Bisquerra (2009), en una investigación cualitativa, la aplicación de la entrevista como técnica permite recoger información oral y personalizada que el entrevistado aporta sobre el hecho que se pretende estudiar. Esta “información con identidad propia” (p. 336) se manifiesta en este estudio realizado sobre la escritura académica y su enseñanza pues cada docente y cada estudiante entrevistado aportó desde su subjetividad. Al respecto, con la información recogida se actuó con la precisión, ecuanimidad y confidencialidad que destaca Flick (2007).

Las concepciones y opiniones que surgen desde las vivencias de los entrevistados son originales y propias aunque permiten construir una mirada relacional desde el vínculo pedagógico generado a partir del rol de docente y de estudiante, respectivamente. El vínculo que se focaliza en la imagen que surge en esta investigación transversal, no es un hecho aislado en la vida de los entrevistados si se considera que el proceso de formación docente es continuo (Ángelo, 2015). Por lo tanto, no puede obviarse la diacronía que queda implícita y se manifiesta en las respuestas de ambos actores institucionales, permitiendo una aproximación a la imagen de escritor en la cotidianeidad y en lo académico, que cada uno construye según sus particulares biografías.

Las entrevistas a docentes y a estudiantes se realizaron en base a guiones diferenciados pero de aplicación transversal. En cuanto a la forma de generar el diálogo y propiciar la mayor interacción se aplicaron las principales tácticas del entrevistador (Valles, 1999). También se actuó con flexibilidad al considerar y agregar toda precisión requerida en las preguntas planificadas, para clarificar conceptos o profundizar en la información aportada por el entrevistado (Hernández Sampieri et al., 2006). Se contó con un protocolo guía (Anexo 4 y Anexo 5) y se tomó notas de detalles pertinentes durante el encuentro con cada entrevistado.

Las entrevistas fueron aceptadas por los participantes mediante respuesta a correos electrónicos enviados en forma personal, complementándose la comunicación por vía telefónica en caso de dudas o ajustes requeridos. Atento al protocolo sanitario vigente desde fines de marzo 2020 (ANEP, CFE, 2020), se realizaron por videoconferencia a través de medios digitales (Schmidt, Palazzi, & Piccinini, 2020), con aplicación de la plataforma Zoom.

En cuanto a los estudiantes entrevistados, aunque al planificar los encuentros se apostó a la modalidad presencial, atendiendo las medidas exigidas en el protocolo sanitario, finalmente se realizaron por Zoom.

El registro de las entrevistas se realizó mediante grabación de las videoconferencias pero la manipulación de los datos se restringe solo a los audios. Esta limitación se fundamenta en que durante el trabajo de campo, dos participantes (D7 y D8) solicitaron el no uso de la imagen y para mantener la uniformidad del registro, se optó por trabajar solo los audios de todas las entrevistas. Si bien se aplicó en los dos casos mencionados, la opción de cámara apagada para el interlocutor, los discursos obtenidos son de calidad ya que durante la instancia, se potenció el diálogo mediante la incorporación de acotaciones, inclusión de preguntas complementarias o solicitud de aclaraciones al entrevistado. El análisis de contenido de estas entrevistas no presentó dificultades. De igual modo, se justifica que la omisión de rasgos lingüísticos asociados a la oralidad aplicada a las transcripciones

de las entrevistas no afecta los datos sino. Por el contrario, favorece la comprensión del discurso relevante para este estudio que surge del diálogo intencional (entrevistado/entrevistador) en la instancia concreta de la entrevista.

3.6.1.2. Análisis documental como técnica de investigación

En forma complementaria, se realizó el análisis de propuestas de escritura de géneros académicos referenciados por los docentes entrevistados, como insumo para explorar relaciones entre sus concepciones las producciones escritas que orientan. Por último, los datos se relacionarán con el actual diseño curricular de la formación inicial de profesores (Plan 2008 y el programa de Lengua).

El análisis documental se aplicó como “fuente que permite obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto” (Del Rincón et al., 1995, p. 342). En todos los casos se trata de documentos oficiales o documentos personales de los docentes pero de uso institucional a nivel interno. Se accedió a ellos a través de la web institucional (Plan 2008 y Programa de la asignatura Lengua) o del centro educativo (propuestas docentes).

Las propuestas docentes analizadas surgen de los aportes de los docentes entrevistados o de los archivos de la institución educativa donde se realizó el trabajo de campo. Se registra un total de 22 propuestas escritas (14 del año 2020 y 8 de 2019) elaboradas por cada docente de Lengua en uno o en ambos años y en correspondencia con alguna de las tres instancias del curso: inicio (I1, II1), primera prueba semestral (P1, PP1)) y segunda prueba semestral o de cierre (P2, PP2). La selección de estas instancias del curso se fundamenta por la referencialidad manifestadas en las entrevistas de docentes y de estudiantes, y a la relevancia que puede suponer para ambos. Las actividades de inicio marcan la primera aproximación del estudiante a un curso de Lengua al ingreso de su carrera de profesorado y que esta investigación focaliza; las evaluaciones semestrales son determinantes para la aprobación del curso mediante exoneración o el examen en carácter reglamentado y/o libre según periodos y calificaciones establecidos en la normativa vigente (Plan 2008).

El análisis documental permitió un acercamiento al sentido que cada docente entrevistado otorga a cada propuesta de escritura, según el contexto de la formación docente de grado en el centro educativo seleccionado. Permitió además, una mirada retrospectiva y referencial que conduce hacia una perspectiva relacional entre el discurso oral de cada entrevistado y el texto escrito que construye, según el propósito pedagógico específicamente vinculado a la escritura académica y su enseñanza en el primer año de profesorado. A esto se suma la posibilidad del análisis contextual respecto a los fundamentos del Plan 2008 y del Programa de Lengua como documentos oficiales y “tienen un status especial porque son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional” (Bisquerra, 2009, p. 348).

Bisquerra (2009) explicita 5 etapas a cumplir en la aplicación del análisis documental en estudios cualitativos. Las tres primeras son: rastreo e inventarios, clasificación y selección según mayor vinculación con el propósito del estudio. En este caso, se cumplieron en su totalidad y se enfatizó las dos últimas que corresponden a lectura en profundidad y a lectura cruzada y comparativa entre las

concepciones sobre la escritura académica y su enseñanza que se reconocen en las propuestas docentes analizadas y las que se explicitan en los fundamentos del Programa de la asignatura Lengua.

3.6.2. Diseño de instrumentos para la colecta de datos

Oportunamente, se trabajó en el diseño de instrumentos pertinentes para las dos técnicas seleccionadas para la colecta de datos: entrevista semiestructurada y análisis documental. Para concretar las entrevistas docentes y las entrevistas a estudiantes, se elaboraron dos guías específicas que fueron modificadas en acuerdo a los resultados del testeo.

En junio 2020, a partir de categorías apriorísticas se construyó la primera versión del instrumento guía de la entrevista para docentes, que fue sometida a juicio de tres expertos. (Coordinadora Nacional del Departamento Académico de Idioma Español y Coordinador Nacional del Departamento Académico de Lenguas Extranjeras, ambos del CFE y una exinspectora jubilada del área de Lengua del CES, activa en docencia universitaria).

A partir de sus aportes orientados a verificar la validez y confiabilidad del instrumento, se realizó una segunda versión que fue sometida a prueba piloto en un docente, ajustada y aplicada a un segundo docente. Ambos no pertenecen al colectivo de IPA en 2020, ni mantienen vínculo alguno con la entrevistadora e investigadora. Finalmente se construyó la tercera versión de la guía de entrevista docente (Anexo 4) que se utilizó en el trabajo de campo. La guía para entrevista a estudiantes (Anexo 5) fue testeada previo a su aplicación, mediante una entrevista a un estudiante que ingresó a la formación docente en 2020 un IFD. Se transcribió la entrevista y según la información obtenida, la guía no requirió ajustes.

La Tabla 11 y la Tabla 12 muestran la relación entre las preguntas de la guía, el objetivo que pretende lograr en sus respuestas y las categorías apriorísticas creadas según los objetivos específicos que se propuso este estudio cualitativo sobre la escritura académica y su enseñanza al ingreso a la formación inicial de profesores. En el inicio del proceso de análisis de los contenidos de las entrevistas docentes se construyó la pauta aplicada en el análisis documental de las propuestas docentes. (Tabla 13).

Tabla 11. Categorías, dimensiones y objetivos del instrumento (guía) de la entrevista a docentes

Categoría / Dimensión	Objetivo específico de la investigación	Objetivo de la pregunta	Aspectos a indagar	Preguntas
I. Concepciones sobre escritura académica	Obj.1. Identificar y caracterizar las concepciones de los docentes estudiados respecto a la escritura académica y a su enseñanza en el primer año de la formación docente de profesores.	Conocer las concepciones sobre escritura académica en base a su conceptualización, relevancia desde la perspectiva/ experiencia personal y profesional del entrevistado.	Concepto Relevancia	1 2-3
II. El docente y sus habilidades de escritura académica	Obj.1. Identificar y caracterizar las concepciones de los docentes estudiados respecto a la escritura académica y a su enseñanza en el primer año de la formación docente de profesores.	Conocer las concepciones sobre escritura académica en base a su conceptualización, relevancia desde la perspectiva/ experiencia personal y profesional del entrevistado	Prácticas habituales de escritura Habilidades y dificultades	4-5-6 7-8
III. Concepciones sobre enseñanza de la escritura en la formación inicial de docentes	Obj.2. Relacionar las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura académica con las propuestas de producción escrita de géneros académicos que consideran relevantes en el desarrollo de sus cursos.	Identificar y caracterizar las concepciones sobre la enseñanza de la escritura académica en el ámbito de la formación docente inicial	Concepto Justificación y propósito Responsables Conceptualización del estudiante de FD	9-10 11 12 13-14
IV. Propuestas de producción escrita que enfatizan en la enseñanza de la escritura académica	Obj.2. Relacionar las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura académica con las propuestas de producción escrita de géneros académicos que consideran relevantes en el desarrollo de sus cursos.	Conocer a través del discurso docente las propuestas de producción escrita académica, que brindan a sus estudiantes y que valoran como buenas prácticas	Relevancia Propósito y resultados Adecuación	15-16 17 18-19
V. Concepciones sobre cultura académica o discursiva en formación docente	Obj.1. Identificar y caracterizar las concepciones de los docentes estudiados respecto a la escritura académica y a su enseñanza en el primer año de la formación docente de profesores.	Identificar la cultura académica del centro como contexto de desempeño profesional del entrevistado	Concepto Caracterización Institucionalización	20 21 22-23

Fuente: elaboración a partir de Cisterna (2005)

Tabla 12. Categorías, dimensiones y objetivos del instrumento (guía) de la entrevista a estudiantes

Objetivos y aspectos Categorías	Objetivo específico de la investigación	Objetivo de la pregunta	Aspectos a indagar	Preguntas
I. Escritura académica	Objetivo 3. Explorar, a través de las opiniones de estudiantes, la relación entre la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua y las necesidades sentidas al ingreso a formación docente.	Conocer las opiniones sobre escritura académica y la relevancia en su formación docente	Características Relevancia	1 2-3
II. El estudiante y sus habilidades de escritura académica	Ídem objetivo 3	Conocer las valoraciones sobre su proceso de aprendizaje de la escritura académica (trayectoria educativa previa / ingreso a profesorado)	Prácticas habituales de escritura Habilidades y dificultades	4-5-6 7-8
III. La enseñanza de la escritura en primer año de formación inicial de profesores	Ídem objetivo 3	Identificar y caracterizar las opiniones sobre la enseñanza de la escritura académica en el ámbito de la formación inicial de profesores	Justificación y propósito Responsables	9 -10 11

IV. Propuestas de producción escrita en la enseñanza de la escritura académica	Ídem objetivo 3	Conocer la opinión respecto a las propuestas de producción escrita académica en la asignatura Lengua	Relevancia Propósito Adecuación	12-13-14 15-16 17-18
V. Cultura discursiva en formación docente	Ídem objetivo 3	Develar las valoraciones que el estudiante que ingresa a profesorado realiza sobre su formación en escritura académica en la asignatura Lengua en relación a las necesidades sentidas en primer año.	Caracterización	19-20

Fuente: elaboración a partir de Cisterna (2005)

3.6.2.1. Pauta para el análisis documental de las propuestas docentes

Al planificar la recolección de datos mediante la aplicación del análisis documental y luego ordenar la información que aportan los documentos de las 22 propuestas docentes que orientan la producción de escritura en Lengua, se entendió necesario elaborar una pauta. Atendiendo la relevancia de las dimensiones de la escritura académica y su enseñanza que orientó el análisis de contenido de las entrevistas, más los elementos que caracterizan a los documentos de los docentes, se construyó la pauta que se muestra la Tabla 13.

Tabla 13. Pauta elaborada para análisis documental de propuestas docentes

Pauta para análisis documental de propuestas docentes				
Docente según código de entrevistas :			Año : 2020 2019	
Área/Especialidad en las que dicta Lengua: CCSS Tecnológico matemática Artística CCNN				
Concursante : Sí No				
Versión	Impreso	Digital		Combinada
I- Caracterización				
Estructura	Abierta		Semiabierta	Cerrada
Carácter	Teórico		Práctico	Teórico/práctico
	Individual	dupla	equipo	
Instancia	Inicio del curso		Primer parcial	Segundo parcial
Actividades integradas	Procesual		No procesual	
Criterios de evaluación	Explicitados con rúbricas		Explicitados sin rúbricas	No explicitados
Propósito de evaluación	Diagnóstica		Formativa	Sumativa
Coevaluación	Sí	No		
Modo de entrega	Plataforma digital		Impreso presencial	Correo electrónico
II- Rol del docente				
Elaboración con diferenciación	S/E Según Especialidad		Según diagnóstico inicial	
Interdisciplinariedad	C/ asignaturas NFPC		C/ asignaturas específicas	
Apoyos para realización	Materiales impresos		Materiales digitales	Ambos
Seguimiento	S/E	Individual	Dupla /Equipo	Grupo total
Promoción de aprendizaje significativo	Sí	No		
III- Dimensión que se evidencia en la propuesta de escritura académica	Aspecto	Dimensión lingüístico textual	Dimensión expresionista	Dimensión "giro social" 1 / 2 / 3 / 4 (*)
	Escr. acad.			
	Texto			
	Escritor			
	Interlocutor potencial			
	Enseñ. escr.			

(*)Dimensión "giro social" : 1- Sociocognitivo; 2- Retórico-crítica; 3-Etnográfico; 4-Linguístico funcional

Fuente: elaboración según los datos recogidos en las entrevistas a docentes y estudiantes y a las dimensiones referidas en la Tabla 2 (Capítulo 2)

Al considerar las dinámicas institucionales respecto a posibles efectos del distanciamiento social establecido en el protocolo sanitario desde marzo 2020 (ANEP/CFE, 2020) y el desarrollo de cursos en los centros dependientes del CFE mediante presencialidad mediada por plataformas virtuales o integrada en una modalidad híbrida, se tomó la decisión de considerar las muestras documentales aportadas por docentes 2020 y también las de 2019, para atender posibles diferencias en estos datos de acuerdo al contexto habitual de docencia previo a este cambio.

3.7. Plan aplicado en el análisis de datos

En el proceso general de una investigación, Hernández Sampieri et al. (2006), ubican el análisis de datos en los pasos 8 y 9 que se corresponden con “Recolección de datos” y “Analizar datos” (p. 17). Incluye allí la elaboración de los instrumentos específicos, la recogida de datos y su análisis que permite el reporte final como cierre de la investigación.

En esta etapa del proceso, se atendió lo que supone en la práctica “un continuo y reiterativo ir de los datos a la teoría y de la teoría a los datos (ideas-datos; datos-ideas: ideas-datos), obteniendo en cada paso del proceso más contrastación al mismo tiempo mayor abstracción y generando en los esquemas descubiertos para la comprensión de la realidad observada” (Bericat, 1998, p. 83).

También se consideró, según Dey (1993), que para ser más asertivos en relación al análisis de datos cualitativo, a diferencia del proceso lineal asociado como guía de un estudio cuantitativo, se debe pensarlo como espirales sobre los que el investigador avanza y retrocede a medida que logra concretar las distintas fases. Estas, a la vez, conforman un momento o etapa más amplia que supone el análisis integral como proceso total de la investigación cualitativa.

Figura 10. Diagrama de los procesos asociados al enfoque de investigación



Fuente: Dey (1993, p. 272)

Hernández Sampieri et al. (2006), Mejía Navarrete (2011) o Yuni y Urbano (2014), entre otros, se refieren a la interdependencia y posible simultaneidad de los pasos que describen el proceso total de la investigación. El proceso en espiral (Figura 10) se verifica en las acciones realizadas en esta investigación que denota concurrencia y recurrencia en la recolección y el procesamiento de datos en un estudio cualitativo. La flexibilidad en el análisis de datos cualitativos ha sido de aplicación pero la investigadora no quedó eximida, como lo indica Ruiz (1996), de actuar en forma metódica y con rigor intelectual tanto al realizar la lectura objetiva, replicable y válida como en la interpretación de documentos y textos.

El análisis de datos se realizó en base a Miles y Huberman (1994). Se construyó según la reducción de datos, presentación y conclusión, con la correspondiente verificación de la información lograda. Estas tres instancias se interrelacionan y se sucedieron desde que se diseña la investigación, mientras se desarrolla y en su conclusión.

La sistematización de la información se realizó de modo integrado y mediante dos operaciones: una analítica y una teórica o sintética (Peñalva, 2015). Se trabajó en forma simultánea en la recolección de la información, la reducción de datos cualitativos (categorización y codificación) e interpretación. El análisis inicial permitió fragmentar los datos para develar categorías y conceptos fundamentales que luego fueron interpretados según los objetivos de la investigación y el marco teórico.

Al iniciar la transcripción de las entrevistas de docentes y de estudiantes, según Mejías Navarrete (2011) se inicia el análisis cualitativo, pero teniendo en cuenta que el diseño cualitativo debe considerar todas las evidencias y la recursividad que caracteriza todo el proceso, que enriquece el abordaje y guía hacia la construcción de datos con validez y confiabilidad requerida en esta investigación.

Se trabajó con categorías apriorísticas según las establecidas en las guías de las entrevistas y se actuó con apertura para reconocer categorías emergentes que pudieran surgir del análisis de datos. Las categorías y códigos aplicados se evidencian la Tabla 18 y Tabla 21 (Capítulo 4).

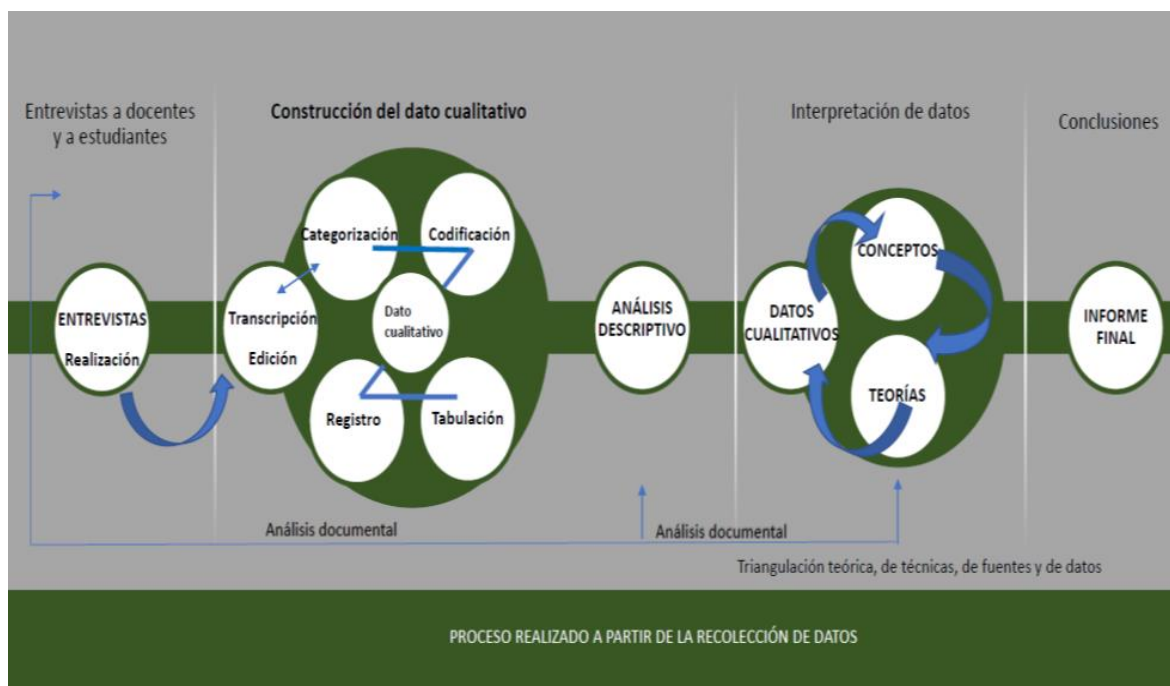
Atento al rol de orientadores de los procesos de enseñanza de la escritura académica al ingreso a la formación inicial de profesores, los perfiles académico-profesionales descriptos se vincularon a los datos obtenidos sobre gusto, uso y prácticas de escrituras que habitualmente dicen realizar los docentes entrevistados. Esta vinculación se orienta según los fundamentos que Rubio (2011) explicita en su investigación “Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores básicos”, en la que se propone conocer la dimensión que predomina en las concepciones sobre escritura académica y la propia producción académica en áreas del conocimiento afín a su especialidad académica.

La identificación de los entrevistados fue codificada y esos códigos se utilizaron en su inclusión en la Tabla 15 y Tabla 16 que corresponden a los perfiles docentes y perfiles de estudiantes entrevistados, así como en las transcripciones de las entrevistas.

Según Mejía Navarrete (2011) debe asegurarse la representatividad, fiabilidad y validez de la información. En este sentido, la muestra censal (docentes de Lengua) y la heterogeneidad de la muestra de los 12 estudiantes entrevistados promueven la representatividad; el testeo del instrumento para recolectar datos (guía de entrevistas) aplicado a 2 docentes y 2 estudiantes (vinculados a la formación docente en Montevideo pero no con la carrera de profesorado), se orientaron hacia la fiabilidad.

Respecto a la validez de los datos, el proceso ilustrado en la Figura 11 da cuenta de acciones de categorización, codificación y tabulación para procesar los datos cualitativos obtenidos con la aplicación de la entrevista como técnica principal en este estudio. Se muestra el recorrido total para evitar la fragmentación del proceso y es pertinente explicitar que oportunamente fueron sumados los datos obtenidos desde el análisis documental y la resultancia de la triangulación realizada.

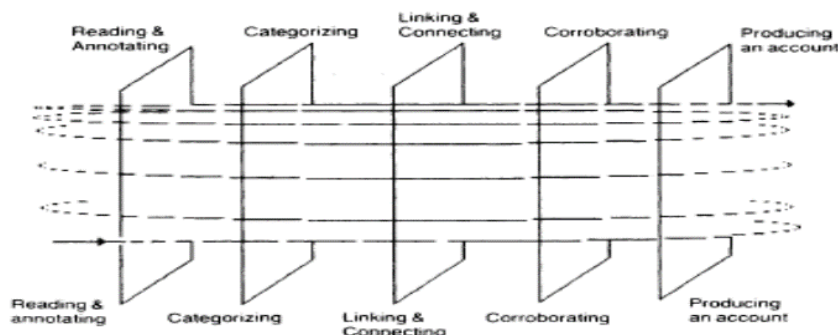
Figura 11. Proceso de análisis de datos



Fuente: elaboración basada en Mejía Navarrete (2011)

En la explicitación del plan generado en la presente investigación que evidencia el ya mencionado rasgo iterativo del proceso, es apropiado considerar lo expresado en Dey (1993), respecto a que es más realista pensar el análisis de datos cualitativos como una serie de espirales, que según se transite por el proceso de investigación, se avanza y se retrocede en varias de las fases que lo integran.

Figura 12. Diagrama del proceso iterativo en investigación cualitativa



Fuente: Dey (1993, p. 272)

Al reflexionar sobre el proceso que refiere Dey (1993), es posible verificar que en esta investigación se cumplió con la lectura y registros complementarios de la información recabada mediante las técnicas seleccionadas, el tratamiento de los datos, su validación y producción escrita del informe final.

En consecuencia y evidenciando que este proceso ha sido iterativo y flexible, en determinadas ocasiones se avanzó y se retrocedió o se retomó acciones que se desmarcan de la linealidad. Por ejemplo, la interpretación de datos a partir de las entrevistas a docentes obligó a retroceder al marco teórico para ajustarlo o ampliarlo y de este modo, lograr una perspectiva relacional y la triangulación teórica como una de las estrategias para su validación previstas en el enfoque cualitativo.

Este informe final permite dar cuenta de lo actuado y de los resultados obtenidos en la investigación cualitativa realizada.

3.8. Acceso al escenario

La solicitud tramitada ante el CFE para el ingreso a IPA y concretar el trabajo de campo, culminó con la correspondiente autorización mediante la Res.24 del acta del Acuerdo de Secretarios 19 de fecha 15/6/20.(Anexo 1)

Se concretó un primer encuentro con el equipo de dirección del centro educativo para informar generalidades del proyecto. Luego se concretó el segundo encuentro para acceder a los datos, confirmar la información sobre los actuales docentes de la asignatura Lengua y acordar pautas para el acercamiento a los estudiantes que se seleccionen para las entrevistas previstas en esta investigación. En ese encuentro también se logró el aval de la Dirección en cuanto al texto a enviar a los docentes y a los estudiantes para solicitarles su participación en las entrevistas a realizar en el periodo comprendido entre el inicio de setiembre y primera quincena de noviembre 2020.

3.9. Validez de la investigación

En relación a la investigación cualitativa y su validez, Cisterna (2005) explicita:

Investigar desde una racionalidad hermenéutica significa una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador. (p. 62).

Guba y Lincoln (1985) redefinen la validez en relación a la credibilidad; Yuni y Urbano (2014) la relacionan con la correspondencia “entre el modelo teórico construido y la realidad empírica” (p. 9). Flick (2007) entiende que el conocimiento resultante de una investigación debe poder demostrar que coincide con construcciones de los sujetos que estudia.

El presente estudio sobre la escritura académica y su enseñanza en la formación inicial de profesores que enfatiza las concepciones de los docentes de la asignatura Lengua y las opiniones de los estudiantes que realizaron su cursado, focaliza a dos de los actores de la formación docente y por lo tanto, sus resultados deben evidenciar la mayor validez posible, evitando cualquier alteración provocada por la subjetividad de quien investiga.

La recolección de datos a través de entrevistas, el análisis de documentos de uso por los entrevistados y de documentos curriculares, permite la triangulación como recurso o estrategia para evaluar la validez interna del estudio. En suma, al relacionar los datos obtenidos se identifican relaciones

entre el discurso, las prácticas de los docentes, el discurso de los estudiantes y los documentos de la propuesta curricular.

Cisterna (2005) expresa que la triangulación hermenéutica se puede concretar mediante la “reunión y cruce dialéctico” (p. 68) de los datos recogidos la investigación y que el investigador selecciona según su pertinencia y relevancia. Según Bisquerra (2008), la triangulación se realiza al contrastar informaciones obtenidas desde distintas fuentes y se fundamenta en la lógica de enriquecimiento y en la lógica de control de calidad. En este caso, la primera lógica se aplica en las decisiones de quien investiga, al seleccionar diferentes técnicas y fuentes que aporten datos que requiere el estudio que se realiza (entrevista semiestructurada y análisis documental; fuentes primarias y secundarias). La segunda se aplicó para fortalecer la interpretación de los datos se realizó una triangulación teórica entre autores mencionados en el marco teórico.

Tabla 14. Tipologías básicas de triangulación

CUADRO 1 Tipologías Básicas de Triangulación (Adaptado de Rodríguez Sabiote, <i>et al.</i> , 2000)		
Tipologías básicas de Triangulación	Triangulación de Datos	<i>Refiere a la posibilidad de comparar los datos reunidos en un trabajo de investigación desde la puesta en marcha de diferentes estrategias de recolección.</i>
	Triangulación Teórica	<i>Alude al abordaje de un mismo objeto de estudio desde diferentes posturas teóricas.</i>
	Triangulación Metodológica	<i>Indica la aplicación de diferentes métodos en un mismo trabajo investigativo / considerando un mismo método en forma reiterada en distintos tiempos, o diferentes métodos sobre un mismo objeto de trabajo/</i>
	Triangulación de Investigadores	<i>Sugiere la participación de investigadores de distintas áreas disciplinarias, con experiencias y perspectivas de trabajos diferentes, que permiten enriquecer el acercamiento y estudio del problema investigado.</i>

Fuente: Roldán, Vázquez y Rivarosa (2011, p. 8).

En acuerdo a los autores mencionados, en la presente investigación al realizar la triangulación de datos se logró una “triangulación interestamental” y entre “diversas fuentes de información” (Cisterna, 2005, p. 69). También se realizó una triangulación teórica, de técnicas y de fuentes, que en su totalidad, se presentan en el Capítulo 4.

3.10. Implicancias y ética de la investigación

Maxwell (1996) explicita que “en los estudios cualitativos el investigador es el instrumento de la investigación y la relación de investigación es el medio a través del cual se hace la investigación” (p. 3). Agrega que la realidad es “una entidad compleja y cambiante” y que la relación investigador

/ fenómeno estudiado se conforma mediante un vínculo de reflexividad donde el primero “es parte indisoluble” y debe permitirle “conocer de un modo ético las cosas que necesita saber para responder válidamente sus preguntas de investigación” (p. 3). En consecuencia, la ética no es un aspecto a considerar de modo particular sino integrado a todo el proceso de investigación.

Garantizar en todo el proceso de investigación la separación del rol de investigadora y el rol de docente de Lengua sumado al de integrante del equipo de gestión de un IFD dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE), representó un desafío, y afrontarlo implicó las siguientes acciones :

- se modificó el proyecto inicial que preveía su aplicación en los Institutos Normales de Montevideo (Magisterio) y se optó por la formación inicial de profesores en IPA;
- durante el año lectivo 2020 la investigadora no tuvo vínculo funcional con el centro educativo;
- se culminó el trabajo de campo en febrero de 2021 y con posterioridad se retomó el vínculo funcional como docente del IPA.

Sobre las dos acciones señaladas, se considera que el primer cambio afectó la producción del proyecto de investigación pero que al culminar la escritura de su reformulación, la experiencia aportó en cuanto a la relevancia del tema de estudio, denotando que el interés que guía este estudio es de aplicación a la oferta educativa de la formación en educación conformada por: Profesorado en sus distintas especialidades, Magisterio (opción Maestro de Educación Primaria o Maestro de Primera Infancia), Maestro y Profesor Técnico (INET) o Educador Social (IFES).

En cuanto al resguardo de la información, si bien se identifica al IPA por ser el único centro donde se realiza el estudio, los sujetos entrevistados (docentes de la asignatura Lengua y estudiantes de primer año de la especialidad Ciencias Biológicas, Derecho y Matemática) fueron codificados.

La privacidad de la información obtenida es preceptiva. Todos los registros que se generaron en las entrevistas se realizaron con la autorización de los entrevistados. Ante el requisito de validación de las técnicas de recogida de datos, los registros audiovisuales que surgen de las grabaciones en las entrevistas presenciales mediadas por videoconferencias (Zoom), se presentan los audios porque la aplicación digital permite este desdoblamiento y el análisis realizado, como ya se ha mencionado en este apartado, no incluye la gestualidad u otros rasgos paralingüísticos de esta comunicación interpersonal. De igual modo se procedió con los datos derivados del análisis documental de propuestas pedagógicas de los docentes entrevistados.

Síntesis del capítulo

Esta investigación se orientó y se realizó según las particularidades en el funcionamiento administrativo del CFE, la gestión y cursos en IPA, según el contexto 2020 afectado la pandemia por la COVID-19.

En mayo 2020 se tramitó ante el CFE la solicitud para el acceso al IPA (Anexo 1). En julio, los primeros contactos con el equipo de Dirección. Se testeó los instrumentos que corresponden a las

técnicas de recolección de datos y luego se concretaron las entrevistas a docentes y a los estudiantes del muestreo determinado en la investigación.

Para realizar el análisis de datos que se presenta en el Capítulo 4, se elaboraron dos instrumentos. El primero surge a partir de la triangulación teórica de los aportes de Moreno Pineda (2017), Salazar González (2015) y Rubio (2011) y permite la construcción de la Tabla 2. El segundo es la pauta para el análisis documental (Tabla 13).

La Figura 8 muestra en el Modelo de reloj de arena (Maxwell, 1996), que esta investigación, se propone diferentes triangulaciones para garantizar su confiabilidad de los resultados y la validez de todo el proceso. La Tabla 2 justifica su aplicación para alcanzar la caracterización de la escritura académica y su enseñanza según tres dimensiones: 1) lingüístico-textual; 2) expresionista; 3) de giro social. Estas dimensiones se corresponden con las siguientes perspectivas de estudio: a) lingüística, b) psicológica y c) social. En la perspectiva social, se destaca la mirada hacia la interrelación entre las prácticas discursivas y las fuerzas sociales, y ella hay 4 variantes: sociocognitiva; retórico-crítico; etnográfico y lingüístico-funcional.

Las tres dimensiones están caracterizadas según 5 aspectos específicos: a) escritura académica; b) texto; c) escritor; d) interlocutor potencial; e) enseñanza de la escritura académica. Estos 5 aspectos son de posible identificación en el análisis de contenidos de los discursos de los docentes entrevistados y en el análisis documental sus propuestas documentadas. Por lo expuesto, ambos instrumentos resultan acordes al propósito de describir en forma cualitativa la realidad estudiada, según el modelo interactivo de Maxwell (1996).

El procesamiento de los datos recogidos en las entrevistas y en el análisis de documentos oficiales y propuestas de escritura académica aportada por los entrevistados (docentes de Lengua) o por la sección Archivo del propio centro educativo, se concretó. Previo a la finalización del año lectivo 2020 (28/2/2021), se culminó el trabajo de campo en el centro educativo y el proceso se orientó hacia la fase final del procesamiento de datos primarios y secundarios, conclusiones y elaboración del informe final.

Capítulo 4- Análisis e integración de resultados

Este capítulo da cuenta del análisis de datos realizado y sus resultados son presentados con apoyos de formatos gráficos pertinentes. Según Miles y Huberman (1984) se realizó la reducción de los datos recolectados en el trabajo de campo, mediante su categorización y codificación (Tabla 11 y Tabla 12).

El capítulo está dividido en apartados que se corresponden con datos que surgen del análisis de contenido de las entrevistas a 8 docentes y a 12 estudiantes y también del análisis de documentos referidos en el Capítulo 3 (propuestas docentes, diseño curricular actual de la carrera de profesorado y programa vigente de la asignatura Lengua). Por último, se presenta la integración de resultados.

4.1- Perfiles descriptivos a partir de datos aportados por entrevistados

La información aportada al inicio de cada entrevista, permitió construir los perfiles descriptivos de los docentes y de los estudiantes que conforman la muestra de este estudio.

- Perfiles descriptivos de docentes entrevistados

Para evidenciar la contextualización de los datos de la Tabla 11, se analizaron aspectos directamente vinculados a la formación inicial y profesional de los ocho entrevistados y a su desempeño como docentes de Lengua en el ámbito del CFE/ANEP en 2020 y/o en 2019.

- Género, edad, grados y cargos docentes

En cuanto al género, la muestra de docentes mantiene “la feminización para todos los rangos de edad” indicado en el último Censo Nacional Docente (ANEP, 2018, p. 29). Según la edad, cada tramo considerado se asocia a la edad que el cursado de la carrera de grado prevé y la edad de egreso de educación media superior, siempre que haya continuidad en ese trayecto educativo.

Según lo habilita su titulación, un docente egresado podría iniciar su trayecto profesional como docente del área de lengua en CES o en UTU, aproximadamente a los 22 o 23 años. De acuerdo al Estatuto del Funcionario Docente de ANEP, su desempeño efectivo cada 4 años le permite cambiar de grado, por lo cual, en el rango de edad “hasta 40 años” podría ubicarse en el cuarto año de su carrera docente. En “más 40 pero menos de 50 años” y actividad continua, alcanza el grado máximo (séptimo) previsto en la normativa actual. Siguiendo esta lógica, en la condición “+ 50”, los docentes se mantienen, estatutariamente, en el grado 7.

El ascenso en la carrera docente (del grado 1 al 7) en los subsistemas de educación media pública no siempre coincide con el desempeño del docente en el ámbito del CFE y su homologación solo responde a la remuneración. No aplica a su ubicación en el escalafón del área en la que ejerce la docencia directa (por ejemplo en Lengua) o indirecta. En síntesis, en la Tabla 15, se consideró el grado docente en Secundaria o en UTU, diferenciado del grado docente en el CFE.

En esta investigación es pertinente identificar si el entrevistado integra el Escalafón Docente del CFE pues esto implica ser efectivo en la asignatura Lengua. El carácter interino o suplente puede

responder a que sea docente integrante de listados de aspiraciones homologados. De ser efectivo, es una condición complementaria si supera las 20 horas docentes semanal/mensual.

- Formación docente profesional

Todos los docentes son titulados y cursaron su carrera de profesorado en IPA o en CeRP, en las especialidades: Idioma Español (6), Lengua y Literatura (2). Dos entrevistados poseen doble titulación docente de grado (Literatura +Idioma Español), (Magisterio +Idioma Español); tres tienen titulación de grado universitaria o Tecnicaturas (Licenciatura en Psicología, Educador Social, Corrector). Tres son egresados universitarios y tres están cursando, en Argentina, Maestría (2) o Doctorado (1) vinculadas al área de lengua. El 50 % manifiesta tener actualización docente entre 2017-2020.

- Experiencia profesional en funciones de gestor o coordinador en subsistemas de ANEP u orientador en educación en centros educativos

En la Tabla 16 se ha incluido el desempeño en gestión de centros educativos, como docente tutor o docente orientador, que abarca “no a la gestión como una cuestión de solo pensando las direcciones de un centro, sino todos los demás roles que tienen que ver con que funcione un centro educativo o funcione un tiempo y un espacio educativo, que trasciende el aula” (D1). En este sentido, se remite a la conceptualización de aprendizaje ampliado (Fullan y Langworthy, 2014), de las nuevas posibilidades de aprendizajes y de las instituciones educativas que aprenden. Estas referencias son pertinentes porque en el presente estudio, las concepciones docentes develadas se contextualizan en la institución IPA. Si en ella se considera el nivel 3 de conceptualización de una institución educativa (unidad educacional) que también indican los autores mencionados, emerge la especificidad o particularidad de cada centro y los colectivos docentes no son homogéneos ni actúan como tal. Este aspecto se evidencia en las metáforas que los docentes asocian a la cultura discursiva (Categoría V) y sus posicionamientos respecto a la institucionalización de la enseñanza de la escritura académica (Categoría VI).

Tabla 15. Perfiles descriptivos de docentes entrevistados

				D1	D2	D3	D4
Edad				- 40	- 40	- 40	- 50
Titulación de grado docente				Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Idioma Español	Idioma Español
Egr. Univ.				x	x	x	No
Plan y modalidad				P. 2008 Presencial CERP	P. 2008 Presencial CERP	P.2008 IPA Presencial	P. 1986 IPA Presencial
Posgrados	Posgrados	Diploma		x	No	No	x
		Maestría		x	No	No	No
		Doctorado		En curso	No	No	No
	Cursado	Uruguay		x	No	No	x
		Extranjero		x	No	No	No
	Actualización	2017- 2020		x	No	No	x
Experiencia profesional en gestión u orientación educativa	ANEP	Previo a 2020	Gestión educativa	No	No	No	No
			Orientador o Tutor	x	No	x	x
Situación funcional 2020	CFE	Docencia directa	Lengua	x	x	x	x
			Otro	No	x	x	x
		Docencia indirecta	Gestión	No	No	No	No
			Orientador o Tutor	x	No	No	x
	ANEP (- CFE)	CEIP		No	No	No	No
		CES		x	No	No	No
		UTU		No	No	No	No
		CODICEN		x	No	No	x
	UdelaR	Docencia directa		No	No	No	x

		Docencia indirecta		No	No	No	No
		No docente		No	No	No	No
	Terciario/ univ. privado			No	No	No	No

				D5	D6	D7	D8
Edad				- 50	+ 50	+ 50	+ 50
Titulación de grado docente				Idioma Español	Idioma Español	Idioma Español	Idioma Español
Egr. Univ.				No	No	No	No
Plan y modalidad				P.1986 IPA Presencial	P. 1986 IPA Presencial	Plan 1977 IPA Presencial	1977 Presencial IPA
Posgrados	Posgrados	Diploma		x	x	x	x
		Maestría		No	En curso	En curso	No
		Doctorado		No	No	No	No
	Cursado	Uruguay		x	No	No	x
		Extranjero		No	x	x	No
	Actualización	2017- 2020		No	x	x	No
Experiencia profesional en gestión u orientación educativa	ANEP	Previo a 2020	Gestión educativa	No	No	No	No
			Orientador o Tutor	No	No	x	No
Situación funcional 2020	CFE	Docencia directa	Lengua	x	x	No	No
			Otro	x	x	No	No
		Docencia indirecta	Gestión	No	No	No	No
			Orientador o Tutor	No	No		No
	ANEP (- CFE)	CEIP		No	No	No	No

		CES		x	x	x	No
		UTU		No	x	x	No
		CODICEN		No	No	No	No
	UdelaR	Docencia directa		No	No	No	No
		Docencia indirecta		No	No	No	No
		No docente		No	No	No	No
	Terciario/ univ privado			No	No	No	No

Fuente: elaboración a partir de los datos de las entrevistas realizadas en este estudio

- Situación funcional 2020 y 2019 en el IPA

La Tabla 16 complementa la Tabla 15 al presentar las situaciones funcionales de los entrevistados (en ANEP y en IPA durante 2020 y 2019). Solo un entrevistado trabajó en ambos años. Hasta 2019, los entrevistados accedieron a las horas docentes interinas o suplentes, de acuerdo a su ubicación en listas homologadas por el CFE como resultado de Llamados a aspiraciones (validez 3 años) o por llamados abreviados (validez 1 año). En 2019 se realizó el concurso para efectividad en la sección y subsección a las que pertenece la asignatura Lengua, pero solo 5 de los entrevistados se presentaron; 3 lo lograron. Los 2 restantes, en 2020, se desempeñan en carácter interino o suplente.

En las especialidades de profesorado a la que pertenecen los grupos de Lengua que tienen los entrevistados, se identifican en particular las tres a las que pertenecen los estudiantes de la muestra. Al menos una de las tres (Ciencias Biológicas, Matemática o Derecho) está presente. Se indica “+Inglés” para verificar si en los discursos de D1 y D6 y en sus propuestas de producciones académicas escritas, las concepciones sobre escritura académica o sobre su enseñanza, son similares o no a las que se utilizan en español.

Tabla 16. Situación funcional de los docentes entrevistados en IPA o centros dependientes del CFE. Periodo 2020-2019

				D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8
IPA	Desempeño en Lengua	Especialidades profesorado CB (1) Der (2) Mat(3) Otras (4)		2-3-4 (+ Inglés)	2-4	1-3-4	1-4	3-4	2 (+Inglés)	No	No
		Acceso a docencia desde 2020	Concurso 2019	x	x	x	x	x	x	No	No
			C/Efect.	No	x	No	x	No	x	No	No
			S/Efect.	x	No	x	No	x	No	No	No
			Llamado Aspiraciones 2009- 2014	No	No	No	No	No	No	x	x
			Ternas	No	No	No	No	No	No	No	No
		Categoría	E	No	x	No	x	x	x	No	No
			I	x	x	x	x	x	x	No	No
			S	x	No	x	No	x	No	No	No
		Previo a 2020	IPA	no	no	x	x	x	x	Hasta 2019 Especialidad 1- 4	Hasta 2019 Especialidad 1 (+Inglés)
			CFE (no IPA)	x	x	x	x	x	x	x	x

Fuente: elaboración a partir de los datos de las entrevistas realizadas

- Perfiles descriptivos de estudiantes entrevistados

Los 12 estudiantes que conforman la muestra seleccionada según las características explicitadas en el Capítulo 3, aportan datos particulares que permite elaborar una caracterización de sus perfiles (Tabla 17) y considerar dos aspectos que se citan a continuación, por su relevancia en el presente estudio.

Tabla 17. Perfiles descriptivos de estudiantes entrevistados

		E1	E2	E3	E4	E5	E6
Género		M	M	M	F	M	F
Edad		32	26	32	40	38	36
Especialidad		CCNN	Derecho	CCNN	Derecho	Matemática	Derecho

Ingreso IPA		2019	2020	2019	2019	2019	2020
Lengua		2019	2020	2019	2019	2019	2020
Reválidas de estudios terc/univ		Sí (*)	no	Sí	no	no	sí
Trayectoria educ. previa ingreso IPA	Bach. Egreso	2006	2001	2011	1999	1998	2013
	Terc/univ	UdelaR Fac.Med (3er año)	no	UdelaR Fac. Med. Esc.Nutr	no	no	UdelaR Fac Hum. Fac Der.
	Egresó	X EMAE	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C
	Abandonó	x	N/C	x	N/C	N/C	x
	Continúa	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C	x
Práctica Doc. 2020		Sí	no	Sí	sí	no	no

		E7	E8	E9	E10	E11	E12
Género		F	M	F	M	F	F
Edad		24	24	20	20	25	25
Especialidad		Matemática	CCNN	Matemática	Matemática	CCNN	Derecho
Ingreso IPA		2020	2020	2019	2020	2020	2020
Lengua		2020	2020	2019	2020	2020	2020
Reválidas de estudios terc/univ		no	no	no	no	no	no
Trayectoria educ. previa ingreso IPA	Bach. Egreso	2015	2015	2018	2017	2012	
	Terc/univ	Esc.Psic Soc	UdelaR Fac Veter	UdelaR Fac Ec.	no	Tecn. Quim	no

	Egresó						
		N/C	N/C		N/C	x	N/C
		Abandonó	x	x	x	N/C	N/C
		Continúa	N/C	N/C	N/C	N/C	x
Práctica Doc. 2020		no	no	no	no	no	no

*Ref. Ee1= -20; Ee2 = + 20; Ee3= +25; Ee4= +30; Ee5=+40; Ee6= +50.

Fuente: elaboración propia a partir de datos aportados por los entrevistados

- Género y rango de edades

Esta muestra se realizó en acuerdo a la condición de cursar en 2020 o haber cursado en 2019 la asignatura Lengua en el primer año en Ciencias Biológicas, Derecho o Matemática. Según el género, el total de entrevistados se corresponde con el 50 % masculino y 50 % femenino. De acuerdo a las edades se registra: 20 años (2), 24 (3), 25 (1), 26 (1), 32 (1), 38 (1), 40 (1) y 52 (1). Solo 2 estudiantes tienen la edad que el sistema educativo prevé para el ingreso a la carrera una vez aprobado educación media superior. De acuerdo al año que dicen haber culminado ese tramo educativo, abarca desde 1998 hasta 2018. En forma creciente se abre la brecha de edades y 3 se ubican entre 35 y + 50.

- Cursado de carreras terciarias/ universitarias previo al ingreso a profesorado o durante su cursado

De los 12 estudiantes, 7 dicen haber iniciado alguna carrera de nivel terciario universitario o no, pero solo 2 egresaron. E1 egresó en una segunda carrera y no en la primera. De los 10 no egresados, 2 continúan su cursado; el 80 % que abandonó optó por cursar en el IPA (en 2019 o 2020) profesorado presencial. La afinidad del área del conocimiento de la carrera no culminada y el profesorado elegido, da una relación de 6:1. En los 4 estudiantes de Ciencias Biológicas con vinculación a carreras universitarias previo a su ingreso al IPA, su opción 1 ha sido la especificidad en Ciencias Naturales; 3 no continuaron esa trayectoria universitaria y el único que egresó lo hizo en el ámbito tecnológico terciario.

4.2. Análisis de contenido de las entrevistas docentes

Los datos se han ordenado según categorías y subcategorías apriorísticas sumando aspectos emergentes, específicamente vinculados a la escritura académica y a su enseñanza en el contexto del

ingreso a profesorado. Su comprensión se orientó en acuerdo a los objetivos específicos de esta investigación.

En los discursos docentes, se identificó además de las concepciones sobre la escritura académica y su enseñanza, qué expresan respecto al gusto por la escritura académica (UEA) y con qué imagen de escritor se reconocen, al situarse como profesionales de la docencia productores de escritura académica para generar y difundir conocimiento académico válido, a nivel institucional e interinstitucional.

4.2.1. Categorías y subcategorías identificadas

No se generaron categorías emergentes pero sí se realizaron ajustes y se adicionaron subcategorías. El principal ajuste surge en la categoría VI “Institucionalización de la enseñanza de la escritura académica en el centro de formación docente” (IEEA) porque este aspecto fue considerado en la guía de preguntas aplicada en las entrevistas, pero en las respuestas logradas surgieron concepciones, valoraciones y propuestas que contribuyen al conocimiento del contexto discursivo actual. Según Moyano (2018), se identifican las posibilidades de institucionalización que expresan los docentes y qué dimensión enfatizan para su posible concreción.

Tabla 18. Categorías, subcategorías, descriptores y códigos aplicados en el análisis de las entrevistas docentes

Categorías	Subcategorías y descriptores	Códigos
a) I- Concepciones sobre escritura académica (CEA)	 Concepto	CEA_concepto
	 Relevancia de la escritura (ámbitos) • ámbito académico profesional del docente • estudiante de formación docente inicial • carrera de profesorado (ingreso/egreso)	CEA_relev CEA_relev_doc CEA_relev_est CEA_relev_carr
II- El docente y el uso de escritura académica (UEA)	 Gusto personal por la escritura • previo a docencia • a partir de docencia	UEA_gusto UEA_gusto_prevdoc UEA_gusto_doc
	 Prácticas habituales de escritura ▪ géneros habituales ▪ géneros académicos habituales ▪ elementos que considera al escribir	UEA_phe UEA_phe_género UEA_phe_acad UEA_phe_elementos
	 Habilidades y/o fortalezas	UEA_hab

	 Debilidades y/o inadecuaciones • durante formación de grado • actuales	UEA_inadec UEA_inadec_fg UEA_inadec_act
III- Concepciones sobre enseñanza de la escritura en la formación inicial de docentes (CEEa)	 Concepto ▪ en la asignatura Lengua ▪ en la formación de grado del profesorado	CEEa_concepto CEEa_concepto_leng CEEa_concepto_fg
	 Enfoque	CEEa_enfoque
	 Hipótesis manifiestas • Estudiante que ingresa a FD • Aprendizaje en trayectorias previas e inadecuaciones actuales que registra el estudiante en esc. académica • Escritura académica en educación superior	CEEa_hipinic CEEa_hipinic_est CEEa_hipinic_trayect CEEa_hipinic_eaedusup
	 Justificación y propósito ▪ en asignatura Lengua ▪ en asignaturas de primer año	CEEa_justp CEEa_justp_leng CEEa_justp_primerio
	 Interdisciplinariedad	CEEa_interdiscipl
	 Trabajo colaborativo	CEEa_trabcolab
	 Responsables ▪ ingreso de la formación inicial ▪ durante la formación inicial	CEEa_respons CEEa_respons_ingr CEEa_respons_carr
IV- Propuestas de producción escrita que enfatizan en la enseñanza de la escritura académica (PPEA)	 Conceptualización del estudiante de FD ▪ perfil de ingreso del estudiante ▪ perfil de egreso del estudiante	PPEA_estud PPEA_estud_perfing PPEA_estud_perfegr
	 Especialidades de profesorado	PPEA_difp_especialidad

	 Buena práctica ▪ Caracterización ▪ Propósito ▪ Desarrollo de actividades que componen la práctica ▪ Seguimiento ▪ Vigencia	PPEA_bpract PPEA_bpract_caract PPEA_bpract_prop PPEA_bpract_activ PPEA_bpract_seg PPEA_bpract_vig
	 Adecuación en el marco de inclusión educativa como derecho ▪ Protocolo CFE ▪ Diferenciación de las propuestas por realidad del estudiante según diagnóstico docente (inicio del curso)	PPEA_incleduc PPEA_incleduc_prot PPEA_incleduc_estud
V- Concepciones sobre cultura académica o discursiva en formación docente (CCAD)	 Concepto de cultura académica en FD	CCAD_concepto_FD
	 Caracterización de la cultura académica del IFD	CCAD_caract_IFD
VI- Institucionalización de la enseñanza de la escritura académica en el IFD (IEEA)	▪ Institucionalización de la enseñanza de la escritura académica en la formación inicial de profesores y en actual contexto del IFD	IEEA_IFD_actual
	▪ Propuesta personal de institucionalización de la enseñanza de la escritura académica	IEEA_IFD_propuesta

4.2.1.1. Categoría I - Concepciones sobre escritura académica (CEA)

El objetivo específico 1 de este estudio se propuso identificar y caracterizar las concepciones docentes respecto a la escritura académica y su enseñanza. Según Atorresi (2009) una buena caracterización hace posible que una vez identificados los rasgos relevantes del objeto estudiado, se pueda seleccionar los más relevantes para lograr que este se vuelva inconfundible.

Al ordenar los datos recolectados según la Categoría I, se evidencia que la totalidad de entrevistados expresaron concepciones sobre escritura académica (CEA). Al relacionarlas con las dimensiones que Rubio (2011) enfatiza y atento a la complejidad de esta concepción, se consideró la complementariedad entre las dos subcategorías que integran la categoría I: “Concepto” (CEA_concepto) y “Relevancia” (CEA_relev). La relevancia que cada docente otorga a la escritura académica se orientó respecto a: su ámbito académico profesional, perfil del estudiante de formación docente y cursado de la carrera de profesorado. Los entrevistados reconocen esta relevancia en los tres ámbitos referidos y aunque D6 no responde respecto a la carrera de profesorado, afirma que “el docente tiene que ser un comunicador”.

Las concepciones sobre escritura académica identificadas han sido caracterizadas y ordenadas según las dimensiones de estudio que Moreno Pineda (2017), Salazar González (2015) y Rubio (2011) destacan, al relevar investigaciones sobre este tema desde fines del 60 a la actualidad. En este sentido, la Tabla 2 “Dimensiones y aspectos en el estudio de la escritura académica” (Capítulo 2), se construyó mediante la triangulación teórica de los tres autores, para establecer y aplicar en este estudio, esas dimensiones y aspectos de la escritura académica y su enseñanza.

En la Categoría I, se aplica solo el aspecto “a” (escritura académica). En las siguientes categorías se avanza en base a los aspectos “b” (texto), “c” (escritor), “d” (interlocutor potencial) y “e” (enseñanza de la escritura), hasta construir la caracterización de las concepciones docentes según los objetivos explicitados en este estudio.

En el Anexo 6, las concepciones docentes sobre escritura académica identificadas mediante la aplicación las tres dimensiones (Tabla 2), ubican a 4 entrevistados y a 4 en la transición entre dos de ellas. La dimensión lingüístico-textual se evidencia en D8, quien dice que la escritura académica es “un elemento de comunicación, pero no totalmente determinante” y complementa “lo totalmente determinante es la correlación que puede haber entre oralidad y escritura y la elaboración del discurso es fundamental”.

- D3 y D6 se ubican en la dimensión expresionista. D3 conceptualiza la escritura como “forma de expresión del ser” y agrega: “me permite desplegar, desarrollar mis ideas, expresar mi mundo, dependiendo siempre de la circunstancia a la que me esté enfrentando”.
- D4, D5 y D7 enfatizan la dimensión expresionista en transición hacia la dimensión social pero con variantes. D4 evidencia la variante 2 que supone un concepto de escritura situada que requiere del aprendizaje permanente, al expresar que “siempre aparecen géneros nuevos y desafíos nuevos en la lectura y en la escritura” y que “incluida yo entre ellos (referencia a sus estudiantes), nos encontramos en un momento como aprendices de la escritura, permanentemente”.
- D5 reafirma a la escritura académica en la dimensión expresionista por la interacción que implica el pensar el contenido y la autorregulación del proceso de producción: “es un acto comunicativo, a través de un canal concreto, con sus características que la diferencian de la oralidad, y que implica un trabajo planificado, estructurado”. Reafirma la planificación que requiere la escritura, al manifestar sus expectativas sobre los avances que espera logren sus estudiantes de profesorado: “que cuando van a escribir, sepan que tienen que hacer una planificación previa”. Al agregar que la escritura académica “tiene una carga importantísima a nivel social” se inclina hacia la dimensión social con la variante 1 (sociocognitiva). D7 entiende a la escritura académica como “una tarea de reflexión, de revisión, de conciencia de estrategias comunicativas que son muy diferentes a la oralidad” y al igual que D5 muestra cierta transición hacia la variante sociocognitiva de la dimensión social, al referirse al impacto del escribir académicamente respecto a la identidad y a que “te hace más autónomo” y “te permite pensar”.

- En la dimensión “giro social” se ubican solo 2 docentes aunque diferenciados, si se consideran las 4 variantes (sociocognitiva; retórico-crítica; etnográfico; lingüístico-funcional). En D1 se da la variante 2 y 4; en D2 la variante 2. D1 expresa “ es una práctica que permite, por ejemplo, tomar la palabra y participar de un contexto de comunicación, con todo lo que eso implica” y agrega “ es un producto verbal (discursivo) pero para participar de una actividad social”. D2 sintetiza al decir “cómo escribimos también nos representa”.

En las concepciones docentes se identificó el aspecto epistémico de la escritura académica, en particular al analizar cómo estos docentes que orientan la producción de géneros académicos en la asignatura Lengua en primer año de profesorado, relacionan esas producciones académicas con la producción de conocimiento en la formación de docentes. Todos reconocen la posibilidad de generar conocimiento a través de la escritura, aunque D4 y D5 lo circunscriben a los contenidos curriculares. D4 expresa “para la formación terciaria, yo trato de plantear en mis cursos, de rescatar y de mencionar la cuestión de la función epistémica de la escritura” y D5 afirma que la escritura académica “no es escritura recreativa”, “es escritura permanente del área de conocimiento de cada especialidad”. D7 sostiene “considero el aspecto epistémico fundamentalmente de la escritura, como una construcción del conocimiento “y que la escritura es “una herramienta para desarrollar su propia disciplina, para su revisión, para su reflexión “, pero amplía su aplicación hacia la comunidad académica en general, al decir “se supone que el docente también es un investigador” y en este caso, “es una herramienta fundamental”. D1 complementa “nos permite también analizar, construir conocimiento” y “eso que escribimos puede ser también objeto de análisis”.

4.2.1.2. Categoría II. El docente y el uso de la escritura académica (UEA)

La Categoría II sitúa al docente como escritor en el ámbito académico actual de la formación docente de profesorado, considerar la continuidad de su propio proceso pre y pos formación de grado y conocer sus experiencias relevantes directamente vinculadas a la escritura académica.

En sus discursos (Anexo 7) se identifica:

- los géneros que habitualmente produce y los que asocia a sus trayectorias educativas previas
- el tiempo libre en relación a la producción de géneros no académicos y al gusto personal por la escritura
- las debilidades, inadecuaciones, fortalezas y habilidades que identifican en sus producciones escritas
- elementos que al escribir géneros académicos consideran relevantes.

Todos afirman que les gusta escribir y utilizan expresiones de temporalidad: “desde siempre” “desde muy pequeña”, “desde antes de ser docente”. Solo D1 y D2 vinculan su gusto por la escritura con su decisión de cursar la carrera docente en el área de lengua.

El 100 % manifiesta en su cotidianeidad, el predominio de la escritura de géneros académicos respecto a la escritura literaria o recreativa. Lo justifican en el ejercicio de la docencia en el área de Lengua o en el cursado de posgrados en el contexto de su formación profesional.

Como escritores, en mayoría estos ocho docentes revelan que la escritura académica es exigente. Especialmente, los entrevistados que han cursado posgrados recientes o lo están cursando, destacan este rasgo. Por último, al vivenciar la escritura como responsables de su enseñanza en la asignatura Lengua, destacan el tiempo que les insume la producción de propuestas docentes, la corrección y el seguimiento de las producciones de los estudiantes.

El rasgo de la escritura académica que cada docente reconoce al posicionarse como escritor, como emergente, es considerado en este análisis porque complementa la concepción de escritura académica que cada entrevistado presentada en la Categoría I.

Tabla 19. Rasgo de la escritura académica que el docente-escritor asocia a sus prácticas de escritura

Docente	Rasgo de la escritura que destaca en su rol de escritor	
Docente 1	Exigencia	"Me volví tan exigente que en realidad en lo que menos escribo"
Docente 2	Facilidad	"De hecho, mi forma de escribir, muchas veces sentí que era una facilidad al momento de la evaluación, de pensar: ¿un 12 me pusieron por este trabajo? Yo no sé tanto sobre este tema".
Docente 3	Claridad	"Tengo que ser clara porque las palabras que utilice van a llegarle al estudiante, por lo tanto en este medio, trato de ser clara."
Docente 4	Práctica	"La práctica de la escritura me ha hecho ganar un poco de velocidad."
Docente 5	Proceso	"Como en todo, uno aprende."
Docente 6	Exigencia	"Te convertís en un obsesivo."
Docente 7	Exigencia	"Creo que mi fortaleza también es mi debilidad porque soy extremadamente exigente. No quedo conforme con mi escritura"
Docente 8	Precisión	" La precisión, no digo perfección , lo concreto, conciso y claro

La relación tiempo libre y producción de géneros académicos (no comprendidos en tareas de cursado de instancias formativas profesionales pero que sí significan aportes a la formación docente general o en el área del conocimiento a la que están vinculados) no se presenta en forma lineal (mayor tiempo = más producciones). Tampoco se confirma esa linealidad respecto a "mayor tiempo

= producción de géneros no académicos”, pero coinciden en que desde el ingreso a su formación en docencia, sus producciones están directamente vinculados con la didáctica o con trabajos académicos exigidos.

En esta investigación, el uso de la expresión “debilidades” e “inadecuaciones” debe entenderse desde la complementariedad que permite mayor amplitud en la mirada de este aspecto de la escritura académica, que revelan los docentes de Lengua y que en próximos apartados se analizan también en las respuestas de los estudiantes. Esta decisión se funda en Mostacero (2012) quien propone “prácticas pensadas y creadas para superar los escollos con la escritura, entendidos no como errores gramaticales y ortográficos, sino como dificultades inherentes a la redacción de cualquier variedad de texto” (p. 64). El error como falta o castigo enfatizado en la pedagogía tradicional y a la escritura como “objeto escolarizado” (Mostacero, 2017, p. 64) asociado al producto que desatiende el proceso, no condice que la pedagogía de la alfabetización (Rubio, 2011). Ni con la perspectiva de educación inclusiva, dialógica e intersubjetiva, deseable a nivel de formación docente actual. En este caso, también el uso de las palabras “habilidades” y “fortalezas” se asocia al proceso que implica el aprendizaje de la escritura académica, como sinónimos de adquisición y adaptación a la cultura discursiva de formación docente como nueva cultura. O del nivel que cada entrevistado reconoce haber alcanzado en tramos educativos previos.

La aplicación del aspecto “d” (interlocutor potencial) de la Tabla 2 implica en este estudio, reconocer a quién orienta las producciones docentes de géneros académicos. Permite considerar para quién escribe, entrevistados donde su rol de docente de Lengua y habilita de pensar si lo producido se limita al aula, al centro o resulta válido para la comunidad educativa e incluso trasciende institucionalmente. Se destaca la intención de D1, quien admite que ese ha sido el propósito de la práctica más relevante que ha orientado la producción de géneros académicos. D8 también justifica en este aspecto su decisión de trabajar con proyectos situados en la especificidad del profesorado que cursan los estudiantes.

4.2.1.3. Categoría III. Concepciones sobre enseñanza de la escritura en la formación inicial de docentes (CEEI)

El análisis detallado de la Categoría III referida a las concepciones de los docentes entrevistados respecto a la escritura académica y su enseñanza en educación superior, se presenta en el Anexo 8. En él se muestra cómo esta categoría se constituye por siete subcategorías. En este tramo del informe, las subcategorías se presentan agrupadas según: a) Concepto y particularidades, justificación, propósito y enfoque; b) Supuestos o hipótesis respecto al perfil del estudiante que ingresa a formación docente y a sus aprendizajes en trayectos educativos previos; c) Interdisciplinariedad, trabajo colaborativo y responsables.

El primer agrupamiento conduce a identificar concepciones sobre esta enseñanza en base a tres preguntas básicas: qué, por qué y para qué. En consecuencia, también se analizó si explicitan enfoques teóricos de la enseñanza de la lengua para fundamentar “cómo” orientan la enseñanza de la

escritura académica. El segundo agrupamiento refiere a cómo los entrevistados conciben a sus estudiantes que cursan la asignatura Lengua de forma coincidente con su ingreso a profesorado como opción de formación docente de grado. Todos los entrevistados conciben al estudiante de la asignatura Lengua, desde la dualidad: estudiante que cursa una especialidad de profesorado y futuro docente de esa especialidad. Tal dualidad lo hace diferente del estudiante de educación media pero no lo aleja del discurso que cuestiona su formación en escritura académica. Particularmente, en este análisis, si bien se reconoce a “otros (estudiantes) que vienen de otras formaciones” o “ya han frecuentado otras facultades” (D1), se toma como referencia al estudiante egresado de educación media superior porque la aprobación de ese tramo educativo es el requisito genéricamente obligatorio para el ingreso a cualquiera de las carreras actuales de formación en educación. Los docentes expresan supuestos respecto al estudiante y a las características de su escritura académica y como destinatario de la enseñanza en el curso de Lengua. (Anexo 8).

El tercer agrupamiento hace foco en las posibilidades respecto a la interdisciplinariedad y al trabajo colaborativo en la enseñanza de la escritura académica para promover aprendizajes con características acordes a las demandas del contexto actual y descriptos según los aportes teóricos de Fullan (2014 y 1996) y de Senge (2010). Los aportes se asocian con las definiciones de los aprendizajes demandados, con contextos y con actores institucionales e incluso, lo hacen a partir del análisis multifactorial sincrónico y asincrónico. Por este motivo, se entendió pertinente considerar según Carlino (2011), quiénes son identificados por los entrevistados, como responsables de la enseñanza de la escritura académica, particularmente, en el primer año de la carrera de profesorado (Anexo 8).

En relación al tercer agrupamiento se transcriben expresiones relevantes, según cada docente. D1 “tampoco sé si los demás docentes visualizan Lengua con el valor que tiene”; “quizás esté en nosotros el ir trabajando eso”; “creo en el encuentro o en el espacio de encuentro entre un curso y otro”; “a los estudiantes les sería mejor”. D2 expresa que al trabajar con las particularidades de la escritura académica en las diferentes áreas disciplinares, “encontré poder orientar hacia cada especialidad” y “aprender con ellos”. D3 responsabiliza al estudiante pues debe “hacerse cargo” porque “un curso de Lengua de un año es insuficiente” y “el desarrollo de habilidades de escritura académica “va a implicar un proceso a lo largo de toda la formación”. D6 coincide respecto al cambio que se requiere para cambiar porque “si los alumnos te dicen, yo no tengo que, no tienen conciencia de que tienen que ser modelo en cuanto a manejar un registro estándar” y que “falta es otro aspecto que si va a ser una universidad de la educación, tiene que darse”.

Según D4 “sería muy bueno que existiera algún canal de comunicación” porque “si el profe (de Química Inorgánica) manda hacer un escrito tiene la responsabilidad de pautar el mismo”. Finalmente, D5 explicita “a lo largo de todos estos años, yo conocí nada más que 2 o 3 casos de docentes que trabajaron a fondo todo lo que significaba leer y escribir “. D7 reconoce que “es cierto que nosotros tenemos un trabajo más sistemático, de reflexión sobre el lenguaje” y D8 “hace falta énfasis en determinadas asignaturas que no consideran que se necesite una relevancia de Lengua”.

En síntesis, coinciden en que todos los docentes son responsables de la enseñanza de la escritura académica al ingreso y durante la formación inicial de profesores, pero cuentan con escasas evidencias de que esto ocurra o, si bien “creen que”, ninguno asegura que pueda concretarse. Respecto a la evaluación, no dudan en que es parte de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizajes y hay elementos que es inevitable considerar, es pertinente explicitar que en este estudio se enfatiza el proceso que cada docente orienta según sus concepciones y propuestas prácticas.

Según la Tabla 20, todos los docentes expresan sus concepciones sobre la enseñanza de la escritura académica, su justificación y propósito en la asignatura a su cargo y en la formación inicial de profesores. Solo D1 explicita que el enfoque que orienta su curso de Lengua es el “interaccionismo sociodiscursivo”.

Tabla 20. Concepto y justificación de la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua

Docente	Categoría III Enseñanza de la escritura académica	Concepciones y justificación de la enseñanza de la escritura académica en Lengua - Citas textuales
Docente 1	Dimensión social (2 y 4)	Intervenir en el proceso en el que están (los estudiantes). Para que pueda tener autonomía y relacionarse con la lengua, que le permita, una vez que egrese, seguir y poder intervenir en producir.
Docente 2	Dimensión social (3)	Algo es lo que propone el programa y los fundamentos y otra la realidad que nos enfrentamos en formación docente. Encontramos la situación de trabajar contenidos que el docente del nivel terciario o universitario espera estén asentados. Y la realidad demuestra que no. Poder en la práctica orientar a los estudiantes para que logren escribir académicamente, considerando puntos de partida, que no son los mismos.
Docente 3	Dimensión expresionista	Enseñar lengua como una especie de taller. Trabajamos sobre su propio proceso de escritura. Tenemos otro perfil de estudiante. Intento desmitificar, porque creen (los estudiantes) que quien escribe solamente son los catedráticos o gente estudiosa, pero la escritura es como una posibilidad real de expresión de mi ser, básicamente. Entonces, en esto de desmitificar, yo también puedo escribir.

Docente 4	Dimensión social (1 y 2)	Idealmente en estos cursos tendría que estar enseñándoles a mis estudiantes a desarrollar géneros que se corresponden con las prácticas letradas que ellos desarrollan en el marco de su formación. En el mundo real, les enseño cuestiones que yo considero que son más básicas y que uno a veces cuando mira desde afuera este nivel de formación, sospecha que son cuestiones superadas. No hay formación terciaria sin escritura. Yo siento que salen de primero y todavía no son un escritor autónomo.
Docente 5	Dimensión expresionista	Es una metodología que aplico todo el año (...) les doy lecturas para que lean y “escriban ustedes lo que entendieron de esto que escribí y lo leemos” La idea es pensar, acá hay dos áreas: una es formación docente, otra es secundaria. Hacerles entender que no solo el profesor de Idioma Español tiene que enseñarles a escribir y a hablar. Hacer esa planificación, luego la escritura propiamente dicha, que va a implicar correcciones intermedias, correcciones finales.
Docente 6	Dimensión social (4)	Me planto con otra autonomía y los pienso como futuros docentes. Trato de buscar estrategias didácticas que tienen cierto vínculo también con la didáctica específica del español. Hay que enseñar la escritura académica porque es una escritura que remite a un género específico. El docente tiene que ser un comunicador. Tenés que ser muy delicado también para que el alumno no se sienta agredido. Cuando llegan a formación docente no releen lo que escriben.
Docente 7	Dimensión social (1)	Yo no podía desconocer el programa. Yo no podía apartarme. Sí me puedo apartar pero con moderación, buscándole la vuelta a algunos temas. Un desconocimiento de que es lo académico, de la escritura académica. Presuponés que un estudiante que entra a nivel terciario no lo va a hacer: el concepto de párrafo, cómo se estructura un texto, por lo menos tener un plan. El trabajo con el lenguaje yo creo que debe ser permanente. Sobre todo a nivel terciario, me parece fundamental. Como expresión del conocimiento, de lo que aprendió.

Docente 8	Lingüístico-textual	Hay que enseñar que a partir de la circunstancia ver qué están pensando, partir de sus intereses. El alumnado venía, al no haber tenido Idioma Español en seis años, con la idea de que ser profesor de Matemática es solo sumar, restar, y ahí empezamos a explicar que se podía considerar un signifiante y empezamos a profundizar. Determinadas asignaturas no consideran que se necesite una relevancia de la lengua. Y se ve en otras asignaturas, hay quienes van al otro extremo.
-----------	---------------------	--

Fuente: elaboración propia

4.2.1.4. Categoría IV. Propuestas de producción en la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua (PPEA)

El segundo objetivo específico de la investigación se propuso “Relacionar las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura académica con las propuestas de producción escrita de géneros académicos que consideran relevantes en el desarrollo de sus cursos”. Según Atorresi (2009), la acción de relacionar es posible cuando hay una circunstancia (real o pensada) común entre dos elementos. Por este motivo, relacionar las concepciones de docentes entrevistados respecto a la enseñanza de la escritura académica, las propuestas referenciadas en los discursos de los entrevistados y las propuestas explicitadas en documentos generados por estos docentes con el propósito de orientar las producciones de escritura académica en sus estudiantes de primer año de profesorado, ha requerido definir la circunstancia común según su mayor pertinencia.

De las variadas relaciones que podrían establecerse entre las concepciones y las propuestas, se optó, en primera instancia, por la relación de ejemplificación. Luego se relacionó los datos obtenidos de las entrevistas y documentos docentes con las concepciones sobre enseñanza de la escritura académica de la Tabla 2.

En este apartado solo corresponde analizar los datos del contenido de las entrevistas docentes (Anexo 9), respecto a sus propuestas para orientar la producción de géneros académicos. El análisis de los documentos impresos o digitales de las propuestas mencionadas que permite la triangulación de datos se presenta en el apartado 4.4.3.

Cuando los entrevistados responden sobre las prácticas de escritura académica que orientan el curso de Lengua, se les solicita hacerlo en base a sus conceptualizaciones de buena práctica educativa. Así, en primer lugar se identificaron sus concepciones y se vincularon con las concepciones de la Categoría I y III. Estas acciones habilitaron el análisis documental (apartado 4.4.3) de propuestas que cada docente elabora, aplica y que califica como “buena práctica profesional” ya que la delimita respecto a su desempeño docente.

La conceptualización de la buena práctica educativa (Carbonell, 2014) implica la existencia de un proceso de acompañamiento que genera aprendizaje y que exige al docente, saber qué necesita el

estudiante. Según Meirieu (1997), el desarrollo de estas prácticas de enseñanza que se entienden innovadoras, siempre que permitan que el estudiante, desde su consideración como sujeto, “pueda progresar”. (p. 71).

Esta investigación no discrepa con la expresión “buena práctica” e incluso la aplica en las entrevistas realizadas pero al avanzar en el presente análisis, se entiende oportuno adoptar la denominación de “práctica destacada” (Carlino, 2013) que surge de los estudios latinoamericanos sobre escritura académica o escritura en la educación superior. Esta decisión no implica cambios respecto a la orientación de las prácticas identificadas pues en ambos casos suponen para los docentes, ir hacia la mejora de las estrategias y de los resultados asociados a la enseñanza de géneros académicos en los estudiantes que cursan Lengua en su ingreso a profesorado. Son “prácticas destacadas” (Carlino, 2013) porque se aprende de ellas y son una posibilidad de construir conocimiento evidenciable pero se mantiene, según Carbonell (2014), su adjetivación : efectiva (impacto positivo y evidente, por ejemplo en las producciones escritas de los estudiantes de profesorado que cursan Lengua); sostenible (en tiempo, espacio y en resultados acordes al desarrollo del curso de Lengua y la carrera de grado) y replicable (posibilidad de ser aplicada en otros espacios generados por la formación en educación en carreras docentes que no son de profesorado pero donde el mismo docente dicta la asignatura Lengua).

Seis de los 8 docentes, identifican como práctica destacada a alguno de los 22 documentos analizados en el apartado 4.4.3. De los 2 docentes que se apartan de esos registros, D1 se remite a la producción de un artículo académico que no llegó a publicarse en una revista de educación y D3 a la elaboración de una narrativa autobiográfica relacionada a la elección de la carrera docente.

4.2.1.5. Categoría V. Concepciones sobre la cultura académica o discursiva que contextualiza la escritura académica y su enseñanza en el ingreso al profesorado (CCAD)

Según Mostacero (2017), desde 1980 los estudios sobre alfabetización cambian el foco de interés de lectura porque “ahora esta se venía a integrar con el interés por la práctica escrita” (p. 251). Agrega que a fines de la década del 90, hay una ampliación del enfoque cognitivo” y “se hace sociocognitivo, etnográfico, semiótico, es decir, involucra las relaciones con el contexto” (p. 251). Al coincidir con los modelos comunicacionales y constructivistas, entiende que promueven la asociación de la investigación como estrategia de enseñanza y que esto sigue vigente, en particular es importante entender que los aportes de los estudios que surgen según estas perspectivas y miradas situadas, “son aprovechados para comprender las necesidades cada vez más complejas que tienen estos fenómenos al ir de la educación inicial a la universidad” (p. 251).

Por lo expuesto, esta investigación se permitió considerar las concepciones docentes respecto a la cultura académica o discursiva del IFD y de la actual formación en educación, como marco que delimita sus dinámicas pedagógicas que cada uno desarrolla en acuerdo a su rol de docente de Lengua en primer año de profesorado. En los contenidos de las entrevistas, se develan las metáforas conceptuales respecto a la cultura académica. (Figura 13).

La explicitación de cada metáfora se presenta en el Anexo 6 pero resulta de interés destacar que en la caracterización que los docentes realizan sobre la cultura o comunidad discursiva (Olson, 1995) del IPA, surgen referencias a la contextualización de la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua. D2 acompaña la metáfora de “una torre de marfil” e indica que “el docente allá arriba, hablando lenguaje que no todos los estudiantes pueden acceder”.

Agrega que “frente a esa torre de marfil hay estudiantes que se acercan descalzos, y sin uñas en las manos ni siquiera para poder trepar la torre” y que “algunos provienen de ámbitos sociales muy deprimidos y hay otros que tienen ascensores para lograr acceder y llegar a contactarse con su docente en la torre de marfil”.

D3 refiere a “los prejuicios” como supuestos con que los docentes actúan y por lo cual “creemos que, armamos juicios antes de”. No se excluye ni excluye a los docentes de Lengua, al agregar que “creemos que el estudiante tiene, viene, esperamos que y actuamos con ese prejuicio” y “con ese concepto prejuicio o preconcepto, se evalúa”. D6 habla de la “falta ese diálogo interdisciplinar”, por eso es pertinente recordar que en la Categoría III (Anexo 4) todos los entrevistados hacen alusión a la interdisciplinariedad como aspecto necesario en la enseñanza de la escritura académica, aunque no evidencian haber concretado la interdisciplinariedad en Lengua, que está presente en el Plan 2008 pero no en su programa.

Figura 13. Metáforas sobre la cultura discursiva del centro de formación docente



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de entrevistas docentes según la Categoría V

4.2.1.6. Categoría VI. Institucionalización de la enseñanza académica en el centro de formación docente (IEEA)

Los contenidos que se ordenan en esta categoría (Anexo 10) se construye en línea con la ejemplificación de práctica destacada que se analiza en la categoría IV (Anexo 9) y con la imagen asociada a la cultura discursiva del IPA (Figura 13). En el primer caso, su aplicación se justifica en poder relacionar ambos aspectos para lograr responder a las necesidades sentidas de sus estudiantes, respecto al acompañamiento docente demandado en este ingreso al profesorado que coincide con el ingreso a una cultura discursiva propia del centro educativo.

Todos los docentes expresan estar afín a la institucionalización de esta enseñanza, motivando sus respuestas en la demanda de continuidad en el proceso de enseñanza a través de toda la carrera docente de grado, no solo Lengua y en el primer año. La diferencia surge en las posibilidades de concretar esta propuesta y cuál es el ámbito que podría atender esta demanda (Moyano, 2018). En este sentido, 6 de los 8 entrevistados entienden que se debe potenciar la interdisciplinariedad y las coordinaciones de salas docentes en el IPA. Todos reconocen que la continuidad de la enseñanza de la escritura académica que entienden necesaria en los cuatro años de la carrera son decisiones que exceden al centro y corresponden al CFE.

4.3. Análisis de las entrevistas a estudiantes

El análisis de contenido de las entrevistas a estudiantes se realizó según las categorías y subcategorías de la Tabla 14. En primer lugar, ese ordenamiento permitió el análisis según cada una de las cinco categorías. Luego, la construcción de tres niveles con complejidad creciente para explorar las valoraciones que los estudiantes expresan sobre la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua, según: 1) caracterización de la escritura académica; 2) relevancia respecto a su formación docente inicial y prospectiva profesional; 3) el estudiante escritor situado en la cultura académica del IPA: prácticas relevantes y necesidades sentidas al ingreso a profesorado.

4.3.1. Categorías y subcategorías identificadas

Según sus opiniones, es posible presentar a cada entrevistado como estudiante escritor en su ingreso a profesorado y según sus necesidades sentidas ante la cultura o comunidad discursiva del centro de formación docente. Esa imagen se logra desde su propio discurso, mediante la integración de sus concepciones de escritura, gusto personal y géneros habituales, prácticas de escritura académica en el cursado de la asignatura Lengua y necesidades que evidencia al escribir en el contexto actual de la formación en educación de grado.

Tabla 21. Categorías, subcategorías, descriptores y códigos para análisis de las entrevistas a estudiantes

Objetivo específico de la investigación (obj.3)	Objetivo de la pregunta	Preguntas	Categoría / Dimensión	Subcategorías y descriptores	Códigos
Explorar, a través de las opiniones de estudiantes, la relación entre la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua y las necesidades sentidas al ingreso a la formación docente de grado.	Conocer cómo el estudiante entrevistado caracteriza la escritura académica y su relevancia en su formación docente	1	I- Caracterización de la escritura académica (CEA)	Características	CEA_características
		2-3		Relevancia • ingreso a FD • durante la carrera FD • desempeño en docencia	CEA_relev CEA_relev_ingr CEA_relev_carr CEA_relev_ddoc
Idem	Conocer las valoraciones que el estudiante realiza sobre su escritura académica y su proceso de aprendizaje (trayectoria educativa previa / ingreso a profesorado)	4-5-6	II- El estudiante y su escritura académica	Gusto por la escritura	UEA_gusto
		7-8		Prácticas habituales de escritura • Géneros habituales • Géneros académicos habituales • Elementos que considera al escribir	UEA_phe UEA_phe_género UEA_phe_acad UEA_phe_elementos
		9 -10-11		Habilidades y/o fortalezas Debilidades y/o Inadecuaciones • Durante trayectorias educ. previas • Actuales	UEA_hab.fort UEA_deb.inadec UEA_deb.inadec_trayectprev UEA_deb.inadec_actual

Ídem	Conocer vivencias y opinión del estudiante respecto a las propuestas de producción escrita académica vivenciadas en la asignatura Lengua	12-13-14 15-16 17-18	III- Propuestas de producción escrita en la enseñanza de la escritura académica (PPEA)	Práctica inicio curso de Lengua	PPEA_inicioleng
				Práctica relevante • Caracterización • Propósito • Desarrollo de actividades que componen la práctica • Seguimiento	PPEA_practrelev PPEA_practrelev_caract PPEA_practrelev_pr PPEA_practrelev_act PPEA_practrelev_seg
				Adecuación en el marco de inclusión educativa como derecho • Protocolo CFE • Diferenciación de las propuestas según realidad del estudiante	PPEA_incleduc PPEA_incleduc_prot PPEA_incleduc_estud
Ídem	Develar las valoraciones que el estudiante que ingresa a profesorado realiza sobre su formación en escritura académica en la asignatura Lengua en relación a las necesidades sentidas respecto a la cultura académica	19-20	IV- Cultura académica o discursiva del IFD (CAD)	Caracterización de la cultura académica del centro	CAD_CFD
			V- Cultura académica del IFD y enseñanza de la escritura académica (CADEEA)	Ingreso a profesorado y las necesidades sentidas respecto a la escritura académica en la cultura académica del centro	CADEEA_CFD_necesingres
				Valoración de aportes • asignatura Lengua • otras asignaturas de primero	CADEEA_valoraport CADEEA_valoraport_leng CADEEA_valoraport_asig
				Responsables	CADEEA_resp

				Interdisciplinarie- dad	CADEEA_interdiscipl
				Trabajo colaborativo	CADEEA_trabcolab
				Propuesta de cambio	CADEEA_prop

4.3.1.1. Categoría I. Caracterización de la escritura académica (CEA)

Igual que en el análisis de los contenidos de entrevistas docentes, en esta Categoría se aplicó la Tabla 2 para identificar cómo los estudiantes caracterizan la escritura académica y qué dimensiones enfatizan.

Según el Anexo 12, al pensar sobre la escritura académica y su relevancia en la formación docente los estudiantes parece transitar entre caracterizaciones que se construyen con aspectos asociados a diferentes dimensiones (Tabla 2, Capítulo 2).

Cada entrevistado se ubica no en una sola de las tres dimensiones sino en al menos 2, aunque el 100 % comparte la dimensión 2 (Expresionista). Según los fundamentos teóricos de la dimensión Expresionista, la escritura académica muestra la interacción de conocimientos previos del escritor y este es capaz de regular el proceso de producción escrita.

En 9 de 12 estudiantes la dimensión “de giro social” está presente pues se corresponde con la caracterización teórica de la escritura desde la perspectiva sociocultural, como proceso situado y habilidad del escritor que atiende al uso estratégico de las opciones discursivas logradas mediante la enseñanza de la escritura académica (Tabla 2). En 5 entrevistados se evidencia la dimensión lingüístico-textual en transición hacia la dimensión expresionista y E8 lo manifiesta respecto a su ingreso “cuando todavía uno no tiene definida la escritura realmente, cuando tiene todavía faltas de ortografía, en la sintaxis, en todo, en la gramática”.

Los entrevistados se asumen como estudiantes y a la vez, se proyectan como próximos docentes de la Especialidad. En ambos roles, ratifican la relevancia de la escritura académica. Este posicionamiento se mantiene en las demás categorías de análisis aplicadas y permite mirar el proceso de su formación docente, tal como se fundamentó según Ángelo (2015), en el Capítulo 2, y con la relevancia de las trayectorias educativas previas que enfatizan las actuales políticas educativas. La idea de proceso también se presenta en la caracterización de la escritura académica relevada y así lo expresa E5: “Creo que a medida que vaya avanzando en la carrera, voy a seguir mejorando y va a ser cada vez más relevante escribir mejor, expresarse mejor”.

4.3.1.2. Categoría II. El estudiante y el uso de la escritura académica (UEA)

Esta categoría (Anexo 13) se integra por 4 subcategorías indicadas en la Tabla 21. Su análisis permite reconocer en los estudiantes entrevistados: a) gusto por las prácticas de escritura académica

en congruencia o no con los géneros que prefiere; b) fortalezas, debilidades y estrategias que asocia a sus prácticas de escritura académica en el ingreso a profesorado.

Tabla 22. Aspectos relevados respecto al uso de la escritura académica, fortalezas y debilidades sentidas en la producción de géneros académicos

Docente/ Aspecto	Gusto por la escri- tura	Fortalezas Habilidades	Debilidades Inadecuacio- nes	Debilidades en trayecto- rias previas	Géneros académicos habituales	Expresiones re- levantes
Estudiante 1	Me encanta.	Relectura para corregir su escritura	Repetir palabras y el uso de conec- tores.	Las sigo teniendo pero puedo corregir- las con la relec- tura	Requeridos en IPA. Infor- mes.	Armo un esquema, un punteo y voy acla- rando lo que quiero decir. La lapicera está de- jada de lado un poco. Pero es es- critura al fin.
Estudiante 2	Me gusta.	Orden que le permite ex- presar mejor las ideas	Expresar la idea. No sabría es- pecificar cuá- les.	La calidad de la escritura. Ha mejorado al leer y producir materiales que exige la carrera	Relacionado a la docencia	No considero que tenga como un ni- vel que quisiera en cuanto a escritura.

Estudiante 3	Me gusta escribir.	No sé si sé, pero por lo menos me siento con un avance.	La manera de transponer. Léxico. Tiene que ver con el ejercicio.	Superé un montón de debilidades”	Requeridos en IPA.	Yo creo que ni siquiera sabía escribir en el ámbito académico.
Estudiante 4	Me gusta.	He avanzado. Siento que igual me falta.	Lograr amplitud y manejo del léxico.	El error de querer escribir de la manera que uno habla.	Apuntes de clase. Para que me queden los conocimientos, yo los tengo que escribir.	(Ahora) no son tan , tan locas mis escrituras, están bastante coherentes.
Estudiante 5	Yo hacía tiempo que no escribía nada.	Este año, la verdad que fue muy bueno para mí.	Revisión	Cohesión. No escribir tantos verbos juntos.	Requeridos en IPA. Tareas muy interesantes (en Lengua).	Uno se va dando cuenta en el camino que vamos mejorando en ciertos aspectos” “Ahora reviso pila, sí.
Estudiante 6	Siempre me gustó escribir, desde niña.	Las reflexiones personales.	Muchas debilidades. Normas APA y estilos diferentes de la escritura.	Desprenderse de la opinión personal.	Requeridos en IPA.	Me cuesta un poco el parafraseo, pasar lo que dicen los autores a mi palabras. Y tener objetividad.
Estudiante 7	Sí. Soy de escribir emociones, o situaciones.	Puntuación.	Los signos	Los signos de puntuación. Escribía como hablaba.	Requeridos en IPA.	Me lleva muchísimo tiempo escribir un trabajo.” “Cuando voy a la parte de redacción, de armar el texto bien, me lleva tiempazo.
Estudiante 8	Sí.	Enfrentarme a diferentes grados de formalidad y poder responderlo	Todavía no siento que lo he superado.	Enunciados muy largos Algunas formas de oralidad. Siento que eso tengo que pulirlo.	Entregas académicas	Poder enfrentarme a diferentes grados de formalidad y poder responderlo, yo creo que satisfactoriamente. Pulir formas más fáciles de escribirlo.
Estudiante 10	Sí.	Haber leído mucho. Está buena la escritura que puedo armar”	Escribir lo que piensa, poder plasmar la idea. Y no sé por qué.	Uno con los años va cambiando su forma de escribir”	Requeridos en IPA.	He leído de otras personas y está bueno ese manejo de palabras para que la lectura sea atrapante después de tener vocabulario y tener conocimiento para que la escritura sea interesante.

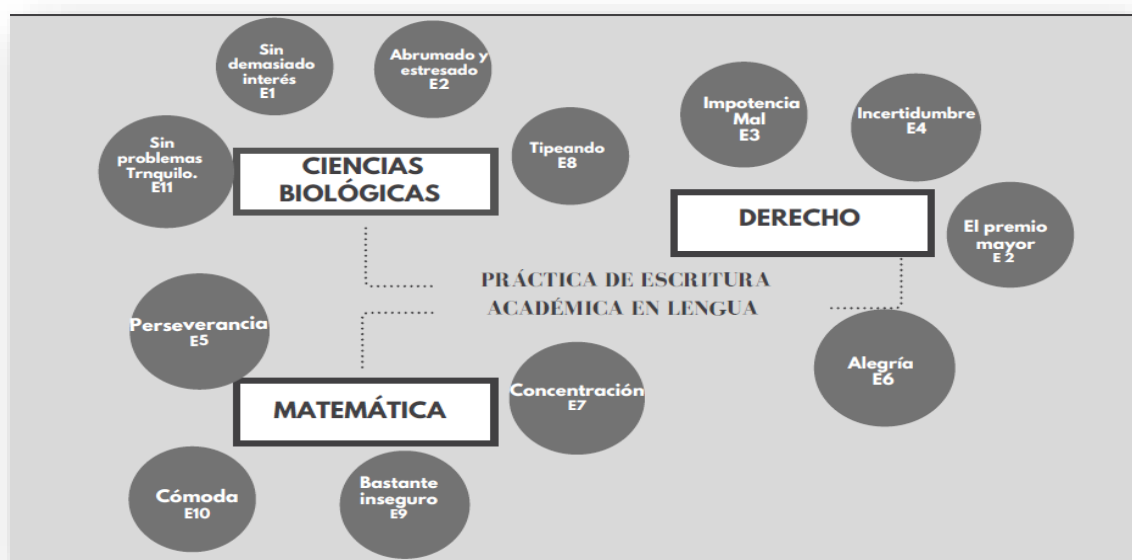
Estudiante 11	Sí, no es algo que me des- agrade.	Ortografía y ordenar las ideas antes de escribir. La redacción de reseñas académicas.	No contar con herramientas para detectar el error.	Ortografía, morfosintaxis. Fuentes confia- bles.	Requeridos en IPA.	En este año de Lengua , aprendí muchas cosas que no tenía en cuenta, por ejem- plo el desuso de cuando hacemos referencia a algo anterior y deci- mos “la misma” o “ el mismo”.
Estudiante 12	Sí, es algo que lo traigo desde que era niño, leer y es- cribir.	Actualización del léxico.	Sintaxis con inadecuacio- nes, a veces por cansancio uno puede co- meter algún error.	No refiere.	Requeridos en IPA.	Aggionarse para poder seguir siendo entendible con el resto de las personas”

4.3.1.3. Categoría III. Propuestas de producción en la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua (PPEA)

Según la categoría III, se identifican las opiniones de los estudiantes entrevistados, respecto a las prácticas de producción de géneros académicos en Lengua, orientadas por las propuestas docentes analizadas el apartado 4.2.4. De este modo, se llega a también a sus opiniones sobre las propuestas docentes que orientan la producción de sus producciones académicas escritas y se concreta la triangulación con las concepciones docentes en la integración de resultados.

En la entrevista semiestructurada, se solicitó a cada estudiante que respondiera sobre su primera experiencia de producción de escritura académica al ingresar a profesorado y al iniciar el curso de Lengua. Ajeno a lo esperado, no todos los estudiantes respondieron sobre una práctica de inicio del curso sino a instancias de pruebas semestrales, expresando, por ejemplo: “hasta el primer parcial, en realidad, tarea práctica de expresarnos por escrito ver el qué conocimiento teníamos, no lo hizo” (E4). Ante estas respuestas se validó las dos opciones. Cada estudiante asoció esa vivencia con expresiones o con imágenes que apoyan o amplían sus discursos y de este modo, logró poner de manifiesto sus opiniones. A esas expresiones (Figura 14) se agregan aspectos relevantes de las descripciones realizadas por los estudiantes.

Figura 14. Imagen que el estudiante escritor asocia a una experiencia relevante de producción escrita en la asignatura Lengua



Los 12 entrevistados vinculan la práctica de escritura académica con imágenes que se pueden agrupar en asociación con expresiones positivas (4), negativas (6) o equilibradas (2).

E6 asocia la experiencia con la alegría “porque realmente todo lo que es la escritura para mí es algo importante”, “con alas, como que estoy volando “, “todo lo que es conocimiento para mí es importante, siempre lo fue y lo seguirá siendo”. E8 se percibe “yo, tipeando, bajando la idea y tipéandola

rápido”, “como con una nubecita de cómo ordenar lo que quiero decir” y “después, cuando me pongo a escribir, ya fluye”. E10 recuerda que la actividad fue junto a dos compañeros, “estábamos en ronda”, “estuvo bueno”, “me sentí cómoda, entonces me puedo dibujar contenta”. E11 alude a su propia imagen junto a una computadora, “tranquilo”, “solo”, “sin problemas”, sintiéndose “bárbaro”.

E5 recuerda su vivencia con una imagen equilibrada si se considera que si bien la producción de escritura académica le demanda tiempo y concentración, el estudiante la define mediante la perseverancia y se apoya en la siguiente descripción: “sentado en la mesa del comedor hasta altas horas de la noche, estudiando, y con la cuaderola, con el celular”. De modo similar, E7 vincula su experiencia con su imagen como una persona concentrada, ubicada “frente a la computadora y a la que se “le escapan colores”.

En los discursos de E1, E2, E3, E4, E9 y E12 la vivencia se vincula con el cansancio, la falta de interés, estar abrumado o estresado, sentirse mal, con impotencia o incertidumbre. En estos casos, algunas de las imágenes son: “enfrente a una hoja y no tengo idea qué voy a responder, qué voy a hacer” (E2); “con ganas de estar en otro lado”; “como desplumada, cansada, agotada, porque agota no poder; dentro de una jaula, como no poder salir” (E3). En E12 surge cierta decepción porque “en relación a la exigencia y a la atención del docente “quizás necesitaba un poco más”. Estos estudiantes expresan fundamentos diversos: “a veces se me dificulta cuando no tengo herramientas para producir o hacer algo” (E2), “te das cuenta que no sabés escribir” (E 3) o “yo soy muy autoexigente y enseguida, si veo que le voy a errar a algo, ya me pone mal” (E 4). E9 expresa haberse sentido “bastante inseguro” porque “estás mentalizado que no hacés ningún error, pero cuando te dicen que tuviste algún error, por más mínimo que sea, te ponés a buscar y buscar”.

4.3.1.4. Categoría IV. Cultura discursiva del centro de formación docente: caracterización

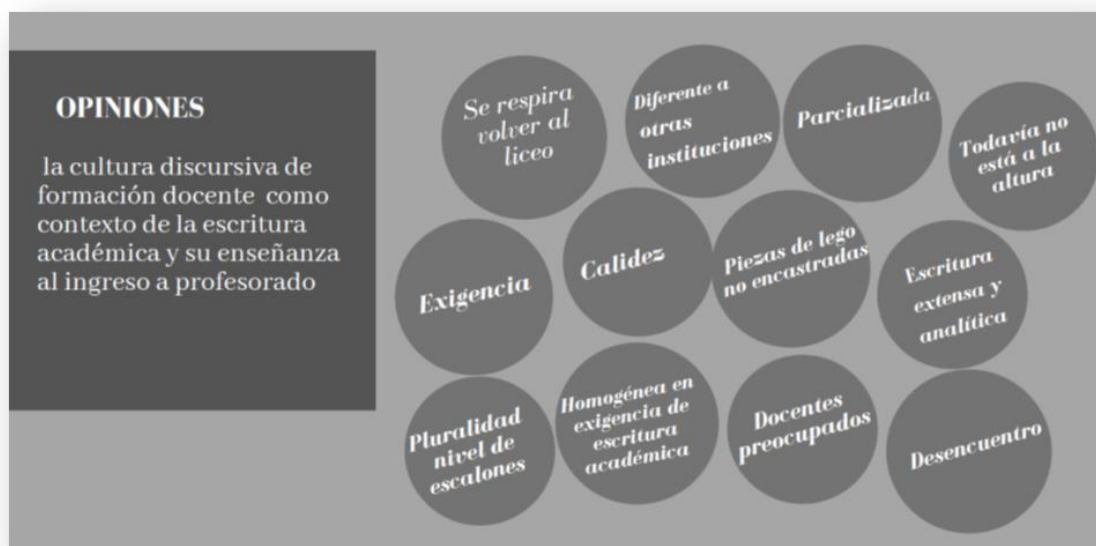
En Anexo 14 y Anexo 15 se presenta en detalle las expresiones de los estudiantes, según esta categoría de análisis, pero a continuación se realiza una síntesis que orienta la caracterización de la cultura discursiva del IPA y aporta a la comprensión de cómo se vivencia la escritura académica y su enseñanza en el ingreso a profesorado presencial.

En el marco teórico se ha hecho referencia a que en los aprendizajes actuales, la relevancia está marcada no solo en el proceso sino en su contextualización acorde al ámbito donde se producen. Por eso, es relevante considerar en esta investigación, la cultura académica en relación a la escritura académica y su enseñanza en cada centro de formación en educación. En particular, atender la opinión que surge desde las voces de estudiantes que inician su formación de profesorado e ingresan a esta cultura discursiva.

Las opiniones relevadas permiten caracterizar la cultura académica de la formación docente vivenciada desde la institución donde estos entrevistados cursan profesorados de Ciencias Biológicas, Derecho o Matemática. En sus opiniones es posible explorar las necesidades sentidas a nivel formativo (Aránega, 2013) al iniciar este trayecto educativo. En este caso, el momento de inicio de la

formación docente de grado se estudia según la particularidad que implica en simultáneo, el ingreso a la cultura o comunidad discursiva del IPA.

Figura 15. La cultura discursiva de la formación docente que contextualiza la escritura académica y su enseñanza al ingreso a profesorado



Fuente: elaboración propia

Las opiniones son heterogéneas pues cada estudiante caracteriza la cultura académica a partir de su ingreso al centro pero desde aspectos que por sí mismo resalta. Nuevamente, desde sus discursos se construyen imágenes con nitidez y pertinencia respecto a la cultura discursiva de formación docente.” Se respira volver al liceo, que no tiene que ver con el olor en sí, es una metáfora” (E1); “Distinta a otras instituciones” (E2); “Las piezas de lego pero separadas, no encastradas, separadas. Cerca unas de otras, pero no encastradas. Y (yo) saltando de pieza en pieza. ¿Dentro de ese ámbito, pero tratando de lograr algo, de lograr construir? Sí” (E7); “Imagen de texto largo. Siento (respecto a la escritura académica) que la estructura es más, se explaya. Atenta, cuidada. Siento que ya tengo bastantes herramientas adquiridas a lo largo de mi trayectoria como estudiante. Pero que tal vez frente a otras, escenarios nuevos muy particulares de docencia, tengo que ver cuál es la cultura que se espera de mí y hacer intentos para descubrirlo. Tal vez el profesor es guía entre los dos. En el medio, como dibujo mío, dibujo de la cultura es lo que se espera, y el profesor más facilitador de esto es lo que se espera, “te ayudo”. Bastante igual (relación)” (E8).

“Es un mundo el IPA. En el IPA es todo esperar, hay muchísima gente, no conocés a toda la gente. No te conocen a vos. Entonces es diferente, es un mundo porque creo que tenemos el mundo y los países serían las especialidades. Después toda la gente que está, que pertenece a cada especialidad estaría ahí. No sé cómo me representaría. Sería como algo diminuto, porque es eso, que entrás,

no conocés a nadie, no conocés cómo funciona” (E10); “Lo relaciono con lo que nos brinda en este momento, es lo que me está brindando la carrera. Enriquecimiento cultural y académico que te expande más la visión de elementos de la vida, que yo no los tenía en cuenta antes y que es importante para nosotros, como sociedad, como país, el tener un buen nivel, tener un buen nivel cultural, de una forma global. Con los docentes (relación) es de igual a igual. Sí, no siento una diferencia de nivel. Lo discutimos, yo lo siento así, en mi caso, como dos adultos discutiendo las cosas de forma correcta. De igual manera (entre los docentes)” (E11); “En un nivel de escalones. Más propio y vivencial, como que estoy dos o tres escalones más abajo, pero fácilmente los podía subir. Con estudio” (E12).

En este ingreso al profesorado, algunas opiniones ilustran ese momento y el primer acercamiento a la escritura académica en el centro: “Cuando ingresé fui al turno nocturno, y entré, el primer día que entro al IPA, entré como incómodo. Antes de llegar al IPA, ya iba como incómodo, pensando que iba a sentirme como sapo de otro pozo. Cuando entro y veo toda esa gente veterana, estudiando y dije, fa, qué bueno que no soy el único que le da la locura de estudiar a esta edad. Y súper cómodo, me sentí muy cómodo.”(E5); “Ay, estaba por fuera. Encuentro que estaba totalmente desactualizada” (E4); “Me dibujaría inseguro, y solo, porque cuando empezás no conocés nada. Y estás en un mundo nuevo, literalmente. Hay una brecha muy grande, entre cuando salís del liceo y cuando entrás a un estudio terciario. Y no tenés el apoyo suficiente en algunos momentos para seguir adelante. En el liceo tenés los profesores constantemente arriba tuyo pero como que la cosa cambia. Estás solo y tenés que motivarte a vos mismo. Da miedo, porque la distancia que hay entre tu futuro laboral es mucho más corta, que cuando la que estabas en el liceo. Siento que tengo que aprender absolutamente todo lo que me transmiten y más, para poder desenvolverme bien en el futuro. Los docentes los pondría tratando de acercarse al alumno, pero no lo suficiente. Hay cierta distancia que se trata de romper, pero a la vez está ahí y no se puede sacar la distancia que hay” (E 9).

Otras opiniones ilustran, en particular, el proceso que vivencian en cuanto a la escritura académica propia de este centro mientras transcurre el cursado del primer año de la carrera: “No me siento contenta yo, todavía, con el IPA como está. Y aun así es hermoso y tiene una exigencia muy grande y se forman profesores de gran calidad y todo. Pero me gustaría que realmente estén los órdenes (egresados, estudiantes, docentes), que haya una vinculación entre ellos, como si fuera en la universidad.” (E6); “Estoy mejor, no estoy tan desplumada. Ahora me siento bien, que no sé si está lograda esa meta. Con una tutoría me animaría a comunicar algo que lo lean” (E3).

4.3.1.5. Categoría V. Cultura discursiva del centro educativo y la enseñanza de la escritura académica

En la Categoría V (Anexo 16), se analizaron, en primer lugar, los aportes que los estudiantes consideran haber recibido a través de la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua o en las demás asignaturas de primer año. En segundo lugar, se analizó la identificación de responsables y de la existencia y/ o ausencia de estrategias de trabajo colaborativo e interdisciplinario en la enseñanza de la escritura académica vivenciada en el inicio de la carrera de grado.

En su conjunto, las opiniones se relacionan con las necesidades formativas sentidas por los entrevistados. Permite posicionar a los estudiantes en la continuidad de su proceso de formación docente porque sus opiniones surgen de la interacción de sus experiencias educativas previas al ingreso a profesorado y de su sentir ante esta nueva cultura académica.

Al expresar sus necesidades formativas (en términos pedagógicos, vinculares y actitudinales), los estudiantes se manifiestan de modo similar a los noveles docentes en el estudio realizado por Maciel de Oliveira (2017), quien concluye que “estas necesidades emergen del análisis de los problemas que se suscitan diariamente en el quehacer profesional del educador y le generan contrariedades en su desarrollo” (p. 39). Esto también ocurre en la presente investigación porque los estudiantes entrevistados, situados como actores implicados en el proceso de formación, logran expresar sus necesidades formativas. Refieren a la enseñanza de la escritura académica como problema en su propia formación docente y luego cuestionan los correspondientes aportes que reciben desde las asignaturas que componen el diseño curricular de primer año. Por último, expresan su opinión personal de cómo debería ser orientada esta enseñanza en la asignatura Lengua.

Tabla 23. Opiniones sobre la enseñanza de la escritura académica en Lengua y en otras asignaturas de primer año de profesorado

L E N G U A	Básicamente se trató de un trámite entre comillas. Como una clase de idioma español.(E1)	Vagamente. No siento que haya sido como un abordaje productivo para un curso de Lengua en la formación de profesorado Faltó mayor abordaje, por lo menos me quedé con ganas, pensé que iba a ser algo más amplio.(E2)	De mediana a pobre esa formación. No salís preparado. (E3)	Lengua no me pareció que no me dio muchas herramientas. (E4)	Me ayudó pila este año esa materia para trabajar mejor en las otras materias. Y creo que hay mucho por trabajar. Muchas cosas que se pueden mejorar, sí. (E5)	A pesar de la virtualidad (me gusta ir presencial dentro de lo posible), me gustó muchísimo cómo abordó todos los temas, cómo nos enseñó. Me pareció perfecto que fuera minuciosa, de las faltas de ortografía, de sintaxis, de todo. (E6)
----------------------------	--	---	--	--	---	--

L E N G U A	Sí. Generalmente en los profesores de las generales. (E1)	No lo viví desde ningún lugar donde otros docentes exigieran o tuvieran en cuenta en algún momento la escritura. (E2)	Te mandan a escribir una recensión y no te dicen cómo. Si vos no te ocupás de saber cómo, hacés lo que podés. (E3)	Me ha servido más, te decía, por parte de exigencia de otros docentes, que me actualizara con todo lo de la normativa APA, con y todo eso que aprender, (E4)	No sé si el resto de los docentes de las otras materias trabajarán algo de ese tema, no creo.(E5)	Sin respuesta. (E6)
	No, en realidad no. Lengua, no.(E7)	Llevo integrando esto de ser crítica con mis preconceptos antes de hablar o de escribir. En las últimas propuestas de escritura, espacios de darle a la puntuación que nunca le doy mucha atención. (E8)	Bastante completo si lo tomo como una introducción, al menos a nosotros nos dieron las herramientas para empezar a desenvolvernos en las prácticas. Era necesario sí o sí, una profundización, una continuidad al curso. (E9)	Muchas de las cosas que dábamos era para evaluarlos, para que quedar registrado que lo aprendimos, y después ya está. Muchas cosas que las aprendí en el momento, las estudié en el momento y ahora no me las acuerdo. (E10)	Con el curso que tuve, sí. Aprendí muchas cosas que no tenía en cuenta, por ejemplo el desuso de cuando hacemos referencias a algo anterior, en la escritura. (E11)	Solamente en los contenidos. porque la valoración es que habría faltado a mi forma de ver, más horas de trabajo en ciertos temas que deben ser más, no discutidos, pero más reafirmarlos , aclararlos un poco más. (E12)
	En algunas asignaturas sí, en otras no. (E7)	Siento que tuve experiencias diferentes, en ciertas materias, que sí te explican, por lo menos el formato que piden las entregas académicas, y en otras como que no lo explican, pero	De manera virtual, en algunas materias, nos ayudaron un montón, porque hacían producciones. (E9)	Creo que todos ponen su granito de arena para poder, creo que es escribir, pero no es escribir como tal, sino cómo formarnos. (E10)	Solo una oportunidad tuve de evaluar el tema de la escritura, fue en Sociología. Nos explicaron cómo realizar también una reseña académica. Si bien los docentes nos hacen correcciones, no es	No totalmente, creo que la escritura académica en su total acepción de la palabra, me parece que no la recibí de la manera que es de esperar. (E12)

	después lo exigen. (E8)			que se profundice ese aspecto. (E11)	
--	----------------------------	--	--	---	--

En la Tabla 23 se citan expresiones relevantes que ilustran la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua. E1 opina que es “un trámite” y “que no existieron métodos, ni práctica” y “al menos bajo mi experiencia, fue toda teórica”. E2 no siente “que haya sido un abordaje productivo” y que “faltó mayor abordaje”. E3 valora “de mediana a pobre esa formación” y sintetiza “no salís preparado”.

En E2, E3 y E12 hay coincidencia en cuanto al reclamo de mayor profundidad en el abordaje de la escritura académica y destacan como causa posible de esa carencia, la relación tiempo/complejidad y extensión del programa de la asignatura. E4 refiere a que en sus producciones escritas “se nota una diferencia abismal de un trabajo a otro” y respecto al aprendizaje logrado permite “empezás a hacerlo habitual”.

E5 valora de modo positivo los aportes de Lengua porque en el cursado de este primer año de profesorado “me ayudó pila esa materia para trabajar mejor en las otras materias” y agrega “tuve una docente excelente”. E8 y E11 entienden que los aportes han favorecido su proceso de aprendizaje de la escritura académica.

Respecto a los aportes que dicen haber recibido de otras asignaturas de primer año, respecto a la escritura académica, E1 y E4 coinciden en que las asignaturas de primer año (no Lengua), sus docentes les han aportado más herramientas. E4 expresa “me ha servido más, por parte de exigencia de otros docentes, que me actualizara con todo lo relativo de la normativa APA”. Solo E9 refiere directamente a los aportes recibidos en 2020 según la modalidad no presencial: “De manera virtual, en algunas materias, nos ayudaron un montón, porque hacían producciones”.

4.3.1.6. Subcategorías: responsables, interdisciplinariedad y trabajo colaborativo

En la Categoría V se analizaron los datos se destaca esta subcategoría que se asocia a tres aspectos sobre los que consultó a los estudiantes:

- a) Responsables de esta enseñanza en el ingreso a profesorado (Anexo 13)
- b) Interdisciplinariedad y trabajo colaborativo (Tabla 26)
- c) Propuesta de cambio que demanda la enseñanza de la escritura académica desde el ingreso a profesorado, según las necesidades formativas del entrevistado. (Tabla 28).

Las opiniones sobre interdisciplinariedad y trabajo colaborativo y la propuesta de cambio que cada estudiante explicita, se delimitan respecto a la enseñanza de la escritura académica y permite relacionarlas con estos aspectos también relevados en los docentes. Los datos se disponen en las Tablas 26 y 28.

4.4. Análisis documental

El análisis documental se realizó en forma complementaria a la entrevista en profundidad y permitió concretar la triangulación de datos generados. Con el propósito de referenciar las propuestas docentes en base al diseño curricular, en primer lugar se analiza el documento que corresponde al Plan 2008 junto al programa de la asignatura Lengua. En segundo lugar se aplica el análisis documental a 22 propuestas docentes que orientan la producción de géneros académicos, según la pauta elaborada (Tabla 13).

4.4.1. Diseño curricular del Plan de Formación de Profesores 2008

Con el propósito de contextualizar el análisis de datos obtenido a través de las entrevistas, se analizó en los fundamentos del Plan 2008, las referencias a la carrera de profesorado y su perfil del egresado, conceptualizaciones de la docencia y a la alfabetización académica.

El Plan 2008 surgió de la propuesta de un Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) y mantiene su vigencia para el cursado de la carrera de profesorado.

Respecto a la fundamentación de los contenidos del plan, se afirma que “el saber debe buscar una integración de los conocimientos disciplinares para aproximarse lo máximo posible, de acuerdo con el nivel que corresponde, a la complejidad del momento” (p. 5). Merece atención especial esa referencia a la complejidad que luego se amplía respecto al conocimiento de la realidad que “no se construye solo desde la mirada intuitiva, (...) pues la propia finitud humana lo impide”. Entonces, reafirma en la formación docente de grado como uno de los propósitos el lograr que los estudiantes comprendan que “la complejidad se construye progresivamente” desde el conocimiento profundo, la motivación para conocer con “mente abierta” y “una actitud de vigilancia epistemológica continua” (p. 5).

La complejidad también está aplicada a la docencia como “campo formativo complejo” conformado por diferentes áreas disciplinares que en su conjunto se orientan según un marco epistemológico que acompaña la formación docente integrada y procesual. Ese marco tiene variantes según sea la etapa del proceso de formación del docente, pero coincide en la caracterización del conocimiento “que se aprende”. Este adjetivo surge en los discursos de los estudiantes entrevistados cuando se sitúan como productores de géneros académicos en el cursado del primer año de profesorado. E2 lo ejemplifica en su propuesta personal en la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua, al decir:

Creo que todas las instancias de producción son instancias de aprendizaje, y están formando parte de ese camino. Me gustaría que hubiera procesos de enseñanza más directos en escritura y que no fuera algo más a medida que voy haciendo tengo que ir aprendiendo un poco como puedo y a medida que el profesor me va corrigiendo algo, voy aprendiendo. (E2).

También la complejidad es reconocida por los docentes cuando se refieren al cursado de posgrados en los que asumen el rol de estudiante-escritor. D6 lo evidencia en el cursado actual de una Maestría y enfrentarse a la escritura académica: “tuve que volver al lugar de alumna, (...) y de que un docente te marque aspectos de la puntuación”; “aprendí mucho a escribir también en la propia maestría, (...) compartiendo o porque nos leíamos mutuamente los trabajos”.

Además del perfil de egreso del profesorado, el plan identifica tres dimensiones que debe considerar la formación de grado: socioprofesional, académica y ética. A nivel académico es importante destacar que:

La formación de grado deberá generar en el futuro docente la conciencia de la profesión es una construcción continua. Esta dimensión en el plano personal, deber evidenciarse en mantener la curiosidad, el deseo de aprender, la actualización permanente en el conocimiento a enseñar, el análisis de su práctica en el sentido planteado por las distintas corrientes del campo de la investigación educativa. (CFE, 2008, p. 17).

Si se considera “el deseo de aprender” de los estudiantes, la interrogante derivada es ¿qué desean aprender? y ¿cómo pueden aprender? En relación a la enseñanza de la escritura académica, ambas preguntas se relacionan con las respuestas de docentes y de estudiantes analizadas en los apartados 4.2.3 y 4.3.1.4.

Al analizar el documento que aprueba el mencionado diseño curricular, por su relevancia en esta investigación, se atiende particularmente la conceptualización de la docencia y los fundamentos teóricos que sustentan la selección de contenidos para la formación de grado de profesorado.

En los fundamentos epistemológicos del Plan 2008 se alude a la docencia como “profesión que en sí misma tiene un alto grado de especificidad” y agrega que “integra una complejidad de campos en su ejercicio” (DFPD, 2008, p. 5). Estos campos se corresponden con diferentes dimensiones del conocimiento (conocimiento específico; teórico-práctico de acuerdo al marco pedagógico y didáctico; socio-comunitario), que se construyen a partir de las siguientes interrogantes: qué, cómo y a quiénes enseñar y para qué se enseña. Aplicando estas cuestiones al presente estudio sobre la escritura académica y su enseñanza según el contexto ya indicado, el análisis documental realizado permite relacionar el “qué” con los contenidos de los programas de las asignaturas de primer año y en particular, la asignatura Lengua, “cómo” con las concepciones y opiniones de los entrevistados, “a quiénes” con los perfiles de ingreso y los supuestos sobre los estudiantes que ingresan a formación

docente y que se develan en los discursos docentes. Por último, el “para qué” orienta hacia la justificación de la enseñanza de la escritura académica sumado a las estrategias que promueven o no el aprendizaje colaborativo y la autonomía de los estudiantes como sujetos protagonistas de este trayecto inicial de formación docente.

En el Plan 2008, la asignatura Lengua integra el Núcleo de Formación Profesional Común correspondiente a primer año, con tres horas de curso semanal/anual.

Previo a la referencia específica de los datos obtenidos en el análisis documental del Programa de la asignatura Lengua, es relevante la respuesta de un docente ante la pregunta “¿Seguías el desarrollo del curso de acuerdo al programa de la asignatura?”.

Obviamente, que yo no podía desconocer el programa, porque el programa está. Y yo no podía crear un programa a mi gusto, eso no corresponde, porque estoy dentro de un sistema. Y además los alumnos también accedían a ese programa, porque está en la página, por lo tanto ellos tienen derecho a decir, bueno es esto, este es el programa. Yo no podía apartarme. Sí me puedo apartar pero con moderación, buscándole la vuelta a algunos temas, que me parecían bueno, jerarquizar determinados temas, porque me parecían más relevantes que otro, para ellos. Pero el programa estaba y yo no lo puedo desconocer, como un docente, dentro de una institución formal, de educación formal, lo puede desconocer. (D7, docente de Lengua en 2019).

Al referirse a sus prácticas y la planificación según el programa, D3 (2020) realiza su aporte al describir su experiencia al desarrollar la práctica que en la Categoría IV, valora como destacada:

Y fue también, fue glorioso y no tenía que ver, no era parte de la planificación de la clase de lengua, pero en realidad yo les solicité eso. Y fue como algo magnífico, también en eso de descubrirse, de ellos mirarse, de poder ver. Entonces lo que les propuse fue como una narrativa. Les propuse una narrativa autobiográfica, que diera cuenta que ellos contactaran con el proceso de adquisición de la lectura y la escritura a lo largo de su proceso.

4.4.2. Programa de la asignatura Lengua según el diseño curricular del Plan 2008

El análisis documental del Programa de Lengua se inició con los aspectos explicitados por los docentes entrevistados: su carácter no prescriptivo; los tiempos docentes e institucionales; las diversidad e inclusión de los estudiantes y su diferenciación, según las especialidades de profesorado que cursan; la libertad de cátedra reafirmada en el carácter terciario de la formación de docentes. Por último, las posibilidades de acuerdos de docentes al actuar en salas o coordinados por el Departamento Académico del área, ampliado al ámbito institucional en su totalidad.

D7 y D3 se expresan respecto al Programa de la asignatura Lengua y se hace necesario remitirse a las Consideraciones Generales incluidas en ese documento, se deja en claro que:

Este programa solamente pretende ser una guía general en la que establece un temario básico a efectos de asegurar cierta uniformidad en el dictado del curso. Cada docente lo organizará teniendo en cuenta el grupo, las especialidades que cursan los estudiantes, el tiempo de que se disponga y sus propios criterios, como corresponde en todos los programas y más en el caso de un nivel terciario. Asimismo cada Departamento podrá realizar acuerdos institucionales al respecto. (CFE/ANEP, 2008)

Objetivamente, el carácter orientador de este programa es de aplicación para D3, pero no justifica la postura de D7. Respecto a su flexibilidad según los tiempos disponibles para el desarrollo del curso, si bien válida la selección y adecuación que puede realizar el docente, debe considerarse que los discursos no hacen referencia a estos tiempos si se trata de grupos que no superan los 30 estudiantes, pero en D3 y en D6 hablan de 70 o al menos más de 50 al inicio del año lectivo y hasta la realización de la primera prueba semestral.

En segunda instancia, se analizó los contenidos programáticos de acuerdo a su distribución en dos módulos y los 3 ejes transversales (Lenguaje como estructurador del conocimiento, Producción y comprensión de textos y Ortografía). El programa menciona la transversalidad pero no hace referencia a la interdisciplinariedad, aunque esta es una constante en los discursos relevados respecto a la enseñanza como a la necesidad de institucionalización de la escritura académica en la formación de profesores. Respecto a los géneros académicos en Lengua, se indica en el Eje transversal III “Producción y comprensión de textos” que “Se centrará en los textos académicos”, sin más especificaciones.

4.4.3. Propuestas docentes de escritura académica en Lengua

Al analizar propuestas escritas que los docentes entrevistados generan y aplican en sus grupos de Lengua, para lograr que sus estudiantes produzcan determinados géneros académicos, se retoma la conceptualización de buena práctica educativa. Por tratarse de propuestas que corresponden a instancias del curso coincidentes con evaluaciones que se ajustan al diagnóstico, a la primera y segunda prueba parcial (semestrales), se aclara que el presente estudio no profundiza en la evaluación como aspecto de la escritura académica y su enseñanza. Se ciñe a cómo cada docente entrevistado, en su discurso, conceptualiza una buena práctica. Este aspecto es relevado en la Categoría IV del análisis de contenido de las entrevistas a docentes. Por este motivo, en este apartado se muestra el análisis documental en el contexto de su plan de curso y de su práctica de aula, en el proceso que implica la producción de escritura académica en la asignatura Lengua. En la Tabla 24 se identifica el propósito que orienta cada propuesta docente analizada, el momento del curso en el que se aplica y la producción académica o la actividad que el estudiante debe concretar.

Tabla 24. Propuestas docentes que orientan la producción de escritura académica en el curso de la asignatura Lengua analizadas en este estudio

Do- cente	202 0	Pro- puesta inicio curso (I1)	Parcial 1 (P1)	Parcial 2 (P2)	2019	Pro- puesta inicio curso (I1.a)	Parcial 1 (P1.a)	Parcial 2 (P1.b)	Total
D1	X	1 - Foro	1 - Informe	1 – Reseña en vi- deo o audio	N/C	N/C	N/C	N/C	3
D2	X	1- Práctico	1-In- forme	0	N/C	N/C	N/C	N/C	2
D3	X	1- Foro. Aná- lisis de lectura	1-In- forme	1- Artículo de opinión	N/C	N/C	N/C	N/C	3
D4	X	1- Foro. Aná- lisis de lectura	1-In- forme	0	N/C	N/C	N/C	N/C	2
D5	X	0	1- Análisis de lectura	1- Análisis de lectura	x	0	1- Informe	1- Informe	4
D6	X	1-Teórico	1-Co- menta- rio	0	N/C	N/C	N/C	N/C	2
D7	N/C	N/C	N/C	N/C	X	1- Aplicac. conoci- miento	1-Apli- cac. conoci- miento	1-	3
D8	N/C	N/C	N/C	N/C	X	1-Teórico	1-Prác- tico	1-Pro- yecto	3
									22

El análisis documental de las 22 propuestas docentes se hizo mediante la aplicación de la pauta presentada en la Tabla 13 (Capítulo 3) y los datos obtenidos se presentan a continuación.

Tabla 25. Caracterización de las propuestas docentes que orientan la producción de géneros académicos en Lengua (2020 y 2019)

	Caracterización											Rol docente						Énfasis
	Versión	Estruct	Caráct	Mod.	Instancia	Act.	Criterios Eval.	Propós Eval.	Coe val.	Entrega	Prop. Dif.	Interd	Apoyo	Seguim	Apr signif	Dimensión		
D1																		
I1	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
P1	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x		
P2	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
D2																		
I1	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
P1	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
D3																		
I1	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
P1	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
P2	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
D4																		
I1	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
P1	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
D5																		
P1	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
P2	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
PP1	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
PP2	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
D6																		
I1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
P1	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
D7																		
II1	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
PP1	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
PP2	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
D8																		
II1	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
PP1	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		
PP2	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		

*II1, PP1 y PP2 corresponden al año 2019

El análisis de los datos que conforman la Tabla 25, se organiza según tres de los aspectos incluidos en la pauta aplicada: I) caracterización, II) rol docente y III) dimensión que se evidencian en la propuesta de escritura.

I. Caracterización

El primer lugar se consideró si la versión es impresa, digital o combinada. Este aspecto es relevante ya que en este estudio se decidió integrar 8 propuestas que corresponden al año 2019, para atender la afectación de la presencialidad del curso de Lengua, ante la pandemia en 2020.

Al relacionar en el bienio referido, los documentos de D5 (docente en 2019 y 2020), D7 y D8 (docentes en 2019), solo D8 aplicó propuestas en diferentes versiones durante el desarrollo del curso (impresa al inicio, digital en la primera prueba semestral y combinada en la segunda prueba semestral). En los docentes 2020 (D1, D2, D3, D4 y D6), se da la coincidencia en el uso exclusivo de versiones digitales, incluso en D5 quien en 2019 solo aplicó propuestas impresas. En cuanto al modo de entrega de las producciones de escritura de los estudiantes, las propuestas 2020 marcan la plataforma CREA (CFE Schoology), excepto en la producción de inicio del curso de D1.

Respecto a la estructura (abierta, semiabierta o cerrada) y el carácter (teórico, práctico o teórico/práctico) analizados en las 22 propuestas, se evidencia el predominio de propuestas semiabiertas y teórico/práctico. Por último, al considerar el carácter procesual o no, si los criterios de evaluación se explicitan (con o sin rúbricas) o no están explicitados y si se integra la coevaluación en el proceso de producción de escritura académica, se determina que: a) la mayoría de las propuestas son procesuales; b) solo D2 explicita los criterios de evaluación mediante uso de rúbricas en todas sus propuestas; D3, D5 y D8 los explicitan sin rúbricas y en D1, D4, D5 (2020) y D6 no hay explicitación; c) en mayor porcentaje no se aplica coevaluación.

II. Rol docente

No se evidencia que el docente de Lengua promueva en las propuestas analizadas la interdisciplinariedad ni realice su diferenciación según la especialidad del profesorado que cursan los estudiantes de Lengua. Tampoco hay evidencias de propuestas diferenciadas según el diagnóstico inicial del curso o particularidades de estudiantes que lo requieran. Respecto al seguimiento del estudiante durante y luego de la realización de las producciones escritas como resultado de las propuestas docentes, en la Tabla 25 no surge que se proponga como parte de la propuesta o solo se indica que se hará en instancias grupales. Este aspecto coincide con lo expresado en las entrevistas docentes, en cuanto al tiempo que insume este seguimiento si fuera individual y el obstáculo que resulta tener grupos, en su mayoría, supernumerarios.

III. Dimensión

La referencia a la dimensión que se destaca en cada propuesta analizada se realiza respecto a la aplicación de las tres dimensiones presentes en la Tabla 2 y la pauta de análisis (Tabla 13). Como lo muestra la Tabla 25, las propuestas de D1, D2, D3 destacan la dimensión de “giro social” y D7 solo la dimensión lingüístico-textual. D5 realiza una transición desde la dimensión lingüístico-textual en 2019 a la expresionista en 2020; D4, D6 transitan desde la expresionista hacia el “giro social” durante 2020.

4.5. Integración de resultados: perspectiva relacional

En este apartado se integran los resultados que surgen por la triangulación de datos, de técnicas, de fuentes y de teorías. Permite reconocer las interrelaciones con y entre los aspectos sobre la escritura académica y su enseñanza (Capítulo 2) y retomar los objetivos que se propuso esta investigación según lo explicitado en el Capítulo 3.

En esta integración de datos se reconocen coincidencias respecto al gusto por la escritura y su relevancia en la formación de profesores. Las conceptualizaciones en transición aplican a la exigencia y resistencia, como aspectos relevantes en la escritura académica en este ámbito de educación terciaria no universitaria.

Los desencuentros se explicitan respecto a las propuestas que los docentes elaboran y aplican para orientar la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua en el primer año de profesorado. Al focalizar las vivencias de los estudiantes en las instancias de producciones escritas orientadas por esas propuestas, surgen sus valoraciones y opiniones sobre la escritura académica y su enseñanza según las necesidades que sienten en este ingreso a la cultura discursiva del IPA. También permite analizar si estos estudiantes entienden que sus necesidades sentidas ante el nuevo contexto discursivo de la formación en educación actual, deben ser atendidas desde la asignatura Lengua o desde todas las asignaturas del currículo de primer año y/o en toda su formación inicial; qué actores reconoce como responsables de concretarlo y la pertinencia y posibilidades de la institucionalización de la enseñanza de la escritura académica en su centro educativo.

En esta instancia, los resultados del análisis de contenido de las entrevistas se integran con el análisis documental (apartado 4.4) respecto a los aspectos estudiados en las categorías particulares aplicadas a docentes o a estudiantes. Así, surgen las evidencias que se exponen a continuación y que han sido logradas mediante la triangulación de datos, de fuentes y de técnicas aplicadas en el análisis de los discursos de entrevistados docentes y estudiantes, de las propuestas docentes que orientan la escritura académica en el ingreso a la formación docente, los fundamentos y orientaciones que aportan el diseño curricular de la carrera de profesorado presencial en IPA (Plan 2008) y el programa de la asignatura Lengua que se integra el Núcleo de Formación Profesional Común de primer año.

Los resultados se presentan según de las categorías aplicadas al análisis de los discursos docentes pero la Categoría III y la Categoría IV se disponen en un mismo apartado (4.5.1.3). Esto surge al considerar que la cultura discursiva de este centro educativo es requerida para la contextualización de este estudio realizado sobre la escritura académica y su enseñanza.

4.5.1. Concepciones y opiniones sobre la escritura académica: encuentros, desencuentros y transiciones en las concepciones y opiniones relevadas

- La escritura académica como proceso

En la caracterización de las concepciones docentes sobre la escritura académica y su enseñanza en la formación inicial de profesores, se confirma su reconocimiento como proceso continuo que requiere una enseñanza diferente a la que se realiza en trayectos educativos previos. De igual modo ocurre en las opiniones de los estudiantes entrevistados.

- La exigencia: rasgo destacado en la escritura académica

Al indagar respecto a su propia imagen de escritor académico que los docentes y estudiantes entrevistados expresan (Anexo 7 y Anexo 13), surge la exigencia como rasgo particular. En los docentes se enfatiza al hablar sobre sus experiencias en el cursado de posgrados; en los estudiantes, emerge al reflexionar sobre las necesidades sentidas respecto a las debilidades y habilidades que siente, al situarse como escritor en la asignatura Lengua. Si se considera a Cassany (2011), este rasgo pone de manifiesto que la producción de géneros académicos exige de un aprendizaje más global que integre los aspectos pragmáticos, culturales y retóricos implicados.

- La escritura académica requiere ser enseñada

En ambos actores, la escritura académica se identifica de modo específico y diferencial, como proceso con exigencias propias y que requiere ser enseñada para atender las necesidades formativas que dicen sentir los estudiantes ante su ingreso al profesorado y a la cultura discursiva de la formación docente, más allá de la heterogeneidad reconocida en sus trayectos educativos previos.

- Uso de la escritura académica y la imagen propia de escritor de géneros académicos

En esta categoría surgen datos sobre para quién y para qué el docente y el estudiante produce géneros académicos en el ámbito de la asignatura Lengua y en la carrera docente. Se destaca en las respuestas qué elementos tienen en cuenta al producir estas escrituras y que la planificación como proceso inicial mantiene las características tradicionales ya que no se evidencia la coevaluación como práctica asociada.

En docentes y en estudiantes, se da en mayoría la producción de géneros académicos a requerimiento del ámbito de la formación docente de grado o de posgrado, según corresponda pero en ningún caso se constata su uso para publicaciones en el IFD o fuera de este.

4.5.2. Concepciones y opiniones de la escritura académica y su enseñanza, según la cultura discursiva del IPA

Los resultados del análisis de las categorías en docentes (III y V) y en estudiantes (IV y V), focalizan la relación entre las concepciones docentes y las opiniones de estudiantes, para develar cómo se piensa y cómo se siente la escritura académica desde la asignatura Lengua según la cultura académica o discursiva del IFD.

Según Jodelet (1996), si la representación se aplica “a la realidad concreta de nuestra vida social” (p. 472), es “una manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (p. 473). De este modo, las concepciones y las opiniones se comprenden en este estudio. Por lo tanto, lo social está presente en el contexto concreto en el que se realiza la enseñanza: el contexto sociodiscursivo de la formación docente. Y con la particularidad que corresponde a la comunidad académica y discursiva del IPA (apartados 4.3.1.3 y 4.3.4).

Por lo expuesto, en este apartado se analiza la interdisciplinariedad y al trabajo colaborativo en la enseñanza de la escritura académica, como aspecto que los docentes y los estudiantes entrevistados consideran relevante en las prácticas pedagógicas no solo en el curso de Lengua sino en todas

las asignaturas de la carrera de profesorado. La tabla 26 permite triangular los datos que surgen de las entrevistas a docentes y estudiantes.

Tabla 26. Interdisciplinariedad y trabajo colaborativo en la enseñanza de la escritura académica

	Docentes		Estudiantes
D 1	Algunas cuestiones estaban dadas, bastante resuelto, teníamos el aval y la posibilidad del diálogo y sin embargo no ocurría. Tendría otros resulta dos si pudiese ser una materia en diálogo con otros profes, que sí tienen la experiencia de participar en la práctica discursiva de derecho, historia, de eso que tiene que ver más con la especialidad. Que intento, intento.	E1	Con las específicas sí. Con las generales no.
D 2	No soy yo, la profesora de Lengua, quien tiene los conocimientos específicos de cómo se lee y se escribe en matemáticas, sino es una forma de interdisciplina entre los docentes. Este espacio de lo interdisciplinar, en realidad en las materias de profesorado, no lo he podido hacer porque no conozco mis compañeros, ni tenemos espacios para poder conocernos, al no estar compartiendo el espacio físico.	E2	Sin respuesta.
D 3	En formación docente trabajé particularmente con una profesora, pero de Lengua. Los estudiantes nos solicitaron si podíamos trabajar de a dos, juntos, y lo hicimos, y fue maravilloso. Tienen que ser asignaturas distintas, pero no quiere decir que eso no implique un trabajo interdisciplinario. El trabajo interdisciplinario no siempre se tiene que dar con los dos docentes in situ en el aula. Puede haber un trabajo interdisciplinario que se sostenga desde el abordaje de cada asignatura.	E3	Me parece que está muy individualizado todo, que no se trabaja en equipo.
D 4	No hay pauta de escritura por parte de los docentes de otra asignatura, y los estudiantes se resuelven por lo general a su leal saber, entender, dependiendo de la trayectoria formativa que tienen y bueno y más o menos, van haciendo como pueden.	E4	No mucho, pero si empiezan con ese tema de las exigencias con la normativa y los docentes la empiezan a adaptar, la empiezan a exigir, capaz que se puede dar una corriente que empiece a entender que lengua es sumamente importante para nosotros.
D 5	Que existiese a nivel institucional un canal de comunicación, una forma de coordinación, que fuese obligatoria entre nosotros, de manera que los profesores de las otras asignaturas y los profesores de Lengua, dijésemos, existe este conjunto de géneros que los estudiantes pueden producir, ustedes profes de las otras asignaturas, cuando hagan sus evaluaciones, o cuando ustedes consideren, sepan que nosotros vamos a estar formando a los chiquillines en estos géneros. Entonces con confianza, consignen eso, hagan una narrativa sobre tal cosa, escriban, hagan un mapa conceptual, no sé, el género que vos quieras. Y nosotros nos encargamos de formarlos.	E5	Algunas profesoras daban la posibilidad de hacerlo individual o grupal, y otros ya directamente decían que había que hacerlo grupal, y me parece que está buenísimo, aporta pila. Uno está acostumbrado a trabajar solo a veces, y hacer las cosas de una forma y cuando se encuentra con otros compañeros que no conoce, porque somos todos nuevos en primero. Hay que acomodarse, ser tolerante con algunas cosas, proponer, aceptar lo que el otro propone, tratar de buscar un punto medio, de que todos aporten algo. Eso también fue súper interesante.

			Con Lengua creo que no se dio. Me parece que al ser todo virtual, al principio complicó un poco. Los docentes tuvieron como que readaptarse a una situación que fue difícil y capaz que no dio como para coordinar con otros docentes, para hacer tareas en conjunto.
D 6	Lo interdisciplinario y dentro de la propia formación docente... cómo trabajan los demás docentes dentro del IPA, con sus estudiantes. Porque si no lo que hacen después los estudiantes es una réplica de lo que aprendieron en el IPA. O sea, ellos van a dar química, o van a ir dar matemática, después escribí como quieras. Pero eso por qué, porque cómo funcionaron los demás docentes dentro de la propia formación docente. Es un tema súper complejo, porque por más que nosotros tengamos buenas intenciones o ideas, tenés que estar trabajando con la gente de química, con la de matemática, con la especificidad, con las del tronco común.	E6	No, en este año no, con otras asignaturas no hubo. No recuerdo que haya habido. Igualmente los textos, muy bien todo lo que ella eligió para enseñarnos
D 7	No sé si hay una conciencia de los otros profesores, si hemos sido capaces de generar una cultura académica en el sentido de un diálogo cruzado, interdisciplinar.	E7	No hubo porque no me propusieron hacer nada con otra asignatura. En realidad me parece que está buena la idea. Lo que pasa que es muy difícil en esto de que no todo el mundo va haciendo el mismo proceso.
D 8	Creo que hace falta énfasis en determinadas asignaturas que no consideran que se necesite una relevancia de la lengua. Eso lo vimos los últimos años hasta que al final logramos demostrarle en orientaciones como en matemática, con apoyo de los colegas	E8	No, no tengo mucha experiencia dentro del IPA tampoco, pero no de pedir ayuda, la misma consigna después llevarla a otro docente y trabajarla, no.

		E9	Con el último parcial, creo que hubo una interdisciplinariedad porque podíamos elegir en base a una lista que nos dio la docente, un seminario sobre un tema a tratar (pensamiento matemático, cultura de inmigraciones, la manera pedagógica en pandemia). Podría haber un poco más al correr del año. Entre los docentes no hubo trabajo en conjunto.
		E10	No.
		E11	No. Hubiera estado bueno sí alguna actividad interdisciplinaria. Creo que enriquece un poco.
		E12	Sin respuesta.

4.5.3. Propuestas docentes que orientan la producción de escritura académica en Lengua

La síntesis de esta categoría surge de la triangulación de datos logrados del análisis particular de los discursos docentes, las propuestas documentadas y los discursos de estudiantes. Se relaciona qué dice el docente que hace, qué propuesta de escritura académica realiza en concreto al estudiante y cómo es valorada por el estudiante.

Con el propósito de objetivar este análisis, se explicita que la relación referida se destaca en la propuesta que orienta la realización de la primera prueba semestral, como documento común obtenido en los 8 docentes entrevistados. Pero no se descartó la aplicación de la Tabla 13 en los demás propuestas escritas recabadas.

En suma, la decisión responde a que:

- se concretó el acceso y el análisis del documento correspondiente a esa instancia de escritura que realizaron todos los docentes entrevistados;
- los entrevistados aluden a esta instancia como posible razón de abandono del curso y en consecuencia parece generar posibilidades de cambiar las prácticas pedagógicas en el curso de Lengua porque cada grupo reduce su población y el acompañamiento al estudiante se amplía o se concreta. En este caso, directamente en respuesta al seguimiento posible del proceso de escritura de los estudiantes que podrían generarse a partir de la corrección de la producción escrita, se transcriben algunas expresiones de los entrevistados.

“No lo puedo hacer de a uno; escriben, yo los leo a todos, selecciono cinco, seis. Suelo recortar fragmentos de la escritura, un párrafo de uno, un párrafo de otro y armo materiales donde aparece la escritura de ellos, sin identificar. (D5) El número de estudiantes en IPA hay una cantidad de prácticas que las dificulta” (D6).

“Entra una cantidad determinada de estudiantes, y a lo largo del año, esa cantidad disminuyó notoriamente, en el primer parcial dejó una cantidad de gente y el segundo te quedaste con poca, respecto a la que empezó.” (D3)

“Es impensable que uno trabaje con 70 alumnos escritura académica, porque no es escritura recreativa, es escritura permanente, del área de conocimiento de cada especialidad, que requiere mucho tiempo para poder trabajarla bien” (D5).

Mostacero (2017) realiza “un bosquejo histórico” a partir de la revisión de modelos de escritura que se han aplicado en los últimos cuarenta años para las propuestas pedagógicas de enseñanza de la escritura académica. Caracteriza propuestas y modelos según: modelo de producto, de procesos cognitivos y sociocognitivos o de escritura en las disciplinas. En el modelo de producto remite a Díaz (2002), a Cassany (1999) y a Carlino (2013) quienes advierten sobre las limitaciones de solo considerar la producción escrita que se ve como final de la actividad, cuando en los hechos, esta surge de un proceso que en este caso no es abordado. Ese abordaje, sí lo hacen los modelos que le preceden, cuya perspectiva de estudio se interesa en cómo el escritor (estudiante o docente) realiza

todo ese trayecto hasta construir su producción escrita. Por último, refiere a los modelos de escritura en las disciplinas o de escritura a través del curriculum.

Esos modelos ya fueron referidos en el marco teórico de la presente investigación, aunque ahora se amplían al incluir los modelos ecológicos o contextuales (Díaz, 2002). En general poco varían de los modelos denominados por Rubio (2011) “de giro social”, en especial con la variante 1 (sociocognitivo).

Estas referencias teóricas auspician de soporte y permiten una triangulación de datos que se centra en las propuestas docentes analizadas, en relación con las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura y cómo dicen orientar a los estudiantes con estas propuestas de producción de escritura. A esa relación, se incorpora la imagen que sus estudiantes proyectan como escritores orientados por las propuestas de escritura en el curso de Lengua. En definitiva, al relacionar en los docentes las concepciones y las propuestas de escritura, a partir de los resultados de la Categoría I, III y IV se identifican características que asocian a la escritura, el texto, el escritor, el interlocutor potencial y la enseñanza de la escritura académica, que definen algunos de los modelos citados.

Tabla 27. Relación entre concepciones de los docentes entrevistados y sus propuestas documentadas

Docente	Anexo 6. Categoría I Concepciones sobre escritura académica	Tabla 20. Categoría III Concepciones sobre enseñanza de la escritura académica	Tabla. 25. Categoría IV Documentos de las propuestas docentes
D1	1	2 (variante 2 y 4)	3
D2	2-3	3	3
D3	2-3	2	3
D4	2-3	3 (variante 1 y 2)	2-3
D5	1-2	2	1-2
D6	2	3 (variante 4)	2-3
D7	2	1	1
D8	2	1	1-2-3

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 27 se presenta la relación descrita. Se retoma los datos de la Categoría I donde 3 de los 8 docentes se ubican en la dimensión expresionista, 3 interactúan entre expresionista y social, 1 entre dimensión lingüístico-textual y 1 en la dimensión social. Solo en el caso del docente ubicado en la dimensión lingüístico- textual y expresionista se podría pensar en una posible correspondencia con concepciones que promuevan mayor valorización del producto. Los demás docentes, aún con sus variantes, ya se incluyen en propuestas pedagógicas que atienden estos procesos. Algunos con mayor énfasis en sus particularidades “como expresión del ser “(D5) o ampliado al contexto de comunicación con interacción social (D1).

Por su parte, el análisis documental de las propuestas docentes que orientan la escritura de géneros académicos corresponde a instancias significativas del curso de la asignatura Lengua (al inicio, en la primera o en la segunda prueba semestral), los ubica con algunas variaciones en relación a las

dimensiones que enfatizan en sus concepciones sobre la escritura (Categoría I) o sobre su enseñanza (Categoría III).

4.5.4. Institucionalización de la escritura académica en la formación en educación

La institucionalización de la escritura académica en la formación en educación actual no se aparta del propósito de esta investigación. Se desprende de las voces de docentes y de estudiantes entrevistados, respecto a la conceptualización de la cultura discursiva del IFD donde se inscribe la escritura académica y su enseñanza abordada en este estudio.

Tabla 28. Aspectos relevantes para la institucionalización de la enseñanza de la escritura académica en IPA y en la formación inicial de profesores

Docente		Estudiantes	
D1	Valoración de la enseñanza de la escritura académica en la formación docente inicial. Acuerdos de salas docentes que sean sostenibles.	E1	Especificidad según las especialidades. Otra trascendencia. Rever programa, evaluación. Mayor carga horaria o Lengua 2 en segundo.
D2	Continuidad del proceso durante toda la carrera y reformulación de programas.	E2	Mayor sistematización en el seguimiento.
D3	Trabajo interdisciplinario que acompañe y complemente la enseñanza que se realiza en Lengua.	E3	Nos enseñen a escribir. Mejorar escrituras de mala calidad en un futuro profesor. Ese tipo de lineamiento, de lo que es la institución como el IPA, debería de tenerlo para todos los profesores. Coordinarlo desde arriba.
D4	Continuidad e interdisciplinariedad en el proceso formativo en escritura académica, durante toda la carrera.	E4	Lengua mucho más presente para nosotros como docentes. Sin importar la asignatura que hagamos. Seguimiento de evaluación como alumnos y también, por qué no, como docentes.
D5	Mayor carga horaria, grupos con menor número de estudiantes.	E5	Instrumentar especie de taller, de una hora, cada tanto, por mes, que tenga que ver con Lengua. Para estudiantes de segundo en adelante, que no tienen esa materia, sigan mejorando esos aspectos.
D6	Diálogo interdisciplinario y continuidad académica.	E6	No está institucionalizado. Unión mucho más grande entre todos los profesores del IPA mismo, DOE, dirección, todos. Extensión e investigación. No solamente en el IPA, sino en todas las instituciones de formación docente del país.

D7	Trabajo permanente y ligado a cada asignatura o disciplina, durante toda la carrera.	E7	No sé si es muy utópico. En todas las asignaturas. Cada asignatura tendría que tener como unos lentes, que acompañaran a los estudiantes en la formación de la lengua. Articular lo que es la enseñanza de otras asignaturas con Lengua.
D8	Crear espacios interdisciplinarios, prácticas colaborativas durante los cuatro años de la carrera.	E8	Una propuesta de no sé cuánto tiempo o espacio darle, pero sí ciertos lineamientos generales de cómo armar un texto, ayuda y da más facilidad, en esto del oficio del estudiante. No hay un lugar explícito para todos.
		E9	Valorar e incentivar en toda la carrera, producciones que nos ayuden a mejorar porque no solo nos dan herramientas para desenvolvernos mejor en nuestro ámbito, sino que también, al producir estamos buscando más información. Dentro de los propios cursos. Este curso me parece una introducción a todo lo que nos deberían enseñar en la carrera. No es suficiente.
		E10	Tenemos solamente en primer año Lengua y desaparece esa materia. Seminario semestrales y no en el mismo horario de cursos. No sé cómo sería esa carrera para tener profesores que enseñen así hasta institucionalizar la escritura, No sé en qué exactamente se tendrían que formar, pero creo que no habría tantos para en todas las especialidades poner a profesores que enseñen. Es demasiada gente.
		E11	Interdisciplinariedad.
		E12	Más horas de trabajo, porque al llegar al liceo, como practicante o futuro docente, uno se va a encontrar con que se ha perdido mucho la escritura. La carga horaria va a ser afectada de una u otra forma, porque para dedicar más horas habría que agregar un horario más o restarle a alguna de las otras asignaturas, sin variar lo académico.

Fuente: elaboración propia

De modo similar a los docentes, la muestra de estudiantes evidencia valoraciones y propuestas de modificaciones, que en su opinión, necesita la enseñanza de la escritura académica en la discursividad del IFD y de la formación en educación actual. Considerando que se trata de estudiantes adultos, también se indaga su posicionamiento sobre la institucionalización de la enseñanza de la escritura académica (Moyano, 2018). La Tabla 28 identifica en cada uno de los 20 entrevistados los aspectos relevantes al pensar en la institucionalización mencionada. Todos coinciden en que se requiere tal institucionalización pero difieren en cómo lograrla. En particular, si se retoma Moyano

(2018), se puede presentar como una opción teórica, didáctica o de gestión, porque requiere acuerdos en cómo se concibe la escritura académica en la formación docente de grado, cómo se enseña y qué cambios a nivel de la gestión son necesarios.

Síntesis del capítulo

Los datos analizados presentados en este capítulo se obtienen a partir del procedimiento que incluye la reducción, categorización y codificación. En la primera parte, son analizados según las categorías determinadas en forma apriorística, incluyendo emergentes que surgen durante el proceso de investigación. En la segunda parte, se realiza el análisis relacional mediante la triangulación (Denzin y Lincoln, 1970) referida y aplicada en Roldán et al. (2011), que contribuye a la validez del presente estudio y a una mayor comprensión de las dinámicas que caracterizan la realidad social.

Realizadas las triangulaciones propuestas, se presentan los encuentros, desencuentros y transiciones en las miradas de docentes y estudiantes sobre la escritura académica y su enseñanza en el ingreso a profesorado, identificados en sus discursos. Estos datos luego son relacionados con los que surgen del análisis de documentos elaborados por los docentes de Lengua al orientar las producciones de géneros académicos en sus cursos. Por último, son contextualizados según los documentos oficiales que fundamentan el propósito de la asignatura Lengua y según la cultura discursiva del IPA, identificada por los estudiantes y docentes entrevistados.

Capítulo 5. Conclusiones

Este capítulo presenta los principales resultados del estudio realizado, según los objetivos planteados y los fundamentos teóricos que oportunamente se explicitaron. También se hace referencia a sus limitaciones y a posibles líneas de investigación que podrían generarse respecto a interrogantes que emergen de estos resultados.

Es oportuno explicitar que en la totalidad de este documento se ha utilizado la palabra “estudiante” y en ningún caso “alumno”, según la reconceptualización actual en el discurso educativo (Monza y Garibaldi, 2016). La nominación de estudiante, según ambas autoras, lo implica como sujeto capaz de aprender de acuerdo a sus propios procesos, con perspectiva educativa de inclusión y de promoción de aprendizajes autónomos, alejándolo de la mención del alumno cuya etimología lo asocia con “a quien se alumbra”. Permite referenciar a este sujeto estudiante, situado en la actualidad socioeducativa. Respecto a los estudiantes que conforman la muestra de este estudio, posibilita incorporar sus opiniones desde sus voces y analizarlas en relación a las concepciones de sus docentes, para generar conocimiento respecto a la escritura académica y su enseñanza en la asignatura Lengua, en el primer año de la carrera de profesorado presencial.

El presente estudio sobre la escritura académica y su enseñanza en la asignatura Lengua, al ingreso a la formación de profesores y en el contexto discursivo del IPA como institución de educación terciaria no universitaria del ámbito público, se planteó un objetivo general y tres objetivos específicos (p. 17). Para su concreción, se optó por un diseño cualitativo, exploratorio y descriptivo según Hernández Sampieri et al. (2006), que busca “especificar propiedades, características y rasgos importantes” (p. 80) del fenómeno estudiado. Para ampliar y para validar el conocimiento producido según un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo, se atendió la multirreferencialidad asociada a la escritura en educación superior y a su enseñanza en el ingreso a la formación de profesores.

Al concluir este trabajo se reafirma el carácter exploratorio que se definiera al iniciar este estudio aunque se reconocen los aportes de Rico (2019) en su investigación sobre la incorporación de prácticas de lectura y de escritura académica en la formación de profesores de Biología en IPA y en el profesorado en modalidad semipresencial. Se entiende que ese estudio cuanti-cuali se focaliza en los docentes de la Especialidad Ciencias Biológicas y no en los docentes de Lengua ni aborda la realidad de los estudiantes en relación a la cultura académica de la formación docente ante el ingreso al profesorado, tal como sí lo realiza la presente investigación.

Metodológicamente, se enfatizó el análisis del contenido de los discursos generados en entrevistas en profundidad (técnica conversacional de investigación cualitativa, según Valles, 1997). Las entrevistas se aplicaron a una muestra censal de quienes en 2020, en 2019 o en ambos años, se desempeñaron como docentes de Lengua (8) en el IPA y a una muestra no probabilística de estudiantes (12) que en el mismo periodo cursaron esa asignatura al ingresar a profesorado presencial de Ciencias Biológicas, Derecho o Matemática, en ese centro.

El análisis documental se aplicó como segunda técnica de investigación para recolectar datos de 22 propuestas escritas de docentes entrevistados, según la pauta generada como instrumento (Tabla 13) y que estos aplican al orientar a sus estudiantes en la producción de escritura académica. Como elementos contextualizadores, se analizaron los fundamentos teóricos del Plan 2008 y los contenidos del programa de Lengua.

La Figura 16 sintetiza el análisis realizado según los tres objetivos específicos explicitados en el capítulo 1, mediante la aplicación de la triangulación teórica, de técnicas y de datos según Roldán et al.(2011).

Figura 17. La escritura académica y su enseñanza en Lengua al ingreso a profesorado



Fuente: elaboración propia

Los datos obtenidos desde la primera instancia del análisis de datos, evidencian la complejidad del tema estudiado. Generan el desafío de reconocer la interacción de los datos para alcanzar el conocimiento buscado, que se va ampliando a medida que el análisis avanza y el proceso iterativo (Dey, 1993) que implica la totalidad del estudio, se concreta.

La Figura 16 muestra la delimitación de la investigación realizada y permite ordenar sus conclusiones respecto a los aspectos numerados y en acuerdo con los tres objetivos específicos para concretar el objetivo general que fuera explicitado: “Contribuir a la comprensión de la enseñanza de la escritura académica que realizan docentes de la asignatura Lengua en el ingreso a la formación inicial de profesores, en un IFD de Montevideo”.

Si se toma como referencia los objetivos específicos planteados en este estudio, las conclusiones a la que se arriba, se explicitan a continuación.

1) En acuerdo al objetivo específico 1, las concepciones docentes de los 8 formadores que integran la muestra censal en esta investigación, son identificadas y caracterizadas. Los entrevistados se

posicionan desde su rol de docente de Lengua al referirse a la escritura académica y su enseñanza, pero la comprensión de las concepciones identificadas, no debe excluir las particularidades que implica la realidad estudiada como fenómeno social que los involucra, como sujetos sociales y ciudadanos en el contexto educativo actual. Este contexto que enfatiza los escenarios de la formación en educación actual se evidencia desde el continuum que se conforma con las trayectorias educativas previas a la formación inicial de profesores y sus proyecciones según el desarrollo profesional que supone la docencia. Las expresiones referidas a la enseñanza de la escritura académica en el ingreso a la carrera de profesorado que explicita D3, ilustran este proceso y también su complejidad: “Cada etapa tiene un proceso muy importante y el abordaje es un tema importante en todas ellas. Es un continuo, una parte de esta formación”.

Al caracterizar las concepciones docentes identificadas en este estudio, se concluye que comparten la conceptualización de la realidad estudiada como proceso pero difieren en la dimensión o dimensiones (lingüístico-textual, expresionista, “giro social”) que surgen de la triangulación de teóricos (Tabla 2), elaborada y aplicada para su análisis. Esta diferenciación es atendida porque esas dimensiones, que se conforman por 5 aspectos esenciales en la escritura académica (concepto, producto, escritor, interlocutor potencial y por último, su enseñanza), se asocian a la perspectiva lingüística, psicológica o sociocultural, respecto a la escritura y a su enseñanza en las concepciones de los formadores.

La diferenciación aludida, muestra que en mayoría (4 en 6), los docentes de Lengua en 2020, transitan hacia la dimensión asociada a la perspectiva social que conceptualmente implica enseñar la escritura académica según cuatro variantes posibles: sociocognitivo, retórico-crítica, etnográfico o lingüístico-funcional. Estas variantes pueden diferir respecto a la concepción de escritura académica como proceso, quehacer o habilidad, pero se explica solo desde la interacción entre las prácticas discursivas y las particularidades de la realidad social del sujeto escritor.

En las concepciones docentes, la referencia al sujeto escritor y a la enseñanza de la escritura académica, surge en conjunción con las siguientes expresiones: producto discursivo, actividad social, interacción, tomar conciencia o proceso que se conforma por procesos cognitivos complejos, proceso en construcción según las experiencias de cada uno, y actividad práctica. Estas expresiones son explicitadas por los docentes de Lengua que enfatizan la perspectiva sociocultural de la escritura académica (Tabla 20).

2) Orientado por el objetivo específico 2, este estudio analizó posibles relaciones entre las concepciones docentes de Lengua sobre la enseñanza de la escritura académica y las propuestas de escritura que producen y aplican para lograr que los estudiantes realicen producciones académicas. La triangulación de datos, de técnicas y de fuentes presentada en este trabajo, permite concluir que no hay discrepancias en que la escritura académica en la educación superior, que en este caso aplica a la formación inicial de profesores, debe ser enseñada. Por su condición de proceso inacabado y continuo, al igual que la docencia, a nivel académico su pertinencia se asocia a la evaluación “porque en todas las materias de la formación docente van a ser evaluados, seguramente, a partir

de la escritura” (D2) o a la diferencias de cada cultura o comunidad discursiva según las instituciones educativas por las que cada estudiante o docente transita. D4 enfatiza este aspecto: “saber leer y escribir es un proceso continuo, porque siempre aparecen géneros nuevos y desafíos nuevos en la lectura y en la escritura. Y por lo tanto, todos ellos (alumnos), incluida yo entre ellos, nos encontramos en un momento como aprendices de la escritura, particularmente”. Esta inclusión o posicionamiento de los formadores como sujeto escritor en permanente formación fue contemplada en la categoría de análisis II.

En esta instancia y atento a las limitaciones de este estudio descriptivo, solo se realiza una primera aproximación respecto a la vinculación entre sus propias prácticas de escritura en el desempeño de la docencia con el pensar y actuar al orientar la enseñanza de la escritura académica. En este sentido, se destaca dos evidencias: la exigencia como rasgo de la escritura académica que enfatizan los docentes que cursan o han cursado posgrados que requieren producciones académicas que los desafían por las particularidades de las culturas discursivas a las que deben adaptarse, de igual modo que debe hacerlo el estudiante (su estudiante en el curso de Lengua) al ingresar al IPA y a la formación docente pública.

En las propuestas docentes que promueven la producción de géneros académicos, analizadas según la referencialidad que surge en los discursos y en los documentos de elaboración propia por los entrevistados, es posible evidenciar y concluir que enfatizan el carácter procesual aunque no integran la coevaluación al proceso; explicitan los criterios de evaluación pero en mayoría no utilizan rúbricas; denotan ausencia de interdisciplinariedad o adecuación a la especificidad del conocimiento asociado a las especialidades de profesorado en las que se desarrolla el curso anual de Lengua. Si se evidencia que las producciones escritas promueven el trabajo colaborativo (equipo o dupla) y que el seguimiento de los estudiantes (durante y luego de su realización de la producción académica) no se realiza en modalidad uno a uno.

En estas conclusiones se retoma los datos dispuestos en la Tabla 27 y en consecuencia, se entiende que los docentes de 2020 y de 2019 denotan congruencia entre sus concepciones y sus propuestas de escritura académica. Si se toma como referencia la dimensión social en la enseñanza de la escritura académica, en D7 (2019), D8 (2019) o en D5 (2019-2020) no está enfatizada. A diferencia, en D1, D2, D3, D4 y D6 (docentes 2020), la enseñanza de la escritura académica ha alcanzado la perspectiva social o lo alcanzará si culmina su transición desde la dimensión expresionista. En esta transición queda por saber si al reconocer la escritura académica como proceso que requiere de reescrituras, también lo considera en el tiempo de realización de las producciones académicas y en las estrategias que acompaña esta enseñanza.

3) El objetivo específico 3 se orientó hacia la exploración de las opiniones de los estudiantes respecto a la escritura académica y su enseñanza en el curso de Lengua. El estudiante expresa sus valoraciones sobre el tema, posicionado como sujeto situado según las particularidades que le significa el ingreso a su formación en docencia. En este contexto, sus opiniones y valoraciones tras-

cienden el curso de Lengua hacia las demás asignaturas del diseño curricular y le permiten posicionarse de modo dinámico entre sus trayectorias educativas previas y la perspectiva de la docencia como profesión, que da al hallazgo que se presenta a continuación.

La docencia y la imagen del docente

Al realizar el análisis presentado en los párrafos que anteceden, emergen a través aspectos directamente vinculados al docente, que permiten una caracterización de la docencia actual y del docente. Si bien pueden considerarse como posibles orientadores de la propia formación del entrevistado, impactan en esta investigación porque surge vinculada a la necesidad de formación en escritura académica y el posible impacto en su desempeño futuro.

Se enfatiza que la docencia que debe superar el aula y respecto a la escritura académica, requiere de formación o “herramientas” (E9) para que le permita investigar y aportar a la comunidad académica “contribuís en tu campo”, “de manera correcta y eficiente”.

La complejidad asociada al docente y a la docencia y su vinculación con la necesidad formativa en escritura académica se hace explícita en las expresiones que se citan a continuación:

“La vida del profesor es bastante compleja y no pueden estar en todo” (E1). “Es muy importante que los profesores e incluso los maestros, puedan investigar, puedan elaborar muchas actividades a nivel académico, porque eso es lo que va a quedar para la posteridad” (E 6). “Los profesores y los estudiantes en este caso para profesor, tenemos que tener ese abanico de conocimientos” (E 6). “Tenemos que tener otro manejo de la escritura, del lenguaje, que no lo tenemos, lo peor, que cada vez lo estamos perdiendo más” (E7). “Nuestro trabajo no es solo ser docentes y transmitir información a los alumnos, sino que también va más allá en el sentido de que contribuís en tu campo, tanto en el pedagógico como en el que la materia en la que te especializás. Y siento que nos faltan herramientas como para poder aportar a esa comunidad, de manera correcta y eficiente” (E9).

En este análisis cualitativo, en concordancia con la conceptualización de la opinión (Moscovici, 1971), se devela el posicionamiento de los estudiantes ante la enseñanza de la escritura académica. Como “fórmula” que se integra en las representaciones sociales, cada estudiante expresa su postura frente a la realidad social estudiada, expresa sus fortalezas y debilidades actuales, según las necesidades formativas que siente ante el ingreso a la formación docente. En este sentido, E3 afirma que la escritura es relevante en el ingreso a profesorado porque “no me ha surgido ningún momento en el que no lo he necesitado al 100 %; necesito ciertas características de haber aprendido sobre la escritura”. Respecto a la relevancia en la carrera docente deja implícito la continuidad de esta necesidad formativa, al expresar que “la exigencia en cuanto a la escritura y organizaciones y demás, va cambiando y se va necesitando algunas otras herramientas, que al principio no estaban y que quizás no tenían determinada importancia”.

En síntesis, al explorar las opiniones relevadas se concluye que al caracterizar la escritura académica, reconocen su potencialidad epistémica sin desmedro de su valor social. E9 lo expresa de este

modo: “es una forma de acceder al conocimiento de nuestra área y nos permite transmitir el conocimiento que vamos obteniendo” y agrega “la escritura académica es una manera de la más adecuada para transmitir toda esa información para ayudarnos mutuamente”.

Las opiniones coinciden en que es fundamental al ingreso, durante y luego de su formación de grado y que se requiere formación continua. Según la dimensión y perspectiva de escritura académica y su enseñanza (Tabla 22), en mayoría (7 de 12) las opiniones de los estudiantes muestran una transición entre la perspectiva expresionista y la sociocultural.

Según el objetivo general, esta investigación se propuso contribuir a la comprensión sobre el tema de estudio. Se entiende que el análisis realizado permite expresar que la escritura y su enseñanza en la educación superior, en particular al ingreso de la carrera docente de profesorado, excede la interacción entre docentes y estudiantes mediada por la normativa, los programas y las propuestas que orientan la producción de géneros académicos. Por lo tanto, se requiere estudiar la cultura académica o cultura discursiva de la institución que contextualiza esa interacción, y la pertinencia de la institucionalización de la gestión de esta enseñanza. También se requiere continuar y profundizar el estudio de la escritura académica y su enseñanza en la formación de profesores ya que este trabajo se limitó a describir esa realidad según las dimensiones epistemológicas y pedagógicas (Mostacero, 2017) y desde las dimensiones lingüístico-textual, expresionista y de “giro social” lograda al relacionar los aportes de Rodríguez Moreno (2017), Salazar González (2015) y Rubio (2011).

Al ser un estudio exploratorio y descriptivo, si bien profundiza en la descripción de la realidad estudiantil y se limita a los niveles iniciales de la investigación cualitativa, permite proyecciones respecto a ampliar perspectivas de la escritura académica y su enseñanza en la formación docente o formación en educación terciaria que a la fecha prosigue su proceso de discusión sobre la universitarización. También permite seguir reflexionando, no desde los encuentros y desencuentros sino desde transiciones que dinamizan y no limitan el análisis de discursos de actores institucionales, y considerar que “la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta solo un medio de registro de comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2003, p. 411).

En el discurso del estudiante E9, se destaca la necesidad sentida de formación en escritura académica:

Reclamo algo más en el sentido de que este curso me parece una introducción a todo lo que nos deberían enseñar en el correr de la carrera. No es suficiente, (...) nos faltan más herramientas y más cosas en las que basarnos para desenvolver bien nuestro trabajo, en sí. Porque nuestro trabajo para mí no es solo ser docentes y transmitir información a los alumnos, sino que también va más allá en el sentido de que contribuís en tu campo, tanto en el pedagógico como en el que la materia en la que te especializás. Y siento que nos faltan herramientas como para poder aportar a esa comunidad, de manera correcta y eficiente. (E9)

En relación a la pertinencia y posibilidades de cambios en la enseñanza de la escritura académica o su institucionalización según la alfabetización académica en el IPA y en la formación inicial de profesores (Tabla 28).

Las concepciones de los docentes de Lengua también develan planteos de cómo debe ser la enseñanza de la escritura académica en esta realidad de la formación inicial de profesores. Se evidencia la superpoblación en los grupos, las limitaciones del curso anual de Lengua en primer año y sin continuidad en espacios específicos de formación en escritura académica durante el resto de la carrera de grado.

En sus concepciones y opiniones, los 20 entrevistados coinciden en que debe haber cambios en la enseñanza de la escritura académica y que el curso anual de Lengua (3 horas semanal/mensual) resulta insuficiente. Las modificaciones que proponen no se limitan a mayor carga horaria y enfatizan la continuidad del proceso de formación en escritura académica.

En este sentido, es pertinente retomar a Moyano (2018) para situar a los docentes y a los estudiantes, según su propuesta sea una opción de cambio a nivel teórico, metodológico o de gestión. Los 8 docentes coinciden en que se debe cambiar la metodología y la gestión. “Lograr diálogo interdisciplinar y continuidad académica” (D6) no difiere de otras expresiones que solicitan “crear espacios interdisciplinarios, prácticas colaborativas durante los cuatro años de la carrera” (D8). La interdisciplinariedad se menciona pero no se enfatiza en las opiniones de los estudiantes ya que su apuesta se orienta hacia mayor seguimiento o acompañamiento en todas las asignaturas.

Las características que se identifican en este informe se relacionan con las que describen a los tres modelos explicativos (Técnicas o habilidades de estudio; Socialización académica; Alfabetización académica) referidos a las concepciones de la escritura académica y prácticas asociadas, elaborados por Lea y Street (1998). Los tres modelos son abordados por Castelló (2014) para identificar los actuales retos de esta enseñanza. Entiende que el último integra los otros dos pero “añade la necesidad de tener en cuenta la naturaleza de las prácticas institucionales, las relaciones de poder que conllevan, así como el impacto en la formación de la identidad que supone su adquisición” (p. 352). Los retos que enumera no son ajenos a la realidad que muestra esta investigación y que es posible identificar en los contenidos de las entrevistas que se presentan en este informe y en sus anexos: “sensibilizar a profesores y estudiantes del impacto que las prácticas de escritura y sus géneros asociados tienen – o pueden tener- en el tipo y la calidad del aprendizaje”; “la organización y difusión de prácticas de enseñanza eficaces”; “la evaluación” (Castelló, 2014, p. 364).

5.1. Limitaciones de este estudio y nuevas líneas de investigación

Las limitaciones del presente estudio se fundamentaron en el Capítulo 1 y 3, pero al concluir este informe se retoma la complejidad del tema estudiado que ha estado presente durante todo el proceso de análisis de los datos recogidos, generando el mayor desafío: mantenerse en la línea y enfoque de esta investigación.

Retomando a Flower y Higgins (1991), que ya fueron citados en el Capítulo 1 de esta tesis, es pertinente comprender el alcance de pensar que leer y escribir es un acto de cruzar fronteras, porque en las concepciones de los docentes y en las opiniones de estudiantes se evidencian. Estas fronteras, marcadas entre trayectorias educativas y las culturas discursivas que identifican a cada institución educativa, contextualiza la enseñanza de la escritura académica estudiada. La necesidad de cambiar emerge y que más allá de la heterogeneidad de los posicionamientos que estos docentes y estudiantes manifiestan, las transiciones que se identifican muestran lo cambiante de la realidad educativa y social de la formación en educación actual.

El proceso vivenciado reafirma que si este trabajo se continúa o se avanza en modalidad colaborativa, reconociendo que en esta investigación se ha logrado una descripción detallada de la realidad estudiada., se podría superar el nivel descriptivo y transitar hacia el nivel correlacional y/o explicativo. También orienta a proyectar nuevas líneas de investigación que permitan ampliarla o para buscar respuestas a interrogantes que se construyen desde las presentes conclusiones.

Si D9 sin diferencias con los datos que surgen de los discursos de sus colegas, afirma con convicción: “Falta diálogo interdisciplinar. Es necesario el trabajo como comunidad académica para discutir esos temas. No nos es difícil distinguir, pensar, géneros primarios, secundarios o si se trabaja con el tema”: ¿Qué afecta la concreción de espacios interdisciplinarios o el diálogo entre asignaturas de primer año, si se considera que en los discursos de los docentes y de estudiantes se explicita su necesidad? ¿Cuáles son los motivos que en la formación de profesores impactan en la valoración de Lengua y en la enseñanza de la escritura académica? ¿Qué características tiene la escritura académica y su enseñanza en las demás carreras de formación en educación que integran la oferta educativa del CFE?

Las líneas presentadas no se limitan ni se agotan en la escritura académica como tema de estudio, pues admiten su direccionalidad hacia los estudios sobre la lectura académica y su enseñanza en la formación de grado y en posgrados de docencia, con inclusión del trabajo colaborativo e interinstitucional entre investigadores.

En síntesis, se entiende que los datos logrados en esta investigación y las líneas que se proyectan, pueden aportar a la discusión sobre la elaboración de nuevas propuestas curriculares en la formación inicial de profesores o discusiones referidas a alfabetización académica en educación superior que demandan y explicitan, en mayoría, los entrevistados.

Referencias bibliográficas

- Álvarez- Gayou Jurgenson, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Ibérica.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *SUNFD Programas Plan 2008. Profesorado*. <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2015). *Los estudiantes de formación en educación*. <http://www.cfe.edu.uy/index.php/estudiantes>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2018). *Censo Nacional Docente 2018*. <https://censo docente2018.anep.edu.uy/censo/>
- Administración Nacional de Educación Pública (2019). *Políticas lingüísticas 2015-2019*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/897>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *Informe de matrícula inicial del Consejo de Formación en Educación 2020*. http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/publicaciones/estadisticas/2020/informe_matricula_2020.pdf
- Amiburu, M.G. (2002). *Antropología de la Educación*. Editorial Síntesis.
- Ángelo, R. (2015). Armar la trama. Una propuesta de gestión de TIC en el marco de la formación en educación. *GestiónArte*, 1(2), 10-15.
- Aránega, S. (2013). *De la detección de necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Cuadernos de Docencia Universitaria 25. Octaedro.
- Araya, S. (2003). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales, (127). FLACSO.
- Atorresi, A. (2009). *Taller de escritura II. Las respuestas a consignas de escritura académica*. http://concursocampociudad.com.ar/wp-content/themes/coc/Taller_II-_CCSS.pdf
- Avendaño, F. (2013). *La cultura escrita ya no es lo que era. Lecturas, escrituras, tecnologías y escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Badilla Chavarría, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Pensar en movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4 (1), 42-51. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/411>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Erbaum.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla S.A.
- Bloomfield, L. (1964). *Lenguaje*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Bonilla Castro, E. & Rodríguez, P. (1997). *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Universidad de los Andes.

- Braslavdky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Carbonell, J. (2014). *Pedagogías del S. XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. I Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Universidad Nacional de Luján.
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el currículum a la función epistémica de la escritura*. IX Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2003a). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri / Versidad*, 3 (2), 17-23.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados?: Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420.
- Carlino, P. Iglesia, P. y Laxalt, I. (2010). *Lectura y escritura en la formación de profesores de ciencias: Tarea periférica o central para la elaboración del conocimiento*. IX Jornadas Nacionales y IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. Asociación de Docentes de Biología de Argentina, San Miguel de Tucumán.
- Carlino, P. , Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-136.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Camilloni, R. W. de, A. (2014). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación*, 5(7), 17-32.
- Camps, A., Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico dedicado a Academic Writing*. 11(1), 17-36.
- Cassany, D. (1999). Lo escrito desde el análisis del discurso. *Lexis* 23(2), 213-242.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.

- Castelló, M. (2014). Los retos actuales del estudio de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 192 (2), 346-365.
- Cartolari, M. & Carlino, P. (2012). Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas. *Revista Acción Pedagógica*, (21), 6-17. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/36>
- CIFRA. (2012). *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*. ANEP- CFE. http://biblioteca.cfe.edu.uy/IFDtytres/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=1038
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2990010>
- Colás, P. & Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Alfaro
- Creswell, J. W. (1994). *Diseño de Investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Sage.
- Cruz Velázquez, J. (2015). *Tras las metáforas de la escritura académica: una experiencia de posgrados en la universidad*. Conferencia XIII. Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía.
- Derrida, J. (1971). *De la Gramatología*. Siglo XX Editores.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Aldine Publishing Company.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis. A User Friendly Guide for Social Scientists*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203412497>
- Echeveste Hornos, E. M. (2015). *Las prácticas de enseñanza de la escritura en el segundo nivel de la educación primaria: concepciones docentes y propuestas de enseñanza* [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay]. <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3223>
- Fernández, L., Remondino, I., & Jure, M. (2015). Metáforas bajo la lupa: una experiencia de posgrado en la Universidad. *Pedagogía* 48(1), 35-48.
- Ferreiro, E. (1995). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Revista de ciencias sociales*, (2), 9-19.
- Flower, L. & Higgins, L. (1991). *Collaboration and the Construction of Meaning. Technical Report n.º56*. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las tecnologías logran el aprendizaje profundo*. Pearson.

- Fullan, M., Quinn, J., y McEachen, J. (2018). *Deep Learning: Engage the World Change the World*. Corwin.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Giraldo, C. (2018). La dicotomía difusa contra la dicotomía tradicional oral/escrito. La escritura por WhatsApp. *Praxis & Saber* 9(20), 239-258.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8431>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. K., & Lincoln, I. S. (Eds.). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa (2)*, 38-78. Gedisa.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación* (4.ª ed). Mc Graw – Hill. Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed). Mc Graw – Hill. Interamericana.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar* 10(19), 11-40. Universidad Autónoma de México.
- Hutching, P. , & Shulman, L.S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 10-15.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing*. Longman.
- Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence En J.B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth*. (pp. 269-293). Penguin,
- Ivanic, R. (1998). *Escritura e identidad: la construcción discursiva de la identidad en la escritura académica. Estudios en lengua escrita y alfabetización (5)*. Editorial John Benjamins.
- Jodelet, D. (1996). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Editorial Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2007). *Metáforas de la vida cotidiana*. Ediciones Cátedra.
- Luaces, M. (2013). *La formación docente para la educación básica en Uruguay*. MEC-UDELAR-ANEP, Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la Educación. https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Desarrollo_Profesional_Docente_y_Mejora_de_la_Educaci%C3%B3n._Informe_pa%C3%ADs_2013.pdf
- Maciel de Oliveira, M. C. (2017). Educador novel: nuevo rol, nuevas necesidades formativas. En K. Nossar, K. & M. C. Salle. *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y*

noveles. Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones (pp. 35-44). Consejo de Formación en Educación.

- Mallada, N. (2014). *Documentos institucionales y concepciones docentes. Enseñanza de lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República*. [Tesis de Maestría, Universidad de la República]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9332>
- Mc Millan. J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa 5° edición. Una introducción conceptual*. Pearson.
- Mancebo, M. E. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). *Cuadernos de Investigación Educativa*. 10 (1), 85-104.
- Marín, M. (2016). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*. 27 (4), http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage Publications.
- Meirieu, P. (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Editorial Octaedro.
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de metodología de la investigación social*, 1(1), 47- 60.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage.
- Morales, R. & Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colciencias.
- Moreno Pineda, V.(2018). Representaciones y prácticas de escritura en el contexto latinoamericano. Estado del tema. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 19-40. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8105>
- Moscovici, S. (1975). *Introducción a la Psicología Social*. Editorial Planeta.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul S.A.
- Mostacero, R.(2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Revista Universitaria de Investigación*, 5(1), 53-75. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Mostacero, R. (2012). Dificultades de escritura en el discurso académico: análisis crítico de una situación problemática. *Legenda*, 16(14), 64-88.
- Mostacero, R. (2017). *Modelos para enseñar a leer y a escribir: bosquejo histórico*. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n2/0120-3479-leng-45-02-00247.pdf>

- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *Delta* 34(1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Navarro, B., Arriagada, I., Osse, S., & Burgos, C. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. <http://www.redalyc.org/articulo>
- Olson, R. D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En R.D. Olson, y N. Torrance (comps.) *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, M., & Rincón, G. M. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez M., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (2014). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Rico Trigo, M.G. (2019). *La incorporación de las prácticas de lectura y escritura en la formación inicial de los profesores de Biología: aportes a la alfabetización académica*. [Tesis de Maestría, FLACSO Uruguay]. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/673>
- Ricobaldi, M. (2006). Concepciones de la enseñanza: un estudio en torno a docentes experimentados sin formación pedagógica. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 2(13), 93- 116. <https://doi.org/10.18861/cied.2006.2.13.2748>
- Rodríguez Ruiz, J. (1999). *Hipertexto y literatura: una batalla por el signo en tiempos posmodernos*. Centro Editorial Javeriano.
- Romero, A. & Álvarez, M. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala .Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 103-118.
- Rubio, M. (2011). Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores básicos. *Literatura y lingüística*, (23), 123-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112011000100008>
- Roldán, C, Vázquez, A. & Rivarosa, A. (2011). *Mirar la escritura académica en la educación superior como un prisma*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4010Roldan.pdf>
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de posgrado. *Revista Signos*, 42(69), 107 - 127.
- Salazar, C. (2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 6(11), 1-21.
- Sanmartí, N. (2008). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Editorial Graó.

- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en educación* 15(2), 1-26. [https://www.researchgate.net/deref/http %3A %2F %2Fdx.doi.org %2F10.15517 %2Faie.v15i2.18959](https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.15517%2Faie.v15i2.18959)
- Schmidt, B., Palazzi, A. & Piccinini, C.A. (2020). Entrevistas online: potencialidades e desafíos para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. *Revista Família* 8(4), 960-966.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela (eds.), *Lingüística cognitiva* (pp. 97-121). Anthropos.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- UNESCO. (2013). *Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. OREAL/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219157>
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vivanco, A. (1992). *Las libertades de opinión y de información*. Editorial Andrés Bello.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2). Editorial Brujas.

Anexos

- ANEXO 1. Autorización del CFE para realización del trabajo de campo en IPA
- ANEXO 2. Antecedentes internacionales y nacionales
- ANEXO 3. Sistematización de aportes en el contexto latinoamericano
- ANEXO 4. Instrumento (guía) diseñado y aplicado en entrevistas docentes
- ANEXO 5. Instrumento (guía) diseñado y aplicado en entrevistas a estudiantes
- ANEXO 6. Concepciones docentes respecto a la escritura académica y su relevancia, según las dimensiones aplicadas según la Tabla 2 (Capítulo 2)
- ANEXO 7. Categoría II del análisis de contenidos de entrevistas docentes.
- ANEXO 8. Categoría III del análisis de contenidos de entrevistas docentes.
- ANEXO 9. Categoría IV del análisis de contenidos de entrevistas docentes
- ANEXO 10. Categoría V del análisis de contenidos de entrevistas docentes
- ANEXO 11. Categoría VI del análisis de contenidos de entrevistas docentes
- ANEXO 12. Dimensiones evidenciadas respecto a la escritura académica en los discursos de estudiantes entrevistados
- ANEXO 13. Categoría II del análisis de contenidos de entrevistas a estudiantes
- ANEXO 14. Categoría III del análisis de contenidos de entrevistas a estudiantes.
- ANEXO 15. Categoría III del análisis de contenidos de entrevistas a estudiantes
- ANEXO 16. Categoría V del análisis de contenidos de entrevistas a estudiantes
- ANEXO 17. Muestra de la aplicación de la Tabla 13 en el análisis documental de las propuestas docentes en entrevistado D2



Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación

Ac. Sec. 19
Res. 24
Exp. **2020-25-5-002283**
VB/mr

Montevideo, 15 JUN. 2020

VISTO: la solicitud presentada por la Prof. **Sandra Cunha Rau**;

RESULTANDO: I) que por la misma solicita se la autorice a realizar el Proyecto de investigación "La enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua, en la formación docente inicial de profesores. Concepciones docentes y opiniones de estudiantes de primer año", en el Instituto de Profesores "Artigas";
II) que la investigación se llevará a cabo en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad ORT Uruguay;

CONSIDERANDO: I) que según informa la División Planeamiento Educativo, la interesada cumple con las bases establecidas en el Protocolo para las solicitudes de investigación, estudios y proyectos, aprobadas por Resolución N°31, Acta N°34 de fecha 25 de setiembre de 2015;

II) que resulta pertinente acceder a lo solicitado;

ATENTO: a lo establecido en el Artículo 63 de la Ley 18.437 de fecha 12 de diciembre de 2008 y en Acta Ext. N°5 Resolución N°1 de fecha 24/06/10 adoptada por el Consejo Directivo Central;

LA SECRETARÍA GENERAL DEL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN, ACTUANDO EN ACUERDO CON LA PROSECRETARÍA, en ejercicio de las atribuciones conferidas por Acta N°29, Resolución N°34 de fecha 23 de agosto de 2017;

RESUELVE:

1) Autorizar a la Prof. **Sandra Cunha Rau**, C.I. 2.561.448-8, a realizar el Proyecto de investigación "La enseñanza de la escritura académica en la asignatura Lengua, en la formación docente inicial de profesores. Concepciones docentes y opiniones de estudiantes de primer año", en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad ORT Uruguay, en el Instituto de Profesores "Artigas".

2) Establecer que la interesada deberá dar cumplimiento a lo establecido por Resolución N°31, Acta N°34 de fecha 25 de setiembre de 2015.

3) Comuníquese a la Universidad ORT Uruguay y a la División Planeamiento Educativo. Cumplido, pase al Instituto de Profesores "Artigas" a fin de notificar a la interesada. Oportunamente, archívese.


Ximena Ambrosoni
Prosecretaria




Prof. Daniel Martínez Cagide
Secretario General

Anexo 2. Antecedentes internacionales y nacionales

Nombre de la publicación	Año	País	Autores	Referencias en relación al proyecto de investigación
La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario	2003	Argentina	Fernández, G y Izuzquiza, M.	Nueva cultura institucional, producción de los discursos propios de la cultura académica universitaria.
Oralidad, escritura y escrituralidad	2004	Colombia	Mostacero, R.	Reflexiones sobre producción textual, límites entre pictografiar, graficar, textualizar y digitalizar. Repercusiones en la enseñanza de géneros textuales.
Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior	2006	Argentina	Rosales, P. y Vázquez, A.	Relación entre escritura y aprendizaje en las tareas académicas universitarias.
Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual	2006	Argentina	Piacente, T. y Tittarelli, A.	Características observadas en reformulación escrita que realizan alumnos universitarios
Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo	2006	Argentina	Carlino, P.	Contrastación de las formas de ocuparse de la escritura y las concepciones que las sustentan en 125 universidades. Estudio comparativo: Argentina, Australia, Canadá y Estados Unidos .
Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores básicos	2008	Chile	Rubio, M.	Concepciones de docentes universitarios sobre la producción escrita en la formación inicial docente.
La escritura académica : 14 recomendaciones prácticas	2008	Colombia	Bassi, J.	Las dificultades para escribir académicamente en relación a la formación deficiente y las característica específicas de la escritura académica.
Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica	2009	Argentina	Cartolari, M. y Carlino, P.	Relevamiento bibliográfico concluye en tres fundamentos que justifican la inclusión de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior.
Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?.	2009	Argentina	Carlino, P.	Necesidad de ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad: responsabilidad compartida, entre alumnos e instituciones educativas universitarias y no universitarias.
Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis?	2009	México	Hernández Zamora, G.	Análisis de las dificultades en escritura académica de estudiantes universitarios de posgrados. Vinculación con los argumentos docentes.
Escritura académica y formación de docentes universitarios: reflexiones a partir del recorrido por algunas experiencias	2010	Colombia	Narváez, E.	Escritura privada y la escritura pública; la escritura, la investigación y la trayectoria intelectual de los estudiantes.
Mirar la escritura en la educación superior como un prisma	2011	Argentina	Roldán, C., Vázquez, A. y Rivarosa, A.	Triangulación analítica como herramienta de investigación y abordaje estratégico.
Prácticas de lectura y escritura académica en la universidad colombiana	2011	Colombia	Uribe Álvarez, G., y Camargo Martínez, Z.	Descripción, análisis e interpretación de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad.
Dificultades de escritura en el discurso académico: análisis crítico de una situación problemática	2012	Venezuela	Mostacero, R.	Reflexión crítica en torno a las dificultades de escritura y su relación con los modelos pedagógicos
Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar?	2012	Venezuela	Serrano, M., Duque, Y y Madrid, A.	Análisis de las prácticas de escritura más frecuentes en las aulas universitarias, con énfasis en las demandas de escritura en los primeros años de carrera.

Alfabetización académica: Diez años después.	2013	Argentina	Carlino, P.	Reflexiones sobre alfabetización académica en desarrollo durante diez años desde el análisis de procesos de enseñanza y prácticas integradas o no (fragmentadas) al currículo.
¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?	2013	Colombia	Pérez Abril .M. y Rincón Bonilla, G. (coord.)	Análisis y síntesis del trabajo colaborativo de 17 equipos de investigación sobre lectura, escritura, prácticas académicas y vida institucional en 17 universidades colombianas.
Deserción universitaria y alfabetización académica	2013	Colombia	Olave. G., Rojas.I. y Cisneros, M.	Importancia de la alfabetización académica, su vinculación con las dificultades de aprendizaje disciplinar y la deserción universitaria.
La escritura académica en la universidad	2013	España	Camps, A. y Castelló, M.	Concepto de género, sistema de actividad y discurso académico universitario. Relevamiento de aportes de investigaciones estadounidenses
Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad	2014	Colombia	Cisneros, M.	Investigación documental bibliográfica que recopila, analiza y sintetiza estudios sobre lectura y escritura a nivel universitario entre 1990 y 2012.
Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales	2014	España	Zabalza.M, Cid.A y Triilo.F	La universidad y el ecosistema académico con características propias. Cómo rediseñar la formación universitaria según las exigencias actuales y con enfoques no tradicionales
La escritura académica: revuelta y representación	2014	México	Martínez. Xicotén-calt.	Qué y cómo comunicar en la escritura académica.
La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio	2015	México	Salazar González, C.	Identificación en investigaciones relevadas, de tres dimensiones de estudio de la escritura —lingüística, cognitiva y social— y perspectivas o enfoques sobre escritura de los estudiantes universitarios.
Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria	2015	España	Rico,A. y Níkleva,D.	Comparación entre los niveles de logros previos supuestos al ingreso a la universidad, identificación de inadecuaciones frecuentes en el discurso y en la escritura (nivel fonológico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico, ortográfico). Planteo de propuestas interdisciplinarias para la formación de maestros de educación primaria.
Escritura epistémica en contextos académico-profesionales: desafíos de investigación educativa, cognitiva y neurocientífica	2016	Chile	Silva, A.	Conceptualización pluridisciplinaria de la escritura epistémica.
El texto académico como género discursivo y su enseñanza en la educación terciaria	2016	Argentina	Fuster, Y.	Texto académico en relación a disciplinas curriculares. Noción bajtiniana de género discursivo, prácticas de producción de textos con valor epistémico. Responsabilidades de docentes y de estudiantes universitarios.
Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito?	2017	Chile	Errázuriz, M.	Análisis de las teorías implícitas sobre escritura académica en estudiantes y su desempeño en carreras de formación inicial docente.
La institucionalización de la escritura académica : desde la adquisición del código hasta la publicación	2017	Colombia	Londono, D. y Ramírez, A.	Proceso de institucionalización de la escritura académica.
Dificultades en la escritura académica y funciones	2017	Colombia	Avendaño, W. ,Paz,L. y Rueda, G.	analizar algunas de las dificultades de la escritura académica en el nivel de

cognitivas: revisión de estudios				postgrado reportadas en determinados estudios en el marco del concepto de las funciones cognitivas desarrollado por Reuven Feuerstein y otros trabajos que permiten evidenciar la posible relación entre estos dos fenómenos
La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum	2018	Argentina	Moyano, E.	Abordaje del desarrollo de la lectura y la escritura académicas. Funciones cognitivas según marco conceptual: Feuerstein y categorías de dificultades según Carlino, Slafer y Hernández.
Problemas de estudiantes con la redacción en educación media	2018	México	Fregoso, G.	Problemas más frecuentes en la redacción de estudiantes universitarios a nivel de grado y de posgrados.
Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica	2019	España	Romero, A. y Álvarez, M.	Concepciones de los estudiantes sobre escritura académica, su formación específica y su autopercepción como escritores en su trayecto universitario.

Nombre de la publicación	Año	País : URUGUAY	Autores	Referencias en relación al proyecto de investigación
Concepciones de la enseñanza: un estudio entorno a docentes experimentados sin formación pedagógica	2006	Uruguay	Ricobaldi, M.	Concepciones acerca de la enseñanza de los docentes universitarios experimentados que trabajan en el Instituto de Profesores Artigas sin formación pedagógica.
Concepciones de los profesores acerca del desarrollo de la competencia lingüística en sus alumnos , para enseñar	2006	Uruguay	Cabrera, A.	Percepciones de los profesores acerca de la importancia del desarrollo de la competencia lingüística desde la enseñanza disciplinar, para el proceso de aprendizaje
Algunas reflexiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en Formación Docente	2011	Uruguay	Peluffo, E., Dotti, E. y Savio, A.	Comprensión y construcción de conocimientos en base a lectura y escritura de textos en el contexto de la alfabetización académica.
Trayectorias académicas en formación docente: cambios y perspectivas de esta formación	2013	Uruguay	Baraibar, N.	Formación y profesionalización docente
Documentos institucionales y documentos institucionales. Enseñanza de la lectura y escritura en la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República	2014	Uruguay	Mallada, N.	Fundamentos de las acciones institucionales que se realizan en la Licenciatura en Bibliotecología y concepciones docentes sobre enseñanza de lectura y escritura académicas.
Las prácticas de enseñanza de la escritura en el segundo nivel de la educación primaria. Concepciones docentes y propuestas de enseñanza.	2015	Uruguay	Echeveste, M.	Concepciones docentes sobre enseñanza de la escritura (observación de sus prácticas de enseñanza) en educación primaria.
Perfil de ingreso esperado vs realidad en estudiantes de magisterio	2015	Uruguay	Susenna, S. y Lobecio, M.	Concepciones docentes sobre el rol de estudiantes y de docentes en instituciones educativas de formación

				docente. Relación entre nivel de ingreso y perfil de egreso de estudiantes.
Docencia y enseñanza universitarias: Un estudio sobre las representaciones de los docentes de la carrera de Contador Público	2015	Uruguay	Correa, N.	Investigación que busca conocer y comprender la relación entre representaciones sobre la docencia y la enseñanza de docentes universitarios, con su experiencia docente y su formación didáctica y/o pedagógica.
El lugar del texto académico en la enseñanza universitaria	2016	Uruguay	Blezio, C.	Qué entienden por texto académico y cómo lo abordan/enseñan en sus cursos de grado, los docentes del área de las humanidades y de ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República.
Una mirada a la elaboración de monografías: lectura y escritura en foco.	2016	Uruguay	Orlando. V.	Análisis de la escritura de monografía, relación entre lectura y escritura epistémica.
Elaboración de monografías en la FHCE: su lugar en los planes de estudio y en las concepciones de los docentes	2016	Uruguay	Gabbiani, B.	Reflexiones sobre planes de estudio y las concepciones docentes en relación a la valoración de la monografía como género académico. Formación en escritura y la identidad académica del estudiante universitario.
Modelos y prácticas de evaluación del aprendizaje en la formación de Licenciados en Educación Física de Montevideo: concepciones y representaciones de docentes percepciones de estudiantes.	2018	Uruguay	Torres, N.	Indaga concepciones y representaciones sobre evaluación en los docentes orientadores de la práctica docente en la Licenciatura de Educación Física en UdelAR.
La incorporación de las prácticas de lectura y escritura en la formación de grado de los profesores de Ciencias Biológicas.	2018	Uruguay	Rico, G.	Se indaga sobre prácticas de lectura y escritura en la formación de grado de los profesores de Ciencias Biológicas valoradas como herramientas para la alfabetización académica y el aprendizaje disciplinar.
Una experiencia de formación de docentes universitarios en la práctica de la escritura con fines didácticos	2019	Uruguay	Lucián, E. y Coscia, P.	Experiencia de prácticas de formación en escritura disciplinar destinada a docentes universitarios en base al abordaje de géneros discursivos de uso disciplinar.

Anexo 3. Sistematización de aportes en el contexto latinoamericano

Autor	Focalización	País / año	Referentes teóricos	Teorías sobre la escritura	Dimensiones de la escritura académica	Conclusiones relevantes para este estudio
Ortiz, López, García, Molina, Pernía, Busto, Rosales & Araujo	Representaciones sociales de los docentes sobre promoción de escritura	Venezuela 2009	Jodelet (1986) Banchs (2005) Domínguez (2006)	Flower y Hayes (1980,1996)	Escritura: proceso Dimensión cognitiva	Debe existir un mediador entre estudiantes y la cultura escrita. En cada ámbito educativo se requieren espacios de formación para asegurar la inmersión en la cultura letrada.
Tapia y Marinkovich	Representaciones sociales de docentes y estudiantes sobre escritura de tesis de grado	Venezuela 2011	Vasilachis (1998)	Bereiter y Scardamalia (1987)	Escritura: habilidad que requiere ser aprendida en trayectorias educativas previas a universidad o en esta, como condición para escritura del trabajo de grado.	Las representaciones de los estudiantes respecto a la escritura se corresponden con su conceptualización como fenómeno cognitivo y no como práctica social.
Marinkovich y Salazar	Representaciones sociales de docentes universitarios sobre proceso de escritura	Chile, 2011	Vasilachis (1998)	Bereiter y Scardamalia (1987)	Escritura: dimensión epistémica. Escritor: define objetivos y problematiza su escritura	La escritura de una tesis se rige por recursividad y dialogicidad (interacción social: yo, tú y saber).
Córdova	Representaciones sociales docentes sobre enseñanza y aprendizajes de la escritura y el rol de la escritura en la carrera de Bioquímica	Chile, 2012	Jodelet(1989) Moscovici (1981) Araya (2002)			Las representaciones sociales que manifiestan los docentes muestran desconocimiento sobre alfabetización académica y su enseñanza.
Ruiz	Concepciones y representaciones en la escritura en el primer ciclo	2012		Vigotsky (1979) Tolchinsky (1993)	Escritura: hecho social Construcción social	Las concepciones docentes sobre escritura limitan o amplían el reconocimiento de las representaciones sociales de los estudiantes.

Hernández	Concepciones de docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza	(2012)		Flower y Hayes (1980,1996)	Escritura: proceso Dimensión cognitiva	Incongruencias del discurso docente sobre concepciones sobre escritura (dimensión de proceso) y enseñanza que enfatiza dimensión lingüístico textual.
Soler	Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad	2013	Vasilachis (1998)	Literacidad en América Latina: Vigil (2006) Arévalo , Pardo y Vigil (2004) Ames (2002) Zavala (2001,2002) Zavala, Niño y Ames (2004) Mari (2005) Kalman (2003) Biondi y Zapata (1994,2006)	Escritura según Nuevos estudios de literacidad: objeto social y práctica cultural que exige comprender el contexto.	La universidad debe ser un espacio plural con coexistencia de diferentes prácticas letradas
Da Silva	Representaciones sociales de estudiantes respecto a la escritura en la Maestría de Letras	Brasil, 2013	Moscovici (2003)	Marcurschi (2008) Koch (2008) Ivanic (2004) Elias (2008)	Escritura : Producto Proceso Juego de interacción producto/ proceso	Las representaciones sociales sobre escritura son flexibles según la acción de nuevos contextos y experiencias.
Savio	Representaciones sociales de estudiantes universitarios respecto a cómo se perciben como lectores / escritores y cómo conciben esas prácticas académicas	Argentina, 2014	Moscovici (1989) Jodelet (1989) Raiter (2002) Casorina, Barreiro y Toscana(2005)	Arnoux y Alvarado (1997,1998 y 1999) Carlino (2003) Arnoux (2009)	Escritura: doble naturaleza- cognitiva e histórico-social	-Brecha entre prácticas de escritura en los estudiantes y las exigidas en la universidad -Las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre escritura tienen cambios y permanencias

Elaboración a partir de a partir de Moreno Pineda (2017)

Anexo 4. Instrumento (guía) diseñado y aplicado en entrevistas docentes

Preguntas, categorías y subcategorías apriorísticas consideradas en el instrumento (guía) de la entrevista aplicada a docentes

Categoría	Aspectos a indagar y preguntas
1. Concepciones sobre escritura académica 2. El docente y sus habilidades de escritura académica	1.1. Concepto 1. ¿Qué es escribir? 1.2. Relevancia de la escritura 2. ¿Consideras que escribir es importante para el estudiante de formación docente inicial? ¿Por qué? 3. ¿La relevancia de la escritura en la carrera de profesorado difiere o no durante el trayecto ingreso/egreso? 2.1. Prácticas habituales de escritura 4. ¿Te gusta escribir? 5. ¿Qué escribes habitualmente? 6. ¿Qué tienes en cuenta al momento de escribir? 2.2. Habilidades y dificultades 7. ¿Qué habilidades y dificultades reconoces al momento de escribir? 8. ¿Son las mismas dificultades que presentabas durante tu formación docente inicial?
3. Concepciones sobre enseñanza de la escritura en la formación inicial de docentes	3.1. Concepto 9. ¿Qué es enseñar escritura en la asignatura Lengua? 10. ¿Qué es enseñar escritura en asignaturas del área de CCSS o CCNN? 3.2. Justificación y propósito 11. ¿Se debe enseñar escritura en todas las asignaturas de primer año? ¿Por qué? 3.3. Responsables 12. ¿Quién es el responsable de enseñar escritura al ingreso de la formación inicial de docentes? 3.4. Conceptualización del estudiante de FD 13. ¿En tus propuestas pedagógicas, tienes en cuenta el perfil de ingreso del estudiante de formación docente? 14. ¿Es relevante al diseñar las propuestas pedagógicas el perfil de egreso del estudiante de formación docente?

4. Propuestas de producción escrita que enfatizan en la enseñanza de la escritura académica	4.1. Relevancia 15. ¿Cuál propuesta de producción escrita que le diste a tus alumnos destacas como buena práctica? ¿Por qué? 16. ¿Hoy podrías usar esa misma propuesta? 4.2. Propósito 17. ¿Qué acciones realizas en relación a las producciones escritas de tus alumnos? 17. ¿Qué propósitos orientan esas acciones que mencionaste? 4.3. Adecuación 18. ¿Tienes en cuenta el Protocolo de actuación a estudiantes con dificultades de aprendizaje aprobado por el CFE y que rige desde este año? 19. Diferencias o no tus propuesta de producción escrita: a) según la especialidad del profesorado a qué pertenece el grupo de estudiantes b) según la realidad de cada estudiante en base al diagnóstico inicial.
5. Concepciones sobre cultura académica o discursiva en formación docente	5.1. Concepto 20. ¿Qué es la cultura discursiva en la formación inicial de docentes? 5.2. Caracterización 21. ¿Con qué imagen o expresión podrías representar la cultura académica en la formación inicial de profesores? 5.3. Institucionalización 22. ¿Consideras pertinente la institucionalización de la escritura académica en la formación inicial de profesores? 23. ¿El contexto actual de este centro educativo, denota acciones referidas a la institucionalización de la escritura académica?

*La pregunta 23 no refiere a la gestión del centro sino acciones en el contexto del centro educativo.

Anexo 5. Instrumento (guía) diseñado y aplicado en entrevistas a estudiantes

Preguntas, categorías y subcategorías apriorísticas consideradas en el instrumento (guía) de la entrevista aplicada a estudiantes

Categoría	Aspectos a indagar y preguntas
1. Escritura académica	1.1. Caracterización 1. ¿Qué es escribir?
	1.2. Relevancia de la escritura 2. ¿Consideras que escribir es importante para tu formación docente inicial? ¿Por qué? 3. ¿Entiendes que la relevancia de la escritura en la carrera de profesorado cambia durante tu trayecto ingreso/egreso?
2. El estudiante y sus habilidades de escritura académica	1.3. Prácticas habituales de escritura 4. ¿Te gusta escribir? 5. ¿Qué escribes habitualmente? 6. ¿Qué tienes en cuenta al momento de escribir? 1.4. Habilidades y dificultades 7. ¿Qué habilidades y qué dificultades reconoces al momento de escribir a nivel académico? 8. ¿Son las mismas dificultades que presentabas durante tu trayecto educativo previo al ingreso a profesorado?
3. La enseñanza de la escritura en primer año de formación inicial de profesores	3.2. Justificación y propósito 9. ¿Se enseña escritura académica en la asignatura Lengua? 10. ¿Se debe enseñar escritura en todas las asignaturas de primer año? ¿Por qué?
	3.3. Responsables 11. ¿Quién es el responsable de enseñar escritura al ingreso de profesorado?
4. Propuestas de producción escrita en la enseñanza de la escritura académica	4.1. Relevancia 12. Relata tu primera experiencia de producción de escritura académica en el curso de Lengua. 13. Con qué imagen o expresión representas esa primera experiencia de producción académica 14. ¿Cuál propuesta de producción escrita que realizaste este año en la asignatura Lengua, te parece relevante en tu aprendizaje de escritura académica? ¿Por qué?

	4.2. Propósito 15. ¿Qué acciones que realiza el docente de Lengua en relación a tus producciones escritas, te resultan motivadoras? 16. ¿Qué propósitos son los que orientan estas acciones que mencionaste? 4.3. Adecuación 17. ¿Tu docente de Lengua tiene en cuenta el Protocolo de actuación a estudiantes con dificultades de aprendizaje aprobado por el CFE y que rige desde este año? 18. ¿Sus propuestas de producción escrita en el curso de Lengua son diferenciadas o no?
5. Cultura académica o discursiva en formación docente	5.1. Caracterización 19. Compara tu experiencia en escritura en la institución previa a tu ingreso a FD y valora según : a) propósito • registro • mejora • evaluación 20. En este nuevo contexto educativo, cómo valoras la formación en escritura que recibes en Lengua en relación con las exigencias de producción de textos académicos en el primer año de tu carrera.

Anexo 6. Concepciones docentes respecto a la escritura académica y su relevancia, según las dimensiones aplicadas según tabla 2 (capítulo 2)

Docente entrevistado	Dimensión 1 Dimensión lingüístico-textual	Dimensión 2 Expresionista	Dimensión 3 "Giro social"	Categoría I "Concepciones sobre escritura académica" Concepto/ Relevancia	Concepto	Ámbitos de relevancia
D1			x	"producto verbal (discursivo) pero para participar de una actividad social"	CEA_concepto	
				"Sí, es central en muchos aspectos" "es una práctica que permite por ejemplo tomar la palabra y participar de un contexto de comunicación, con todo lo que eso implica" "es una práctica que permite exteriorizar, justamente, concepciones, formas de pensar, nuestro quehacer, nuestra profesión y eso que escribimos puede ser también objeto de análisis." "nos permite también analizar, construir conocimiento. Escribir nos permite transmitir, intervenir"		CEA_relev CEA_relev_doc CEA_relev_est CEA_relev_carr
D2		x	x	"es un proceso, que implica a su vez un montón de procesos cognitivos, bastantes complejos" "esta dimensión de proceso, a veces es como de lo que más cuesta tomar conciencia" "en tanto no seamos conscientes de estos elementos, más chance existe de cometer distintas inadecuaciones. No solo en lo que tiene que ver en la corrección de la morfosintaxis, la ortografía, la puntuación sino también en lo que tiene que ver en la adecuación de nuestro producto a lo que es ámbito en que tratamos de participar" "La escritura es una forma de interactuar en el medio en que nos contactemos, suele utilizarse en determinadas circunstancias" "cómo escribimos también nos representa"	CEA_concepto	
				"Sí" "el docente constantemente está escribiendo, en sus clases, en el pizarrón, en los materiales que elabora para sus alumnos. Pero también se espera que el docente construya conocimientos,		CEA_relev CEA_relev_doc

				aportando lo que es la comunidad académica, escriba artículos, escriba ensayos y escriba también como parte de su formación" "me ha costado mucho, sobre todo en lo que es el primer semestre, generar esa conciencia de que la escritura es un aspecto importante, es algo en lo que debo mejorar, no se trata solo de algo para entregar un trabajo y aprobar la materia, es algo que tiene que ver con lo que es la identidad profesional del docente" " porque en todas las materias de la formación docente van a ser evaluados seguramente a partir de la escritura"		CEA_relev_est CEA_relev_carr
D3		x	x	"es un proceso que en realidad pone en manifiesto aquella experiencia lingüística que uno va adquiriendo a lo largo de la vida y va construyendo a medida de las experiencias que se van dando" " forma de expresión del ser" "la concibo como una parte de la expresión de mi ser en todo el ámbito, en el ámbito educativo, en el ámbito formal, en el ámbito familiar, en todos"	CEA_concepto	
				"Sí, para el desarrollo cognitivo del ser" "me permite desplegar, desarrollar mis ideas, expresar mi mundo, dependiendo siempre de la circunstancia a la que me esté enfrentando" "debería de estar llegando a primer año de formación docente con algunas habilidades y estrategias lingüísticas y metalingüísticas adquiridas, para desarrollar en su proceso cognitivo y lingüístico" "cada etapa tiene un proceso muy importante y el abordaje en tan importante en todas ellas. Es un continuo, una parte de esta formación"		CEA_relev CEA_relev_doc CEA_relev_est CEA_relev_carr

D4		x	x	“esos alumnos que se te acercan y que te dicen que incorporaron la herramienta” “el saber leer y escribir es un proceso continuo, porque siempre aparecen géneros nuevos y desafíos nuevos en la lectura y en la escritura. Y que por lo tanto, todos ellos (alumnos), incluida yo entre ellos, nos encontramos en un momento como aprendices de la escritura, particularmente” “la escritura que es escritura en el marco de una situación de enseñanza, requiere de claridad. Hay un dominio sintáctico que para mí es absolutamente relevante. El nivel léxico no es un nivel que me preocupe particularmente”	CEA_concepto	
				“Sí, sí, absolutamente” “casi toda la escritura, las experiencias de escritura que yo te he mencionado, tienen que ver con lo pedagógico, con enseñar y enseñar exige claridad. “ para la formación terciaria, yo trato de plantear en mis cursos, de rescatar y de mencionar la cuestión de la función epistémica de la escritura “ “en todos los niveles de nuestra educación, pero particularmente cuando ya logramos cierta fluidez, tenemos las herramientas básicas como para poder escribir, la escritura empieza a jugar ese papel epistémico” “ No concibo formación terciaria sin escritura”	CEA_relev	CEA_relev_doc
					CEA_relev_est	CEA_relev_carr
D5	x	x		“acto comunicativo, a través de un canal concreto, con sus características que la diferencian de la oralidad, y que implica un trabajo planificado, estructurado ” “ en el ámbito de la formación docente y con nuestros estudiantes, qué esperamos de ellos: que cuando van a escribir sepan que tienen que hacer una planificación previa, que tienen que pensar, no solo en el contenido, sino también en la forma”	CEA_concepto	

			“el proceso en sí, al principio no es tan agradable, y después cuando uno empieza a desarrollar lo escrito, empieza a darle cuerpo, ahí empezás a disfrutar un poco más. Pero en realidad es complicado” “ Académica , no es escritura recreativa; es escritura permanente, del área de conocimiento de cada especialidad”		
			“tiene una carga importantísima a nivel social la escritura” “por más que tenga ese peso importante la escritura, uno tiende más en nuestra área por lo menos la lectura y al pensar, pero no tanto a volcarlo a la escritura, en mi caso. “ los propios estudiantes cuando explican temas del lenguaje, lo explican desde la escritura, es un peso impresionante que tiene”		CEA_relev CEA_relev_doc CEA_relev_est CEA_relev_carr
D6		x	“la escritura involucra algo de nuestra piel” “cuanto más consciente sos de la escritura, más difícil se te hace.” “lo conceptual no puede estar deslindado de lo que vos escribís” “escribir es un verbo transitivo” “ las particularidades discursivas y retóricas de los géneros académicos hay que enseñarlas” “lo primero que tienen que hacer es saber qué decir, y de repente hasta tan básicas como la organización los párrafos. Vamos a pensar en la ortografía como un aspecto superficial, un aspecto a reparar en último momento”	CEA_concepto	
			“Sí, porque es una escritura que remite a un género más específico” “ el docente tiene que ser un comunicador, saber argumentar, ser claro para explicar “		CEA_relev CEA_relev_doc CEA_relev_est CEA_relev_carr

D7		x		“ una tarea de reflexión, de revisión, de conciencia de estrategias comunicativas que son muy diferentes a la oralidad” “ considero el aspecto epistémico fundamentalmente de la escritura, como una herramienta de construcción del conocimiento”	CEA_concepto	
				“ es fundamental” “ se supone que el docente también tiene un lado reflexivo, de investigador” “es una herramienta fundamental” “te hace más autónomo, te hace más reflexivo, consciente de tu disciplina, de las características de tu disciplina “una herramienta para desarrollar su propia disciplina, para su revisión, para su reflexión” “no concibo un trabajo académico, si no es a partir de la escritura porque te da otras posibilidades que no te da otra modalidad. La forma es lo que te permite la posibilidad de reflexionar, revisar. De revisar el trabajo que uno ha desarrollado. Volver a ver, corregirlo. Te permite pensar ”		CEA_relev CEA_relev_doc CEA_relev_est CEA_relev_carr
D8		x		“un elemento de comunicación, pero no totalmente determinante” “lo totalmente determinante es la correlación que puede haber entre oralidad y escritura y la elaboración del discurso es fundamental”	CEA_concepto	
				“Sí” “es muy importante que el docente tenga muy claro el manejo de código escrito” “para el estudiante de formación docente es relevante, claro que sí, sea la escritura por el medio que sea” “Sí. Y falta. Falta años de enseñanza de lengua”		CEA_relev CEA_relev_doc CEA_relev_est CEA_relev_carr

E11	X	X		- prácticamente una obligación hoy en día - un camino de expresarse - una forma de expresarse	CEA_caract	
				“Sí, sí, es fundamental” “más para nosotros docentes que tenemos que seguir el ejemplo” “hay un problema incluso importante cuando el docente no se da cuenta de que está cometiendo errores al momento de la escritura” “es relevante durante toda la carrera y posterior. En cualquier momento de la carrera nos podemos enfrentar a redactar una reseña académica que requiera un nivel bastante casi excelente de escritura” “como futuros docentes tengamos un nivel de escritura con carencias, va a tener un impacto negativo en nuestros alumnos”		CEA_relev CEA_relev_ingr CEA_relev_carr CEA_relev_ddoc
E12		X	X	- poder plasmar un pensamiento en la manera más buena para quien está dirigido	CEA_caract	
				“es importantísimo” “al ingreso se debe hacer hincapié porque después que se inició algo, con una base que no está perfectamente definida, creo que es muy difícil volver a retomar o a dedicar más tiempo” “tendría que ser una condición sine qua non, porque cuando nos referimos a que vamos a dar educación no podemos pasar por alto como la mala escritura u ortografía” “porque los profesores no salen extremadamente capacitados, no pueden brindar una formación para seguir así produciendo conocimientos”		CEA_relev CEA_relev_ingr CEA_relev_carr CEA_relev_ddoc

Anexo 7. Categoría II del análisis de contenido de entrevistas docentes

	D O C E N T E	Gusto personal por la escritura			Prácticas habituales de escritura			Habilidades y/o fortalezas	Debilidades y/o inadecuaciones		
		Previo a docencia	A partir de docencia	Tiempo Libre	Géneros habituales	Géneros académicos habituales	Elementos que considera	Actuales	En FD	Actuales	
II- El docente y el uso de escritura académica (UEA)	D1	“Desde antes de ser profesora. Yo creo que en parte definí mi profesión por este gusto a escribir”	“Me transformé en profe y después me volví como tan exigente que en realidad es lo que menos escribo. No escribo literatura”	“ Si tuviese más tiempo yo creo que tengo muchas ganas de escribir y no sola, con otros, cuestiones que a veces el trabajo no te permite”	“En aquel momento escribía cuestiones más que ver con la literatura “	“Me transformé en profe y después me volví como tan exigente que en realidad es lo que menos escribo. No escribo literatura. Hoy escribo en general textos que tengan que ver o con la formación continua, o lo que voy trabajando, o escribo más que nada cuestiones que tengan que ver con el trabajo”	“Tenemos una cierta finalidad, donde tenemos en cuenta siempre nuestro destinatario, interlocutor”	“Para algunos destinatarios o para algunos ámbitos la experiencia, porque como es una actividad y una práctica, yo creo que he adquirido una práctica que me permite tener una cierta solvencia”	“En FD yo no recuerdo, aunque estudié profesorado de lengua y literatura, yo no recuerdo haber trabajado en profundidad puntuación, por ejemplo. Y eso lo fui haciendo con la práctica y estudiando con los muchachos o lo que tenía que ver con errores frecuentes”	“En un ámbito (en el doctorado por ejemplo) que no tengo tanta experiencia en ese tipo de producción , tengo que salir a buscar otra. O sea, esa dinámica de búsqueda, de buscar sobre todo el lenguaje más técnico”	“Sí, a mí me gusta escribir y me gusta escribir desde siempre”
	D2	“Mi ingreso en realidad a lo que es esta profesión ha sido por mi interés en la escritura”	“Tuve que abocarme a lo que era la escritura académica, a lo que son los trabajos	“A medida que fui avanzando en la carrera, también por una	“En ese momento escribía más como una especie de catarsis, escritura de	“Escritura constantemente de consignas, de propuestas, de	“Cómo hago para trasladar este contenido a los estudiantes	“Nunca tuve dificultades ni para comprender textos, ni para escribir. Y de hecho, mi	“En ningún momento en mi formación, ni en el profesorado, ni en la facultad, por	“Tienen que ver más con estos otros géneros de texto que me gustaría	“Sí, me gusta escribir”

			de clase, tanto del profesorado como de la facultad”	cuestión de tiempos, prácticame nte dejé esa escritura recreativa”	cuentos, de poemas, de reflexiones A medida que fui como desarrolland o, avanzando en la carrera, también por una cuestión de tiempos, prácticamente dejé esa escritura recreativa”.	materiales, bueno a ver cómo hago para trasladar este contenido a los estudiantes, cómo hago para que lo puedan entender aunque no sé, hayan faltado o no hayan estado en la clase	, cómo hago para que lo puedan entender aunque no sé, hayan faltado o no hayan estado en la clase”	forma de escribir muchas veces sentí que era una facilidad al momento de la evaluación, de pensar” ¿un 12 me pusieron en este trabajo? Yo no sé tanto sobre este tema “, pero evidentemente había algo que tenía que ver con mi forma de expresarme por escrito”	más de que en algunas asignaturas, para la aprobación tenía que escribir artículos, me habían enseñado cómo se escribe un artículo.	haber aprendi do a escribir durante mi formación y me doy cuenta”	
	D3	“Escribo, desde cuándo, desde muy pequeña”	“En este momento lo que más escribo tiene que ver con correccio- nes de los parciales y devoluciones a los estudiantes”	“Para mí en un momento resulta como un escape”	“Escribo mucho, escribo, escribo mucho. Depende de muchas cosas, pero siempre escribo”	“En el momento crítico en el que estoy, implica otro tipo de escritura, que no es la que disfruto tanto”	“Tengo que ser clara, porque las palabras que utilice van a llegarle al estudian- te, por lo tanto en este medio trato de ser clara”	“Creo que es parte de un proceso de maduración y de adquisición también de distintos ámbitos y de formación” “las características de determinados géneros discursivos, o el abordaje”	“Los libros de estadística y el abordaje de las cosas de matemática, no podía compren- der, no podía llegar a entender qué había. No me entraba en la cabeza” “porque yo leer sé leer pero conocimien to específico no tenía ” “en la facultad hice corrección de estilo también,	“Segurame nte, va a depender del género discursivo al que me esté enfrentand o. Depende de la asiduidad con la que me enfrente a ese tipo de género, es con el que voy a resolver” “me está faltando llevar en práctica	“Sí”

									las propuestas de producción me llevó a revisar y tomar en contacto con cantidad de cosas que en mi carrera docente ,no.	también, producir otros géneros discursivos”	
	D4	“Me re encanta escribir, sí, me gusta mucho”	“Estos nueve años de trabajo allí han sido años de escritura. Básicamente lo que hacemos allí es escribir”	-	“Producción de materiales didácticos para el sistema, para acompañar la tarea de docentes en los distintos subsistemas”	“Escribir entre otras cosas, material didáctico dirigido a los niños mismos. Escribir materiales dirigidos a docentes egresados, que son iguales entonces, que son mis iguales, porque son profesores y son maestros.	“La complejidad que tiene cuando todo esa situación se tiene que transformar en un texto escrito. Que además tiene que mantener cautivo al lector. La particularidad de los destinatarios	“La práctica de la escritura me ha hecho ganar un poco de velocidad”	“Una de las cosas que me dio más trabajo fue lograr claridad., un proceso largo, que arrancó con mi formación de grado, que tenía que ver con l.La complejidad de la sintaxis sentía que se volvía, primero para mí era un desafío y después se volvía al momento en que yo repasaba lo que había escrito, se volvía realmente un escollo para la lectura.	“Me da mucho trabajo. Soy una persona muy lenta escribiendo. Más allá de esto de la lentitud que yo te decía, era este de la sintaxis. Y bueno y con los años lo he venido trabajando y creo que ahora hay situaciones que las resuelvo con más facilidad, con más economía digamos. .	“Me gusta escribir. Yo confío mucho en la escritura”

	D5	“En realidad sí, como gustarme por supuesto, pero vuelvo a repetirte, genera un grado de dificultad importante la escritura, que uno tiene que sentarse y pensar”	“Ya como docente, estoy como más volcar al tema del aula, pero no tanto al tema de escritura aparte. Sí, claro, vuelvo a repetirte, si es demandado porque tengo que entregar un trabajo, porque me presente en un proyecto, tengo que hacer algo escrito, ningún problema.	“Me gusta sí todo ese proceso que tiene que ver con extraer ideas importantes, información relevante y asociar con otras, pero no lo pienso desde la escritura en este momento.”	“Si yo tuviese que presentar un trabajo, un informe, yo qué sé, o publicar un libro, bueno por ahí sí, pero como no es el ámbito mío de actuación ahora, no me he propuesto pensar si me gusta o no me gusta, si escribiría o no.”	“Lo académico, porque estamos en esto y lo hacemos.”	“Hacerlo en proceso.”	“Uno ahora siente que tiene fortalezas. Uno fue aprendiendo a lo largo de la marcha cómo estudiar, los tiempos de estudio, cómo desarrollar una escritura”	“Las debilidades las tenía en determinada etapa, claro, como en todo, uno aprende. Incluso aprendés a estudiar”	“Todo lo que significa el uso de la lengua escrita, una dificultad importante. podés sentir dominás, que te falta, siempre falta.. . Pero las herramientas las tenemos.”	
	D6		“Me gusta escribir, aprendí mucho a escribir también en la propia maestría”			“Trabajé de marzo a agosto intensivamente esperando trabajar la escritura y me superó la tecnología, porque no fue una herramienta que quizás por desconocimiento, me permitiera sentir que se	“Te convertís en un obsesivo de la reescritura, tanto que no largás más, no liberás el producto, no lo dejás libre. Es tratar de poner el foco sobre lo que tengo que escribir	“Aprendí mucho a escribir también en la propia maestría. Aprendí a escribir también compartiendo porque nos leíamos mutuamente los trabajos.”	“Tuve que volver al lugar de alumna y ser consciente de que un docente te marque, aspectos de la puntuación “ lo miré y tuve que decir, sí, tiene razón Acá hubo un descuido.”	“No sé si eso es una fortaleza o es una debilidad que yo trato de corregir. Porque yo tengo de repente al estudiar, me entusiasmo con una cosa y me entusiasmo con otra. Entonces	

						producían aprendizajes sobre la escritura. Yo estaba muy acostumbrada, por mi formación a discutir el texto, a dialogarlo, a la reescritura, y todos esos procesos llevan mucho tiempo.”	“Siempre la mirada del otro.”			después cuando tengo hacer la síntesis, entonces ahí tengo que reordenar y poner el foco. Soy muy obsesiva en que la palabra sea la correcta.”	
	D7		“La maestría creo que me sirvió el hecho de escribir para persona con las que yo no tenía mucha relaciones, que no me conocían, la exigencia, y el trabajo con otros compañeros”				“Primero saber sobre lo que voy a escribir tener material. Y que tengamos elementos para escribir, contenidos. Y luego aspectos globales, lo comunicativo, a quién va dirigido, si es posible determinar ese destinatario o que uno	“Creo que la fortaleza también es la debilidad, porque soy extremadamente exigente. No quedo conforme con mi escritura. Creo que escribo mejor ahora que antes, porque tengo una conciencia que no la tenía antes quizás. En la maestría creo que me sirvió el hecho de escribir para persona con las que yo no tenía	“Siento que no. Porque hay un problema, siempre parece que predominan los contenidos y no en cómo se construyen los contenidos en las distintas asignaturas. Y me sorprende especialmente en una materia como la nuestra. Ni hablar en las generales, donde no había ninguna conciencia sobre esto de parte de los	“Soy extremadamente, muy disconforme siempre, entonces tengo que dejarlo descansar, volverlo. Es un trabajo para mí difíciloso.”	

							construye en el propio texto. Cuál es, qué es lo que me propongo, cuál es el propósito comunicativo. Y a partir de ahí hacer un plan de texto. Luego la revisión puede ir modificando	mucha relaciones, que no me conocían, la exigencia, y el trabajo con otros compañeros, creo que también me mostró que podía hacerlo bien.”	profesores. Me parece que todo, que el lenguaje era transparente y que era un vehículo simplemente para comunicar contenidos que estaban por allá. Pero nunca vi una preocupación sobre el propio lenguaje y cómo construimos las ideas, los contenidos con lenguaje. Me parece que eso es una carencia.”	
	D8	“Me gusta, sí. No sirvo para escribir una novela.”	“Algo didáctico, técnico y donde tenga una observación, escribo sobre eso. Los autores no permitidos, nosotros los manifestábamos porque le cambiábamos cosas.”	“Escribir una novela, escribir, no. Todo lo didáctico-pedagógico o me encanta.”	“Partís de una base de aquel texto que yo te decía, que elaborás, me gusta escribir y me gusta perfeccionar o modificar.	“Me gusta más la escritura académica	“La precisión. No lo digo precisión no por perfección, sino concreto, conciso y claro. Y el adecuado a cada receptor.”		“En la oralidad, en general, tuve que mejorarla mucho, más que nada desde el punto de vista del otro.”	“Tengo debilidades por en lo sintáctico y eso, se ha perfeccionado. No llegás al estado de perfección, siempre cosas que vas cambiando.”

Anexo 8. Categoría III del análisis de contenido de entrevistas docentes

III Concepciones sobre enseñanza de la escritura en la formación inicial de docentes (CEEI)	D O C E N T E	Concepto , justificación y propósito			Hipótesis manifiestas			Interdiscipli nariedad	Trabajo colaborativo	Responsables	
		Asignatura Lengua	Formación de grado	Asignaturas primer año de FD	Estudiante que ingresa a FD	Aprendizaje s en trayectos previos	Escritura acad. en educ. superior			Ingreso	Durante la carrera
	D1	“Intervenir en el proceso en el que están. “Para que el estudiante de formación docente tenga las herramientas necesarias para dar respuesta a las demandas de los demás cursos”	“Pueda tener autonomía y relacionarse con la lengua, que le permita una vez que egrese, seguir y poder intervenir en producir” “Ellos van a enseñar historia, derecho , van a estar promoviendo prácticas de escritura”	“Uno recibe un estudiante que terminó educación media y empieza profesorado, pero otros vienen de otras formaciones; ya han frecuentado otras facultades y tienen alguna experiencia más de lo que es participar y escribir a otro nivel”	“Vienen un poco ingenuos al encuentro” “Cuando llegan a formación docente escribir, evidentemente escriben”	“En educación media los textos en general los escribís para el docente, y hay determinadas formas de decir eso” “Cuando vas a formación docente o seguis, aprendés otros”	“Es diferente en el sentido en que uno le enseña a escribir otros géneros de texto y para otros interlocutores y para otros ámbitos” “Los modos de decir, también van a cambiar “	“La potencia está en el encuentro, o en el espacio de encuentro entre un curso y otro; a los estudiantes les sería mejor”	“Tendría otros resultados si pudiese ser una materia en diálogo con otros profes, que sí tienen la experiencia de participar en la práctica discursiva de derecho o historia, que tiene que ver más con la especialidad. Que intento, intento.	“Tampoco sé si los demás docentes visualizan lengua con el valor que tiene” Creo que la potencia está en el encuentro, o en el espacio de encuentro entre un curso y otro. A los estudiantes les sería mejor.”	“La responsabilidad compartida” “Tendría que haber mínimos acuerdos respecto a la escritura.
	D2	“Algo es lo que propone el programa y los fundamentos y otra la realidad que nos enfrentamos en formación docente”, “en salas de lengua hemos tomado un posicionamiento que tiene que ver con poder en la práctica orientar a los estudiantes para que logren escribir académicamente	“Nos vimos en la situación que tener que enseñar contenidos específicamente lingüísticos. No con el objetivo de que los puedan repetir teóricamente, sino para que los integren como herramientas y como instrumentos para mejorar su propia	“Enseñar a escribir en lengua sí necesariamente tiene que ver ayudar a tomar conciencia acerca de los procesos de la escritura, de los procesos cognitivos, de tomar conciencia además cuál el ámbito, cuáles son las formas de decir, en formación docente” cuáles son las formas habituales de escribir, los rasgos enunciativos que	“Te das cuenta de esto en el IPA, que no hay límite de edad, entonces hay gente adulta y gente joven, salida recién del bachillerato. Ves como la gente adulta maneja las situaciones de otra manera totalmente distinta. Esa gente sí tiene noción de que	“Faltan muchos conocimientos previos para que el aprovechamiento se pueda realizar “	“Los estudiantes tienen que aprenderla, porque van a enseñar lengua” “en el caso del profesorado estoy convencida que todos los docentes enseñamos lengua”	“No soy yo la profesora de lengua, quien tiene los conocimientos específicos de cómo se lee y se escribe en matemática sino es una forma de interdisciplinar entre los docentes. Este espacio de lo interdisciplinar, en realidad en las materias	“Más allá de que la alfabetización académica, cada docente en su especialidad debería hacerlo, porque no es lo mismo leer y escribir en lengua, que leer y escribir en matemática.	“No quiere decir que el trabajo quede hecho después de haber realizado todas las actividades. Evidentemente va a requerir como reuniones en los subgrupos y lecturas por fuera de las que yo les propongo. Pero bueno, fue la forma que encontré de poder orientar la asignatura	“Todos los docentes enseñamos lengua. Hay muchos estudiantes que esto no lo logran dimensionar, genera esta desvalorización de la asignatura. No sé si en realidad esta actitud hacia la asignatura siempre ha ocurrido, si tiene que ver con cómo se

		e, considerando puntos de partida, que no son los mismos. Los grupos nunca son homogéneos” “ encontramos la situación de trabajar contenidos que el docente del nivel terciario o universitario, espera estén asentados. Y la realidad demuestra que no” “Poder tomar conciencia , sobre conocimientos de nuestra lengua, pero también y los ámbitos en los que participamos a través de la escritura. Todas las actividades de este segundo semestre están abocadas a acompañarlos durante todo el proceso”	escritura. Trabajamos ortografía, trabajamos gramática. Siempre como un instrumento que fortalezca la metacognición, de manera que puedan utilizar estos conocimientos para la revisión de sus propios textos, con algunos estudiantes esto se logra y de forma muy satisfactoria “algún docente que desde su asignatura pueda trabajar alfabetización académica con ellos, darles herramientas para que puedan aprender en su asignatura a leer y a escribir.	tienen los textos, cuáles son los géneros y cuáles son las características de estos géneros, que los estudiantes de formación docente van a tener que escribir en el transcurso de su formación o después cuando estén en el ejercicio profesional. Que creo que bueno, en eso también nuestra asignatura tienen que apoyarlos.	están en un estudio terciario. Es gente con más edad. De verdad o pasó por otras instancias, o ya tiene otra maduración			de profesorado , no lo he podido hacer porque no conozco mis compañeros , ni tenemos espacios para poder conocernos, al no estar compartiendo el espacio físico elaborar devoluciones a cada una de las participaciones, y con grupos muy súper poblados, pero muy súper poblados.	hacia cada especialidad. También de poder aprender de ellos, porque va a haber muchas cosas que yo voy a aprender de lo que es la escritura y la lectura en cada disciplina, a partir de los trabajos de ellos. Como docentes no solo posicionarnos como los que vamos a enseñar, sino también los que vamos a aprender en esta interacción con nuestros estudiantes.	ha enfocado históricamente la materia. Es la primera vez que estoy en la materia, pero en mesas de examen en donde la propuesta era absolutamente teórica: desarrolle las características del signo lingüístico de Saussure. Desde mi lugar, para qué le importa a un estudiante de matemática, las características del signo lingüístico de Saussure, trabajemos cosas que le van a ser útiles a ese estudiante. Sí, considero que todos los profesores en su disciplina, y te diría que no solamente en primer año sino que la formación
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

	D3 “Enseñar lengua como taller, como una especie de taller. Trabajamos sobre escritura, trabajamos in situ sobre su propio proceso de escritura. Vemos que la escritura es un proceso, que se adquiere a lo largo de estas etapas. Qué se espera en cada etapa, cuando llegamos acá qué es lo que esperamos, atendiendo a lo discursivo y lo normativo. En lo discursivo ellos están entrando en una formación terciaria van a adquirir nuevos géneros discursivos. Vienen con determinadas experiencias y a veces se les solicita desde la formación específica de asignaturas, cumplir con determinados retóricos, que en realidad no están preparados	Entendiendo esa escritura como un proceso. Como un proceso que no es algo que yo tenga que aprenderme de memoria, sino que tengo que vivenciar para poder desarrollarlo. Y que lo que intento es que se apropien de ese proceso, que entiendan que eso los va a beneficiar. En esta desmitificación de decirles, saben qué, sí vas a poder escribir bien, sí, claro, sí te falta pila, quizás esto otro, pero vas a poder escribir. En esto de que sí es algo que se puede, pero claro, uno tiene que apropiarse de esa voluntad, de ese desmitificar, no es algo inalcanzable, es algo	se concibe desde otras disciplinas, que el estudiante tiene que tener adquirido en ese momento algunas habilidades como insertar normas APA, reconocer citas directas e indirectas, realizar un informe. Y esos son géneros exclusivos o estrategias, o habilidades que las voy adquiriendo en formación docente. Poder evidenciarlos desde el anonimato, algunos ejemplos, algunos trabajando de a pares con sus escrituras, viendo lo normativo, yendo a los textos teóricos, justificando los errores, entendiendo la inadecuación, modificando, realizando reescrituras.”	“los estudiantes la conciben como engorroso en un principio, como algo obligatorio. Tenemos otro perfil de estudiante.	Debería de estar llegando a primer año de formación docente con algunas habilidades y estrategias lingüísticas y metalingüísticas adquiridas, para desarrollar en su proceso cognitivo y lingüístico, que no sucede.”	Intento primero desmitificar, porque creen que quien escribe solamente son los catedráticos o gente estudiosa. Y en realidad sí gente estudiosa, pero la escritura como una posibilidad real de la expresión de mi ser, básicamente. Entonces en esto de desmitificar, decir, yo también puedo escribir.”	tienen que ser asignaturas distintas, pero no quiere decir que eso no implique un trabajo interdisciplinario. El trabajo interdisciplinario no siempre se tiene que dar con los dos docentes in situ en el aula. Puede haber un trabajo interdisciplinario que se sostenga desde el abordaje de cada asignatura.	En formación docente trabajé particularmente con una profesora, pero de Lengua. en realidad se dio en el marco del IFES, a donde un día juntamos las clases por equis motivo, queríamos trabajar no sé, y se dio una dinámica muy particular y muy beneficiosa para todos. Que después los estudiantes nos solicitaron si podíamos trabajar de a dos, juntos, y lo hicimos, y fue maravilloso. Y tenemos devoluciones muy lindas y fue una experiencia muy linda. Pero fue con la profesora de lengua.”	hacerse cargo de que en un curso de lengua de un año no va a adquirir todas las herramientas o estrategias necesarias para poder desarrollar una escritura académica fluida, que eso va a implicar un proceso a lo largo de su formación.”	hay un bache, porque a lo largo de su formación está en primero y luego se esfuma y queda librado a aquellas experiencias que otros docentes en sus materias específicas les brinden. Y si trabajan o no sobre la escritura en alguna forma de algún género específico que le soliciten.”
--	---	--	--	--	--	--	---	--	---	--

		porque nadie les enseño "a". "Lograr conectar con la escritura, desde otro lugar. Desde la manifestación de ese proceso cognitivo."	práctico, pero es algo que requiere de quien lo lleva a cabo, determinada constancia."								
	D4	"Idealmente en estos cursos que tienen el perfil de escritura académica, tendría que estar enseñándoles a mis estudiantes a desarrollar géneros que se corresponden con las prácticas letradas que ellos desarrollan en el marco de su formación profesional. En el mundo real, les enseño cuestiones que yo considero que son más básicas y que uno a veces sospecha cuando mira desde afuera este nivel de la formación, sospecha que son cuestiones superadas. Y cuando está	"En el momento en que yo lo pongo por escrito, en un género que se me solicita, en el ámbito académico en el que estoy aprendiendo, ese conocimiento previo mío se transforma, porque yo jerarquizo, articulo contenidos vinculándolos de determinadas maneras, intentando trazar el camino hacia ciertas conclusiones a las que quiero arribar. Y todo ese trabajo, que es un trabajo textual, inevitablemen	"Otra cuestión que también es de la primera clase, donde lo que se intenta es como desarmar un poco los esquemas, es poner de manifiesto todos los componentes que se activan al momento de escribir y al momento de leer. Y entonces ya desde el primer día la gente del IPA o la gente de Comunicación, toman contacto con la noción de sistema de escritura."	"Sería necesario lograr un estudiante más autónomo. Yo siento que salen de primero y todavía no son un escritor autónomo."	"En el mundo real, les enseño cuestiones que yo considero que son más básicas y que uno a veces sospecha cuando mira desde afuera este nivel de la formación, sospecha que son cuestiones superadas. Y cuando está adentro descubre que no lo son."	"Considero que no hay formación terciaria sin escritura. No concibo formación terciaria sin escritura."	"O bien, que existiese a nivel institucional un canal de comunicación, una forma de coordinación, que fuese obligatoria entre nosotros, de manera que los profesores de las otras asignaturas y los profesores de lengua, dijésemos bueno, existe este conjunto de géneros que los estudiantes pueden producir, ustedes profes de las otras asignaturas, cuando	Entre los profes de las otras asignaturas y los profes de lengua, sería muy bueno que existiera algún canal de comunicación. Porque yo entiendo que un profe de química inorgánica, es un profe de química inorgánica, genial. Pero si ese profe manda a hacer un trabajo escrito, considero que ese profe tiene la responsabilidad de, o bien pautar el modo en que se realiza ese trabajo. Pautas mínimas del modo en que	"No hay pauta de escritura por parte de los docentes de otra asignatura, y los estudiantes se resuelven por lo general a su leal saber, entender, dependiendo de la trayectoria formativa que tienen y bueno y más o menos, van haciendo como pueden"	"Los profesores no tienen por qué tener formación lingüística y que si sos profesor que da cálculo, sos el profesor de cálculo. Pero entonces, está lengua en el instituto y lengua tendría que trabajar de manera articulada con las necesidades de escritura de una persona que está haciendo su formación de grado."

		adentro descubre que no lo son. lintento que mi enseñanza de la escritura sea la enseñanza de la producción de ciertos géneros académicos de nivel terciario inicial, haciendo, prestando particular relevancia a cuestiones específicas como, sistemas de citación, adentro de los géneros. Elementos de modelización, o sea, en qué medida hago presente mi yo, adentro del texto que estoy escribiendo.”	te tiene un correlato cognitivo. Entonces allí está el proceso que yo hago con mi propio saber y el final de mi proceso de escritura, cuando yo termino y pongo el punto final de mi trabajo, el conocimiento que tengo de ese contenido de genética, que ya estaba previo, es totalmente nuevo, diferente, está reacomodado reconstruido. Entonces en ese sentido considero que no hay formación terciaria sin escritura”					hagan sus evaluaciones, o cuando ustedes consideren, sepan que nosotros vamos a estar formando a los chiquilines en estos géneros. Entonces con confianza, consignen eso, hagan una narrativa sobre tal cosa, escriban, hagan un mapa conceptual, no sé, el género que vos quieras. Y nosotros nos encargamos de formarlos.”	se realiza y se organiza ese trabajo.”		
	D5	“Les doy las lecturas para que lean, se trabaja lectura, oralidad, algo de escritura, no mucho, por el tema del tiempo, que para mí esencial si lo quiero hacer de	“leen lo que escriben, pero para ver nada más, sí está bien cómo lo escribiste, no, pero corregí esto, no mirá cómo repetiste, eso lo hago todo	“Con español, uno aprendió eso, de esa metodología distinta que tiene el español de trabajo, te ayuda para entender que para entender el abordaje. Eso está bueno que lo vean los demás	“En primer año no hay un discurso asociado a la formación docente. No, para nada. Ellos están en otra, creo que cuando están en segundo, recién ahí les	“Tuvimos 12 años de institucionalización del estudiante en primaria y en secundaria, y llegamos a estudiantes que no saben hacer	“Pensarlo como futuros docentes, pensarlos como estudiantes de una carrera de formación docente, todos los temas que vamos trabajando. Pero no tienen	“Después tenés lo interdisciplinario y dentro de la propia formación docente... Cómo trabajan los demás docentes		“A lo largo de todos estos años, yo conocí nada más que dos o tres casos de docentes que trabajaron a fondo todo lo que tenía que ver con lo que significaba leer y escribir. Y que	“El discurso insistente nuestro de decirles, que piensen, que van a trabajar con sus estudiantes y que no solo el profesor de lengua es el que enseña

		verdad, no dejándolos solos es poco lo que se puede hacer de escritura francamente. es una metodología que aplico todo el año, bueno a ver, escriban ustedes lo que entendieron de esto que escribió hoy y lo leemos. A ver, qué pueden escribir de esto. “La idea nuestra es pensar, acá hay como dos áreas, una es la formación docente, otra es secundaria. Una es pensar a nuestros estudiantes como futuros docentes de educación media, y hacerles entender que no solo el profesor de español tiene que enseñarles a escribir y a hablar.”	el año. No cambio. Cuando uno piensa en escribir, empieza a describir en general, pero lo situamos en el ámbito de la formación docente y con nuestros estudiantes. O sea, qué esperamos de ellos, que cuando van a escribir sepan que tienen que hacer una planificación previa, que tienen que pensar, no solo en el contenido, sino también en la forma. Dónde quiere empezar, cómo lo va a estructurar. En definitiva, hacer esa planificación, luego la escritura propiamente dicha, que va a implicar correcciones intermedias, correcciones finales.”	estudiantes de química, de matemática, de todas las especialidades. Que hay que dar tiempos y hay que dejar que el estudiante procese, que no solamente el discurso oral, que hay que trabajar mucho la escritura, y hacerlo en proceso, todo eso.”	cae la ficha, un término más coloquial, pero les cae la ficha de que están haciendo formación docente y que van a ser futuros docentes. En realidad en primer año no están conectados con la formación. Vos te das cuenta de esto en el IPA, que no hay límite de edad, entonces hay gente adulta y gente joven, salida recién del bachillerato. La gente adulta maneja las situaciones de otra manera totalmente distinta. Esa gente sí tiene noción de que están en un estudio terciario. Es gente con más edad. De verdad o pasó por otras instancias, o	un trabajo. Es complicado el tema.”	la percepción del curso docente en primer año. Capaz que en segundo y en tercero ya es otra cuestión.”	dentro del IPA, con sus estudiantes. Porque si no lo que hacen después los estudiantes es una réplica de lo que aprendieron en el IPA. O sea, ellos van a dar química, o van a ir dar matemática, después escribí como quieras. Pero eso por qué, porque cómo funcionaron los demás docentes dentro de la propia formación docente. Es un tema súper complejo, porque por más que nosotros tengamos buenas intenciones o ideas, tenés que después estar trabajando	lo comentaba. Por qué, porque es la persona con la que yo hablé, capaz que hay otros con los que yo no hablé que también lo hacen. Pero uno hablando no solo con los colegas, sino también con los estudiantes. O sea, los estudiantes te dicen, ah, sí, la profe no sé qué, nos ayudó a hacer este trabajo, y ver por dónde empezábamos. Y nos ayudó y nos dio las pautas, o nos habló de las normas APA, lo que están ahora, la escritura académica implica qué normas aplicás, qué pautas de trabajo vas a llevar adelante. “Pero no son las que más abundan, en general a los gurises lo dejan solos para hacer todo, o sea, la lectura, la	lengua. La lengua hablamos, todos, la lengua española, tenemos que saber todos hablarla, no estamos fragmentados, hablo bien con el de español y hablo mal con el de historia. Cosas que los gurises te dicen. Entonces ese discurso se lo podemos ir dando todo el año y que lo vayan por lo menos procesando, no te digo que no lo van a poner en práctica hasta que no se reciban. Ya ir formándolos con esa cabeza, es decir, todos estamos construyendo a los futuros ciudadanos en los aspectos también de competencia comunicativa, manejo correcto de la
--	--	---	--	--	--	--	---	---	---	---

					ya tiene otra maduración. Entonces percibe las cosas de otra manera.”			con la gente de química, con la de matemática , con la especificidad, con las del tronco común.		escritura, arreglate como puedas. O sea, yo te mando a leer esto y vos leelo.”	lengua. Todos estamos trabajando con eso.”
	D6	“Me planto con otra autonomía y los pienso como futuros docente. Trato de buscar estrategias didácticas que tienen cierto vínculo también con la didáctica específica del español. El docente tiene que ser un comunicador, y en las propuestas consideren que un docente tiene que saber argumentar..Mi eje está puesto en ese rol de comunicador y en los aspectos transversales que hace a todo profesor “Si el alumno necesita organizarse mentalmente y saber cómo realizar la progresión	“Siempre atribuimos a la escolarización anterior. Pero cuando vos te enfrentás a una realidad, te tenés que hacer cargo de esa realidad. Entonces hacemos de cuenta que enseñamos	“Hay que enseñar la escritura académica porque es una escritura que remite a un género más específico.”	“Tenés que ser como muy delicado también para que el alumno no se sienta agredido. “creo que si ellos releen, no cometen errores	“Ellos no se han familiarizado con las particularidades discursivas y retóricas de los géneros académicos, hay que enseñarlas. “Está allí la comprensión que ellos hacen de tus correcciones, y también la capacidad que ellos tienen que adquirir de releer lo que escriben. Porque eso es un hábito que pierden cuando llegan a formación docente no releen lo que escriben.	“Estaba muy acostumbrada, por mi formación a discutir el texto, a dialogarlo, a la reescritura, y todos esos procesos llevan mucho tiempo.”	“No sé si hay una conciencia de los otros profesores, si hemos sido capaces de generar una cultura académica en el sentido de un diálogo cruzado, interdisciplinar.”	“Debería hacerse como se hace en el equipo de repente, que hay un trabajo colaborativo con el profesor de lengua o que los profesores que tengan junto a profesores de lengua, se hagan cargo también de lo que ellos piden. Si ellos piden una definición por qué la piden, y cómo se construye una definición”	“Quizás somos los profesores de lengua si tenemos un grupo y si tenemos cohesión, nos conocemos y sabemos qué perfil tiene cada uno. Falta ese otro aspecto, que si va a ser una universidad de la educación tiene que darse esa instancia.”	“Los profesores del IPA, de otras especialidades, están preocupados por el problema de la escritura. No sé qué tan ocupados están en el tema” “algunas asignaturas más que otras.. Lo que pasa que no sé si los alumnos te dicen, “yo no tengo que “, no tienen la conciencia de que tienen que ser un modelo en cuanto a manejar un registro estándar, o que tienen que trabajar en el pizarrón.”

		temática de sus textos, tenemos que modelar, enseñarlo.”								
	D7	“El trabajo con el lenguaje debe ser permanente.” “Hay una consideración acerca de la disciplina, la asignatura, que también me preocupaba. Yo creo que no lográbamos transmitir quizás yo no logré transmitir en algunos casos, alumnos, la importancia que tiene el lenguaje. Era una materia de relleno. Entonces parece que todo el esfuerzo mayor y la preocupación esta en las asignaturas ligadas a la disciplina que estaba siguiendo, de profesorado. Y estas generales eran de relleno. Observo también, dentro del sistema. Parece que hay	“Sobre todo a nivel terciario, me parece fundamental. Por lo que ya te había señalado. Como expresión del conocimiento, de lo que uno aprendió adentro de la disciplina, porque uno se integra a una disciplina concreta, que tiene de alguna manera toda una tradición de creación de textos, escritos fundamentalmente. Entonces comprender los, comunicarlos, eso es básico.”	“En el primer año del IPA, para un estudiante era mucho más productivo, te pongo un ejemplo concreto, ciertas características de la escritura en el ámbito de la educación, del saber, no sé cómo llamarlo, de lo académico. Eso era un trabajo me parece central que debía hacerse	“Trabajaba al comienzo, fragmentos de un libro de divulgación de Daniel Bidart y cuando se les pedían una respuesta, se referían, algo que no me parece menor, se referían a Daniel Bidart como Daniel. Un desconocimiento de qué es lo académico, de la escritura académica. Presupones que un estudiante que entra a nivel terciario no lo va a hacer. El concepto de párrafo, cómo se estructura un texto, por lo menos tener un plan lo que significa un párrafo dentro de un texto. Cosas tan	“No es cuestión de responsabilizar los años anteriores, pero yo creo que hay también un problema en secundaria con el trabajo en la lengua, en español. Se trabaja en los primeros años de secundaria, ciclo básico, cuando yo creo que se debería trabajar especialmente en segundo ciclo. Algo falló en los años anteriores, pero supongo que era el momento de trabajarlo. Y yo trataba de hacerlo.”	“También está esa concepción, de que una vez aprendés a escribir y a leer y ya estás habilitado. Y entonces no, no es así, justamente el desafío con el lenguaje es todo el tiempo. Siempre se van incorporando cosas nuevas, desafíos nuevos que también que se hacen con lenguaje, vas perfeccionando ese instrumento.”		“Es cierto que nosotros tenemos un trabajo más sistemático, de reflexión sobre el lenguaje.”	“Creo que cualquier disciplina, cualquier profesor debería ser profesor de lengua también. Pienso no sé, en biología. No se escribe de la misma manera en biología que en historia. Los textos que se escriben en historia o que se escriben en biología, tienen sus particularidades, y es el profesor de la propia asignatura debería enseñar. Debería indicar qué características tiene. Porque también el éxito dentro de esa disciplina tiene que ver con cómo se comprenden los textos de biología, o de

		que aprender determinados contenidos de una determinada disciplina, pero no importa. El lenguaje es algo accesorio, como que no tiene una incidencia decisiva a la hora del aprendizaje. Y para mí es todo lo contrario, se aprende con lenguaje, se construye ideas con lenguaje.”			elementales como esas.”						historia, y cómo se escribe en biología e historia. No, no se da. Hay un camino ahora que se habla de las didácticas particulares de lengua. Y de alguna manera la didáctica, el lenguaje es central.”
	D8	“Lo que hay que enseñar, que a partir de la circunstancia ver qué están pensando, a partir de sus intereses cómo el docente introduce el tema que quiere dar. Si no establecemos una lejanía y un nivel de deserción importantísimo.”.	“Tener en cuenta que el docente no puede preparar su currículum aislado de las circunstancias . Tener siempre un núcleo variable y un núcleo fijo pero moldeable”	“Depende de la formación que tengas, porque lo que sean las ciencias se hace fuerte hincapié en la escritura academia por la propia estructura académica, pero en muchos falta formación en docentes. Hay docentes y docentes, pero todo depende de la relación que ellos tienen con la asignatura.”	“ El alumnado venía, al no haber tenido idioma español en los seis años, con la idea de que ser profesor de matemática es solo sumar, restar y empezamos a explicar que se considera un signifiante de signifiante y empezamos a profundizar		“Escritura formal. Y debe empezar en el liceo. Para mí la mejor manera es entrar por la argumentación, que se podría empezar desde primaria con pequeñas palabras, se podría trabajar lo social y se podría ir profundizando.”	“Creo que hace falta énfasis en determinadas asignaturas que no consideran que se necesite una relevancia de la lengua. “	“Trabajamos con Biología, ahí hicimos un proyecto de la asignatura, con pedagogía y con una asignatura que está en primero.”	“Creo que hace falta énfasis en determinadas asignaturas que no consideran que se necesite una relevancia de la lengua. Eso lo vimos los últimos años hasta asignaturas, hay quienes van al otro extremo.”	“Creo que hace falta énfasis en determinadas asignaturas que no consideran que se necesite una relevancia de la lengua.”

Anexo 9. Categoría IV del análisis de contenido de entrevistas docentes

		Propuestas de producción en la enseñanza de la escritura académica				
			Buena práctica (Carbonell, 2014) o “Práctica destacada”(Carlino, 2013)			Inclusión educativa y promoción del aprendizaje autónomo
Categoría IV		Momento : Inicio del curso / parcial 1 / parcial 2 Propósito: diagnóstico/ mejora y seguimiento / sumativo	Características	Actividades/proceso	Vigencia	
	D1	Inicio (diagnóstico) Diagnóstico -” la brújula en un primer momento” “La propuesta de segundo parcial intentado hacer para que participen de la comunidad o de la cultura como académica.”	“Elaboración de un artículo académico.” “Apuesto primero individual y después sí en duplas”	Lectura del artículo de la revista Convocación “La tarea docente entre el deseo y la imposición” “Primero lectura y análisis de ese ejemplo y después elaboraron su propio artículo. Habíamos trabajado antes introducir al voz de otros en el discurso propio, qué finalidad tenía cada sección del artículo. Y elaboramos una rúbrica “ “Implicó un proceso, porque también tenía preentrega. Ellos se vieron en algún punto desafiados porque para escribir ese artículo tuvieron que leer mucho, buscar otras fuentes. Estuvimos trabajando la búsqueda de material académico, las fuentes, cómo elaborar las referencias, qué materiales eran más propicios. Sí, es lo que me lleva más tiempo del trabajo. Pero no puedo resignar nada en eso, ahí se va mucho. “En la plataforma hago lo mismo, es engorroso porque	“En realidad de rúbrica tenía deficiencias pero como lista de revisión les servía para hacer el artículo y lo evaluamos con esa rúbrica.” “El artículo en sí capaz que sí. Ahora me largué más a la recensión, porque tiene ingredientes diferentes.”	“Intento, eso es lo que intento. A veces no tengo las herramientas suficientes, la experiencia suficiente, y tampoco la posibilidad.” “Perfil de ingreso - Sí, sí lo considero. Tienen que ver con eso, con tomar conciencia de que escribir o leer es lógico que se va perfeccionando como con la práctica. El trabajo sistemático a partir de materiales y de fuentes de consulta, de tomar cierta conciencia sobre los usos de la lengua, es central.” “ Diferenciadas, no. En realidad creo (protocolo) es de este año. Lo tengo impreso en algún lado. Sí, sí tengo conocimiento.”

				lleva mucho tiempo, pero creo que funciona, van visualizando preguntas o cuestiones. O a veces decirles qué tal si investigamos tal cosa, o si yo pienso que hay un artículo o algo que había leído sobre ese tema se los propongo como una invitación a profundizar.”		
D2	Diagnóstico. Leer un artículo sobre la importancia de la alfabetización académica en las distintas disciplinas Segundo semestre: profundizar proceso de alfabetización académica y el concepto de alfabetización académica temprana de Marín. Posicionarse que no importa si son docentes de historia, de geografía van a tener que a sus estudiantes van a tener que enseñarles a leer, a escribir, a hablar y escuchar en su asignatura. Segundo parcial: elaboración de artículo académico o un ensayo académico	“Una buena práctica es algo que ha sido recursivo en mi enfoque de la asignatura y ha sido constantemente partir del uso que ellos hacen y de sus conocimientos previos.”	Después de trabajar las características de ambos géneros en donde ellos van a tener que presentar después de ciertas orientaciones, van a tener que elegir un tema relativo a la alfabetización académica en su asignatura. Y todas las actividades en realidad de este segundo semestre, son una guía de ese proceso de elaboración, es como un acompañamiento desde la asignatura.” “Propuse un material para leer, para evaluar la comprensión de ese material, en esa actividad que yo te comentaba de diagnóstico que hicimos con este artículo. La siguiente actividad fue una actividad de reflexión sobre el proceso de lectura que tenía que ver bueno, cuáles fueron mis dificultades, si hicieron algo para superar esas dificultades, qué fue, qué harían diferente si volvieran a enfrentarse, si esa actividad se repitiera con otro texto. Qué es lo que harían diferente, qué estrategias utilizaron y que les resultó y que les recomendarían	Me resultó muy rica. No solo para conocerlos, sino también para que ellos pudieran valorar lo que es la riqueza de los procesos de metacognición. Qué es lo que haría diferente en este caso, que fue como que yo lo planteé en momentos diferentes del curso, lo que haría diferente es aprovechar tal vez, los resultados o las experiencias que compartieron desde esos procesos, para incorporar material teórico.”	“El primer semestre trabajé con todas las especialidades de la misma manera, fortaleciendo conocimientos lingüísticos y discursivos, para que no siguieran presentando situaciones que ponían emoticones cuando respondían una actividad “Un estudiante comentaba y explicaba todo su proceso de intervención sobre los textos para poder comprenderlos: cómo hacía una primera lectura, se iba centrando en los paratextos, haciendo anotaciones al margen, una segunda lectura para ir haciendo los resultados. Una tercera lectura para hacer esquemas o resúmenes. Desde la teoría hay un montón de materiales específicos que recomiendan estas estrategias, que habría sido pertinente en ese momento decir estas estrategias que te fueron útiles está genial que las recomiendes a tus compañeros, y de hecho es lo que desde la formación específica en lo que tiene que ver con los procesos de comprensión se recomienda. Y acá está el material, todos léanlo. “Tal vez no tuve como la soltura, el conocimiento de bibliografía, fue mi primer año en la asignatura”	

				sus compañeros. Creo que esta actividad que tiene que ver con la metacognición, cómo hice lo que hice y qué puedo aprender de lo que hice, para mí y para compartir con el resto.”		
D3	“A todos los estudiantes, que fueran similares, para poder unificar también eso. Y poder partir de una propuesta de producción como algo similar, para poder trabajar y abordar en un principio, tomar contacto con la escritura de los estudiantes. Hicimos una evaluación que tenía que ver con la comprensión de un texto académico y luego una producción que tiene que ver con esta, similar, una narrativa autobiográfica, para tomar contacto con la escritura de los estudiantes. Para hacer también ese proceso que yo te decía, pero ya para trabajar más también desde lo normativo, desde lo pragmático, ya para hacer un abordaje mucho más desde la asignatura. El proceso es individual. Pero en este proceso también admite la intervención con otro compañero, en alguna oportunidad. En este proceso sí he propuesto la construcción de un parcial	Todavía no me logro sentir. No logro estar en el aula y sintiéndome con los estudiantes para poder pasar ese abordaje nada más que de lengua llevar más a lo didáctico, traer algo con ellos, hacer todo eso. Sí, ahora lo que te decía y voy a intentar, pero algo más técnico, con algo mucho más formal, que tiene que ver con eso otro. Propuse una narrativa autobiográfica, que diera cuenta que contactaran con el proceso de adquisición de la lectura y la escritura a lo largo de su proceso.” “La propuesta fue distinta, adaptada este año para la gente de IPA. Fue en coordinación con el área de lengua también.	“Repliqué en el IPA, que en realidad lo hice en el marco del proyecto de investigación para el concurso de efectividad en 250 palabras, les acoté allí, y hubo gente que me dijo que tuvo que hacer dos textos, uno el que yo quería y necesitaba allí. En realidad yo al de ellos lo hice reescribir, lo van a hacer ahora, en las tres horas de clase. Hubo gente que en un momento me dice “¡Ta! “Fue así, en esto del que hicieron dos textos, fue ahora este año, con el IPA”	“Ahora lo hago. Ahora lo realizo. No le indico la escritura, pero sí le pongo en el comentario, revisa dos punto y le cito qué cosa tiene que revisar. Entonces en el reviso yo te estoy diciendo, mirá todo esto lo trabajamos. Básicamente tú revisa, revisa porque estas cosas que tú estás cometiendo ya la hemos trabajado. O relea la consigna. Ese tipo de cosas.”	“En este momento del curso sí. Hasta el primer semestre no fueron diferenciados, fueron igual. Ahora en este momento donde comienzo a trabajar sobre la explicación, definición, ejemplificación, argumentación, para después volcarlo a un género discursivo específico, ahí, en esa especificidad voy a buscar centrarlo en algo más direccionado a la disciplina. Algo más específico de ellos.	

		de a dos, quizás el segundo parcial puede haber sido. Un segundo parcial en dupla, creo que lo propuse.”	Mi intervención está en ver si esa explicación es correcta o no para que tampoco se quede una explicación errónea en un foro. Ese foro es calificado como una tarea y el formato de cómo tú construiste la tarea (la calidad de argumentación, citas, referencias). Tiene que ver con las habilidades lingüísticas que vamos a ir adquiriendo, y como estudiante de formación docente tengo que aprender a desarrollar. Leer una consigna y cumplir con ella en su totalidad es el paso número uno.”			
	D4	ver si se podía esta forma de escritura colectiva desarrollan en un salón. Es también un poco respuesta a esta cuestión de que son un montón de muchachos y que yo no quiero resignar esto de poder trabajar la escritura en ese nivel micro	Esa es una práctica que yo hago siempre y una de las prácticas pilares cuando enseñé escritura en los chiquilines que están haciendo su formación profesional en cualquier ámbito, en los primeros años. Esta práctica de leer lo que escribimos para evaluar lo que escribimos, cómo fue	No lo puedo hacer uno a uno; escriben, yo los leo a todos, selecciono cinco, seis. Suelo recortar fragmentos de la escritura, un párrafo de uno, un párrafo de otro, y armo unos materiales donde aparece escritura de ellos, sin identificar. Tomamos ese fragmento de texto como nuestro objeto de trabajo. Llevo a clase unos repartidos que son párrafos a veces son dos enunciados, a veces es un párrafo de seis, siete líneas, con diferentes problemas	Esto sale de la experiencia personal, esta fue una práctica que yo empecé probando, hace años atrás, a Y la verdad que yo personalmente lo evalué como una experiencia provechosa.	El número de estudiantes en IPA hay una cantidad de prácticas que las dificulta. Y que te genera corregir de un modo insano, fines de semana completos, donde solo parás para comer digamos, para poder corregir escritura. Esa situación es una situación que yo no renuncio hacer.

			que escribimos y ver qué podemos hacer con eso.”	a resolver. Los ordeno en el orden de justamente de los problemas, de los más simples a los más complejos. Con el absoluto respeto del que somos personas cursando formación terciaria, vamos a leer textos que generamos, para intervenirlos y lograr productos textuales más acabados o más cercanos de lo que estamos buscando.” Primero trabajar cómo me paro frente a reescritura colectiva, yo me hago cargo de ir poniendo sobre el pizarrón y ellos van proponiendo alternativas de escritura hasta que reescribimos todo un párrafo. Trabajan colectivamente reescribiendo un párrafo. Trabajan individualmente. No trabajamos con textos completos, más a nivel micro. Empiezan a surgir esos razonamientos súper interesantes para la escritura y se van plasmando en el texto nuevo.”		
D5	Entra una cantidad determinada de estudiantes, y a lo largo del año, esa cantidad disminuyó notoriamente, en el primer parcial dejó una cantidad de gente y en el segundo te quedaste con poca, respecto a la que empezó	“Elaboran a partir de una cita determinada de uno de los autores que trabajos, integran conocimientos. Eso para mí es uno de los trabajos que me parece que tienen más sentido.” Integración de conocimiento, que ellos asocien, que te	“Ese trabajo sobre texto el tema de texto por ejemplo, les presento un texto determinado, normalmente ligado a la formación docente, no al área específica, porque yo no sé sobre el área específica de cada una de las especialidades.” “El tema del texto lo trabajamos desde ahí, con la presentación de un texto y después pido, busquen las características	“S los dejás solos, tampoco pueden. O sea, si les decís, busquen, te buscan tres cosas, te escriben tres líneas y ya está. Y yo les digo, no, miren que hay mucho más para escribir, y a veces entrego escritos hechos por otros estudiantes, para que miren todo lo que se pudo haber dicho, de trabajos que hicimos	“Es impensable que uno trabaje con 70 alumnos escritura académica, porque no es escritura recreativa, es escritura permanente, del área de conocimiento de cada especialidad que requiere mucho tiempo para poder trabajarla bien. Entonces uno en realidad en esto que tiene, que son tres horas semanales y que tiene un programa atrás, trata de hacer lo máximo que puede, pero en sí, la escritura en sí, trabajada como debería ser, me parece que en este momento, formación docente no la está teniendo. “Luego de que empezás a trabajar con ellos, empezás a identificar dificultades. Dentro de las que nosotros	

		digan esto lo dimos en tal tema y en tal otro, esta cita la puedo relacionar con tal autor y lo puedo contraponer con el otro	textuales de coherencia y mecanismos de cohesión y adecuación, la propiedad de adecuación dentro del texto, y no saben cómo empezar. Ese es un trabajo que tenemos que hacer en conjunto, después de que lo hacemos una vez, ellos lo hacen con otros textos. Y allí ven el tema de los párrafos, de la continuidad del tema, de la coherencia global, de la lineal, y ven mecanismos de cohesión y aprenden allí cuestiones de construcción textual.	juntos, como proceso. Y dicen, ah sí, es verdad, entonces ahí como que enganchan. Pero esos son los trabajos que he hecho, que me parece que tienen como más riqueza en cuanto a la producción de los estudiantes.	podemos identificar, porque si hay otras, el estudiante nos tiene que avisar. Porque sabemos que no somos especialistas en la cuestión de las dificultades. Sí que conocemos, porque hemos tenido cursos y nos han hablado de las dificultades de aprendizaje, y todo eso sí. Pero de ahí a pensar que puedo diagnosticar una dificultad, no. Sí puedo ver que existe la dificultad, en diferentes alumnos. Y allí cuando detecto esas dificultades que cada vez son bastante generalizadas, no solo responden a situación de un alumno o dos en particular, sino que vos ves problemas de todo tipo y color. Trato de hacer propuestas amplias, en que todos puedan trabajar y dar tiempo. Que me parece que es lo más importante en estos casos. O sea, cuando hay dificultad dar tiempo para el estudiante que tiene más dificultad. Si querés no me lo entregues ahora, te lo llevás, me lo entregás después.
D6	Abordemos lo que tenemos, partamos de lo que tenemos. Y por eso hacemos el diagnóstico, porque si no, no tendría sentido hacer un diagnóstico. Aplicué el mismo diagnóstico todos los profesores de lengua que integramos ese grupo. El parcial sí lo hice individual. Pero yo fui discutiendo el texto con ellos en Zoom. No los hice enfrentar al texto por primera vez, se fue discutiendo. En la propuesta podían recoger, si habían participado. No corresponde segundo parcial.	“Los proyectos de investigación el año pasado, donde las practicantes podían hacer observaciones y aplicar. La elaboración de esos textos argumentativos, sobre temas polémicos, que pudieran ser también propuestas compartidas con otros grupos. Esa no es una idea muy original, porque Carlino dice que la argumentación en sí misma, tiene un aspecto dialógico más marcada. La argumentación más.”	“Para poder argumentar tienen que investigar mucho lo que dice Carlino, la argumentación facilita el proceso de transformación del conocimiento. Por su carácter polémico, polifónico y dialéctico. Por la misma la base retórica de la confrontación, de la confrontación de posiciones.”	“Sí, sí, porque les encanta. Primero que les encanta la instancia previa del debate, de la discusión, de temas que después la exigencia no es que voy a dar cualquier argumento, que el argumento tiene que estar sustentado en fuentes. Y que el contraargumento también tiene que estar presentado en el propio texto. Eso les exige otro trabajo también de búsqueda de bueno, cuáles son otras posiciones, cómo las voy a refutar. Eso a ellos les motivó mucho.”	“yo lo que lograba hacer, para ejemplificar: si tenía que trabajar en Historia y entonces seleccionaba un texto” “En Geografía, el mismo texto me daba la posibilidad de ver, por ejemplo, el tema demográfico” “Ahí se producían cruces y ellos me traían cosas de otras asignaturas. Más difícil me resultaba trabajar en química, obviamente” “Esas discusiones eran muy enriquecedoras y en los trabajos después eso se reflejó”. “Cuando no tenés más que una percepción ponés el foco allí para que ese alumno se haga consciente, das más tiempo, o pedís otras reescrituras. Pero no he hecho trabajos con adecuación curricular este año. Sé que más allá de la normativa, los docentes a veces la cuestionan la adecuación curricular en este nivel.”

D7	Diagnóstico Recuerdo los últimos años de grupos de filosofía y un grupo de historia me acuerdo que no entraban en el salón. Era muy complejo hacer una propuesta cuando lo ideal sería un trabajo más personalizado. Entonces evaluaba esos trabajitos al principio, que eran muy básicos, pero ya me daban insumos para hacer el plan	“Confrontábamos posturas diferentes sobre un mismo tema e identificábamos en el texto las posiciones comunes, lo común y lo diferente.” “Muchas veces había una escritura guiada, se comenzaba el párrafo, se establecía un orden en los párrafos en el grupo, pensando colectivamente. Luego les proporcionaba el comienzo. O También se le colocaba un conector, ya que eran posturas diferentes de posición. Entonces iban a la escritura con elementos para que les permitiera organizarse, como modelo. Y eso generaba. Tampoco eran textos muy extensos.”	“Hacíamos una puesta en común, reescribíamos algún fragmento. Cuando el grupo era pequeño, se podía hacer de forma más personalizada. A veces lo trabajábamos en el pizarrón, tomamos ejemplos o yo les llevaba ejemplos de su propia escritura y la revisábamos colectivamente. Los aportes eran de establecer lo positivo, lo negativo, lo mejorable.” “Lo hacían en cada escrito de forma individual, también había instancias colectivas, y a veces se trabajaba algún fragmento en el pizarrón.”	“Creo que apostar más a un trabajo que lo hacíamos, pero más sistemático, de establecer grupos de trabajo. Me parece que esa sería una buena herramienta. De elaboración de textos, no sé, estaba pensando en dos, tres alumnos, que hubiera un mayor seguimiento por parte del docente. También el hecho que el texto sea elaborado por más personas, que sean más personas pensando, creo que hubiera sido algo más positivo, más enriquecedor.”	“No hubo de mi parte. Ahí sí quedé muy disconforme con mis propuestas a veces.” “No. Me acuerdo alguna alumna sí que hizo el planteo. Yo no tengo respuesta, porque a mí me parece que ahí, no sé cómo. No sé, no sé qué decirte, claro, tienen derecho a estudiar y a progresar. Pero que un alumno ya encaminado a la carrera docente, tenga dificultades de ese tipo, de comprensión o de producción, cómo solucionarlo en tres, cuatro años, y va a ser referente después de sus alumnos. No sé, me parece muy complejo, no tengo, no tengo una posición clara. Comprendo también que el alumno está ahí, que llegó, que se lo habilitó.”
D8	“En primer año comenzábamos y la manera de trabajar el diagnóstico es presentándonos. La prueba en ese momento escrita, no refleja nada.” La prueba escrita diagnóstica, no sirve. Tiene que ser un proceso	“La argumentación fue la base de la escritura académica. Un docente que no puede argumentar, es un docente que no puede elaborar un curso. Y eso lo hicimos en un proyecto transversal,	“La argumentación técnica, diferencia opinión y comentario, cosas elementales, hasta que les dimos los formatos. Marcadores discursivos, estructuración de párrafos, oralidad y escritura y qué tiene que hacer un docente” “La elaboración de un discurso sustentada en la	“Lo hicimos en 18, 19, incluso hubo años que teníamos preparado, el año pasado con Biología, una especie de exposición que después se frustró por todos los eventos que se dieron y a veces no había espacio.”	“Dependía de la especialidad. Yo planteaba tres preguntas: una primera de datos formales, de donde vengo, a veces sin nombre y apellido; por qué elegí esta carrera y qué expectativas tengo de esta carrera.”

	y es fundamental el proceso. “ “Lo último es este diagnóstico escrito.” “Lo primero es todo un proceso.” “Hicieron como segundo parcial, un proyecto en el cual tenían que reflejar qué es lo que estaba hecho en tres preguntas espejo: cómo veo la asignatura, cómo la ven los demás y cómo la percibe el alumno. Cómo la ve el docente, cómo la ven los demás y cómo la percibe el alumno. Esos trabajos se tutoraban desde mayo hasta octubre”	pero la argumentación es fundamental.” “Trabajamos mucho el perfil del docente y la competencia comunicativa.”	argumentación” esto es lo que yo pienso y es porque yo lo digo” como antiguamente cuando uno iba al liceo. La argumentac. puede ser el primer paso para un proyecto o una investigación.” “ hay alumnos que se daban cuenta que de repente no estaban en la opción que ellos querían” “Sí, todo el proceso de proyecto. Hubo una tutoría, primero una pauta..” Comenzaba en mayo, trabajaban en equipo, tenían que fundamentar en forma oral, por qué lo habían elegido, y lo que esperaban lograr. Una segunda parte: salían al trabajo de campo en la zona que ellos conocían		
--	--	--	---	--	--

Anexo 10. Categoría V del análisis de contenido de entrevistas docentes

		Cultura académica o discursiva de formación docente		
Categoría V		Expresiones asociadas	Características	Metáfora
	D1	- comunidad - lugares para poder participar y decirlo - publicación de algún material que se haga en el centro - divulgación	“En algún sentido, siento que todavía no está la voz. Quizás los docentes estamos participando más y pudiendo generar, pero no sé si tanto los estudiantes. Quizás soy yo. Pero yo no le he leído por ejemplo artículos escritos o sea con frecuencia, que sean escritos por los estudiantes y por sus docentes, o solo estudiantes “ “Me basaba en que ellos de alguna manera sintieran que en algún momento, si ellos tuviesen algo para decir, lo pudiesen decir y que hay lugares para poder participar y decirlo”	“Algo que le falta, que estaría incompleto. Me gustaría otros colores, siento que dibujaría algo que le falta colores, otras voces, otras dinámicas. Algo fragmentado; estaría bueno que circule como otra manera”
	D2	- nueva comunidad lingüística - ser exigida - tomar conciencia de que tiene que ser enseñada. - docentes encargados de ayudar a estudiantes en el ingreso	“Todos los profesores o la mayoría de los profesores de formación docente están conscientes de que la formación docente tiene que ser revalorizada, de que necesariamente se tiene que fomentar una cultura académica. “El nivel de formación tiene que ser elevado, no se trata de un liceo extendido, esto no siempre está acompasado, con lo que son las prácticas”. “Un ejemplo algunos estudiantes comentaron que en otras materias les habían propuesto para el primer parcial escribir un ensayo, pero sin ninguna orientación de qué es un ensayo, ni cómo se escribe un ensayo”	“Una torre de marfil. El docente allá arriba, hablando desde la academia, en un lenguaje que no todos los estudiantes pueden acceder frente a esa torre de marfil. Hay algunos estudiantes que se acercan descalzos y sin uñas en las manos, ni siquiera para poder trepar la torre .Algunos provienen de ámbitos sociales muy deprimidos. Y hay otros que tienen ascensores para lograr acceder y llegar a contactarse con su docente en la torre de marfil”.
	D3	- otro universo - características de estudiantes y concepción de la escritura académica dependen del turno, de la especialidad - prejuicios	“En el turno intermedio tengo más gurises (los estudiantes, salidos del liceo o poquito ahí lisiados). Son mucho más dinámicos, están mucho más dispuestos a aprender si yo te marco un error o en rever toda esa parte de ellos. Como algo más incorporado. Cuando tengo gente del nocturno, mucho más grande, con escrituras más canónicas o más estructuradas o formadas en esto de la experiencia que han adquirido, ahí se hace como más complejo. Presenta resistencia, dice que nunca nadie le había marcado un error, cómo ahora va a escribir mal si siempre escribió bien. Que no se puede permitir porque sus padres son maestros o profesores”	“Cuando yo hablo de la escritura dentro de la cultura académica específicamente de la escritura, la imagen que se me ocurre son prejuicios. Prejuicios en todo sentido, a nivel docente, “creemos que, armamos juicios antes de”. Creemos que el estudiante tiene, viene, esperamos que y actuamos con ese prejuicio. La mayoría, no indaga, no profundiza que eso es un prejuicio, que hay que volver atrás “ “Hay una cultura de prejuicios, de que cuando llegamos a formación docente deberían de,

			“En matemática tengo que decir que lean las consignas, redacten tal cosa. Ese pensamiento más estructurado, esquemático: lo puedo, lo visualicé y se ve el pensamiento humano en la escritura, cómo concebía a la escritura. Tengo un grupo de filosofía que dimensiona toda la parte del lenguaje, relacionado con el pensamiento y le da más no sé si importancia, pero más responsable en ese proceso”	entonces con ese concepto prejuicio, preconcepto, se evalúa y no se profundiza”
D4	• intelectualidad • reflexión • profesionalización • discurso • ingreso • acceso • estudiante como futuro profesional • divulgación • comunicación	“esos son tres pilares: la intelectualidad, que el sujeto que está allí acompañándome en el aula tome real dimensión y que yo logre mostrarle la relevancia que tiene para nosotros el valor del conocimiento en sí y la circulación del conocimiento. La reflexión es lo que me permite no ser reemplazada por un software. Y no porque tenga miedo a ser reemplazada, porque un software es infinitamente más pobre . Lo de profesionalización tengo profundo respeto por esa noción, del que reflexiona acerca del conocimiento, formas de transmisión, del interlocutor que tiene en los salones, los vínculos interpersonales que se generan a la hora de enseñar” “no creo en los docentes aplicadores fieles y me duele mucho esas prácticas que son frecuentes” “con estudiantes de formación terciaria al inicio de sus carreras yo siento que hacen a la cultura académica en la que estamos inmersos ellos y yo, en el momento de nuestro encuentro en el salón Mi formación como docente es un componente de esa cultura académica; también el acceso que yo les dé al discurso académico” “Mi formación, el puente o la entrada que yo establezco para ellos y que manifiesto explícitamente” “Hay niveles de divulgación que no puedo ni logro permitirme ;ahí estoy fallando con lo que es la cultura académica” “Le falta un gran componente de comunicación entre todos los docentes”	“esa pintura de la escuela de Filosofía. Está el filósofo y todos los demás alrededor y compartiendo. Esa cosa idealista del docente como un sujeto como el igual que está un poco más adelante. En esa ronda están los estudiantes y el docente. Podríamos estar un par de docentes si algún día llegamos a estar conectados entre nosotros, y los estudiantes. Todavía siento este trabajo como un trabajo muy aislado. Aislado de mis pares. “trataba de deshacerme del cuadro y me imaginaba un camino; una persona más adelante y una más atrás. Al que va más adelante lo veo invitando al que viene más atrás y ayudándolo en el andar. En ese camino yo creo que lo que le iría dejando, yo que voy caminando más adelante, y ahí juega el tiempo. No nos podemos terminar de juntar nunca, estamos siempre en el mismo camino, pero un poco más adelante yo, y el estudiante viene un poco más atrás. Voy dejando cajitas para que mi estudiante vaya recogiendo; en esas cajitas hay experiencias, hay experiencia docente, hay buenas y malas, hay cosas malas. Él abre las cajitas y encuentra cosas buenas y cosas malas, pero va haciendo en cierta manera avisado de que esas cosas que van quedando en cuotas, en las cajitas, se las va a encontrar más adelante en pleno. Y entre esas cajitas está la escritura y están las cosas que tienen que ver con la escritura. Además de muchas otras cosas”	
D5	• cultura general descendida • imagen pesimista	“Muy pobre”	“Más que imagen utilizaría, empiezo a pensar en una cultura académica muy pobre” “ La imagen	

	• limitada	“Se pueden revertir todos los procesos” “Está la guía del docente, del contenido y la explicación, pero en cuanto a procedimientos de lectura, o de escritura, no lo he visto. Más bien, rondando la idea de que eso es un tema de la gente de español, que se arregle español. Ese es un tema del área de español, si no lo aprendieron hasta ahora, yo no lo voy a enseñar ahora. Ese es el discurso que más escuchás ” “Me está pasando de 5 años para atrás, gente muy callada, con poco manejo de discurso, no se está conectando ni siquiera entre pares, en situación formal. Informal quizás sí, entre ellos hablan de todo, en sus códigos, en su uso particular. Viene con poca lectura, con un conocimiento general muy pobre, con muchas carencias, capaz que es también por la composición social del estudiantado o por la situación que estamos en este momento con el uso de tecnología, que también influye “ “algunos se sobreponen a esa limitación y van para adelante. Y es lo que pasa en las historias de las carreras terciarias”	que tengo del estudiante que ingresa es de una cultura general muy descendida, de conocimiento general disminuido, que no tiene conexiones con el exterior, que no tiene contactos con formas de discurso no solo académico, con formas de discurso incluso hasta de interacción de pares. Son estudiantes que les cuesta mucho conectarse entre sí, por lo que hace muy difícil la comunicación no solo académica, sino también entre nosotros y entre ellos”
D6	• limitada posibilidad de intercambio docente • dispersa • compartimentada • carencia de diálogo interdisciplinar	“es una institución macro, a veces se dispersa. Es difícil la especificidad que tienen los textos disciplinares y la posibilidad que tiene el docente de lengua de intercambiar con los docentes de las asignaturas específicas, para poder discutir. Esto se ha discutido mucho, si saber escribir en una disciplina, escribir en una disciplina es escribir en el lenguaje de esa disciplina, con los requerimientos discursivos propios de esa disciplina. “nosotros a veces nos metemos en un callejón sin salida porque lo conceptual no puede estar deslindado de lo que vos escribís” ; “falta ese diálogo interdisciplinar”	“Un monstruo de mil cabezas” “Cada uno con su disciplina, con su saber sabio. Poca horizontalidad “
D7	• mayor esfuerzo y preocupación por asignaturas específicas • subestimación del valor del lenguaje • diversa • sin conexión entre asignaturas • escasa construcción	“hay una consideración acerca de la disciplina, la asignatura, que también me preocupaba. Creo que no logré transmitir a alumnos, la importancia que tiene el lenguaje. Era una materia de relleno. Entonces parece que todo el esfuerzo mayor y la preocupación está en las asignaturas ligadas a la disciplina de profesorado. Y estas generales eran de relleno” “no es importante el lenguaje. Me la impresión que está instalado eso así” “Me da la impresión de que no (identificar una cultura académica), mi sensación es que muchas veces el ingreso, no	“Departamentos estancos, separados. No hay una conexión entre las distintas asignaturas. Casi de indiferencia hacia lo que pasa al lado.” “Nunca hubo una cosa de construcción académica, desde el instituto. Esa sensación de “hago lo mío, lo cumplo y bueno, ya está; dentro de lo que puedo”. Y creo que eso también uno se lo trasmite a los alumnos.”

			era por lo académico, sino por una salida laboral. Observaba eso. Poca conciencia sobre lo discursivo” “Es tan diverso el mundo del IPA. Debería ser un centro de investigación y donde se publicaran los trabajos que se realizan con los propios docentes. Creo que es uno de los fundamentos de formación docente, el profesor investigador y que publicara sus trabajos. Da la impresión de que eso se fue dejando de lado” “La producción sobre temas educativos y relativos a las asignaturas, a las distintas disciplinas, me parece que indicarían el valor que se le da a ese trabajo. También de alguna manera repercutiría en el propio centro, tendría un valor institucional”	
	D8	• coexistencia de discurso académico tradicional magistral y discurso del docente del IFD • compartimentos estancos • estereotipos	“Sí, sí, (reconoce existencia de CAD) estamos dependiendo las asignaturas, pero trabajamos el perfil docente, del docente académico tradicional, magistral, que dicta su discurso y que tiene que demostrar sabiduría entre comillas, pero que no se acerca al alumno. Y el docente común y corriente, donde quizás sabe tanto como este magistral, pero también sabe de pedagogía y psicología y sabe comunicarse. Eso uno lo sentía en el trato común” “Notabas la dualidad, aunque fuera universitario, profesorado, tenemos otra visión. El docente de instituto de formación docente, tiene que ser docente. No puede tener solo el título universitario, porque te falta el salón de clases, te falta tu punto de referencia, y vos estás preparando un chico para un salón de clase”	“La supremacía universitaria, que nació con la sapiencia y yo vengo a demostrar mi saber. Aquello tan antiguo del escaloncito, que estaban los salones, el profesor por encima y el alumno por debajo.” “Compartimento estanco entre universidad, universidad histórica y la formación docente. Cuando uno dice que trabaja en formación docente y les querés explicar que integrás la enseñanza terciaria, ese desapego que hay desde la universidad con su sapiencia hacia la formación docente. De ahí que se pedía una universidad de la educación. También estamos luchando con estereotipos históricos, que se ve entre Idioma español y Literatura. Esto viene del asunto humanístico y aclaremos, también de la facultad de humanidades. Es la época de los doctores y no me bajo del escalón. En mi mundo, como se diría ahora en su burbuja. Y una burbuja que no te la mezclo con nada “

Anexo 11. Categoría VI del análisis de contenido de entrevistas docentes

Institucionalización de la enseñanza académica en el IFD				
Categoría VI		Postura personal /caracterización situación actual en el IFD (IEEA_CFE_actual)	Propuesta personal (IEEA_CFD_propuesta)	Aspecto destacado en la viabilidad de propuesta
	D1	“Estoy de acuerdo, porque realmente el perfil, la profesión docente hoy día está perfilada con la carrera con esos pilares: la enseñanza, la extensión, la investigación y el desarrollo de conocimiento” “Los estudiantes lo empiezan a valorar después, cuando empiezan a darse cuenta que realmente hace la diferencia, se empiezan a preocupar que Lengua que solo está en primer año. Pero es ese trabajo de tomar conciencia, porque si no tomás conciencia no notás que te hacía falta.”	“La escritura académica es fundamental, porque ahí es donde experimentamos, podemos trabajar los modos de decir necesarios para que llegue ese conocimiento. No sé si es tan viable. Por momentos siento que es complejo, no sé si se valorará, si se le da el valor que tiene” “La veo difícil porque a veces se dan discusiones que parecerían que las prioridades son otras. Para mí, en la formación tiene que estar. “Una cosa importante es estar en acuerdo con tus colegas, un grupo de compañeras que más o menos piensan o van perfiladas por una línea, pensar capaz en proyectar algún acuerdo y sostenerlo.Veo que complica el tema de que para esto funcione tenés que entrar en diálogo con otros también, no es solo que el grupo de profes de lengua consoliden. Me falta todavía muchísimo para ver qué posibilidades me brinda el IPA como tal. No conozco el funcionamiento de otros grupos de algún docente. Los cursos de verano es toda una movida, o los cursos que cada uno de los departamentos hace y ahí se va construyendo cultura académica.”	“Valoración de la enseñanza de la escritura académica en la formación docente inicial “ “Acuerdos de salas docentes que sean sostenibles”
	D2	“Absolutamente creo que es necesario. Y creo que también es una cuestión muy preocupante” “La coordinadora del área, nos ha hecho una consulta, bueno que estuvimos también discutiendo con los compañeros de las distintas salas de lengua. Porque hay una tendencia a sustituir esta materia lengua” “Idioma español de primer año. Hay una propuesta en realidad, de sustituirla por un curso optativo en el año de egreso que se centrara solamente en la escritura académica. Como si esa fuera la única necesidad y como si existiera solo la necesidad de escribir. Académicamente al final de la carrera. Desconociendo un poco toda esta realidad que tenemos. Y que bueno, somos como a veces somos como soldaditos que vamos a la guerra con el tenedor.”	“Le hicimos la propuesta. Consideramos que Lengua/Idioma español tiene que estar en primer año, ser una materia anual y dentro de la currícula, para todas las orientaciones, incluso para los profesores de Idioma español y de Literatura. Las asignaturas específicas de Literatura o de Español no se enfocan en la escritura académica, no alfabetizan, no existe la alfabetización académica concebida como responsabilidad de una asignatura específica en la carrera. La otra propuesta que hicimos es que el trabajo en lengua, por ser un proceso, necesitaría de esta continuidad, entonces que el taller de escritura académica sería muy bienvenido si quieren ubicarlo en lo que es un cuarto año, en el año de egreso. Nunca en sustitución de, sino complementario. Propusimos la importancia de reformular los programas, porque algo es lo que nosotros hacemos con el programa, a partir de ciertas libertades que el programa nos da. Pero otra cosa es el programa en sí.”	“Continuidad del proceso durante toda la carrera y reformulación de programas “

D3	“Creo que hay que acompañar el proceso del estudiante a lo largo de todos los años. Me refiero a que así como se da a nivel inicial, que se da a lo largo de todos los años. En primaria perdón, dije inicial, En Secundaria ya no es a lo largo de todos los años, ahí ya empezamos a complejizar y las políticas lingüísticas a desacompañar el proceso de escritura de los estudiantes. O dar por sentado, o con prejuicios o preconceptos de que ya deberían haber adquirido en sexto año del liceo, en cuarto año, en quinto año del liceo, ya tienen que saber escribir. Qué se espera pero la verdad y la realidad dice otra cosa.” “Entonces con qué trabajamos con el prejuicio o con la realidad. Siempre lo mismo. Eso también se extiende a lo largo de formación docente, por qué, lisa y llanamente porque la escritura es un proceso, porque estamos hablando de docentes que van adquiriendo a lo largo de su carrera y a lo largo de su formación, también aquel estudiante que está en el inicio de su formación, es a donde más quizás debamos sostener y acompañar ese proceso. Pero claro, si vos me decís qué me gustaría, ese trabajo interdisciplinario del que hablábamos anteriormente. Que la responsabilidad de la enseñanza de la escritura en todos los aspectos, quizás lo más normativo pueda ser exclusivo de los profesores de lengua, porque son quienes tienen la especificidad académica para resolver. Pero el abordaje de los texto o la propuesta, la enseñanza de determinados géneros discursivos. Poner en circunstancia al estudiante de una propuesta de estructura y acompañarlas, me parece que puede ser, que debe ser un trabajo que se tiene que dar de forma interdisciplinaria. Porque después queremos que en lo disciplinar se elaboren consignas, se elaboren esto, se elabore lo otro. Y volvemos a partir de los prejuicios y no de lo real.” “¿Hay una consideración académica o institucional, en las instituciones que la escritura académica hace parte de la cultura académica? La verdad me parece que la forma en cómo se aborda, o cómo se plantean, me parece que no. Por lo menos no se está teniendo como tema o como eje primordial. Si bien, sí para exigir pero no para enseñar, no para contemplar ni acompañar. Sí para exigir desde un perjuicio. Eso es lo que yo observo en mi corto período de tiempo en este centro de formación docente.”	“Entonces con qué trabajamos con el prejuicio o con la realidad. Siempre lo mismo. Eso también se extiende a lo largo de formación docente, por qué, lisa y llanamente porque la escritura es un proceso, porque estamos hablando de docentes que van adquiriendo a lo largo de su carrera y a lo largo de su formación, también aquel estudiante que está en el inicio de su formación, es a donde más quizás debamos sostener y acompañar ese proceso. Pero claro, si vos me decís qué me gustaría, ese trabajo interdisciplinario del que hablábamos anteriormente. Que la responsabilidad de la enseñanza de la escritura en todos los aspectos, quizás lo más normativo pueda ser exclusivo de los profesores de lengua, porque son quienes tienen la especificidad académica para resolver. Pero el abordaje de los texto o la propuesta, la enseñanza de determinados géneros discursivos. Poner en circunstancia al estudiante de una propuesta de estructura y acompañarlas, me parece que puede ser, que debe ser un trabajo que se tiene que dar de forma interdisciplinaria. Porque después queremos que en lo disciplinar se elaboren consignas, se elaboren esto, se elabore lo otro. Y volvemos a partir de los prejuicios y no de lo real.”	“Trabajo interdisciplinario que acompañe y complemente la enseñanza que se realiza en Lengua “
D4	“Yo siento que salen de primero y todavía no son un escritor autónomo. Yo me siento una escritora autónoma Entonces o el curso no me alcanzó y necesito un curso más o creo que no me alcanzó”	“Que tuvieran Lengua durante todo el proceso formativo básicamente. Que se aborde en forma interdisciplinar, que haya un abordaje institucional sí que este es un tema que interesa, si es que el mundo académico es atravesado por la escritura académica, ¿consideramos eso? “	“Continuidad e interdisciplinariedad en el proceso formativo en escritura académica, durante toda la carrera.”
D5	“Tuvimos 12 años de institucionalización del estudiante en primaria y en secundaria, y llegamos a estudiantes que no saben hacer un trabajo. Es complicado el tema.	“Siempre hay posibilidades. El tema está en que vos decís, esas tres horas son de reparación. Para que mí tres horas nunca son suficientes. Pero no podemos pedir lo que no se puede. Pero siempre hay	“Mayor carga horaria, grupos con menor número de estudiantes”

	Vienen con toda esa cuestión de carencias, pero ves que a lo largo del proceso anual, hay modificaciones. Así que siempre se puede, aunque sea esas tres horas que tenemos puntualmente, ves cambios en los estudiantes.” “El primer parcial no es lo mismo que el segundo, ya ves un cambio porque se viene trabajando lo que se puede hacer. Te van dando estrategias, no se va haciendo mucha práctica, por qué, por el mismo tema que te digo hoy del tiempo y de la cantidad”	posibilidades. Qué hacés con esas tres horas, y con tanta gente. Pero siempre hay posibilidad. De hecho está sucediendo también, porque por otro lado yo te digo, vienen con toda esa cuestión de carencias, pero vos ves que a lo largo del proceso anual, hay modificaciones. Así que siempre se puede, aunque sea esas tres horas que tenemos puntualmente, vos ves cambios en los estudiantes. La escritura no puede ser sistemática, porque es impensable para un docente con todos los grupos que tiene, corregir, terminar, corregir, terminar, es decir, entregar, corregir, y volver y volver y volver, con de repente 200 estudiantes. Es imposible, para mí. Podés ir haciendo algunos cambios a lo largo del año, y lo ves en ellos esas diferencias entre marzo y octubre, se ven. Creo que si tenés más tiempo, podés hacer otro tipo de trabajo, más serio. Esa reparación también.”	
D6	“El problema de los géneros en relación a la especificidad que requiere cada profesorado. Ese es un problema, porque de repente ellos trabajan con informes y quizás a veces los profesores de lengua no tenemos todos, no conocemos todos los géneros específicos de cada asignatura.”	“Falta diálogo interdisciplinar.vuelvo al punto inicial, que es la necesaria: el trabajo como comunidad académica para discutir esos temas. No nos es difícil distinguir, pensar, géneros primarios, secundarios si se trabaja con el tema.”	“Diálogo interdisciplinar y continuidad académica “
D7	“Es imprescindible, a nivel terciario es me parece que la producir, elaborar materiales que tengan que ver con, en nuestro caso con la educación, es central. Es parte del nivel terciario. Por lo tanto es central, y que eso tenga difusión y que tenga el lugar que se merece. Me parece que no el docente investigador, el docente reflexivo y que eso se traslade después a un texto concreto, donde se pueda difundir, conocer lo que se está haciendo. Me parece que eso sería central. Y también le daría una relevancia a esa actividad. Tomar conciencia. En algunas disciplinas sé que lo estaban haciendo, de la importancia, por ejemplo, en algunas didácticas, no de español, de otras disciplinas la importancia del lenguaje, como una centralidad. Pero me da la impresión que hasta los nuevos programas que yo observaba, lengua pasaba a casi accesorio. Eso es lo que observé en las reformas que se estaban planteando. Al contrario, parece que la marginaban más todavía. Era terrible.”	Sí, se privilegiaba yo entiendo la importancia de lo educativo, de lo pedagógico. Sí, pero parece que en desmedro de eso. Eso era más central. Y yo diría, no, esto es tan importante como lo otro. Y no en un año, el trabajo con el lenguaje yo creo que debe ser permanente. Quizás más ligado hasta de atrevido, pensando, pero al comienzo podría ser más general, pero luego más ligado a cada asignatura, a la escritura en cada disciplina. A los textos de cada disciplina, en un trabajo.” “Primero un cambio en la concepción del lenguaje. Porque si algunos no tienen conciencia de la importancia que tiene, o la tienen pero la dan como natural. Bueno, ya lo aprendí, simplemente lo que hago ahora es desarrollarlo o no. El lenguaje siempre es revisión, es aprendizaje. Y cada vez que aparece un nuevo conocimiento, implica también un desafío nuevo a la hora de escribir o de expresar lingüísticamente un contenido. Por lo tanto me parece que sí, no sé cómo se haría, pero tendría que haber un trabajo durante los cuatro años de carrera. Sí, un trabajo de complementación entre las propias asignaturas con español. No sé cómo se haría, no tengo ni idea.”	“Trabajo permanente y ligado a cada asignatura o disciplina, durante toda la carrera.”

	D8	“Formalmente te podés encontrar con docentes que ellos hacen, pero no se les da, en las específicas que no sean como el caso de idioma español. Hay docentes que yo los he visto corregir y pasa, yo que soy correctora, que hice el curso de correctora, los veo que pasan las hojas, leen o incluso ojean, y ponen la nota, y no pasan hoja por hoja y no las leen. Cuando uno les pide que presenten un trabajo y les dice que las van a leer página por página, te miran con asombro, y dicen “pero usted va a leer 76 páginas, sí voy a leer “. Ahí chocás con yo te doy el producto que vos querés y obtengo la promoción. Eso que nos transformamos en una fábrica, en una empresa, no sabés en qué.”	“Crear espacios interdisciplinariedad es fundamental. Es muy importante, porque el docente, yo estoy hablando del docente de secundaria. La formación del docente tiene que salir de aquello del compartimento estanco. Una de las cosas, por ejemplo, a mí no me costó nada con Música, porque con Música el placer porque ellos ya tienen en su mente la interdisciplinariedad tiene que ver con la transversalidad, y cuando vos trabajás con la gente de Música, es impresionante.” “Lo primero que propondría es primero mirar para atrás y poner seis años de español en secundaria, segundo, darle importancia a la enseñanza de la lengua materna los cuatro años. Bajo el formato que sea, primero lengua, segundo taller, luego comunicación oral y escrita, que está al servicio, sea un instrumento, la palabra instrumento no me gusta porque fue muy usada. Pero que sea un pilar de apoyo para las otras asignaturas.”	“Crear espacios interdisciplinarios , prácticas colaborativas durante los cuatro años de la carrera.”
--	----	---	---	--

**Anexo 12. Dimnensiones evidenciadas respecto a la escritura académica
en los discursos de estudiantes entrevistados**

Estudiante entrevistado	Dimensión 1 Dimensión lingüístico- textual	Dimensión 2 Expresionista	Dimensión 3 “Giro social”	Categoría I “Caracterización de la escritura académica” Características / Relevancia	Concepto	Ámbitos de relevancia
E1		X	X	- comunicar - tarea que tiene que ver con expresarle algo a alguien, a través de un medio. No es innato, lo adquirí en algún lado - existen dos dimensiones : escritura entre académicos, o entre profesionales (un profesional hacia otro profesional, o especialista- especialista); el especialista al no especialista (de un profesor a un alumno, o de un alumno a un profesor)	CEA_caract	
				“ Por supuesto” “hace años que en el IPA no se hace prueba de ingreso donde se evaluaba la escritura, la ortografía, la redacción, a comprensión lectora. Cosas que hoy en día no están”		CEA_relev
				“antes que profesores de Biología o profesores de Lengua, o profesores de la asignatura, somos educadores. Y educar, solo tiene que ver con los contenidos que estás facilitándole a tus alumnos, sino que aprender a escribir y escribir bien, está presente en todas las asignaturas”		CEA_relev_ingr CEA_relev_carr CEA_relev_ddoc
E2		X	X	“ expresar ideas de forma escrita con cierto orden, con cierta organización ” “en la oralidad se da otra forma de expresión distinta a la escritura ”	CEA_caract	
				“ Yo creo que sí, para cualquier docente la escritura es importante” “ no me ha surgido ningún momento en el que no lo he necesitado al 100%, necesito ciertas características de haber aprendido sobre la escritura” “sí ,la exigencia en cuanto a la escritura y organizaciones y demás va cambiando y se va necesitando algunas otras herramientas, que al principio no estaban y que quizás no tenían determinada importancia ” “ a lo largo de la trayectoria docente es sumamente importante el saber escribir”		CEA_relev CEA_relev_ingr CEA_relev_carr CEA_relev_ddoc

E3		X	X	- transponer lo que uno piensa - tratar de plasmar por escrito lo que uno piensa, siente o tiene ganas de comunicar - forma de comunicación, tiene reglas diferentes que la comunicación oral, más si es a nivel académico. Tiene todo un reglamento y es más formal - necesita un aprendizaje distinto que la comunicación oral.	CEA_caract	
				“Sí. Creo que es sumamente importante saber escribir en una carrera como la de formación docente” “para comunicar con precisión lo que uno quiere y también luego para la divulgación de lo que uno hace. Entonces es sumamente importante aprender a escribir, ya que entramos sin saber escribir” “la manera de divulgar, a que hay diferentes formas de divulgar un ensayo, una divulgación de índole científica, las normas APA, que van cambiando, que se van actualizando. Las citas, para no caer en el plagio. Y un montón de cosas que si no las aprendés, obviamente, no las sabés. Que si no te las enseñan, no las hacés” “es sumamente importante que un profesor sepa escribir. Y sepa las diferentes maneras que hay para escribir”		CEA_relev CEA_relev_ingr CEA_relev_carr CEA_relev_ddoc
E4		X	X	- es muy amplio - cuando uno escribe expresa muchas cosas - uno intenta en la medida de lo posible, decir todo lo que piensa o lo viene a tu mente, el tema que sea - si no seguiste en una continuidad (constante) con el estudio, vas perdiendo ciertas cosas, tampoco te actualizás	CEA_caract	
				“ el docente debe ser un combo, y la escritura no escapa ” “no estaba acostumbrada a escribir , a expresarlo de esa manera noté la exigencia de ciertos docentes, que es lógica este año sí, me fue mucho más exigente ”		CEA_relev CEA_relev_ingr CEA_relev_carr CEA_relev_ddoc

E5	X	X		"es una escritura poco formal "	CEA_caract	
				"Tenemos esa carencia y aprendimos a conectar los enunciados, a armar unos párrafos más interesantes. Eso nos ayudó a trabajar mejor, en las otras materias"		CEA_relev
				"Lo que me parece súper importante en la formación docente, o lo que rescaté este año, es además de la escritura, aprender a expresarse mejor."		CEA_relev_ingr
				Creo que a medida que vaya avanzando la carrera, voy a seguir mejorando y va a ser cada vez más relevante escribir mejor. Sí, para entregar las tareas de las otras materias		CEA_relev_carr CEA_relev_ddoc
E6	X	X		"Es algo propio de cada persona, que nos hace tener otro tipo de aproximación al conocimiento, al pensar"	CEA_caract	
				"Una de las primeras aproximaciones que tenemos como personas, cuando vamos a la escuela, y la maestra nos enseña toda esa manera de comunicarnos, mediante el lápiz y el papel. Entonces en ese sentido, para mí es primordial"		
				"Uno se va desarrollando en el aspecto de la escritura"		
E7		X	X	"La escritura para mí es muy fundamental, es primordial"		CEA_relev
				"Para mi formación docente sigo diciendo que sí, que es primordial, sí "		CEA_relev_ingr
E7		X	X	"Plasmar ideas, comunicar, un código también. "Pasar a otro código las ideas. Herramienta para comunicar, acercar, operar. Lo siento como una limitación porque es una herramienta que no para todos y para todas es fácil adquirir, entonces termina marginado de algunas áreas, excluido. "Acerca pero también excluye"	CEA_caract	
				"Es fundamental para poder transmitir, para poder enseñar"		CEA_relev CEA_relev_ddoc

E11	X	X		- prácticamente una obligación hoy en día - un camino de expresarse - una forma de expresarse	CEA_caract	
				“ Si, si, es fundamental” “más para nosotros docentes que tenemos que seguir el ejemplo” “ hay un problema incluso importante cuando el docente no se da cuenta de que está cometiendo errores al momento de la escritura” “es relevante durante toda la carrera y posterior. En cualquier momento de la carrera nos podemos enfrentar a redactar una reseña académica que requiera un nivel bastante casi excelente de escritura” “como futuros docentes tengamos un nivel de escritura con carencias, va a tener un impacto negativo en nuestros alumnos”		CEA_relev CEA_relev_ingr CEA_relev_carr CEA_relev_ddoc
E12		X	X	- poder plasmar un pensamiento en la manera más buena para quien está dirigido	CEA_caract	
				“ es importantísimo” “ al ingreso se debe hacer hincapié porque después que se inició algo, con una base que no está perfectamente definida, creo que es muy difícil volver a retomar o a dedicar más tiempo” “tendría que ser una condición sine qua non, porque cuando nos referimos a que vamos a dar educación no podemos pasar por alto como la mala escritura u ortografía” “porque los profesores no salen extremadamente capacitados, no pueden brindar una formación para seguir así produciendo conocimientos”		CEA_relev CEA_relev_ingr CEA_relev_carr CEA_relev_ddoc

Anexo 13. Categoría II del análisis de contenido de entrevistas a estudiantes

II- El estudiante y el uso de escritura académica (UEA)	ESTUDIANTE	Gusto personal por la escritura	Prácticas habituales de escritura			Habilidades y/o fortalezas	Debilidades y/o inadecuaciones	
			Géneros habituales	Géneros académicos habituales	Elementos que considera	Actuales	Trayect previas	Actuales
	E1	Me encanta, es más , soy profesor de teatro, soy actor	suelo escribir mucho teatro, es un género distinto He trabajado con adaptaciones de películas al teatro. Tengo algunas obras escritas	suelo escribir, cada vez menos a mano y más a computadora, el progreso se cobra sus víctimas. La lapicera está dejada de lado un poco. Pero es escritura al fin esa forma de pensarlo y de escribirlo, me a mi forma de escribir en el IPA	Primero y principal lo que quiero decir. Si tengo que hacer un informe sobre determinado tema lo que me armo en realidad, es un esquema, un punteo voy aclarando qué es lo que quiero decir. Aunque no sean las palabras que después voy a utilizar	en la relectura me doy cuenta que hay algo que está mal. En la forma de transmitirlo, de escribirlo	esas dificultades las sigo teniendo. No considero que sean dificultades que obstaculicen la escritura. Porque en la relectura las corrijo	tiendo de forma natural, pero me doy cuenta, de repetir palabras, el uso de conectores por ejemplo, y después tratar de buscar otros me cuesta más el tema de ese esquema que yo te decía que hago al principio, la organización. Pierdo más tiempo en eso
	E2	Me gusta escribir		escribo bastante relacionado a esto mismo, a la docencia, tengo mucha pasión por la didáctica y escribo algunas cosas	La expresión de la idea, organización de cómo lo quiero realizar, la estructura de lo que vaya a escribir; que sea claro.	soy bastante ordenado en cuanto a cuando quiero escribir y eso me permite expresar mejor las ideas, lo que quiero transmitir de forma escrita	la calidad de la escritura ha mejorado considerablemente. Por la cantidad de material a leer relacionado a la temática, sino también la cantidad de veces que te exige la carrera generar material	siento que la dificultad está en expresar la idea debilidades muchas, o sea, no sabría especificar cuáles. Pero no considero que tenga como un nivel que quisiera en cuanto a escritura.
	E3	Sí, a mí me gusta escribir	No tengo ahora tiempo	el portfolio de didáctica escribí 184 páginas. Las escribí yo, porque fueron	Que entiendan lo que yo quiero decir. A veces uno quiere escribir algo y	Y ahora no sé si sé, pero por lo menos me siento con un avance	sí superé un montón de debilidades que tenía. Yo creo que ni siquiera sabía escribir en el ámbito académico.	tengo que mejorar la manera de esto mismo que te decía, de trasponer, de elegir las palabras más adecuadas, tiene que ver con ejercicio.

				reflexiones, aparte de las actividades y todo.	se interpreta de otra manera. Que sea ameno, no sea aburrido, no sea pesado, que sea interesante. Y respetar las normas, no plagiar citar bien o parafrasear .			
	E4	Me gusta. Es más, yo soy de la vieja época.	Si bien utilizo la computadora y me manejo. Yo necesito mi manera de establecer mi conocimiento, de estudiar, preparar una clase, lo que sea, es todo bajo la escritura.	para que me queden los conocimientos, yo los tengo que escribir, , pasarlo a papel, escribirlo, sacar mis propios apuntes.	Primero la falta de ortografía , segundo que la otra persona que lee, vea que hay un conocimiento. No sé si es la palabra conocimiento, pero por lo menos que vea que no escribo así porque sí, sino que voy ordenando los conocimientos. Que sea ordenado, que sean palabras justas, no cualquier palabra. Tratar siempre de ampliar un poco más el vocabulario, no ser siempre tan acotado . Siempre me ayudo mucho	He avanzado. Siento que igual me falta.	“no son tan, tan locas mis escrituras, que están bastante coherentes” “el error de querer escribir de la manera que uno habla, a veces confuso hacia el que te está leyendo”	Me gustaría tener otra amplitud con respecto a las palabras y tener el otro manejo.

					con el diccionario.		
E5	este año la verdad que fue muy bueno para mí	La verdad que yo hacía muchos años que no escribía nada. Porque desde que salí de ciclo básico calculo, dejé prácticamente de escribir, y si bien leer me gusta, nunca fui muy de leer mucho porque no tenía mucho tiempo	este año la verdad que fue muy bueno para mí, porque la profesora era muy exigente, mandaba tareas muy interesantes.	uno puede dar su opinión en la elaboración de un trabajo, y cuando leyó algún material de otra persona, que escribió otra persona, también lo parafrasea y hace la cita que corresponde. Me parece que (la formalidad) ayuda a ordenar un poco, a no escribir por escribir, sino a dar un cierto formato a la escritura.	Ahora reviso pila sí. Por ejemplo tengo que escribir un correo electrónico y lo escribo, lo leo, lo releo, lo reviso, lo retoco. Fui creciendo en lo que es la escritura, súper importante, saber expresarse, saber escribir.	no escribir tantos verbos juntos, porque uno a veces se escribe como dos o tres verbos, sin darse cuenta. Capaz que uno solo alcanza y ese tipo de cosas así, las he corregido. Siento que después de este año, estoy mucho mejor en ese tema	uno se va dando cuenta en el camino que vamos mejorando en ciertos aspectos. Si bien se encuentra con dificultades para realizarlas y necesita tiempo para investigar un poco más sobre cada tema
E6	siempre me gustó escribir, desde niña	Incluso poemas	siempre seguí escribiendo, de diferentes materias	todos los conocimientos previos que he adquirido desde siempre, mi historicidad, los conocimientos que sigo aprendiendo siempre. Y toda esa elaboración cognitiva, todo eso que sigue estando dentro de lo que es mi pensar.	En algunas producciones también nos piden reflexiones personales, y ahí es donde me gusta mucho más decir justamente lo que pienso. Las reflexiones personales son los fuertes míos dentro de la escritura académica.	s/c	Sí, muchas debilidades, tengo que interiorizar muchísimo no solamente las normas APA sino todos los estilos de normas diferentes, porque también en las facultades se utilizan muchísimos estilos diferentes, en la escritura académica en general. Me cuesta un poco el parafraseo, pasar lo que dicen los autores a mis palabras. Y tener objetividad, sin poner tal vez un juicio mío de valor, me cuesta desprenderme de la opinión personal, dentro de los documentos también.

	E7	Sí	soy muy de escribir emociones, o situaciones. Como para canalizar a veces	Depende. En el trabajo tengo que escribir, y eso sí lo tengo que compartir. Pero si es algo personal, no, es algo para mí.	Poder transmitir las ideas en realidad. Más allá de que no vaya a ser para transmitir, pero que se entienda.	De mi escritura actual, reconocer la importancia de los signos de puntuación.	la importancia de los signos de puntuación, que eso antes no sé, tengo como el recuerdo, cuando estaba en bachillerato, haciendo Filosofía, era bien adolescente, que escribía como hablaba.	Debilidad en realidad que no lo tengo aceitado todo eso. Si bien puedo reconocer, me lleva muchísimo tiempo escribir algo. Si tengo que hacer algo para el trabajo trato de hacerme un esquema con las cosas que tengo que poner y armar. Cuando voy más a la parte de redacción, de armar el texto bien, me lleva tiempazo. Me confundo bastante, dudo a veces algunas cosas
	E8	Sí.	No, no cuentos, pero no me he puesto en un formato, pero de escritura libre o escritura de pensamientos sí.	entregas académicas	usar palabras lo más específicas posible. Y algo de formato creo que lo cuido. Cuando lo vuelvo a leer, lo entienda, no sea tipo palabras sueltas, sino que me pongo a ver en qué contexto y qué estaba pensando en ese momento.	poder enfrentarme a diferentes grados de formalidad y poder responderlo, yo creo que satisfactoriamente	todavía no siento que lo he superado	Sigo teniendo enunciados muy largo, y creo que uso ciertas formas que digo en oralidad, que tal vez en escritura son frases más cortas. Siento que eso tengo que pulirlo. Pulir formas más fáciles de escribirlo.
	E9	Sí. Me encanta	Cuando iba al liceo me encantaba escribir, porque leía un montón. Pero lo típico, trataba de escribir cosas de fantasía y todo eso.	Ahora que ingresé en formación docente más adelante me gustaría aportar lo poco que vaya ganando e ir como que transmitiendo los conocimientos que vaya obteniendo	El contexto y la información que vaya a transmitir. El público al que vaya dirigido, para saber cómo expresarme a la hora de redactar.	mejoré a través de este año fue la redacción y la ortografía. me enteré a través del curso de Lengua de este año de los muchísimos usos que tiene la coma	redacción y la ortografía una de las debilidades, como que estar consciente de todo lo que conlleva escribir un buen material	Sí, son las mismas, solo que en aquel momento no estaba consciente de todos los errores que cometía cuesta un montón, como que hay muchas reglas en nuestro idioma y cuesta un montón introducirlas al momento de escribirlas y estar consciente de ellas. Y esa es una de las debilidades, como que estar consciente de todo lo que conlleva escribir un buen material. me falta adquirir más información para poder transmitir mejor y hacer mejores trabajos

	E 10	Sí.	Tuve mi etapa de adolescente que me gustaba, leía mucho y me gustaba escribir. Después dejé, pero me gustaba.	no escribo ni historias ni nada de eso, sino como una forma de escribir lo que uno siente, o qué pasa por la cabeza, te ayuda a ordenar ideas.	-primero el contenido, qué es lo que vamos a escribir - reglas que las tenemos incorporadas porque escribir es como una forma. No escribimos así de cualquier forma sino con las mayúsculas, los tildes, los puntos, las comas.	Siento que haber leído durante mucho tiempo, a veces siento que está buena la escritura que puedo armar. He leído de otras personas y está bueno ese manejo de palabras para que la lectura sea atrapante después, tener vocabulario y tener conocimiento para que la escritura sea interesante	uno con los años creo que va cambiando su forma de escribir. Creo que si comparo, si tuviera dos textos, de bachillerato y de ahora, son... serían distintos. Creo que el de ahora capaz que por el recorrido que uno va teniendo, me parece que puede plasmar ideas, escribir de una forma diferente.	me cuesta lo que pienso, expresarlo en un papel, es como que tenés la idea pero no la podés plasmar . Y no sé por qué será.
	E 11	Sí, no es algo que me desagrade.	he participado cuando estaba en liceo, de algún concurso de narrativa		El cuidado con la ortografía y tener las ideas ordenadas antes de plasmarlas al papel.	el tener las herramientas para detectar cuando estoy cometiendo un error reconocer las distintas áreas de la escritura, como te decía, la parte morfosintáctica, la ortografía. Tener fuentes confiables para recurrir a la hora de que a uno se	mi mejor logro fue cuando cursaba segundo año de liceo, ahí fue como tuve un cambio importante en cuanto a la redacción, mediante la escritura	en este año de Lengua, aprendí muchas cosas que no tenía en cuenta, como por ejemplo el desuso de cuando hacemos referencia a algo anterior, en la escritura, y decimos la misma, o el mismo, que eso ya está en desuso. la redacción de reseñas académicas

						le presente alguna duda		
	E 12	Sí, es algo que lo traigo desde que era niño, leer y escribir.	habitualmente planifico, actividades, preparo por ejemplo, en algunos caso preparo listas de producción o diferentes agendas para movilizarme, o dirigir gente en algún momento del día.	lo hago ya sea por mi currículum, o de estudios o por mis ocupaciones que dado que para mantener ,para tener mi vida y mis estudios, hacer y ejercer varios digamos oficios o actividades, en las cuales incluye la escritura.	a quién va a dirigido y por supuesto el nivel de educación de las personas que van a leer ese texto o esa indicación, o ese manual o una página que signifique algo para ese tipo de persona. Un léxico, un vocabulario que sea también entendible en diferentes niveles.	lo bueno que veo en mi escritura, que voy evolucionando acorde a cómo se van acomodando ciertas palabras que no, que cuando éramos más jóvenes no estaban dentro de nuestro léxico. Eso es parte de aggiornarse, para poder seguir siendo entendible con el resto de las personas.	s/c	no tengo, considero y a juicio de algunos profesores que me han evaluado, no tengo errores de ortografía, la sintaxis digamos que la manejo a veces hasta por cansancio uno puede cometer algún error de sintaxis, pero en un 90, 95% creo que es clara Considero escribir bien y hacerme entender bien, con una escritura en un correcto español.

Anexo 14. Categoría III del análisis de contenido de entrevistas a estudiantes

Categ. III Opiniones sobre enseñanza de la escritura académica en primer año de formación inicial de docentes (CEEa)		Justificación y aportes de la enseñanza de la escritura académica en primer año de profesorado		Responsables CADEEA_respons		Interdisciplina riedad / trabajo colaborativo CADEEA_interdiscipl CADEEA_trabcolab	Propuesta personal según necesidades sentidas al ingreso a profesorado CADEEA_IFD_necesingres CADEEA_propuesta
		Aportes asignatura Lengua CADEEA_valoraport_leng	Aportes asignaturas primer año de FD CADEEA_valoraport_asig	Lengua	Todas las áreas		
	E1	Con la asignatura lengua, básicamente se trató de un trámite entre comillas. Como una clase de idioma español. No existieron métodos, práctica, fue toda teórica. No noté un cambio sustancial en la forma en que escribo actualmente y en la que escribía antes. Si noto algún cambio tiene que ver un poco más también con la experiencia de otras asignaturas.	Sí. Generalmente en los profesores de las asignaturas generales. Por ejemplo, Psicología, que tuvimos una profesora en primer año que insistía, no lo llamaba lenguaje o escritura académica, pero si tú hacías un informe o un parcial o el trabajo que sea, consideraba que habían errores de escritura o de forma de decir las cosas, te pedía que lo rehicieras. Tampoco te enseñaba cómo, pero te decía, mirá este párrafo acá no está muy claro, fijate cómo lo escribiste. Sí, algunos profesores sí. Pero quedaba	Lo ideal es que esa asignatura que está en primer año le dieran otra trascendencia. La vida del profesor es bastante compleja y no pueden estar en todo.	Si un profesor de bioquímica, me pide armar un informe sobre determinado tema, evalúe en realidad las dos dimensiones de ese informe. La parte del contenido conceptual, que tiene que ver con su asignatura y después por otro lado la forma en que lo escribo. Y corregir eso. Después vemos si quita nota o no quita nota. Marcarle el error es una parte de aprender. Si	Con las específicas sí. Con las generales no	Es una asignatura general, entonces no les da un enfoque a la Biología, que lo debería tener. En la misma clase estábamos los de Biología, de Literatura, de Historia, y es diferente la forma de escribir. La escritura, la producción, desde el punto de vista de las ciencias naturales la Física, la Biología, la Química, tiene que tener ciertas particularidades, que no se trataron para nada. Por un lado, que hubiese más producción , me enseñaran a escribir más, más ejercicios de producción. Y por otro lado, dividirlo no por

			como ahí, en la nada quedaba.		marcás el error y después no seguís avanzando. Desde mi experiencia como estudiante, tengo compañeros que son muy buenos, en transmitir de esa forma, desde ese medio, y otros que no. Y terminan recibándose con esas dificultades.		asignatura, para Biología Lengua, para Biología pero sí en grandes áreas, las ciencias naturales por un lado. Desde ese lado me puedo sentir más atraído ante la producción. Lo ideal es que esa asignatura que está en primer año, le dieran otra transcendencia. Rever el programa, el método de evaluación, más carga horaria, o hacer lengua uno y lengua dos en segundo.
	E2	Vagamente, no siento que haya sido como un abordaje productivo para un curso de Lengua en la formación de profesorado. El curso estuvo más centrado en la narrativa, o cómo hacer una encuesta. No siento que haya sido lo más productivo. Faltó mayor abordaje,	En ningún momento. No escuché a ningún docente otras asignaturas del tronco común específicamente. No lo viví desde ningún lugar donde otros docentes exigieran o tuvieran en cuenta en algún momento la escritura	No que sea algo solamente que esté a cargo de la asignatura de Lengua	Sí, yo creo que sí. Tendría que ser como un eje transversal de cualquier curso, más en las materias de tronco común, donde todas exigen determinada expresión escrita, que la escritura esté presente.	Sin respuesta	Creo que todas las instancias de producción son instancias de aprendizaje, y están formando parte de ese camino. Me gustaría que hubiera procesos de enseñanza más directos en escritura y que no fuera algo más a medida que voy haciendo tengo que ir aprendiendo un poco como puedo y a medida que el

		por lo menos me quedé con ganas, pensé que iba a ser algo más amplio. Estuvo más relacionado a otras características de la escritura, a cómo armar una narrativa y demás. Pero a la escritura académica en sí y que hoy me estoy encontrando con muchas habilidades o características de la escritura que se van formando sobre la marcha. En el curso de Lengua me hubiera parecido muy interesante que se hubiera trabajado desde lo académico, desde lo formal, cómo escribir.					profesor me va corrigiendo algo, voy aprendiendo.
	E3	No fue porque en primero salí instruida. De mediana a pobre esa formación. No salí preparado.	Salí con pocas herramientas. Estamos hablando de un nivel terciario y de justamente de una formación de formadores. Entonces me parece	Todos	Hay ahora un poco más, no es de toda la comunidad como debería de ser, una concientización desde algunas asignaturas.	Me parece que está muy individualizado todo, que no se trabaja en equipo	He escuchado que la directora anterior pedirle a los profesores de didáctica que nos enseñen a escribir. Que no podemos incurrir en el plagio y un montón de cosas

		Y quizás primero el tiempo, a veces los programas están diseñados para un tiempo que no es real. Después meten tanto contenido que por cumplir, terminando contenidos que no necesita el alumno. Se pierde el foco, el propósito principal, por ejemplo, en educación ciclo básico, formar ciudadanos informados. Me parece que a veces los programas son medios tiranos y a veces hay docentes que quieren cumplir el programa por una cuestión de cumplir y no se prioriza. Y después que pasan cosas en el medio, como paros, feriados y todo eso juega en contra. El tiempo está jugando en contra de lo que nosotros debemos aprender.	que tiene que ser un poco más intenso		Pero no es algo de todos. No es que el programa está ya diseñado para que todos lo hagan. Algunos sí, y otros no. O sea, hay más conciencia. Sería enriquecedor en cuanto a la escritura académica, que todos los docentes, como un lineamiento general de la institución, en sus evaluaciones, en sus trabajos, en sus modos enseñen a escribir, aparte del contenido. Yo sé que hay asignaturas que quizás cuesta un poco más. Eso es propicio para dar pautas de cómo se escribe te mandan a escribir una		que ella seguía leyendo. Escrituras de mala calidad, que no podían ser escritas por un futuro profesor. Ese tipo de lineamiento, de lo que es la institución como el IPA, debería de tenerlo para todos los profesores. Hay docentes que tienen ese ejercicio de saber escribir desde otras facultades, desde su formación en otros ámbitos. Son docentes que tienen maestrías y doctorados y que para hacer una tesis necesariamente tenés que aprender a escribir. Y quizás si tienen ese tipo de formación, no necesitan de una coordinación. Hay otros que sí. Me parece que eso debería de coordinarlo desde arriba.
--	--	--	--	--	---	--	--

				recensión y no te dicen cómo. Si vos no te ocupás de saber cómo, hacés lo que podés.		
E4	Se nota la diferencia abismal de un trabajo y otro. Me pasó de mirar mi propio trabajo y ver cómo iba evolucionando. Empezás a hacerlo habitual, cosa que en otro momento no lo hubiese pensado.	Te puedo decir que me ha servido más, te decía por parte de exigencia de otros docentes, que me actualizara con todo lo de la normativa APA, con y todo eso, que aprender. Que el mismo docente de Lengua no me pareció que no me dio muchas herramientas, capaz que las daba en un futuro y yo no, no continué el curso.	Lengua por supuesto que sí	Creo que todos . Lengua por supuesto que sí, es lo que te digo la Lengua para mí debería estar en todas las materias. Sé que está, debería ser mucho más. Es sumamente necesario. Tenemos que tener otro manejo de la escritura, del lenguaje, que no lo tenemos, lo peor, que cada vez lo estamos perdiendo más.	No me parece que haya mucho, pero si empiezan con ese tema de las exigencias con la normativa y los docentes la empiezan a adaptar, la empiezan a exigir, capaz que se puede dar una corriente que empiece a entender que lengua es sumamente importante para nosotros. Como alumnos, deberíamos exigirlo. Si bien exigimos otras cosas, a veces, capaz que no exigimos esto, que es sumamente importante.	Sería más que necesario que estuviera lengua mucho más presente para nosotros como docentes ,hasta el día de hoy, en la parte educativa se ha perdido un poco. Nosotros como docentes podríamos reafirmar esa parte que se está perdiendo. Sin importar la asignatura que hagamos. Tener un seguimiento de evaluación como alumnos y también por qué no como docentes, no sé si todos los docentes.
E5	Tuve una docente excelente. Hacía muchos años que no escribía nada	No sé si el resto de los docentes de las otras materias	Todos	Creo que todos los docentes tienen que enfocar una	Algunas profesoras daban la posibilidad de hacerlo individual o	Se podría instrumentar alguna especie de taller , de una hora, cada tanto,

		porque desde que salí de ciclo básico dejé prácticamente de escribir, y si bien leer me gusta, nunca fui muy de leer mucho porque no tenía mucho tiempo. Este año la verdad que fue muy bueno para mí, porque la profesora era muy exigente, mandaba tareas muy interesantes. Me ayudó pila este año esa materia para trabajar mejor en las otras materias. Y creo que hay mucho por trabajar. Muchas cosas que se pueden mejorar, sí.	trabajarán algo de ese tema, no creo.		parte de su enseñanza en la escritura grupal, y otros ya directamente decían que había que hacerlo grupal, y me parece que está buenísimo, aporta pila. Uno está acostumbrado a trabajar solo a veces, y hacer las cosas de una forma y cuando se encuentra con otros compañeros que no conoce, porque somos todos nuevos en primero. Hay que acomodarse, ser tolerante con algunas cosas, proponer, aceptar lo que el otro propone, tratar de buscar un punto medio, de que todos aporten algo. Eso también fue súper interesante. Con Lengua creo que no se dio. Me parece que al ser todo virtual, al principio complicó un poco. Los docentes tuvieron como que	por mes que tenga que ver con lengua que ayude a que los estudiantes de segundo en adelante, que no tienen esa materia, sigan mejorando esos aspectos.
--	--	--	---------------------------------------	--	--	---

						readaptarse a una situación que fue difícil y capaz que no dio como para coordinar con otros docentes, para hacer tareas en conjunto.	
E6	A pesar de la virtualidad (me gusta ir presencial dentro de lo posible), me gustó muchísimo cómo abordó todos los temas, cómo nos enseñó. Me pareció perfecto que fuera minuciosa, de las faltas de ortografía, de sintaxis, de todo. Incluso todo lo que me corrigió, me pareció perfecto. Siento que todavía no estuve ni a la altura del curso de ella, porque no reformulé el parcial, y ella me puso determinadas correcciones. Lamentablemente no pude hacer la reformulación. Igual exoneré con nueve. Después las otras tareas las hice	Sin respuesta	Son los profesores de lengua los que nos tienen que enseñar	Sí, todos igualmente tienen responsabilidad, Todas las materias, todas las disciplinas son muy necesarias, porque los profesores y los estudiantes en este caso para profesor, tenemos que tener ese abanico de conocimientos.	No, en este año no, con otras asignaturas no hubo. No recuerdo que haya habido. Igualmente los textos, muy bien todo lo que ella eligió para enseñarnos	No está institucionalizado. Realmente no. Se necesita una unión mucho más grande entre todos los profesores del IPA mismo, los DOE, el equipo de dirección, todos. Me gustaría por ejemplo, para que se institucionalice la escritura académica, que exista también la parte de extensión, de investigación. Que se profundice en eso, que se haga hincapié en esa parte. Que se active y se reactive esa parte de investigación, de producción, dentro de formación docente. No solamente en el IPA, sino en todos los instituciones de formación docente del país. Es muy importante que los profesores e incluso	

		todas. Igualmente el proceso fue bueno. Ella vio todo el proceso mío de las otras tareas fueron buenas en general.					los maestros, puedan investigar, puedan elaborar muchas actividades a nivel académico, porque eso es lo que va a quedar para la posteridad.
	E7	No, en realidad no. Lengua no	En algunas asignaturas sí, en otras no.	Todos los docentes	De todos los docentes porque están formando a un ciudadano. El rol docente tiene eso, sos docente de un montón de cosas y después está la especialidad.	No hubo porque a mí no me propusieron hacer nada con otra asignatura. En realidad me parece que está buena la idea. Lo que pasa que es muy difícil en esto de que no todo el mundo va haciendo el mismo proceso.	No sé si es muy utópico. Pero creo que tendría que estar en todas las asignaturas. Cada asignatura tendría que tener el ojo también, como unos lentes, que acompañaran a los estudiantes en la formación en la lengua. Más allá de que la asignatura sea otra. Creo que se podría articular lo que es la enseñanza de otras asignaturas, con Lengua.

	E8	Llevo integrando esto de ser crítica con mis preconceptos antes de hablar o de escribir. En las últimas propuestas de escritura, espacios de darle a la puntuación que nunca le doy mucha atención, pero son ejercicio que si no me pongo en estos marcos, no me los reviso, y está bueno darle atención	Siento que tuve experiencias diferentes, en ciertas materias, que sí te explicitan, por lo menos el formato que piden las entregas académicas, y en otras como que no lo explicitan, pero después lo exigen. A mí me gusta recibir en este tipo de escritura que en ciertas materias no lo sentí así Al armar las rúbricas con los profesores, te ayuda a ver qué es lo que se espera y también aprendés en el proceso de cómo armar las presentaciones.	Lengua tiene el marco de la asignatura y el espacio.	Está bueno que frente a ciertas consignas, si se ve que tenemos dudas, tener el espacio de explicarlas bien.	No, no tengo mucha experiencia dentro del IPA tampoco, pero no de pedir ayuda, la misma consigna después llevarla a otro docente y trabajarla, no.	Darle el espacio de decir cómo armar una respuesta, con introducción, cuerpo, cierre. Siento que eso lo vas armando vos en tu oficio de estudiante, a lo largo del tiempo, que ves que cuando lo hiciste te fue mejor que cuando no lo hiciste, no. Pero no hay un lugar explícito para todos antes. Creo que una propuesta de no sé qué, cuanto tiempo, o espacio darle, pero sí ciertos lineamientos generales de cómo armar un texto, ayuda y da más facilidad, en esto del oficio del estudiante. Esto me suena muy abocado a tu vida como estudiante. Más adelante tal vez sería tu vida como docente, qué otras competencias exige. Otro tipo de escritura tal vez. Antes de otro escenario que ahora no sé, en un imaginario, cómo redactar un informe para, o algo así, qué es
--	-----------	---	---	---	---	---	---

							lo que se espera, estaría bueno.
	E9	El acompañamiento fue diferente en Lengua. Ffue parcialmente en el sentido de que el	Sí, de manera paralela creo que ayudaría un montón. Hubo materias en que hicimos producciones. En pedagogía, los dos	Los responsables son los que están a cargo de crear los programas y a cargo de la	Los docentes no creo que sean tan responsables porque siguen un programa. No pueden	Con el último parcial, creo que hubo una interdisciplinaria d porque podíamos elegir en base a una lista que nos	Se debería valorar e incentivar al correr de toda la carrera, producciones que nos ayuden a mejorar porque no solo nos dan herramientas para

		primer parcial tuvimos que una de las actividades que habíamos hecho en el transcurso de ese tiempo, teníamos que volver a redactarla, en base a todo lo que aprendimos hasta el momento. Faltó acompañamiento y explicación, no fue suficiente el tema tratado en el parcial. Podríamos haber abordado otro tipo de producción, que tuviera más herramientas a la hora de elaborarlo, para tener un mejor acompañamiento y experiencia a la hora de elaborar un texto. Bastante completo si lo tomo como una introducción, al menos a nosotros nos dieron las herramientas para empezar a	parciales tuvimos que hacer redacciones. De manera virtual, en algunas materias, nos ayudaron un montón, porque hacían producciones	educación en formación docente en general.	salirse mucho de eso, tienen que ajustarse a lo que dice el programa. Creo que los responsables son los que están a cargo de crear los programas y a cargo de la educación en formación docente en general.	dio la docente, un seminario sobre un tema a tratar (pensamiento matemático, cultura de inmigraciones, la manera pedagógica en pandemia). Podría haber un poco más al correr del año. Entre los docentes no hubo trabajo en conjunto.	desenvolvernos mejor en nuestro ámbito, sino que también, al producir estamos buscando más información, más allá de la que nos dieron. Dentro de los propios cursos. Reclamo algo más en el sentido de que este curso me parece una introducción a todo lo que nos deberían enseñar en el correr de la carrera. No es suficiente, como que nos faltan más herramientas y más cosas en las que basarnos para desenvolver bien nuestro trabajo, en sí. porque nuestro trabajo no es solo ser para mí no es solo ser docentes, y transmitir información a los alumnos, sino que también va más allá en el sentido de que contribuís en tu campo, tanto en el pedagógico como en el que la materia en la que te especializás. Y siento que nos faltan herramientas como
--	--	--	---	---	--	---	---

		desenvolvemos en las prácticas. Era necesario sí o sí, una profundización, una continuidad al curso.					para poder aportar a esa comunidad, de manera correcta y eficiente.
	E 10	Muchas de las cosas que dábamos era para evaluarnos, para que quedar registrado que lo aprendimos, y después ya está. Muchas cosas que las aprendí en el momento, las estudié en el momento y ahora no me las acuerdo.	Creo que todos ponen su granito de arena para poder, creo que es escribir, pero no es escribir como tal, sino cómo formarnos. Sociología no nos va a enseñar a escribir, sino a cómo incorporar el conocimiento y llevarlo nosotros después al aula, porque nos estamos formando como profesores y esa es como la idea. Está buenísimo sentir que el profesor realmente tiene ganas de enseñarte y quiere ayudarte a formar. Lamentablemente hay profesores que no ocurre eso.	Ahí puede jugar un poco la materia de Lengua, porque no te enseñan en realidad cómo escribir, sino cómo te vas a enfrentar a los alumnos y cómo dirigirte a ellos.	Sí, enseñarnos a escribir de una forma diferente. En matemática el profesor no le va a enseñar a escribir como tal, sino a escribir matemáticamente.	No.	Siento que en nuestra carrera tenemos solamente en primer año Lengua y después desaparece esa materia. Hay materias por ejemplo, sociología o pedagogía, en segundo están de vuelta, y se amplía un poco más. Lengua desaparece. Estaría bueno algo como seminario como los que que tenemos que hacer, semestrales y no son en el mismo horario que nosotros cursamos, sino que podemos elegir, hay varios turnos y elegir. Porque el tema ese de los horarios es súper complicado, a veces estudiás, trabajás, y se te superponen los horarios .

							No sé cómo sería esa carrera para tener profesores que enseñen así hasta a institucionalizar la escritura . No sé en qué exactamente se tendrían que formar , pero creo que no habría tantos para en todas las especialidades poner a profesores que enseñen. Es como demasiada gente.
	E 11	Aprendí muchas cosas que no tenía en cuenta, por ejemplo el desuso de cuando hacemos referencia a algo anterior, en la escritura, y decimos “la misma” o “el mismo”. Eso es un ejemplo que tengo presente. Reconocer las distintas áreas de la escritura, como te decía, la parte morfosintáctica, la ortografía. Tener fuentes confiables para recurrir a la hora de alguna duda o en cuanto a la escritura.	Solo una oportunidad tuve de evaluar el tema de la escritura, fue en Sociología. Nos explicaron cómo realizar también una reseña académica. Si bien los docentes nos hacen correcciones, no es que se profundice ese aspecto.	Todos	Sí, sí, sí (todos) Por los tiempos que tiene un docente, por los programas y el contenido de la asignatura, no da para desarrollar el tema escritura en sí, pero que siempre se haga hincapié, sí, se tiene que llamar la atención al menos y guiar al alumno. Guiar al alumno para que desarrolle, sepa dónde tiene que recurrir para	No. Hubiera estado bueno sí alguna actividad interdisciplinaria. Creo que enriquece un poco.	Interdisciplinarietà

		Con el curso que tuve, sí (enseñ acad).			mejorar su escritura.		
	E 12	Solamente en los contenidos. porque la valoración es que habría faltado a mi forma de ver, más horas de trabajo en ciertos temas que deben ser más, no discutidos, pero más reafirmarlos , aclararlos un poco más.	No totalmente, creo que la escritura académica en su total acepción de la palabra, me parece que no la recibí de la manera que es de esperar. Quizás yo soy medio exigente pero creo que algo te dan. No estoy poniendo en tela de juicio a las instituciones ni a los profesores, simplemente que curricularmente me parece hay algo que está faltando.	Lengua debería ser parte	Los otros docentes tienen que enseñar porque todos te hacen escribir. Todos te van a hacer escribir, todos van a hacer que alguien haga algún trabajo sobre una investigación o sobre equis cosa.	Sin respuesta	Dedicar más horas de trabajo porque al llegar al liceo, como practicante o futuro docente, uno se va a encontrar con que se ha perdido mucho la escritura. El trabajo dedicado a toda esa preparación creo que se puede encontrar con las faltas de ortografía, los mensajes no comprendidos. La carga horaria va a ser afectada de una u otra forma porque para dedicar más horas habría que agregar un horario más o restarle a alguna de las otras asignaturas, sin variar lo académico, para poder cumplir con esa parte. Porque tendría que ser un poquito más de tiempo para que ese poquito más de tiempo después redunde en una forma

							de mejor, de plantarse frente a la profesión y en frente al futuro alumnado que vamos a recibir al poco tiempo
--	--	--	--	--	--	--	---

Anexo 13. Categoría IV del análisis de contenido de entrevistas a estudiantes

Categ. IV Opiniones sobre enseñanza de la escritura académica en primer año de formación inicial de docentes (CEEa)		Justificación y aportes de la enseñanza de la escritura académica en primer año de profesorado		Responsables		Interdisciplina riedad / trabajo colaborativo	Propuesta personal según necesidades sentidas al ingreso a profesorado
		Aportes asignatura Lengua CADEEA_valoraport _leng	Aportes asignaturas primer año de FD CADEEA_valoraport _asig	Lengua	Todas las áreas		
	E1	“Con la asignatura lengua, básicamente se trató de un trámite entre comillas. Como una clase de idioma español. No existieron métodos, práctica, fue toda teórica. No noté un cambio sustancial en la forma en que escribo actualmente y en la que escribía antes. Si noto algún cambio tiene que ver un poco más también con la experiencia de otras asignaturas.”	“Sí. Generalmente en los profesores de las asignaturas generales. Por ejemplo, Psicología, que tuvimos una profesora en primer año que insistía, no lo llamaba lenguaje o escritura académica, pero si tú hacías un informe o un parcial o el trabajo que sea, consideraba que había errores de escritura o de forma de decir las cosas, te pedía que lo rehicieras. Tampoco te enseñaba cómo, pero te decía, mirá este párrafo acá no está muy claro, fijate cómo lo escribiste. Sí, algunos profesores sí. Pero quedaba como ahí, en la nada quedaba.”	“Lo ideal es que esa asignatura que está en primer año le dieran otra trascendencia. La vida del profesor es bastante compleja y no pueden estar en todo.”	“Si un profesor de bioquímica, me pide armar un informe sobre determinado tema, evalúe en realidad las dos dimensiones de ese informe. La parte del contenido conceptual, que tiene que ver con su asignatura y después por otro lado la forma en que lo escribo. Y corregir eso. Después vemos si quita nota o no quita nota. Marcarle el error es una parte de aprender. Si marcás el error y después no seguí avanzando. Desde mi experiencia como estudiante, tengo compañeros terminan recibiendo con esas dificultades.”	“Con las específicas sí. Con las generales no”	“Es una asignatura general, entonces no les da un enfoque a la Biología, que lo debería tener. En la misma clase estábamos los de Biología, de Literatura, de Historia, y es diferente la forma de escribir. La escritura, la producción, desde el punto de vista de las ciencias naturales la Física, la Biología, la Química, tiene que tener ciertas particularidades, que no se trataron para nada. Por un lado, que hubiese más producción, me enseñaran a escribir más, más ejercicios de producción. Y por otro lado, dividirlo no por asignatura, para Biología Lengua, para Biología pero sí en grandes áreas, las ciencias naturales por un lado. Desde ese lado me puedo sentir más atraído ante la producción.” “Lo ideal es que esa asignatura que está en primer año, le dieran otra trascendencia. Rever el programa, el método de evaluación, más carga horaria, o hacer lengua uno y lengua dos en segundo.”
	E2	“Vagamente, no siento que haya sido como un abordaje productivo para un curso de Lengua en la formación de profesorado. El curso estuvo más centrado	“En ningún momento. No escuché a ningún docente otras asignaturas del tronco común específicamente. No lo viví desde ningún lugar donde otros docentes	“No que sea algo solamente que esté a cargo de la asignatura de Lengua	“Sí, yo creo que sí. Tendría que ser como un eje transversal de cualquier curso, más en las materias de tronco común, donde todas exigen determinada expresión escrita, que	Sin respuesta	“Creo que todas las instancias de producción son instancias de aprendizaje, y están formando parte de ese camino. Me gustaría que hubiera procesos de enseñanza más directos en escritura y que no fuera algo más a medida que voy haciendo tengo que ir aprendiendo un poco

		en la narrativa, o cómo hacer una encuesta. No siento que haya sido lo más productivo. Faltó mayor abordaje, por lo menos me quedé con ganas, pensé que iba a ser algo más amplio.” “Estuvo más relacionado a otras características de la escritura, a cómo armar una narrativa y demás. Pero a la escritura académica en sí y que hoy me estoy encontrando con muchas habilidades o características de la escritura que se van formando sobre la marcha. En el curso de Lengua me hubiera parecido muy interesante que se hubiera trabajado desde lo académico, desde lo formal, cómo escribir.”	exigieran o tuvieran en cuenta en algún momento la escritura.”		la escritura esté presente. “		como puedo y a medida que el profesor me va corrigiendo algo, voy aprendiendo.”
--	--	--	---	--	--------------------------------------	--	--

	E3	“No fue porque en primero salí instruida. De mediana a pobre esa formación. No salís preparado.” “Y quizás primero el tiempo, a veces los programas están diseñados para un tiempo que no es real. Después meten tanto contenido que por cumplir, termina dando contenidos que no necesita el alumno. Se pierde el foco, el propósito principal, por ejemplo, en educación ciclo básico, formar ciudadanos informados. Me parece que a veces los programas son medios tiranos y a veces hay docentes que quieren cumplir el programa por una cuestión de cumplir y no se prioriza. Y después que pasan cosas en el medio. El tiempo está jugando en contra de lo que nosotros debemos aprender.”	Salís con pocas herramientas. Estamos hablando de un nivel terciario y de justamente de una formación de formadores. Entonces me parece que tiene que ser un poco más intenso.”	“Todos”	“Hay ahora un poco más, no es de toda la comunidad como debería de ser, una concientización desde algunas asignaturas. Pero no es algo de todos. No es que el programa está ya diseñado para que todos lo hagan. Algunos sí, y otros no. O sea, hay más conciencia.” “Sería enriquecedor en cuanto a la escritura académica, que todos los docentes, como un lineamiento general de la institución, en sus evaluaciones, en sus trabajos, en sus modos enseñen a escribir, aparte del contenido. Yo sé que hay asignaturas que quizás cuesta un poco más. Eso es propicio para dar pautas de cómo se escribe te mandan a escribir una recensión y no te dicen cómo. Si vos no te ocupás de saber cómo, hacés lo que podés.	“Me parece que está muy individualizado todo, que no se trabaja en equipo”	“He escuchado que la directora anterior pedirle a los profesores de didáctica que nos enseñen a escribir. Que no podemos incurrir en el plagio y un montón de cosas que ella seguía leyendo. Escrituras de mala calidad, que no podían ser escritas por un futuro profesor. Ese tipo de lineamiento, de lo que es la institución como el IPA, debería de tenerlo para todos los profesores.” “Hay docentes que tienen ese ejercicio de saber escribir desde otras facultades, desde su formación en otros ámbitos. Son docentes que tienen maestrías y doctorados y que para hacer una tesis necesariamente tenés que aprender a escribir. Y quizás si tienen ese tipo de formación, no necesitan de una coordinación. Hay otros que sí. Me parece que eso debería de coordinarlo desde arriba.”
	E4	Se nota la diferencia abismal de un trabajo y otro. Me pasó de mirar mi propio trabajo y ver cómo iba evolucionando. Empezás a hacerlo habitual, cosa que en	Te puedo decir que me ha servido más, te decía por parte de exigencia de otros docentes, que me actualizara con todo lo de la normativa APA, con y todo eso, que aprender. Que el mismo	Lengua por supuesto que sí	Creo que todos . Lengua por supuesto que sí, es lo que te digo la Lengua para mí debería estar en todas las materias. Sé que está, debería ser mucho más.”	No me parece que haya mucho, pero si empiezan con ese tema de las exigencias con la normativa y los docentes la empiezan a adaptar, la empiezan a exigir, capaz que se puede dar una	Sería más que necesario que estuviera lengua mucho más presente para nosotros como docentes ,hasta el día de hoy, en la parte educativa se ha perdido un poco. Nosotros como docentes podríamos reafirmar esa parte que se

		otro momento no lo hubiese pensado.”	docente de Lengua no me pareció que no me dio muchas herramientas, capaz que las daba en un futuro y yo no, no continué el curso.”		“Es sumamente necesario. Tenemos que tener otro manejo de la escritura, del lenguaje, que no lo tenemos, lo peor, que cada vez lo estamos perdiendo más.”	corriente que empiece a entender que lengua es sumamente importante para nosotros. Como alumnos, deberíamos exigirlo. Si bien exigimos otras cosas, a veces, capaz que no exigimos esto, que es sumamente importante.”	está perdiendo. Sin importar la asignatura que hagamos.” “Tener un seguimiento de evaluación como alumnos y también por qué no como docentes, no sé si todos los docentes.”
	E5	“Tuve una docente excelente. Hacía muchos años que no escribía nada porque desde que salí de ciclo básico dejé prácticamente de escribir, y si bien leer me gusta, nunca fui muy de leer mucho porque no tenía mucho tiempo. Este año la verdad que fue muy bueno para mí, porque la profesora era muy exigente, mandaba tareas muy interesantes.” “Me ayudó pila este año esa materia para trabajar mejor en las otras materias. Y creo que hay mucho por trabajar. Muchas cosas que se pueden mejorar, sí.”	“No sé si el resto de los docentes de las otras materias trabajarán algo de ese tema, no creo.”	“Todos.”	“Creo que todos los docentes tienen que enfocar una parte de su enseñanza en la escritura.”	Algunas profesoras daban la posibilidad de hacerlo individual o grupal, y otros ya directamente decían que había que hacerlo grupal, y me parece que está buenísimo, aporta pila. Uno está acostumbrado a trabajar solo a veces, y hacer las cosas de una forma y cuando se encuentra con otros compañeros que no conoce, porque somos todos nuevos en primero. Hay que acomodarse, ser tolerante con algunas cosas, proponer, aceptar lo que el otro propone, tratar de buscar un punto medio, de que todos aporten algo. Eso también fue súper interesante. “ “Con Lengua creo que no se dio. Me parece que al ser todo virtual, al principio complicó un poco. Los docentes tuvieron como que readaptarse a una situación que fue difícil y	“Se podría instrumentar alguna especie de taller , de una hora, cada tanto, por mes que tenga que ver con lengua que ayude a que los estudiantes de segundo en adelante, que no tienen esa materia, sigan mejorando esos aspectos.”

						capaz que no dio como para coordinar con otros docentes, para hacer tareas en conjunto.”	
	E6	“A pesar de la virtualidad (me gusta ir presencial dentro de lo posible), me gustó muchísimo cómo abordó todos los temas, cómo nos enseñó. Me pareció perfecto que fuera minuciosa, de las faltas de ortografía, de sintaxis, de todo. Incluso todo lo que me corrigió, me pareció perfecto. Siento que todavía no estuve ni a la altura del curso de ella, porque no reformulé el parcial, y ella me puso determinadas correcciones. Lamentablemente no pude hacer la reformulación. Igual exoneré con nueve. Después las otras tareas las hice todas. Igualmente el proceso fue bueno.” “Ella vio todo el proceso mío de las otras tareas fueron buenas en general.”	Sin respuesta	“Son los profesores de lengua los que nos tienen que enseñar .”	“Sí, todos igualmente tienen responsabilidad, Todas las materias, todas las disciplinas son muy necesarias, porque los profesores y los estudiantes en este caso para profesor, tenemos que tener ese abanico de conocimientos.”	“No, en este año no, con otras asignaturas no hubo. No recuerdo que haya habido. Igualmente los textos, muy bien todo lo que ella eligió para enseñarnos.”	“No está institucionalizado. Realmente no. Se necesita una unión mucho más grande entre todos los profesores del IPA mismo, los DOE, el equipo de dirección, todos . Me gustaría por ejemplo, para que se institucionalice la escritura académica, que exista también la parte de extensión, de investigación. Que se profundice en eso, que se haga hincapié en esa parte. Que se active y se reactive esa parte de investigación, de producción, dentro de formación docente. No solamente en el IPA, sino en todas las instituciones de formación docente del país. Es muy importante que los profesores e incluso los maestros, puedan investigar, puedan elaborar muchas actividades a nivel académico, porque eso es lo que va a quedar para la posteridad.”
	E7	“No, en realidad no. Lengua no	En algunas asignaturas sí, en otras no.”	“ Todos los docentes ”	#De todos los docentes porque están formando a un ciudadano. El rol docente tiene eso, sos docente de un	“No hubo porque a mí no me propusieron hacer nada con otra asignatura. En realidad me parece que está buena la idea.	“No sé si es muy utópico. Pero creo que tendría que estar en todas las asignaturas. Cada asignatura tendría que tener el ojo también, como unos lentes, que acompañaran a los

					montón de cosas y después está la especialidad.”	Lo que pasa que es muy difícil en esto de que no todo el mundo va haciendo el mismo proceso.”	estudiantes en la formación en la lengua. Más allá de que la asignatura sea otra. Creo que se podría articular lo que es la enseñanza de otras asignaturas, con Lengua.”
	E8	“Llevo integrando esto de ser crítica con mis preconceitos antes de hablar o de escribir. En las últimas propuestas de escritura, espacios de darle a la puntuación que nunca le doy mucha atención, pero son ejercicio que si no me pongo en estos marcos, no me los reviso, y está bueno darle atención.”	“Siento que tuve experiencias diferentes, en ciertas materias, que sí te explicitan, por lo menos el formato que piden las entregas académicas, y en otras como que no lo explicitan, pero después lo exigen. A mí me gusta recibir en este tipo de escritura que en ciertas materias no lo sentí así. Al armar las rúbricas con los profesores, te ayuda a ver qué es lo que se espera y también aprendés en el proceso de cómo armar las presentaciones.”	“Lengua tiene el marco de la asignatura y el espacio.”	“Está bueno que frente a ciertas consignas, si se ve que tenemos dudas, tener el espacio de explicarlas bien.”	“No, no tengo mucha experiencia dentro del IPA tampoco, pero no de pedir ayuda, la misma consigna después llevarla a otro docente y trabajarla, no.”	“Darle el espacio de decir cómo armar una respuesta, con introducción, cuerpo, cierre. Siento que eso lo vas armando vos en tu oficio de estudiante, a lo largo del tiempo, que ves que cuando lo hiciste te fue mejor que cuando no lo hiciste, no. Pero no hay un lugar explícito para todos antes. Creo que una propuesta de no sé qué, cuanto tiempo, o espacio darle, pero sí ciertos lineamientos generales de cómo armar un texto, ayuda y da más facilidad, en esto del oficio del estudiante. Esto me suena muy abocado a tu vida como estudiante. Más adelante tal vez sería tu vida como docente, qué otras competencias exige. Otro tipo de escritura tal vez. Antes de otro escenario que ahora no sé, en un imaginario, cómo redactar un informe para, o algo así, qué es lo que se espera, estaría bueno. “

E9	“El acompañamiento fue diferente en Lengua. Ffue parcialmente en el sentido de que el primer parcial tuvimos que una de las actividades que habíamos hecho en el transcurso de ese tiempo, teníamos que volver a redactarla, en base a todo lo que aprendimos hasta el momento. Faltó acompañamiento y explicación, no fue suficiente el tema tratado en el parcial. Podríamos haber abordado otro tipo de producción, que tuviera más herramientas a la hora de elaborarlo, para tener un mejor acompañamiento y experiencia a la hora de elaborar un texto.” “Bastante completo si lo tomo como una introducción, al menos a nosotros nos dieron las herramientas para empezar a desenvolvernos en las prácticas. Era necesario sí o sí, una profundización, una continuidad al curso.”	“Sí, de manera paralela creo que ayudaría un montón. Hubo materias en que hicimos producciones. En pedagogía, los dos parciales tuvimos que hacer redacciones. “De manera virtual, en algunas materias, nos ayudaron un montón, porque hacían producciones.”	Los responsables son los que están a cargo de crear los programas y a cargo de la educación en formación docente en general.”	“Los docentes no creo que sean tan responsables porque siguen un programa. No pueden salirse mucho de eso, tienen que ajustarse a lo que dice el programa. Creo que los responsables son los que están a cargo de crear los programas y a cargo de la educación en formación docente en general.”	“Con el último parcial, creo que hubo una interdisciplinariedad porque podíamos elegir en base a una lista que nos dio la docente, un seminario sobre un tema a tratar (pensamiento matemático, cultura de inmigraciones, la manera pedagógica en pandemia). Podría haber un poco más al correr del año. Entre los docentes no hubo trabajo en conjunto.	“Se debería valorar e incentivar al correr de toda la carrera, producciones que nos ayuden a mejorar porque no solo nos dan herramientas para desenvolvernos mejor en nuestro ámbito, sino que también, al producir estamos buscando más información, más allá de la que nos dieron.” “Dentro de los propios cursos. Reclamo algo más en el sentido de que este curso me parece una introducción a todo lo que nos deberían enseñar en el correr de la carrera. No es suficiente, como que nos faltan más herramientas y más cosas en las que basarnos para desenvolver bien nuestro trabajo, en sí. porque nuestro trabajo no es solo ser para mí no es solo ser docentes, y transmitir información a los alumnos, sino que también va más allá en el sentido de que contribuís en tu campo, tanto en el pedagógico como en el que la materia en la que te especializás. Y siento que nos faltan herramientas como para poder aportar a esa comunidad, de manera correcta y eficiente.”
----	---	--	---	---	---	--

E 10	“Muchas de las cosas que dábamos era para evaluarnos, para que quedar registrado que lo aprendimos, y después ya está. Muchas cosas que las aprendí en el momento, las estudié en el momento y ahora no me las acuerdo.”	“Creo que todos ponen su granito de arena para poder, creo que es escribir, pero no es escribir como tal, sino cómo formarnos. Sociología no nos va a enseñar a escribir, sino a cómo incorporar el conocimiento y llevarlo nosotros después al aula, porque nos estamos formando como profesores y esa es como la idea.” “Está buenísimo sentir que el profesor realmente tiene ganas de enseñarte y quiere ayudarte a formar. Lamentablemente hay profesores que no ocurre eso.”	“Ahí puede jugar un poco la materia de Lengua, porque no te enseñan en realidad cómo escribir, sino cómo te vas a enfrentar a los alumnos y cómo dirigirte a ellos“	“Sí, enseñarnos a escribir de una forma diferente. En matemática el profesor no le va a enseñar a escribir como tal, sino a escribir matemáticamente.”	“No.”	“Siento que en nuestra carrera tenemos solamente en primer año Lengua y después desaparece esa materia. Hay materias por ejemplo, sociología o pedagogía, en segundo están de vuelta, y se amplía un poco más. Lengua desaparece. Estaría bueno algo como seminario como los que tenemos que hacer, semestrales y no son en el mismo horario que nosotros cursamos, sino que podemos elegir, hay varios turnos y elegir. Porque el tema ese de los horarios es súper complicado, a veces estudiás, trabajás, y se te superponen los horarios.” “No sé cómo sería esa carrera para tener profesores que enseñen así hasta a institucionalizar la escritura. No sé en qué exactamente se tendrían que formar, pero creo que no habría tantos para en todas las especialidades poner a profesores que enseñen. Es como demasiada gente.”
E 11	“Aprendí muchas cosas que no tenía en cuenta, por ejemplo el desuso de cuando hacemos referencia a algo anterior, en la escritura, y decimos “la misma” o “el mismo”. Eso es un ejemplo que tengo presente.”	“Solo una oportunidad tuve de evaluar el tema de la escritura, fue en Sociología. Nos explicaron cómo realizar también una reseña académica. Si bien los docentes nos hacen correcciones, no es que se profundice ese aspecto.”	“Todos.”	“Sí, sí, sí (todos) Por los tiempos que tiene un docente, por los programas y el contenido de la asignatura, no da para desarrollar el tema escritura en sí, pero que siempre se haga hincapié, sí, se tiene que llamar la atención al menos y guiar al alumno. Guiar al alumno para que desarrolle, sepa dónde tiene que recurrir para mejorar su escritura.”	“No. Hubiera estado bueno sí alguna actividad interdisciplinaria. Creo que enriquece un poco.”	“Interdisciplinariedad.”

	E 12	“Solamente en los contenidos. porque la valoración es que habría faltado a mi forma de ver, más horas de trabajo en ciertos temas que deben ser más, no discutidos, pero más reafirmarlos , aclararlos un poco más.”	“No totalmente, creo que la escritura académica en su total acepción de la palabra, me parece que no la recibí de la manera que es de esperar. Quizás yo soy medio exigente pero creo que algo te dan. No estoy poniendo en tela de juicio a las instituciones ni a los profesores, simplemente que curricularmente me parece hay algo que está faltando.”	“Lengua debería ser parte”	“Los otros docentes tienen que enseñar porque todos te hacen escribir. Todos te van a hacer escribir, todos van a hacer que alguien haga algún trabajo sobre una investigación o sobre equis cosa.”	Sin respuesta	“Dedicar más horas de trabajo porque al llegar al liceo, como practicante o futuro docente, uno se va a encontrar con que se ha perdido mucho la escritura. El trabajo dedicado a toda esa preparación creo que se puede encontrar con las faltas de ortografía, los mensajes no comprendidos. La carga horaria va a ser afectada de una u otra forma porque para dedicar más horas habría que agregar un horario más o restarle a alguna de las otras asignaturas, sin variar lo académico, para poder cumplir con esa parte. Porque tendría que ser un poquito más de tiempo para que ese poquito más de tiempo después redunde en una forma de mejor, de plantarse frente a la profesión y en frente al futuro alumnado que vamos a recibir al poco tiempo.”
--	-----------------	---	---	-----------------------------------	--	----------------------	--

Anexo 16. Categoría V del análisis de contenido de entrevistas a estudiantes

Cultura académica o discursiva en formación docente			
Categoría V	Expresiones asociadas	Características	Síntesis
E1	• Propósitos versus realidad • Discurso orientado hacia los estudiantes de enseñanza media	“Dan por sentado que la persona que entra al instituto lo aprendió en el liceo. Y lo que pasa, que las realidades de los estudiante del IPA son muy diversas. Tengo compañeros que han ingresado al IPA terminando cuarto, quinto y sexto el año anterior con estos programas de Uruguay Estudia. No se le da importancia a algunas cosas. El propósito es la mejora, pero los objetivos no se cumplen, por esas cosas.” “Creo que es hacia dónde está orientado ese discurso. Es decir tiene que ver un poco con educar, y el orientarlo hacia los alumnos de bachillerato.” “No todos, son profesores en secundaria. Hay sí algo que lo caracteriza, y tiene que ver un poco también hacia dónde va, cuál es el propósito, cuando hablamos sobre determinados temas. Muchos profesores, no todos, que siempre toda la parte conceptual que se trabaja es siempre enfocada hacia los adolescentes. O hacia la educación.”	“En el IPA se respira volver al liceo, que no tiene que ver con el olor en sí, es una metáfora.”
E2	• Exigencia en escritura académica • Heterogénea • Diferente a otras instituciones terciarias	“Se siente como una cultura académica distinta en cuanto a otras instituciones por las cuales he pasado. Yo creo que es la actividad docente.” “En las asignaturas del tronco común que requerían de otras habilidades en la escritura para expresar todo, para hacer todas las actividades que te plantearan y demás. Fue otra exigencia, fue otro cambio. En las facultades previas que hice, fueron muy relacionadas a ciencias, que promueven un poco la escritura en ciencias, pero siento que en el cambio del profesorado, fue completamente distinto.” “No creo que todos los docentes tomen en cuenta en algún punto la enseñanza de la escritura. Ni desde la propia especialidad, ni de las materias de tronco común. Delegan demasiado la enseñanza de la escritura en Lengua y luego eso se pierde. Entonces no tenés como una cultura específica.” “Me parece que es muy heterogénea, de acuerdo a lo que cada profesor te plantea y al estilo de ese profesor, o lo que ese profesor quiera enseñar.”	“Distinta a otras instituciones.”
E3	• Parcializada (“algunos docentes”) • Divulgar	“Es que es a medias, es por parte de algunos docentes que se lo proponen, no es algo que se exija desde el IPA.”	“Estoy mejor, no estoy tan desplumada, la jaulita está abierta. Ahora me siento bien, que no sé si está lograda esa meta, no sé si yo estoy apta

				para divulgar. Pero yo creo que con ayuda sí podría divulgar. Con una tutoría me animaría a comunicar algo que lo lean.”
E4	• Exigencia • Nivel • Futuros docentes	“Valoro la exigencia por parte de los docentes que lo hicieron, que me parece que tiene que ser parte de la exigencia mínima, que nos tienen que pedir a nosotros como futuros docentes. Tenemos que tener un nivel que no es ser más ni menos que nadie, pero un nivel que vos digas, los alumnos del IPA tienen cierto nivel. No podemos desmerecer como futuros docentes y el nivel del IPA, y como bien dicen: hay que empezar por casa.”		“Ay, estaba por fuera. Si me situó en el primer año que hago del IPA, encuentro que estaba totalmente desactualizada.”
E5	• Docentes • Calidez • Gusto por enseñar	“Los docentes son unos crack. Te hacen sentir muy bien. Eso me parece la calidez de los docentes. Y uno ve como a ver cómo les gusta enseñar, cómo ellos ven y realmente les gusta lo que hacen. Eso se traslada.” “Todo el tiempo te están haciendo pensar y dudar. Eso es otra de las cosas que a nosotros nos enoja un poco pero está genial. Me encanta, cuando empieza respondés algo y te dice, ¿y estás seguro? Y tal cosa, y qué pasa si y ahí te lleva por un camino que no tiene retorno y está bárbaro. Se aprende pila.”		“Cuando ingresé fui al turno nocturno, y entré, el primer día que entro al IPA, entré como incómodo. Antes de llegar al IPA, ya iba como incómodo, pensando que iba a sentirme como sapo de otro pozo. Cuando entro y veo toda esa gente veterana, estudiando y dije, fa, qué bueno que no soy el único que le da la locura de estudiar a esta edad. Y súper cómodo, me sentí muy cómodo.”
E6	• Trasmisión • Conocimiento • Exigencia • Formación	“La trasmisión de conocimientos es muy rica, como los profesores catedráticos de la universidad, de los grados, ya sea de grados 1 hasta grado 5. Hay profesores que también son profesores de la Universidad de la República o de las universidades privadas, que están en el IPA, y que incluso están en magisterio también. Realmente hay personas con un bagaje cultural muy rico, muy enriquecedor para los estudiantes. Creo que eso hay que valorarlo y hay que seguir promocionando que el IPA tenga un mayor nivel todavía. Está bien que nos exijan como lo que digo, justamente que nos exijan y que nos den muchísimo más contenido en lengua, por ejemplo, es uno de los fuertes también de los profesores.” “Todavía no está a la altura. El IPA todavía le falta mucho al IPA para ser aún más grande de lo que es como institución. El tema de la extensión, de la investigación, de la unión entre los profesores, de lo que se quiere formar como universidad de la educación. Que haya todas las garantías posibles que si se llega a forma la universidad de la educación, todas las garantías posibles jurídicas y de todo y de enseñanza y de todo los temas, para que el IPA sea un lugar de muchísima más calidad en formación.”		“No me siento contenta yo, todavía, con el IPA como está. Y aun así es hermoso y tiene una exigencia muy grande y se forman profesores de gran calidad y todo. Pero me gustaría que realmente estén los órdenes por ejemplo, el orden de los egresados, de los estudiantes, de los docentes, que haya una vinculación entre ellos, como si fuera en la universidad.”
E7	• Diferente • Asignaturas	“Sí, diferencias encuentro sí. La comprendo porque se asemeja bastante a la del bachillerato, en realidad. Por eso la comprendo. La de psicología social sí era diferente, porque la metodología de aprendizaje es diferente,		“Las piezas de lego pero separadas, no encastradas, separadas. Cerca unas de otras, pero no encastradas. Y (yo) saltando de pieza

		• Metodología • No encastre de piezas	el dispositivo. No tenés asignaturas en Psicología social. Son diferentes espacios y diferentes campos, donde vos vas haciendo un proceso interno y poniéndolo en juego, en interacción con otros.”	en pieza. ¿Dentro de ese ámbito, pero tratando de lograr algo, de lograr construir? Sí.“
E8		• Diferente , propia • Escritura extensa y analítica • Docencia: nuevo escenario • Docente facilitador	“Yo siento que las materias que he cursado en el IPA, son todas del núcleo común y similar. Pero sí, bastante comparten el llamado modelo, a mostrar una cultura discursiva bastante cuidada, y con atención, y también a proponer espacios donde la cultivemos nosotros.” “Sí, yo siento que en la formación en ciencias veterinarias es para la síntesis. Además la forma en que tenemos de evaluarnos, como somos multitudinarios, son múltiple opción, o resolución de casos, siempre es como menos de 100 palabras las respuestas. Sin ser en salteadas asignaturas, como legislación, que sí son desarrollo de tema. Entonces lo que veo en comparación, es que la escritura más libre y armar un texto, una respuesta más larga en extensión también, es muy distinta a la que venía y que te hace desarrollar otras habilidades, nada que ver, que las sentía que la estaba como entre comillas perdiendo, por cada vez ser más sintáctico. Como que en el tipo de propuesta y de análisis crítico, no es nada que ver, de una respuesta de sí o no, o un valor.”	“Me pasó tener escritura adentro del IPA, y es como ver en mis compañeros también, la dificultad de vuelta empezar a escribir como era en bachillerato, que ya por tres años de pasarte en palabras un castigo, ahora intentar lo contrario. Y yo era como que volver a pedagogía, a psicología, que eran todas producciones largas, el IPA me ayudaba a entrenarlas y a recordarlas y a mejorarlas. Siento esa diferencia.” Imagen de texto largo. Siento que la estructura es más se explaya. Atenta, cuidada. Siento que ya tengo bastantes herramientas adquiridas a lo largo de mi trayectoria como estudiante. Pero que tal vez frente a otras, escenarios nuevos muy particulares de docencia, tengo que ver cuál es la cultura que se espera de mí y hacer intentos para descubrirlo. Tal vez el profesor es guía entre los dos. En el medio, como dibujo mío, dibujo de la cultura es lo que se espera, y el profesor más facilitador de esto es lo que se espera, “te ayudo”. Bastante igual (relación).”
E9		• Actuación similar • Trasmisión de conocimiento • Diferencias según disciplinas • Interacción con estudiantes • Docentes preocupados • Inseguridad	“Todos actúan de manera similar, en el sentido de buscan transmitir bien el conocimiento y llegar al alumno. Tienen sus diferencias en cuanto a disciplinas, y a formas de acercar ese conocimiento al alumno. Por ejemplo, el curso que tuve este año, según los que los profesores explicaron, era en forma de taller .En Lengua los cursos eran igual de interactivos, porque siempre buscaba la interacción con el estudiante, pero era como que más teórico y más centrado en material. No, en el IPA me tocaron docentes que se preocupan por la forma en que transmiten, que ese conocimiento de verdad llegue al estudiante. Al menos varios de ellos.”	“Me dibujaría inseguro, y solo, porque cuando empezás no conocés nada. Y estás en un mundo nuevo, literalmente. Hay una brecha muy grande, entre cuando salís del liceo y cuando entrás a un estudio terciario. Y no tenés el apoyo suficiente en algunos momentos para seguir adelante. En el liceo tenés los profesores constantemente arriba tuyo y tal, pero ya en la facultad es como que la cosa cambia. Estás solo y tenés que motivarte a vos mismo. Da miedo, porque la distancia que hay entre tu futuro laboral es mucho más corta, que cuando la que estabas en el liceo. Y también hay más inseguridad en el sentido de que a mí me pasa al

				menos, que siento que tengo que aprender absolutamente todo lo que me transmiten y más, para poder desenvolverme bien en el futuro. Tengo constante miedo de que si no entiendo esto, y si no aprendo esto, cómo me irá en el futuro, me irá mal, no sabré interactuar bien, o relacionarme bien.” “Los docentes los pondría tratando de acercarse al alumno, pero no lo suficiente. No es posible centrarse en cierto grupito de alumnos porque hay muchos y es más la responsabilidad que hay con respecto al liceo. Por parte de los alumnos y de los docentes. Los docentes tienen más responsabilidad en el sentido de que nos están dando un conocimiento más técnico y más aplicado a los que nos vamos a orientar. Y también responsabilidad por parte del alumno, que está solo y que tiene que empezar a motivarse por sí mismo, para seguir adelante en ese camino. Hay cierta distancia que se trata de romper, pero a la vez está ahí y no se puede como que sacar la distancia que hay. Siempre siento que siempre va a haber esa inseguridad también, en el sentido de que si lo que estamos haciendo es suficiente y está bien, porque es todo subjetivo.”
	E10	• Similar a liceo (no al inicio de los cursos) • Requerimiento académico mayor • Amplitud , diversidad • Escasa interacción con quien ingresa	“El IPA es como bastante igual, en el sentido de que se parece bastante a un liceo el IPA, comparado .Somos pocos, en los salones no son tantos alumnos. A principio de año, me pasa que las materias específicas a principio de año capaz que somos 60, 70, pero después bajan y somos un grupo normal como si fuera de liceo, 20, 25 personas y a final de año menos todavía.” “De desencuentro (en relación a liceo) sí porque los profesores te dan los temas, te los explican pero no te podés quedar con eso que está en la clase. Tenés que venir a tu casa y estudiar, y estudiar muchas horas, que no son las horas que estudiarías estando en el liceo. Me costó adaptarme. El hecho de entender de que no alcanzaba ahí estudiar solamente ahí, y estudiar en mi casa, pero poco. Tuve que hacer ese clic de que realmente no era el liceo y que era mucho más la demanda.”	“Es un mundo el IPA. Comparando siempre yo fui a un colegio, entonces éramos poquitos, íbamos a dirección, precisábamos algo y era todo al instante, era todo rapidísimo. En el IPA es todo esperar, hay muchísima gente, no conocés a toda la gente. No te conocen a vos. Entonces es diferente, es un mundo.” “El IPA sería como un mundo porque creo que tenemos el mundo y los países serían las especialidades. Después toda la gente que está, que pertenece a cada especialidad estaría ahí. Uno ingresa y no conocés a nadie. No sé cómo me representaría. Sería como algo diminuto,

				porque es eso, que entrás, no conocés a nadie, no conocés cómo funciona.”
E11	• Homogénea en exigencia de escritura académica • Sin diferencias significativas a instituciones de media superior o tecnológico • Discurso organizado • Enriquecimiento cultural y académico • Intercambio	“No noto diferencias significativas. En el bachillerato ya manejábamos un discurso académico bastante exigente, de mi parte. En mi carrera de tecnólogo, sí había materias que si bien nos exigía, capaz que sí, durante mi carrera no. No era algo muy exigido la forma de expresarse, ni citar por ejemplo bibliografía. Estaba acostumbrado solo a citar referencias bibliográficas al final. Pero eso es una de las dificultades que encuentro y eso también durante mi carrera y durante el liceo. No se pedía mucho. O citar un autor y relacionarlo con mi punto de vista. “ “Bastante homogénea es el criterio, se exige mucho como un denominador común entre todos los docentes la forma de presentar un texto realizado por nosotros, bien organizado. Las ideas, que haya coherencia y cohesión entre nuestro discurso, en el discurso que presentamos. Eso, sobre todo.”	“Lo relaciono con lo que nos brinda en este momento, es lo que me está brindando la carrera. Enriquecimiento cultural y académico que te expande más la visión de otros elementos de la vida, que yo no los tenía en cuenta antes y que es importante para nosotros, como sociedad, como país, el tener un buen nivel, tener un buen nivel cultural, de una forma global. Conceptualmente, lamentablemente viene en decadencia, sobre todo en las edades más jóvenes. No hay que generalizar, pero la mayoría es así. Un dibujo donde esté plasmado un intercambio de ideas con otros. Un mejor relacionamiento con otros. Con cualquier sector de la sociedad. Ubicarnos todos en el mismo nivel y poder eso, establecer un intercambio cultural con cualquier tipo de persona, desde un niño hasta un adulto.” “No, (con los docentes) es de igual a igual. Sí, no siento una diferencia de nivel. Lo discutimos, al menos yo lo siento así, en mi caso, como dos adultos discutiendo las cosas de forma correcta. De igual manera (entre los docentes).	
E12	• Plurales • Inclusivos • Camino • Escalones	“Los veo muy plurales, muy inclusivos, pero a veces es como que se desdibuja un poco la figura esa del docente y los que vamos a camino a la docencia.”	“En un nivel de escalones. Más propio y vivencial, como que estoy dos o tres escalones más abajo, pero fácilmente los podía subir. Con estudio.”	

**Anexo 17. Muestra de la aplicación de la tabla 13 en el análisis documental
de las propuestas docentes en entrevistado D2**

Pauta para análisis documental de propuestas docentes					
Docente según código de entrevistas : D2			Año : 2020 ☒ 2019		
Áreas en las que dicta Lengua: CCSS ☒ Tecnológica ☒ Artística ☒ CCNN					
Concursante : Sí ☒ No					
Versión	Impreso		Digital ☒		Combinada
I- Caracterización					
Estructura	Abierta			Semiabierta ☒	Cerrada
Carácter	Teórico			Práctico	Teórico/práctico ☒
	Individual ☒	dupla	Equipo		
Instancia	Inicio del curso			Primer parcial ☒	Segundo parcial
Actividades integradas	Procesual ☒			No procesual	
Criterios de evaluación	Explicitados con rúbricas			Explicitados ☒ sin rúbricas	No explicitados
Propósito de evaluación	Diagnóstica			Formativa ☒	Sumativa ☒
Coevaluación	Sí No ☒				
Modo de entrega	Plataforma digital ☒			Impreso presencial	Correo electrónico
II- Rol del docente					
Elaboración con diferenciación	S/E ☒	Área/ Especialidad		Según diagnóstico inicial	
Interdisciplinariedad	C/ asignaturas NFPC			C/ asignaturas específicas	
Apoyos para realización	Materiales impresos			Materiales digitales ☒	Ambos
Seguimiento	S/E ☒	Individual		Duplas /equipo	Grupo total
Promoción de aprendizaje significativo	Sí ☒	No			
III- Dimensión que se evidencia en la propuesta de escritura académica	Aspecto	Dimensión lingüístico textual		Dimensión expresionista	Dimensión "giro social" 1 / 2 / 3 / 4 (*)
	Escr. acad.				X
	Texto				X
	Escritor				X
	Interlocutor potencial				X
	Enseñ. escr.				X

(*)Dimensión "giro social" : 1- Sociocognitivo; 2- Retórico-crítica; 3-Etnográfico; 4-Linguístico funcional