

Dispositivos para la formación de docentes que enseñen a Leer y Escribir para Conocer (LEC), con andamiajes y modelizaciones didácticamente fundados

Dispositivos para a formação de docentes que ensinam
a Ler e Escrever para Conhecer (LEC), com andaimes
e modelagens didaticamente fundamentados

 Lorena Bassa

 Mercedes De Los Santos

 Estela Ines Moyano

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo analizar la implementación de dos dispositivos de formación docente en la enseñanza de la lectura y la escritura en la asignatura Residencia II en Lengua y Literatura del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura, perteneciente a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). En particular, se plantea una ponderación de los aportes y limitaciones de los dispositivos de la demostración crítica y la microclase (Davini, 2015; Anijo-

Lorena Bassa. Mag. en Procesos educativos mediados por tecnologías (UNC). Investigadora docente Adjunta (UNGS). Email: mbassa@campus.ungs.edu.ar

Mercedes De Los Santos. Dip. en Cs. Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Investigadora docente JTP (UNGS). Email: mdelossa@campus.ungs.edu.ar

Estela Ines Moyano. Doctora en Lingüística. Directora de diversos proyectos de investigación y formadora de docentes e investigadores en UNGS, UFLO y UNaB. Email: estelaimoyano@gmail.com

vich, 2012) en la formación docente en la propuesta Leer y Escribir para Conocer (LEC, X, 2013). Para realizar este análisis, hemos diseñado dos instancias de registro y reflexión metadidáctica de los docentes en formación sobre estas experiencias. En suma, entendemos que ambos dispositivos aportan complementariamente a la formación docente basada en una propuesta clara y fundamentada como LEC, con sustento teórico y metodológico para la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros significativos en la construcción de conocimientos escolares.

Palabras clave: demostración crítica; didáctica de la lectura y escritura. Dispositivo; formación docente; Leer y Escribir para Conocer (LEC); microclase.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a implementação de dois dispositivos de formação de professores no ensino da leitura e da escrita na disciplina Residência II em Língua e Literatura da Cátedra Universitária de Ensino Superior em Língua e Literatura pertencente à Universidade Nacional General Sarmiento (UNGS). Em particular, na proposta Ler e Escrever para Conhecer (LEC, X, 2013), propõe-se uma ponderação das contribuições e limitações dos dispositivos de demonstração crítica e microclasse (Davini, 2015, Anijovich, 2012) na formação de professores. Para realizar esta análise, desenhamos duas instâncias de registro e reflexão metadidática para professores em formação sobre estas experiências. Em suma, entendemos que ambas as ferramentas contribuem de forma complementar para a formação de professores pautada em uma abordagem clara e fundamentada como a LEC, com suporte teórico e metodológico para o ensino da leitura e da escrita em gêneros significativos para a construção do conhecimento acadêmico.

Palavras-chave: demonstração crítica; didática da leitura e da escrita; dispositivo; formação docente; Ler e Escrever para Conhecer (LEC); microaula.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la implementación de dos dispositivos de formación docente en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en la asignatura *Residencia II en Lengua y Literatura* del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura, perteneciente a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). En particular, se trata de una experiencia que propone el trabajo con dos de esos dispositivos, la *demonstración crítica* y la *microclase* (Davini, 2015; Anijovich, 2012), con el fin de modelar las prácticas que, como practicantes, los estudiantes deben desarrollar en el marco de la asignatura.

Residencia II en Lengua y Literatura es una asignatura correspondiente al tramo final del plan de estudios del Profesorado de la UNGS. Forma parte del trayecto pedagógico y, junto con *Enseñanza de la Lengua y la Literatura*, integra las didácticas específicas. Se dicta desde el año 2017 y constituye el espacio donde los estudiantes realizan sus prácticas docentes en escuelas secundarias de la Región Educativa IX (Prov. de Buenos Aires), área cercana a la Universidad. Durante las prácticas, cada pareja pedagógica de estudiantes es acompañada por un docente orientador, quien guía el proceso formativo que abarca un período de observación de clases del profesor/a co-formador/a, el diseño de una secuencia didáctica, su implementación en el aula y su posterior evaluación. De la carga horaria total asignada a la asignatura, 94 horas están destinadas a las prácticas en la enseñanza de Prácticas del Lenguaje.

Marco teórico

Marco normativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela

Los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires, Argentina, determinan para esa asignatura la formación de ciudadanos “como sujetos de prácticas sociales del lenguaje”, haciendo hincapié en desarrollar el uso reflexivo, crítico, del lenguaje, a fin de “construir conocimiento sobre él” (DGCyE, 2007, p. 353). Estos documentos evidencian la necesidad de plantear una formación docente en línea con esta perspectiva de lenguaje en uso, que tiene como unidad de análisis el texto o el discurso, y que requiere de un enfoque teórico metodológico que la sustente.

Estos lineamientos dialogan sustancialmente con un posicionamiento desarrollado e investigado desde hace poco más de dos décadas (Moyano, 2007, 2013), que demanda un trabajo de aprendizaje de las características de los diferentes géneros discursivos que los estudiantes tienen que abordar en la escuela secundaria, con lenguaje diferente del propio del sentido común.

Esta propuesta se funda en una educación lingüística a partir de la cual se busca promover la inclusión social (Moyano, 2013). De ahí, su relevancia en la formación de docentes de Lengua y Literatura, que sin esta necesaria reflexión sobre el lenguaje no pueden orientar a sus estudiantes en la conciencia genérica y metalingüística necesaria para leer y escribir en distintos contextos. De este modo, se busca que los estudiantes aprendan a comprender y producir diversidad de géneros necesarios para la construcción de conocimiento escolar como para la vida ciudadana.

En relación con la formación ciudadana, se delimitan tres campos que consideramos relevantes en la escuela secundaria argentina: la Educación Sexual Integral (ESI), la formación en derechos humanos (DDHH) y la Educación Ambiental Integral (EAI). Estos tres campos son abordados en procesos de investigación¹ y en experiencias de formación docente.

La importancia de estos tres campos queda plasmada en normativas que los establecen como contenidos transversales clave para una educación democrática. En 2006, la Ley 26.150 incorporó al currículum la Educación Sexual Integral (ESI) como contenido transversal obligatorio (Morgade, 2011). Ese mismo año, la Ley de Educación Nacional 26.206 dispuso la incorporación de la enseñanza de los Derechos Humanos en la secundaria. Más recientemente, en 2021, la Ley 27.621 definió la Educación Ambiental Integral (EAI) como un proceso educativo permanente, orientado a formar una conciencia ambiental.

Leer y Escribir para Conocer

Como opción didáctica, se adopta la propuesta denominada *Leer y Escribir para Conocer* (LEC) de Estela Moyano (2007, 2013) que procura enseñar las características de los diferentes géneros que los estudiantes tienen que abordar en la escuela secundaria así como de un lenguaje diferente del propio del sentido común, que es adoptado por las disciplinas científicas, los medios de comunicación y la políti-

1. Esta investigación se enmarca en diversos proyectos de investigación radicados en el Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS. Los más recientes son el actual “Enseñanza de la lectura y la escritura de textos orientados a la formación ciudadana en el nivel secundario: descripción de géneros y desarrollo de estrategias didácticas” (2025-2027) y el precedente “La enseñanza de géneros discursivos de estudio y de formación ciudadana mediada por tecnologías digitales: reconfiguraciones de una propuesta didáctica en las residencias de formación de docentes” (2022 -2024), dirigidos por Estela Moyano y codirigidos por Lorena Bassa.

ca. Este aprendizaje los preparará tanto para la construcción de conocimiento escolar como para la vida ciudadana. En relación con la formación ciudadana, es que a la luz de esta propuesta sea pertinente el trabajo con los tres campos previamente mencionados (ESI, EAI y DDHH) para que los estudiantes puedan desarrollar recursos del lenguaje usados, por ejemplo, para construir relaciones lógicas entre ideas para construir argumentaciones persuasivas.

LEC es un dispositivo que se organiza en tres etapas recursivas para la enseñanza de la comprensión y producción de textos en el aula. En primer lugar, se plantea la lectura analítica y guiada (Deconstrucción); luego, la escritura acompañada, precedida por un diseño de texto (Construcción conjunta), seguida de una producción independiente (Construcción individual); y, finalmente, la Edición pautada (guiada primero, independiente después) de cada género discursivo trabajado.

Figura 1: *Proposta didática baseada em gêneros para o ensino da língua*

Negociación del Campo	Deconstrucción		* Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual	↓
	Diseño del Texto	Construcción	* Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual	↓
Determinación del contexto	Edición		* Edición conjunta * Edición en pequeños grupos * Edición individual	↓

Fonte: Moyano, 2007; 2013; 2020

Teóricamente, la propuesta didáctica se funda en una conceptualización particular del lenguaje en uso que es la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), en particular la teoría de género y registro (Martin, 1999; Martin & Rose, 2008, entre otros). En esta teoría, el lenguaje se entiende como un sistema semiótico en relación probabilística con el contexto. Esto significa que el contexto establece qué opciones del sistema del lenguaje están disponibles para el uso en una interacción determinada. Por ejemplo, las opciones disponibles en el discurso escolar o de una intervención política serán diferentes de las que pueden ser elegidas en otros contextos, como los de la vida cotidiana. Por este motivo, es que se trata de una lingüística que puede ser provechosamente aplicada a la enseñanza de la lectura y la escritura con distintos propósitos sociales.

Por abordar textos en contexto, este marco lingüístico plantea la necesidad de describir géneros discursivos, tanto en lo que hace a su estructura como a los recursos lingüísticos que se actualizan en el discurso en cada género y registro, a fin de mostrar cómo construyen significado. Metodológicamente, LEC se centra en el concepto de interacción en un contexto de experiencia compartida, en la que los docentes deben constituirse en guías (Martin, 1999). Este intercambio que el docente construye con los estudiantes, además, se propone como una didáctica explícita (Bernstein, 1990), que dé cuenta de cuáles son los propósitos que se persiguen y cuáles las actividades necesarias para realizarlos.

La interacción permanente entre docente y estudiantes es lo que constituye el andamiaje (Wood, Bruner & Ross, 1976), que permite la co-construcción de los conocimientos discursivos en el aula. El gradual retiro de este andamiaje, mediante el pasaje del trabajo conjunto al independiente, apunta a promover el tránsito de la heteronomía a la autonomía. Esta interacción, por otra parte, permite la configuración

de la “mente compartida” (Rogoff, 1994) que modeliza el control de los procesos cognitivos que todo lector, escritor o hablante realiza. En definitiva, la interacción favorece la reflexión metalingüística en torno a la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales, como procesos cognitivos que pueden ser controlados, como sucesivas elecciones de recursos del lenguaje para la construcción de significados.

De este modo, se apuesta a la construcción de un rol docente interventor (Rose & Martin, 2012; Cope & Kalantzis, 1993), en contraposición con posicionamientos que restan centralidad a la tarea docente en la enseñanza de la lectura y la escritura (ver Riestra, 2010, para una crítica de lo que denomina “posición espontaneísta frente al aprendizaje”). Este rol supone que es el docente quien procura la participación activa de todos los estudiantes, promoviendo una democratización del aprendizaje en el aula a través de la práctica guiada de la lectura y la escritura (Rose & Martin, 2012).

Una propuesta de formación docente

El Programa de la *Residencia II en Lengua y Literatura* establece como objetivo central “la formación de docentes críticos, capaces de adoptar decisiones en torno a diversos aspectos vinculados con las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura” (Moyano & Nieto, 2020, p. 17). Con esta concepción, sostenemos el carácter creativo e investigativo de la tarea docente que se lleva a cabo en situaciones educativas complejas y diversas. Por otro lado, Terigi (2007) caracteriza a los docentes en una doble función de expertos, dado que lo son tanto en su campo disciplinar como en su experticia en realizar intervenciones pedagógicas, que les permiten a los estudiantes aprender los saberes de esos campos.

Consecuentemente, la formación de formadores debe andamiar la apropiación de un entramado de saberes docentes que articulen productivamente teoría y práctica. En este sentido, Terigi (2007) recomienda ampliar los repertorios de prácticas y de actuaciones concretas de los docentes, a fin de evitar un *saber pedagógico por defecto*, que funcione de manera automática y reproduzca lo dado.

Anijovich (2009) entiende que un dispositivo pedagógico es “el plan que se adopta para organizar el recorrido de la formación, los instrumentos de evaluación y de comunicación, y las modalidades de acceso a los recursos pedagógicos” (p. 17).

La *Residencia II en Lengua y Literatura* se centra en dos actividades de formación: las observaciones de prácticas y las prácticas docentes. Las *prácticas docentes*, por su parte, apuntan a desarrollar “la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones” vinculadas con la complejidad áulica (Davini, 2015, p. 26). Como señala Davini (1995), deben ser cuidadosamente preparadas, acompañadas y evaluadas para que redunden en instancias genuinas de formación.

Como afirmamos antes, la formación docente demanda estrategias y dispositivos variados que se ponen en juego en la construcción del rol docente, en particular, de las tareas de andamiaje y modelización que requiere la enseñanza en la propuesta LEC. En este artículo, nos interesa indagar en el potencial formativo de la demostración crítica y la microclase.

La *demostración crítica* consiste en el desarrollo de una clase por parte de docentes experimentados, ante la observación de los estudiantes, con el fin de realizar luego su análisis crítico (Davini, 2015). La *microclase*, por otro lado, es una práctica docente simulada frente a sus docentes y pares (Anijovich, 2009). Esto les permite ensayar, en

un contexto más controlado, la toma de diversas decisiones didácticas y, a la vez, permite al grupo poner en juego un debate didáctico crítico.

El fortalecimiento de los saberes didácticos a los que se apuesta mediante estos dispositivos de formación docente apuntan a mejorar la formación de los estudiantes secundarios. De este modo se entiende que podrán apropiarse significativamente de la propuesta didáctica de LEC y, por consiguiente, podrán ser usuarios reflexivos y críticos del lenguaje. Esto ha sido demostrado en distintos estudios que analizan los textos que logran producir los estudiantes en el marco de esta propuesta didáctica (X, 2007; Nieto & X, 2020).

Metodología

Como ya señalamos, el objetivo de este artículo es analizar la implementación de dos dispositivos de formación docente en la enseñanza de la lectura y la escritura en la asignatura *Residencia II en Lengua y Literatura* del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura perteneciente a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

Para realizar este análisis hemos diseñado como parte de la consigna de cada uno de los dispositivos de formación (demostración crítica y microclases) dos instancias de registro y reflexión, respectivamente, sobre estas experiencias. La instancia de registro fue explicitada al inicio de cada una de las experiencias y tuvo que ver con solicitarles a los estudiantes que además de participar en su rol de estudiantes simulados, tomaran nota de las intervenciones de quien asumía el rol docente y sus fundamentos. Esos registros y reflexiones fueron volcados a un documento colaborativo presentado luego de cada experiencia. Esta última instancia de reflexión metadidáctica realizada después de cada

implementación es fuente de la recolección de la información que nos permite el análisis y discusión en relación con sus aportes y limitaciones a la formación docente.

La reflexión metadidáctica está orientada a, por un lado, fundamentar las decisiones y estrategias didácticas que se toman para enseñar; por otro, comprender cómo se co-construyen los conocimientos con la guía del docente; y, finalmente, visibilizar el modo en el que el docente orienta y modeliza las interacciones en la clase simulada.

La experiencia de formación docente

En el marco de la planificación anual de la *Residencia II*, el primer semestre está planteado como una aproximación sucesiva a las prácticas docentes, que se realizan en el segundo semestre. Esto supone un desafío para los docentes en formación, ya que la asunción del rol docente en el marco de LEC resulta novedosa para ellos. Aplicar esa propuesta didáctica implica no solo su conceptualización, sino la apropiación de estrategias de andamiaje y modelización en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Para la progresiva asunción de estas estrategias, necesarias en un contexto en que el rol docente parece estar solo centrado en la exposición, se plantean en la primera mitad del año la realización de una experiencia de demostración crítica y la planificación y realización de microclases en parejas pedagógicas. A continuación, analizamos ambas experiencias para poder indagar, luego, en qué medida contribuyeron a la reconfiguración del rol docente de los residentes.

Una experiencia de co-construcción de saberes guiada mediante la demostración crítica

Al inicio de la cursada de *Residencia II*, la formadora de formadores plantea una demostración crítica, en la que los docentes en formación participan en un doble rol: como “estudiantes de secundario” de la clase simulada y, a la vez, como educadores que reflexionan metadidácticamente.

La demostración crítica comienza explicitando el propósito formativo y las características del dispositivo pedagógico. La secuencia didáctica que se modeliza participativamente tiene el objetivo de enseñar el género argumentativo Justificación² en el campo de la ESI con perspectiva de género y de derechos humanos.

Para esto se proponen las siguientes etapas de la demostración crítica de LEC:

- a) Negociación de campo y Reflexión sobre Tenor y Modo (preparación para la lectura);
- b) Deconstrucción conjunta (lectura conjunta seguida de actividades para reflexionar sobre el propósito y las características del texto, a fin de mostrar cómo construyen significado);
- c) Construcción conjunta (escritura conjunta en el pizarrón a partir de una consigna contextualizada y materiales necesarios);
- d) Construcción en parejas (escritura en parejas a partir de una consigna contextualizada y materiales necesarios);

2. La justificación, siguiendo a Rose y Martín (2008) y a Moyano (2013), es un género argumentativo que busca persuadir al lector acerca de determinada posición sin considerar interpretaciones alternativas. Para esto, despliega la siguiente estructura esquemática: Tesis ^ Argumentos [1-n] ^ Refuerzo de la Tesis.

e) Edición conjunta (edición entre docente y estudiantes con una guía de edición);

f) Edición en parejas (edición más autónoma de los estudiantes con una guía de escritura).

En primer lugar, para preparar la lectura se parte de la discusión sobre una palabra o expresión clave en la comprensión del texto. En relación con nuestro texto modelo (“Las relaciones afectivas entre las personas y los derechos” publicado por el Ministerio de Educación en 2021), se inicia la discusión en torno a la palabra “derecho”. Para ello, se le pregunta a los estudiantes de la clase simulada qué entienden ellos por derechos y si todos tenemos los mismos. De esta manera, se modeliza la necesidad de partir de lo que los estudiantes ya saben o escucharon sobre la temática sobre la que se va a leer. En particular, en este caso, la demostración crítica apunta a mostrar que la función de esas primeras preguntas generadoras de discusión debe ser asumida por el docente no como una evaluación sobre la que se debe juzgar, sino como una primera puesta en común de ciertas ideas sobre el asunto que se abordará en profundidad. Esto implica un reposicionamiento didáctico que va del docente como evaluador de lo que los estudiantes ya saben a un mediador de los conocimientos que necesitan los estudiantes para poder comprender el texto en juego. Luego, se presenta un material audiovisual acompañado de algunas consignas que apuntan a recuperar cuáles son los derechos que se discuten.

De ahí que lo que se modeliza es cómo la preparación del campo debe poner en común y co-construir algunos conceptos y palabras clave que luego aparecerán en la lectura y que son imprescindibles para una comprensión adecuada. A su vez, es importante modelizar cómo la visualización de un material audiovisual debe estar acompañado de

una consigna clara o de alguna actividad que involucre al estudiante, debido a que muchas veces “se desaprovecha” didácticamente el material audiovisual en las planificaciones de los residentes al no encuadrarlos con alguna actividad para el estudiante.

En la etapa Deconstrucción, se inicia la aproximación al texto con la modelización de distintas estrategias didácticas que apuntan a construir hipótesis de lectura para enseñar en este caso el género justificación. De esta manera, se reflexiona primero sobre el título “Las reflexiones afectivas entre las personas y los derechos” (Ministerio de Educación, 2021) y se destaca su función de anticipación. También se da cuenta de la fuente de la que fue tomado el texto. Todas estas actividades se realizan mediante preguntas cuya respuesta está en el mismo texto o en la elaboración que hace el docente o los estudiantes y que el docente va orientando (Moyano, 2007, 2013). Con estos elementos, también se hace una primera pregunta inicial sobre una hipótesis del propósito del texto. Esto se modeliza presentando alternativas a los estudiantes simulados para que ellos también las realicen en sus propias prácticas. De este modo, se pregunta si el texto busca contar una anécdota o explicar algún proceso de discriminación o posicionarse en relación con los derechos en el campo de la ESI. En este punto es importante que el docente deje abierta la confirmación o no de este propósito que será ratificado o refutado luego de la lectura. El objetivo de esta reflexión hipotética es modelizar con los estudiantes aquello que apuntamos que después (en la lectura más autónoma) los estudiantes hagan frente a un texto, es decir, formular hipótesis anticipatorias que se irán confirmando o reformulando.

Se realiza luego la lectura conjunta del texto, que por momentos es interrumpida por el docente para preguntar sobre algún fragmento cuya dilucidación se recupera con la relectura y la apertura de preguntas e in-

tercambio. Nuevamente, el objetivo es modelizar el proceso interno de lectura, relectura, generación de preguntas y control de la comprensión que apuntamos a construir de manera autónoma en cada lector.

Luego, se retoma la confirmación respecto del propósito del texto que es el aspecto más global del género por el que nos interesa empezar a conceptualizar (Moyano, 2013; Rose & Martin, 2012; Bassa & Moyano, 2021). Así se invita a los estudiantes en la clase simulada a participar de la escritura conjunta del propósito del texto que irá orientando la docente a partir de preguntas.

Tras eso, se modeliza una reflexión sobre la estructura del texto a partir de darles a los estudiantes en la clase simulada una tabla en la que tienen el texto modelo completo distribuido en filas según las etapas del género y resta completar entonces en la columna de la izquierda las etiquetas con las que vamos a nombrar funcionalmente dichas etapas: Presentación del tema, Tesis, Argumento 1, Argumento 2, Refuerzo de tesis, respectivamente. La idea es co-construir el nombre dado a cada etapa a partir de la relectura parcial del texto y la reflexión sobre la función que cumple en la totalidad del género y en relación con el propósito de convencer a los lectores sobre la importancia del respeto de los derechos en las relaciones afectivas. Una vez más, se evidencia cómo las actividades de compleción de tablas están andamiadas con algunos casilleros ya completos y buscan evitar actividades mecánicas como la transcripción de largos fragmentos del texto modelo.

En este aspecto, la demostración crítica busca modelizar para los futuros docentes que el objetivo del trabajo sobre la estructura esquemática de los géneros tiene que ver con entender la funcionalidad de las etapas con el propósito de dar recursos conceptuales para la comprensión y la producción y no la reiteración de meras etiquetas forma-

les como Introducción, Desarrollo y Conclusión, que presentan baja operatividad a la hora de comprender el género que se está enseñando.

La demostración crítica continúa realizando con los estudiantes una serie de actividades que buscan andamiar una reflexión y una sistematización de los recursos del lenguaje más relevantes en este género en particular. Por cuestiones de espacio, solo describiremos alguna de ellas en lo que sigue.

Para reflexionar sobre las entidades que construye el texto desde el análisis del sistema semántico discursivo de IDEACIÓN (Martin & Rose, 2007 y 2008) se plantean inicialmente actividades que apuntan a la identificación de relaciones de sinonimia y de antonimia a partir de las siguientes consignas:

- 1) Buscar un sinónimo de relaciones afectivas respetuosas de los derechos
- 2) Buscar un antónimo de relaciones afectivas respetuosas de los derechos
- 3) Buscar una expresión equivalente (que significa lo mismo) a consentimiento

Todas estas actividades se realizan conjuntamente, con orientaciones a modo de consejo o guía que va dando el docente, que ajusta el grado de andamiaje en función de las respuestas de los estudiantes. Por ejemplo, puede acotar la búsqueda en el texto a algún párrafo en particular. Para seguir trabajando con las relaciones léxicas que construye el texto se propone una actividad en la que se pide identificar ejemplos, es decir, hipónimos de hiperónimos como “relaciones respetuosas” y “relaciones no respetuosas”. La comprensión de la relación entre ejemplos y argumentos es clave tanto para la producción como

para la comprensión de un texto argumentativo. Por esto es que no solamente se apunta a “rastrear” los ejemplos sino a reflexionar sobre su fuerza persuasiva.

Por tratarse de un texto argumentativo, resulta central plantear actividades que reflexionen sobre cómo el sistema semántico discursivo de VALORACIÓN (Martin & Rose, 2007 y 2008) despliega distintos recursos del lenguaje para alinear al lector con la posición ideológica que sostiene el texto. Para esto se plantean las siguientes actividades:

Valoraciones y posicionamientos que se construyen en este texto

1) Esta justificación busca convencer al lector o lectora acerca de las acciones que debe llevar a cabo y debe aceptar para lograr una relación afectiva respetuosa y cuáles no. Por ello, valora positivamente (+) lo vinculado al respeto, la comunicación y la igualdad y valora negativamente (-) lo relativo a las relaciones que NO son respetuosas del otro. Marcar en el texto conjuntamente las expresiones que construyen valoración positiva (subrayando y añadiendo un +) y aquellas que construyen valoración negativa (subrayando y añadiendo un -).

Valoración positiva (+)		Valoración negativa (-)
• respeto • comunicación •	VS.	• control • discriminación •

2) Esta justificación toma posición sobre lo que “hay que” hacer para construir una relación afectiva respetuosa, para esto pone en juego algunas frases verbales que marcan esta ‘obligación’. Esto sucede por ejemplo en la Tesis: “las relaciones de amistad o de pareja **deben**

ser respetuosas con los derechos de las personas.” Buscar otras frases verbales que también construyen significado de obligación en:

el párrafo 4: _____

el párrafo 5: _____

Subrayarlas en el texto.

Como puede observarse en las consignas, se plantea en cada una de ellas una explicación que retoma el propósito del género argumentativo elegido (“convencer” o “tomar posición”), de modo tal de orientar la reflexión sobre los recursos del sistema de VALORACIÓN en relación con ese propósito global. A su vez, en cada una de las actividades, se dan ejemplos de los recursos sobre los que se va a trabajar. En consecuencia, los ejemplos sirven para evidenciar a los docentes en formación el andamiaje necesario para resolver las actividades que, a su vez, podrían admitir una orientación más específica aún, por ejemplo, agregándole el número de párrafo donde se buscarlos.

Todos los recursos del lenguaje que se trabajan a partir de las actividades son plasmados en un afiche que queda visible en el aula. Con esta estrategia se busca destacar la importancia de la sistematización e integración de los recursos identificados para conceptualizarlos con un mayor grado de abstracción a partir de las actividades propuestas.

La secuencia didáctica continúa con una consigna para escribir conjuntamente con los estudiantes una Justificación: “Para la próxima Jornada de Educación Sexual Integral de la escuela, se le pidió a este curso escribir un texto para colgar en una cartelera en el que se argumente la importancia del consentimiento en una relación de pareja. Para que sea comprensible por los lectores, se pensó que sería útil incluir ejemplos para mostrar situaciones en las que vale la pena hacer esos acuerdos verbales en una relación sexoafectiva de respeto.”

Asimismo, la información necesaria para poder escribir una nueva justificación ya fue anticipada pidiéndoles a los estudiantes lo siguiente: “Tarea para la clase siguiente para preparar la escritura: Hacer con una compañera o compañero un listado de dos argumentos de por qué el consentimiento o acuerdo verbal claro de antemano debe estar presente en una relación de amistad y otro listado de dos argumentos de por qué el consentimiento o acuerdo verbal claro de antemano debe estar presente en una relación de pareja. Cada argumento debe presentar un ejemplo.” Esta construcción de argumentos y de ejemplos son los que van a ser puestos en común para comenzar la tarea de escritura conjunta. Esta consiste en ir desplegando la escritura a partir de preguntas de la docente de la clase simulada que invita a los alumnos a participar aportando frases que serán tomadas para escribir conjuntamente una nueva justificación. Aprovechamos para destacar que la consigna de escritura siempre recupera un encuadre que le da contexto al texto que va a ser producido. Esto permite plantear la escritura de manera situada, en este caso, para la comunidad escolar.

La participación de los docentes en formación en la escritura conjunta (desde el rol del estudiante) les permite comprender cómo el docente orienta el despliegue de la escritura a partir de preguntas y alternativas que les va presentando a los estudiantes. Previamente, se realiza la planificación del diseño del texto (X, 2007), que queda registrado en un afiche que queda disponible como referencia de la estructura del texto en producción.

El docente de la demostración crítica organiza la participación de quienes cumplen el rol de estudiantes proponiéndoles que no copien el texto en construcción hasta el final, así dedican toda su atención al intercambio grupal. Esto es importante en la demostración crítica ya que es un problema frecuente en las prácticas.

Una vez construido conjuntamente el texto se pasa entonces a la propuesta de escritura en parejas. En este caso se planteó a partir de la siguiente consigna: “Actividad de escritura de a dos sobre el consentimiento entre amigos. En la última Asamblea de Aula, se discutieron varios conflictos entre amigos que preocupan a muchos en este curso. Por eso, les invitamos a escribir de a dos y a partir de lo que venimos intercambiando, una Justificación en la que se argumente acerca de la importancia de los acuerdos verbales entre amigos y compañeros. Primero, recuerden hacer entre los dos un esquema o diseño antes de escribir, para ordenar el texto”. Como se puede observar la consigna de escritura más autónoma plantea una temática cercana a la de la estructura conjunta. Se trata, además, de una consigna de producción que supone menor exposición de los estudiantes. Esto es, escribir sobre relaciones de amistad plantea menos incomodidad subjetiva que hacerlo sobre relaciones de pareja. La idea es que los estudiantes escriban en clase o al menos comiencen a hacerlo, tomando como referencia tanto lo sistematizado en torno a la estructura y los recursos del lenguaje de la etapa de Deconstrucción como en la de la Construcción conjunta previa.

La escritura en parejas también comienza por una primera planificación del diseño del texto que se va a escribir párrafo a párrafo de a dos los estudiantes. En esta situación, el docente de la clase simulada monitorea que esas planificaciones de diseño de texto estén siendo realizadas y también está disponible para consultas.

La etapa de edición conjunta entonces comienza por explicitar -en el marco de la simulación con fines de una demostración crítica- la importancia de editar los textos antes de entregarlos. Para esto se presenta a los estudiantes la guía de edición (x 2024, para ver un ejemplo) que plantea en forma de preguntas las distintas dimensiones que van a ser evaluadas en el texto seleccionado y anonimizado. Se da co-

mienzo así a la demostración crítica de la edición conjunta y a partir de preguntas se reflexiona, nuevamente, sobre si se logra el propósito del texto, sobre si su estructura y los recursos de lenguaje son usados adecuadamente para la construcción del género Justificación en su mejor versión posible. Es importante que los residentes (docentes en formación) participen de esta instancia conjunta dado que un problema frecuente en las prácticas docentes de cohortes anteriores consistió en que los residentes entienden que la edición es una tarea que los estudiantes hacen de manera independiente con solo darles la guía de edición. Efectivamente, la demostración crítica los hace participar de la edición modelizada antes del trabajo de edición en parejas.

La experiencia con las microclases

Luego de la actividad de demostración crítica, y siguiendo con el objetivo de acercar a los residentes a las prácticas y a la construcción del rol docente, se propone la realización de una serie de microclases. Siguiendo a Anijovich (2009, 2017), este dispositivo contribuye a la construcción de un saber pedagógico a través de la toma de decisiones didácticas y la reflexión sobre ellas. En esta sección, presentaremos la organización de esta actividad y algunas consideraciones de los estudiantes y docentes al respecto.

En principio, la clase se divide en tres grandes grupos, cada uno coordinado por una docente de la materia. A cada uno de estos grupos, se les asigna un texto correspondiente a uno de los campos transversales presentados anteriormente (ESI, formación en DDHH y EAI) para enseñar a leer y escribir los géneros informe descriptivo, crónica periodística y explicación factorial.

Se les pide a los grupos que elaboren una secuencia didáctica para enseñar a leer y escribir el género dado, en el marco de la propuesta didáctica LEC. Con ese fin, cada grupo se divide a su vez en seis parejas de residentes. Cada pareja debe planificar y dictar entre 15 y 20 minutos de clase tomando una parte de la secuencia³.

Para la preparación de la microclase, los grupos cuentan con un período de dos semanas. Durante ese tiempo, las docentes de la materia acompañan el proceso de planificación con espacios de tutoría para cada pareja. En estos encuentros, los residentes muestran avances de sus trabajos, plantean sus dudas y reciben orientaciones. La cantidad de tutorías por pareja es variable: entre uno y tres encuentros. Por un lado, estos encuentros permiten que las docentes de *Residencia II* identifiquen dudas de los estudiantes acerca de la propuesta didáctica, sobre todo orientadas a las relaciones entre sus distintas etapas y los objetivos que persiguen. Por otro lado, son útiles para reconocer dificultades en la organización del trabajo en algunas parejas lo que lleva a reorganizar los grupos de estudiantes en función de horarios o afinidades. Este último punto se torna significativo, teniendo en cuenta que las prácticas docentes se realizan en parejas pedagógicas.

Las microclases de los tres grandes grupos (ESI, DDHH y EAI) se producen de forma simultánea en aulas diferentes. Mientras una pareja lleva adelante la microclase, los compañeros pares deben participar

3. La distribución se realiza de la siguiente manera:

Pareja 1: Negociación del campo y reflexión sobre Tenor y Modo (Preparación para la lectura - Deconstrucción)

Pareja 2: Deconstrucción conjunta I - propósito y estructura

Pareja 3: Deconstrucción conjunta II - reflexión sobre recursos relevantes

Pareja 4: Negociación del campo y reflexión sobre Tenor y Modo para la construcción conjunta

Pareja 5: Negociación del campo y reflexión sobre Tenor y Modo para la consigna de construcción individual o en parejas

Pareja 6: Edición conjunta - Guía de edición

como estudiantes de la asignatura Prácticas del Lenguaje de la escuela secundaria y, al mismo tiempo, observar a la pareja y llevar un registro de lo que consideren les pueda servir para sus prácticas docentes y profesionales (se busca, en este sentido, favorecer la reflexión metadidáctica). Luego, cada grupo cierra la actividad y en la clase siguiente se organiza una puesta en común con los tres grupos para socializar y evaluar la experiencia de manera colectiva.

De las observaciones de las microclases y de lo conversado en esta puesta en común, se desprende que, de manera global, para la negociación del campo los docentes en formación proponen para el trabajo en el aula una variedad amplia de materiales audiovisuales: videos, fotografías, infografías, líneas de tiempo y canciones. Seguidamente, se muestran algunos ejemplos extraídos de las planificaciones de los grupos de EAI:

Como primer acercamiento al texto y preparación para su lectura proponemos la siguiente actividad:

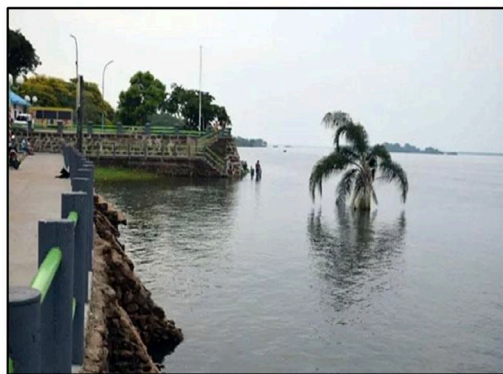
- Presentar a los estudiantes **imágenes de crecidas y bajantes** del río Paraná y del estado de zonas urbanas y rurales afectadas:



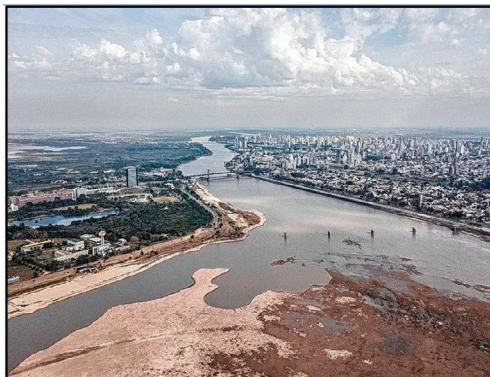
1



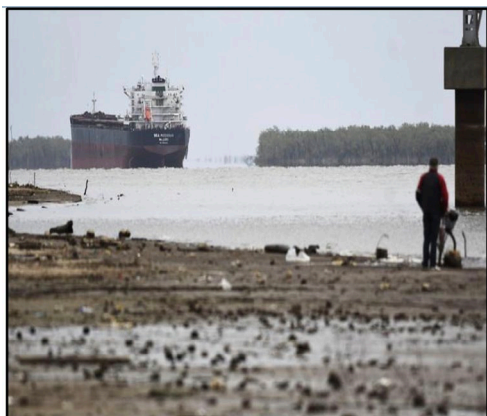
2



3



4



5



6

Les pediremos que observen estas imágenes para luego hacer **preguntas disparadoras**:

¿Qué pueden ver en las imágenes?

¿En qué imágenes el río está por arriba de su nivel? ¿Y por debajo?

¿Cómo se dieron cuenta? ¿A partir de qué indicios/pistas?

¿Qué creen que provoca estas crecidas y bajantes en el Río Paraná?

La cantidad y variedad de formatos que los residentes escogieron fue significativa. Consideramos que esta elección estuvo marcada por

el objetivo de captar la atención de grupos de estudiantes de la escuela secundaria. Variadas, también, fueron las actividades que se propusieron que incluyeron preguntas para orientar la negociación (como se aprecia en el ejemplo anterior) que permitieran abrir el diálogo y la interacción en el aula, la identificación de información en los materiales para luego ser sistematizada en cuadros o ser incorporada en las escrituras individuales.

Siguiendo la propuesta didáctica, los grupos de residentes leyeron de manera conjunta el texto modelo. En líneas generales, las parejas de los grupos a cargo de este segmento, luego de la lectura, plantearon la realización de actividades orientadas al reconocimiento de la estructura esquemática del texto, para poder enseñar las etapas del género que instancia. En las microclases, guiaron a los estudiantes en la identificación de cada paso del género. Esto implicó ubicarlos en el texto, mostrar su función en términos de la construcción de significados y reflexionar a través de preguntas sobre las distintas etapas, sin perder de vista el propósito social del género.

Un aspecto a destacar es que los residentes se dedicaron a poner de manifiesto, de forma explícita y reiterada, la relación entre la estructura y la organización en párrafos. En el siguiente ejemplo, extraído de la planificación de la clase y orientado a la escritura de un fenómeno, se evidencia la decisión de poner el foco en la relación entre estructura y párrafos:

Completar el siguiente cuadro con las etapas del género:

Estructura	Párrafo
DEFINICIÓN: identificación y definición del fenómeno	
DESCRIPCIÓN: rasgos y características del fenómeno	

1. Transcribir del texto los fragmentos que correspondan a cada etapa de la estructura del género:

- Definición: _____

Descripción:

- Rasgo 1: _____

- Rasgo 2: _____

- Rasgo 3: _____

- Rasgo 4: _____

- A partir de lo trabajado, ¿qué relación encuentran entre las etapas y la separación en párrafos?

Luego de trabajar con la estructura esquemática, los grupos de residentes proponen una reflexión sobre algunos recursos del lenguaje. A continuación, seleccionamos algunos ejemplos. Por un lado, se propone trabajar con el sistema de CONEXIÓN. Para esto, se elaboran una serie de actividades a partir de conectores y verbos presentes en el texto leído para establecer la relación lógica que construyen (ya sea mostrando la manera en la que relacionan las cláusulas o las etapas del género). Otro ejemplo se focaliza en el sistema de VALORACIÓN. En particular, dos grupos trabajan con los subsistemas de Actitud y Gradación. Para eso, se distingue entre expresiones que construyen una valoración positiva y las que construyen una valoración negativa. Lue-

go, el repertorio se va ampliando a partir de recursos identificados en el texto y con los aportes de los estudiantes. Las parejas de residentes proponen. Por último, en la puesta en común de los grupos se destaca que las secuencias se cierran con una sistematización de lo visto, en general, en el pizarrón.

Las etapas de Construcción conjunta e individual están antecedidas por una negociación de campo, con características similares a las que referimos previamente. El grupo de DDHH, por ejemplo, propuso un video para trabajar la negociación de campo sobre la organización Madres de Plaza de Mayo y, luego, sobre la base de algunas actividades, plantean la consigna de escritura de una explicación factorial y a partir del diálogo la clase arma un posible plan de texto. Posteriormente, se expone un ejemplo del grupo de EAI:

Escribimos una explicación de los factores
que causaron la inundación en Bahía Blanca

Etapas	Texto
Fenómeno	Inundaciones en Bahía Blanca
Factor 1	Fuertes lluvias
Factor 2	Infraestructura inadecuada
Factor 3	Cambio climático y sus impactos
Conclusión-Reflexión	Implementar políticas públicas para evitar futuros desastres

De esta manera, se da el puntapié inicial de la construcción conjunta. En el pizarrón, se plantearon preguntas y respuestas que permiten recuperar la estructura esquemática. Teniendo en cuenta las etapas comienzan a escribir el texto. Un residente de la pareja toma las participaciones de los estudiantes y su compañero las escribe en el

pizarrón. La pareja realiza preguntas, reclama sugerencias o, en algunos casos, presenta alternativas. Se trata, entonces, de una escritura que se produce en la interacción áulica y que avanza a medida que se reflexiona sobre distintos recursos de lenguaje (sobre participantes, procesos, conexiones, valoraciones, entre otros). Se imbrican escritura y reflexión en esta tarea, tal como algunos residentes enfatizan en la puesta en común.

Para la etapa de Edición, los residentes elaboraron un instrumento, una guía de edición, que orienta la revisión de los textos producidos en la etapa anterior. Para las microclases, algunos grupos crearon, además, un texto para editar conjuntamente. Ya en la microclase, la pareja de residentes lee en voz alta cada una de las preguntas que conforman la guía, mientras que sus compañeros, simulando ser alumnos de escuela secundaria, cotejan el borrador y lo intervienen de ser necesario. A partir de los parámetros presentados en la guía los estudiantes borran, agregan información, y reformulan ciertas partes para llegar finalmente a una versión final. El trabajo de edición se realiza a partir del diálogo, pero queda registrado en el pizarrón o en la proyección de un documento producido con procesador de textos.

Residente: Vamos ahora a la estructura. ¿Hay una definición de cultura? *(Los estudiantes responden afirmativamente)*.

Residente: Bien. ¿Y los rasgos? ¿hay una descripción de los rasgos?

Estudiante 2: Más o menos. Está la transmisión. Dice que es generación en generación y que nos identificamos.

Residente: ¿Y hay ejemplos? ¿Están claro para qué se usa?

Estudiante 3: El del mate se entiende, pero hay frases están desordenadas o medio repetidas.

Estudiante 3: “Una bebida a base de yerba mate que se cosecha...” está suelta.

Residente: Muy bien. ¿Cómo podríamos reescribirla para que no esté tan suelta?

Estudiante 1: Podría ser algo así como: “Una de esas tradiciones es el mate, una bebida que se prepara con yerba mate producida en Misiones”.

Residente: ¿Qué les parece al resto? ¿Lo cambio? Bueno, excelente.

Resultados

Como hemos anticipado, la evaluación de los aportes a la formación docente de los dispositivos implementados la realizamos mediante un documento compartido de reflexión metadidáctica que los residentes debían completar, luego de participar en cada uno de los dispositivos de formación.

En primer lugar, nos interesa destacar algunas de las intervenciones de los residentes realizadas después de participar en la demostración crítica. En relación con la primera negociación del campo propuesta, para preparar la lectura, los residentes tomaron nota del intercambio diálogo que guía el docente para poner en común conceptos claves del texto que se va a leer. Registraron también preguntas como “¿qué podemos anticipar del texto a partir de leer el título?”, “¿por qué les parece que un texto sobre relaciones afectivas está en un cuadernillo de *Educación Sexual Integral* publicado por el Ministerio de Educación de la Nación?”, que según analizaron, tienen la función de construir hipótesis sobre el género y el contexto de los textos que serán leídos. De la lectura conjunta, los residentes registran cómo se coordinó la interacción entre docentes y estudiantes. Así anotaron:

- El docente interrumpe la lectura para interpelar a los alumnos. Puede preguntar si algo no se entendió o aclarar algo del texto, si así lo requiere.

- El docente interviene y amplía lo que dicen los estudiantes, siempre con un tono lento y respetuoso que busca rescatar lo que pueden agregar y no castigar el error.

Con este registro los residentes recuperan uno de los fundamentos de la dinámica de intercambio áulico que sustenta esta propuesta didáctica, vinculada a promover la participación de todos los estudiantes en la co-construcción de conocimiento. Para que esto sea posible, es importante que el docente pueda valorar (al menos parcialmente) las intervenciones de los estudiantes y evitar responder con sanciones negativas frente a sus participaciones. Vale destacar que esto no supone validar respuestas equivocadas, pero sí implica responder en términos de seguir pensando y no invalidando mediante la negación, que lleva a muchos estudiantes a que dejen de participar.

Para ilustrar el modo en el que las preguntas del docente orientan la escritura conjunta es significativo recuperar el intercambio registrado por los residentes en la propuesta de escritura conjunta en el pizarrón del propósito del texto (A = rol alumno de los docentes en formación; Prof.: formador de formadores):

Prof.: “¿Cómo comenzamos?” “¿El propósito del texto es ... ¿cómo sigo?”

A: Convencer.

Prof.: ¿Convencer a quién?

A: Al/los lector/es.

Prof.: “¿De qué nos quiere convencer?”

A: De que las relaciones deben ser respetuosas

Prof.: “¿Algo más? ¿Cerramos con un punto o seguimos con una coma?”

-Si los chicos agregan algo incorrecto, la profe no lo descarta, sino que lo escribe en el pizarrón hasta que se descarta entre todos, con su ayuda

Así, los residentes transcribieron este tipo de intercambio dialógico que va escenificando las preguntas y decisiones que se tomaron para escribir conjuntamente. Reflexionan al respecto analizando que las preguntas que hace el docente apuntan a guiar cómo continuar la escritura y decidir sobre cuestiones de puntuación, por ejemplo. Respecto de esto último, se evidencia que la pregunta sobre puntuación apunta a recuperar la claridad del armado del texto y que busca ser fundamentada con un “¿por qué?”, que busca consolidar una reflexión metadiscursiva. De esta manera, las indagaciones en la escritura conjunta son, a la vez, construcción de conocimientos compartidos en torno a los fundamentos que guían las decisiones de quien escribe.

Respecto de la escritura en parejas, los docentes en formación resaltaron que la realización del diseño del texto de a dos los involucró en un diálogo acerca de cómo iban a organizarlo, cuáles eran los mejores argumentos y ejemplos que deseaban incluir en su construcción. Desde nuestra perspectiva, esto les permite experimentar a los formadores de formadores la importancia del trabajo entre pares como una tarea clave para afianzar estrategias de escritura y para nuevamente “poner en palabra común” algunas de las decisiones que se toman a la hora de producir un texto.

A partir de la experiencia de la demostración crítica de la etapa de la edición conjunta, los docentes en formación en rol de estudiantes, desta-

can distintas dimensiones. Por un lado, resaltan el orden que da la guía de edición para volver al texto producido. A su vez, en un orden más bien operativo, destacan “lo práctico” de tener una fotocopia sobre la que tomar nota de las diferentes ediciones que se van realizando. Esta última reflexión es significativa ya que un problema recurrente en las prácticas se vincula a que los residentes esperan que los estudiantes sigan el proceso de edición solo a partir de lo que ellos van haciendo en el pizarrón o afiche que prepararon para tal fin. Y con esta propuesta suele generarse bastante dispersión en los estudiantes. Por el contrario, que los estudiantes tengan la actividad concreta de apuntar lo que se edita en sus propias copias hace que se apropien en mayor medida del proceso y se involucren en la tarea.

Como anticipamos, luego de las microclases, se realizó una puesta en común para reflexionar sobre lo sucedido. A partir de este intercambio, consideramos que las microclases, como experiencias situadas de enseñanza, permitieron múltiples aprendizajes. En sus devoluciones, los residentes destacaron la complejidad de planificar en función de la etapa seleccionada y sus propósitos, ya que registraron de manera clara la recursividad de la propuesta (en palabras de una de las residentes: “Con mi compañera nos dimos cuenta de que no se te tienen que ocurrir solamente actividades, sino que hay que pensar en qué y para qué enseñar”). También pusieron el foco en la limitación temporal, en la importancia de ensayar sus intervenciones (“pensé que se me iban a ocurrir ejemplos, pero no pasó”) y en lo positivo del trabajo en parejas para enriquecer las propuestas.

Asimismo, la interacción y el diálogo entre pares y docentes fueron valorados como instancias relevantes para visibilizar aspectos no percibidos durante la microclase: “Me sirvió mucho escuchar lo que vieron ustedes, porque no me di cuenta de que hablé tan rápido”, compartió otro estudiante. Para varios residentes, esta fue la primera ex-

perencia delante de una clase: los nervios, la tensión sobre el tiempo, la escritura en el pizarrón y el miedo a no ser claros fueron aspectos que destacaron. En este sentido, estos aspectos fueron presentados como oportunidades de mejora y aprendizaje. “Poder practicar y que no salga del todo bien nos ayudó a ver lo que hay que ajustar para las prácticas”, reflexionó una estudiante.

En este sentido, entendemos que las microclases, lejos de ser nada más que un simulacro, se convirtieron en un puente entre la teoría y la práctica, además de favorecer una mirada reflexiva sobre la práctica al permitir que los residentes se coloquen plenamente como docente al diseñar una propuesta y ponerla en práctica en el aula.

Discusión

A partir de la indagación que realizamos sobre la demostración crítica y las microclases como dispositivos de formación docente en la enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la propuesta didáctica de LEC durante la Residencia II del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la UNGS, nos interesa ponderar los aportes formativos y las limitaciones identificadas en cada uno de estos dispositivos.

En relación con la demostración crítica, podemos destacar diversas potencialidades específicas a este dispositivo. Por un lado, desde su rol como estudiantes, en la clase simulada, los docentes en formación experimentan los distintos incentivos a la participación que puede plantear el docente ya sea en forma de preguntas, de pistas que reenvían al texto o de consignas que andamian fuertemente las respuestas. Así queda claro, experiencia mediante, que la participación del estudiante debe ser preparada por las intervenciones del docente.

Por otro lado, la demostración crítica modeliza cómo se construyen a partir del intercambio distintas estrategias de lectura (formulación de hipótesis de lectura, reflexión sobre el propósito social y la estructura del texto, etc.), de escritura (planificación mediante diseño del texto, fundamentación de las decisiones que tomamos como escritores, etc.) y de edición (atención a las distintas dimensiones a editar, etc.) que luego queremos que los estudiantes puedan realizar intrapersonalmente. En otras palabras, esta referencia vivencial les da recursos didácticos concretos a los docentes en formación para diversificar la clase expositiva.

En relación con el campo de la ESI, que es el transversal que se aborda en esta experiencia de demostración crítica, los estudiantes valoran la modelización de recursos (archivo fotográfico, audiovisual) y del intercambio que permite la construcción conjunta de conceptos clave para poder abordar la lectura del texto. A su vez, destacan que la secuencia de escritura conjunta y escritura en parejas propone temáticas que presentan los asuntos más afectivamente sensibles para el trabajo con el docente y el de menor exposición personal para el trabajo independiente.

Respecto de las limitaciones de la demostración crítica, la experiencia nos señala algunas cuestiones a considerar. En primer lugar, destacamos que se trata de un dispositivo que requiere una considerable inversión de tiempo: en nuestro caso, se realizó en dos clases de cuatro horas cada una. Consideramos, sin embargo, que es valioso destinarle este tiempo, pero es importante tener en cuenta esto en el cronograma que se plantea en la *Residencia II*. Otra limitación que suele evidenciarse es que los docentes en formación tienden a tomar esta experiencia (en este caso de enseñanza de lectura y escritura de una justificación) como un modelo a seguir para cualquier género de enseñanza.

Esta reproducción descontextualizada tiende a reducir las estrategias que se despliegan. Por ello, resulta fundamental complementar la demostración crítica con dispositivos como la microclase, que invita a los docentes en formación a enseñar diversos géneros y a adaptar sus decisiones pedagógicas al contexto particular de cada propuesta.

Al respecto, consideramos que las microclases como dispositivo contribuyen a la formación de la identidad profesional de los docentes en formación al permitir ensayar y reflexionar sobre decisiones didácticas tomadas. La revisión conjunta de lo que se hizo y la indagación sobre sus causas, favorece la creación de una actitud reflexiva sobre las prácticas docentes, aporta otros puntos de vista y permite el ejercicio de análisis. Esto es así en función de que permiten que los docentes en formación en un ambiente controlado y con una retroalimentación puedan tomar decisiones sobre la planificación y la gestión de la clase. Además, ponen el acento en la interacción y el intercambio con el resto de sus compañeros. Siguiendo a Anijovich (2009), permiten la articulación entre teoría y práctica, lo que se vio fuertemente en las tutorías y la planificación de una secuencia dentro de la propuesta didáctica LEC.

En este sentido, se destaca la valoración que hacen los estudiantes de esta primera aproximación a “ plasmar ” didácticamente la enseñanza de la lectura y la escritura en los tres campos transversales que se proponen (ESI, DDHH, EAI), que son una novedad que les presenta la Residencia II respecto de cómo abordar el trabajo con textos del ámbito de la formación democrática. Se trata, en efecto, de una novedad, que los docentes en formación evalúan positivamente ya que le da concreción práctica a la dimensión teórica de la transversalidad que se plantea desde la normativa. Los residentes manifiestan querer abordar tanto la ESI como temas de DDHH y de EAI pero señalan, asimismo, que les cuesta planificar secuencias que los integren a la enseñanza de

la lectura y la escritura. El dispositivo guiado de la microclase, de esta manera, les posibilita un acercamiento a esta experiencia didáctica.

De cara a las prácticas docentes, las microclases facilitan también que los docentes formadores puedan detectar parejas a las que, por distintas razones (timidez, inasistencias a espacios de tutorías, incumplimientos de acuerdos pactados, falta de recursos técnicos, entre otros), quizás que acompañar de manera más cercana durante ese período.

Como principal limitación, identificamos, por supuesto, que se trata de una simulación. Al no ser un contexto áulico real (sin estudiantes reales y sin las dinámicas propias de una clase), las microclases pueden considerarse una representación idealizada de la enseñanza. Esto en la puesta en común apareció en varias oportunidades (“ustedes respondían a las preguntas”, “se ofrecieron a leer, pero los chicos de secundaria no sé si lo harían”) y se marcó como gran limitación que no permite experimentar las complejidades y contingencias reales del aula.

Reflexiones finales

En suma, entendemos que ambos dispositivos, la demostración crítica y la microclase, aportan significativamente a la formación docente basada en una propuesta clara y fundamentada como LEC, con sustento teórico y metodológico para la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros significativos en la construcción de conocimientos escolares y de formación ciudadana.

En este sentido, destacamos las potencialidades más fuertes. En primer lugar, estas experiencias les permiten a los docentes en formación vivenciar tanto el rol docente como el del estudiante planteados por LEC para la construcción de conocimientos vinculados a la lectura y a la escritura del género propuesto. Como evidencian los registros meta-

didácticos posteriores, ambos dispositivos parecen agudizar su mirada respecto de las decisiones que se toman en relación con cómo responder a los estudiantes, cómo orientar la realización de las consignas y cómo tomar lo que proponen los estudiantes para sistematizar y poner en común las reflexiones sobre la lectura y las producciones. A su vez, le otorgan valor didáctico a ciertas dimensiones prácticas (como el uso del pizarrón y el trabajo con una fotocopia) brindando mayor atención a esos recursos.

De esta manera, constituyen una instancia en la que los docentes en formación reflexionan desde la praxis acerca de cómo se modelizan y se andamian la lectura y la escritura, y contribuyen a la construcción de un rol docente que relaciona, de manera reflexiva y crítica, aspectos teóricos con el quehacer en el aula.

Referencias bibliográficas

ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G.; Mora, S. & SABELLI, M.J. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G. *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós, 2017.

BASSA FIGUEREDO, I.; MOYANO, E. Acerca de una experiencia de formación docente fundada en la didáctica de géneros: configuración del objeto de enseñanza e interacción pedagógica. *Signo*, v. 46, n. 86, p. 74-85, 21 mayo 2021.

BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: The Falmer Press, 1993.

DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DAVINI, M. C. *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós, 2015.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Diseño curricular para la educación secundaria: 1er año*. La Plata, 2006.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Diseño curricular para la educación secundaria: 2do año*. La Plata, 2007.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Diseño curricular para la educación secundaria: 3er año*. La Plata, 2008.

MARTIN, J. R. Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. (Ed.). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes*. London: Cassell (Open Linguistics Series), 1999. p. 123-155.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox, 2008.

MOYANO, E. Enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: Resultados de una investigación. *Revista Signos*, Valparaíso, v. 40, n. 65, p. 57-78, 2007.

MOYANO, E. (coord.). *Aprender ciencias y humanidades: Una cuestión de lectura y escritura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

MOYANO, E.; NIETO, F. *Ensayar la enseñanza: escritos sobre prácticas docentes en lengua y literatura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020.

RIESTRA, D. *El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso*. In: CASTEL, V.

M.; CUBO DE SEVERINO, L. (org.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina: los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: FFyH, Universidad Nacional de Cuyo, 2010.

ROGOFF, B. *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. (org.). *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994. p. 111–128.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. UK: Equinox, 2012.

TERIGI, F. *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. In: FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN, 3., Buenos Aires. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, 2007.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

Corpus de la demostración crítica

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Las relaciones afectivas entre las personas y los derechos. In: Seguimos educando. Educación Sexual Integral. CABA, Ministerio de Educación de la Nación, 2021. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELO06951.pdf>

Corpus de las microclases

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. El Paraná, uno de los ríos más extensos del mundo. In: Continuemos estudiando. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación, [s. d.]. Disponible en: <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/el-parana-uno-de-los-rios-mas-extensos-del-mundo/>. Acceso en: 15 mayo 2025.

SCHUJMAN, G. ¿Qué es la cultura? In: SCHUJMAN, G. Educación ciudadana 1. Buenos Aires: Mandioca, 2016.

TÉLAM. *El Día de la Futbolista se festeja por los cuatro goles de Selva a Inglaterra en 1971*. [S. l.]: Télam, 2021. Disponible en: <https://www.telam.com.ar/notas/202108/564103-dia-de-la-futbolista.html>.

Recebido em: 30/04/2025

Aprovado em: 20/08/2025

Licenciado por

