



Escritura (registro) de las prácticas de enseñanza como una forma de producir conocimiento en las carreras de grado

*Silvia E. García Vargas*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
silvia.garcia.vargas@una.cr

*Tatiane Silva Santos*²
Universidade do Estado de Mato Grosso
Brasil
tatisantos@gmail.com

Resumen

Este artículo forma parte del Proyecto Internacional de Investigación denominado “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento”, cuyo objetivo ha sido discutir el papel de la escritura en las carreras de grado de las universidades participantes. Nuestro análisis gira en torno de la discusión del papel de la lectura y la escritura, además de presentar textos producidos por discentes de la Universidade do Estado de Mato Grosso, de Brasil, y la Universidad Nacional, de Costa Rica, con el objetivo de analizar el impacto que tiene el momento de escritura para la formación docente y cómo esta tarea debe ser vista por el profesorado como una forma de transformar el aprendizaje a partir de la



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.12>

- 1 Profesora e investigadora en el Centro de Investigación y Docencia en Educación, División de Educología, de la Universidad Nacional de Costa Rica. Máster en Planificación Curricular, título obtenido en la Universidad de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-0960-3567>
- 2 Profesora de la “Universidade do Estado de Mato Grosso”. Magister en Literatura Hispano-Americana por la “Universidade de São Paulo”.

unión de la teoría, la práctica y la reflexión realizada por estudiantes.

Palabras clave: Lectura y escritura académica, formación docente, práctica pedagógica, producción de conocimiento.

Abstract

This article is part of an international research project called “Writing about teaching practices in undergraduate programs in Brazil, Costa Rica, and Honduras: record, analysis, and production of knowledge”, whose goal has been to discuss the role of writing in undergraduate courses at participating universities. Our analysis is about the discussion of the role of reading and writing in addition to presenting texts produced by professors from *Universidade do Estado de Mato Grosso*, Brazil and *Universidad Nacional*, Costa Rica in order to analyze the impact that writing time has for training and how this task should be seen by professors as a way to transform learning from the union of theory, practice, and the reflection carried out by the students.

Keywords: academic writing, reading, teacher training, pedagogical practice, knowledge production

Introducción

La escritura es una actividad que desafía; presenta sus complejidades, sentidos, cuestionamientos y, acompañada siempre por la lectura, nos hace encontrarnos y perdernos a la vez. Mediante este abanico de posibilidades y ubicados en un contexto de investigación y en un ambiente universitario, a lo largo de este artículo, intentaremos contestar la siguiente pregunta: ¿cómo hacer la construcción de una escritura académica que nos lleve a la efectiva producción de conocimiento?

Esta tarea de construcción necesita toda una programación por parte del profesorado, para que sus estudiantes hagan una ruta hasta llegar a una escritura cuestionadora. De esta manera, en los planes de clase de todas las asignaturas, debemos encontrar metas para seguir en el área



de la escritura. El primer paso entonces, como señala la profesora Paula Carlino (2005), es asumir la tarea de que todo el profesorado necesita enseñar a escribir. Las actividades de escritura no deben encontrarse solamente en una u otra asignatura aislada, sino que deben tener espacio en todo el proceso educativo; cada docente es responsable de mostrar al estudiantado caminos para que ocurra la investigación en las clases.

Es necesario que la manera de pensar las actividades de escritura pase por un proceso de cambio, pues lo que ocurre es que cada docente le pasa esta responsabilidad al otro o la otra colega, quien debería haber enseñado el contenido anteriormente y así sucesivamente. Sin embargo, si dejamos la tarea de enseñar a escribir siempre para otra asignatura, esta labor nunca será realizada. Entendemos que enseñar a escribir no tiene fin cuando el estudiantado está alfabetizado, pero es un aprendizaje que ocurre por toda la vida escolar hasta llegar a la enseñanza superior: aprender a escribir un artículo, el informe de pasantía, una disertación, una tesis, un memorial, aprender otra vez a escribir el artículo, el informe y así seguimos esta ruta como en un laberinto, siempre hay nuevos senderos. A partir del momento en que el personal docente asume su responsabilidad con la escritura, todo cambia y el trabajo finalmente empieza.

Presentaremos en este artículo la estrecha relación entre lectura y escritura, además de trabajos con escritura realizados en universidades de Brasil y de Costa Rica, momentos de desafío en que estudiantes se ven ante la tarea de conectar las relaciones entre la teoría, la observación de las clases y sus ideas para así reflexionar acerca de la práctica docente.

Caminos de la escritura: las múltiples lecturas

Trabajamos con la idea de que el texto resulta de múltiples lecturas para lograr la construcción de conocimiento. La calidad del texto está directamente relacionada a la lectura: antes, durante y después de la actividad de escritura. Para lograr un buen texto el estudiantado necesita hacer una lectura crítica y cuando hablamos específicamente de la escritura en la enseñanza superior, nos referimos a lecturas que propician el diálogo con los datos aportados de la investigación estudiantil y las relaciones que se entretienen entre la teoría, las observaciones de las clases y sus puntos de vista cuando reflexionan acerca de la práctica docente.

Destacaremos aquí, además de las lecturas hechas por el estudiantado en todas las etapas de su vida escolar; la lectura crítica de

la teoría, una lectura interrogativa y con la realización de inferencias, cuestionadora en cuanto a los elementos esenciales para contestar a la propuesta en que se inserta: lectura que recorta y se manifiesta en el texto y después, lectura de la revisión que mira si los objetivos de los trabajos fueron logrados.

Las lecturas, en este sentido, se configuran como miradas para fijar los límites, para determinar qué necesita discusión en el momento de escribir. Poner las primeras ideas en el papel y escribir es un desafío, pues nos saca de nuestro lugar y nos pide la construcción de otro para sobrevivir con las nuevas ideas. Así retomamos la importancia de la lectura acerca de los temas de un trabajo académico, estas lecturas nos ayudarán a formular la pregunta, el cuestionamiento principal para movilizar la escritura de un texto.

La dificultad de este comienzo, de poner las primeras ideas en el papel después de las lecturas sobre el tema, puede tener sus orígenes en el inicio de la escolarización; en países como Brasil y Argentina la lectura era enseñada separadamente de la escritura. Según Vidal y Gvirtz (1998, p. 16) solamente al final del siglo XIX, con la baja del precio del papel, la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura fue posible. Las autoras nos dicen que el orden era: lectura y después la escritura en la pizarra o en la mesa de arena y, por último, la escritura en el papel. Por el precio del papel tenemos en estos países un comienzo donde las primeras palabras surgen alejadas de la escritura, todas las ideas resultantes de la actividad de lectura necesitaban esperar hasta que el estudiantado pudiese escribir algo y este momento podría ser tarde y ya estar condicionado a no relacionar la construcción de conocimiento con la lectura.

En Costa Rica, la situación de la lectura y la escritura es similar. La enseñanza de la lectura ha sido también separada de la escritura, a pesar de que son procesos simultáneos. Por ejemplo, en la época de la Colonia, siglo XIX, el acceso a la alfabetización era, principalmente, dirigida a las familias adineradas, pertenecientes a la oligarquía cafetalera. La educación en ese momento inició su proceso en la enseñanza de la lectura a partir de la “Cartilla”, libro con textos y enfocado en el método del abecedario. Durante el siglo XX, se mantuvo la enseñanza de la lectura con el apoyo de diferentes silabarios y centrados en los métodos silábico y global. Durante estos siglos, la lectura también se enseñó de forma separada del proceso de escritura. Esta visión se va



transformando en el siglo XX. Es así como en la década de los 60 se introducen nuevos libros de textos de uso obligatorio en los centros educativos, que desplazan parcialmente los diferentes silabarios. Posteriormente, con financiamiento internacional, Costa Rica elaboró libros de textos propios que abordan las diferentes áreas del español. El método de lectura y escritura se sigue manteniendo entre el silábico y el global, pero se introduce también el ecléctico.

A principio del siglo XXI, diferentes estudios científicos, entre ellos los resultados de la UNESCO, las pruebas SERCE y los informes del Estado de la Educación Costarricense, propician espacios políticos y educativos para decretar nuevas políticas orientadas al fomento de la lectura. En la actualidad, ya se asumen como procesos permanentes, indispensables, simultáneos e indisolubles.

Como hemos visto en los ejemplos de Argentina, Costa Rica y Brasil, estas dos actividades que tienen total conexión no siempre caminaron juntas; los actos de escribir y de leer tardaron en conectarse, los países necesitaron de un largo tiempo de estudio y reformulaciones en los sistemas educacionales hasta admitir que la lectura y la escritura necesitan estar siempre conectadas para la producción de un buen texto. Es común la referencia del texto con la del tejido, por las líneas que unen las partes de un todo. Para hablar del texto académico, utilizaremos otra visión de escritura mostrada por Graciliano Ramos en el libro *Infancia* (1945). En cierto momento de la narrativa, el autor compara su acto de escritura con la actitud del abuelo:

Mi abuelo nunca había aprendido un oficio. Sin embargo, conocía varios, y la carencia de maestro no le acarrió desventajas. Sudó en la composición de coladores de fibra vegetal. Si resolvía desarmar uno, estudiaba fácilmente la fibra, el aro, el tejido. Consideraba que esto era un plagio. Trabajador dedicado y honesto, buscó sus caminos y ejecutó coladores de fibra vegetal fuertes y seguros. Probablemente a la gente no le gustaban; preferían los tradicionales y comunes, adornados y frágiles. El autor, insensible a la crítica, perseveró en los coladores rígidos y sobrios, no porque los hubiese estimado, sino porque constituían la forma de expresión que le parecía más razonable. (Ramos, 1945, pp. 22-23)

Por lo tanto, la lectura nos dará el material para producir el texto y, así como el abuelo de Graciliano, la lectura de revisión sería esta que algunas veces nos hace empezar de nuevo, lectura en la cual hay que estudiar, mirar dónde están los errores: “Si resolviera deshacer una, estudiaría fácilmente la fibra, el aro, el tejido” (Ramos, 1945, pp. 22-23). Este estudio, en nuestro caso, serían las nuevas lecturas del texto, formulaciones y reformulaciones que son importantes en este trabajo de producción de conocimiento, para la verificación del cumplimiento de las hipótesis. Esta etapa, que está en el medio del camino, es una lectura muy atenta, un estudio para percibir los puntos que necesitan de atención. En esta mirada, el “estudio” como nos habla Graciliano, son los repasos que hacemos, la lectura que observa si la pregunta central del texto fue contestada.

Más adelante el autor continúa la reflexión: “Trabajador dedicado y honesto, buscó sus caminos y ejecutó coladores de fibra vegetal fuertes y seguros” (Ramos, 1945, pp. 22-23). Para el suceso de la escritura es necesario que el tema sea cierto, que el estudiantado busque contestar a una pregunta para hacer su investigación, para que la construcción del texto traiga estas respuestas. El contrario de esta situación sería el caso de que el estudiantado no intenta contestar ninguna pregunta, pero atravesar las partes que constituyen las etapas de la escritura con la utilización de fórmulas, frases hechas, y de esa manera solamente hacer la reproducción acerca de los textos leídos; esta actitud va a deslegitimar la fuerza del texto y su espacio en el medio académico.

Este espacio del texto aparece a través de la producción de conocimiento y, como aclara el profesor Valdir Barzotto (2011), esta producción no ocurre solamente con la repetición de lo dicho por un autor o autora o por quien oriente el trabajo (Barzotto, 2011, p. 44). A partir de la lectura, el estudiantado necesita trabajar en su texto para la construcción de sus propias ideas, para que sus consideraciones sean *fuertes y seguras* para sostener la argumentación.

La lectura para la reproducción, para decir otra vez lo mismo, también fue enseñada: Michel de Certau (2000) habla acerca de la lectura como una actividad activa que en cierto momento nos fue direccionada como pasiva, como una tarea de recibir el texto sin marcar su sitio. En primer lugar, esta posición fue impuesta por la iglesia que orientaba a la juventud en la lectura de la Sagrada Escritura, pero al mismo tiempo con la prohibición de la escritura de un texto sagrado



intocable. Esta actitud se prolonga tiempos después con la “lectura” hecha a través de la televisión propuesta al público “consumidor”. Esta situación también es tratada por Robert Dufour (2005, p. 119) en *El arte de reducir las cabezas*: de un lado, tenemos la televisión y, de otro, la nueva escuela considerablemente transformada por treinta años de reformas dichas “democráticas”, pero caminando todas en el mismo sentido, el de una debilitación de la función crítica.

Añadimos también en nuestra discusión el uso del internet, que permite por otro lado una interacción del público lector, pero cambia la estructura de la lectura, pues los textos largos ya no encuentran espacio (también están ahí, pero pocos los leen); si detengo mi actividad para una lectura mayor tengo la pérdida de mi interacción en la red. Entonces, aunque la escritura, corta y llena de caracteres, se inserta en nuestro cotidiano, viene otra vez acompañada de una lectura pasiva y fragmentaria. El problema no es el mismo, pero la situación con la lectura continua crítica.

Certeau (2000) también hace una comparación entre la lectura y la escritura, para el autor la escritura acumula, estoca, resiste al tiempo por el establecimiento de un lugar y multiplica su producción por el expansionismo de su reproducción. La lectura no tiene garantías contra el desgaste del tiempo, por el olvido; ella conserva mal su pose, y cada uno de los lugares por donde ella pasa es la repetición del paraíso perdido. Por este motivo la lectura va a depender de la escritura, para mantenerse a través del tiempo, pero si la lectura realizada fuere una lectura pasiva, el estudiante solamente irá reproducir y no construir el conocimiento.

Entonces, las primeras lecturas con interacción, con la construcción de sentidos por el lector nos servirán para contestar la pregunta central del texto; después de escrito el texto, retomamos la lectura para verificar si los objetivos fueron logrados. Manguel (1997) habla de las lecturas públicas en la antigüedad, que tenían la doble función de llevar el texto al público y traerlo de vuelta al autor; Chaucer y Molière hacían esta práctica para poner el texto bajo una nueva luz, para otra mirada, pues la lectura les mostraba los puntos débiles del trabajo. Certeau (2000, p. 188) también trata de ese tema: “Leer sin pronunciar en voz alta o a media voz es una experiencia “moderna”, desconocida durante miles de años. La manera de hacer este repaso cambió, pero no la importancia de la realización de nuevas lecturas para comprender la escritura, las lecturas públicas son sustituidas ahora por lecturas hechas

por el profesorado o los compañeros y compañeras de clase para mostrar las partes del trabajo que necesitan reformulaciones.

Como podemos observar, esta lectura no era pasiva, permitía a la persona que escribía hacer consideraciones para mejorar su texto; este tipo de lectura permitía la visualización del trabajo. Volvemos aquí a las líneas de Graciliano: "... buscó sus caminos y ejecutó coladores de fibra vegetal fuertes y seguros. Probablemente a la gente no le gustaban; preferían los tradicionales y comunes, adornados y frágiles" (1945, pp. 22-23). Las palabras "adornadas y frágiles" representan los modos más fáciles de producción textual, la reproducción, los comienzos de los textos que no dicen nada y que son semejantes a todos los otros, y que infelizmente se multiplican en la academia. Sin embargo, con la escritura firme y libre de adornos, cada docente logra un trabajo comunicativo; el texto producido irá a dialogar, cuestionar, proponer y no solamente adornar y reproducir, o sea, cumplirá efectivamente su papel en la enseñanza a través de la producción de conocimiento.

La lectura y escritura como actividades permanentes dentro de las carreras de grado

Uno de los retos de las carreras de grado, principalmente en los planes de formación docente, es que el futuro profesorado adquiera y fortalezca, a lo largo de su formación inicial, la capacidad de comunicar, leer, escribir críticamente y producir conocimiento, puesto que es fundamental para el desarrollo integral de todo ser humano y profesional. También Carlino (2013) hace referencia a que enseñar a leer y escribir no es solo para cumplir con ciertas prácticas institucionales, sino que, entre muchas habilidades y aprendizajes, está la de construir conocimiento, pero para llegar a ello es necesario un cuerpo docente en formación capacitado y en constante análisis y reflexión crítica sobre su práctica.

Ambos procesos (lectura y escritura) deben ser parte de la columna vertebral de la currícula en las carreras de grado, que propicien espacios y oportunidades a una lectura y escritura crítica, cuestionadora y que produzca conocimiento. Implica la formación de un personal docente que aprende a enseñar, que enseña durante su práctica y aprenda nuevos conocimientos a partir de esa enseñanza crítica y de la observación en el aprendizaje de sus discentes. Por eso, Freire (2004) aclara que leer es un proceso más complejo que estar frente a un texto o una



teoría: es realizar también diferentes lecturas del mundo, del contexto en que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y de la comunicación. Y la experiencia de la comprensión será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella –jamás dicotomizar– los conceptos que emergen en la experiencia escolar procedentes del mundo de lo cotidiano. (p. 44)

Por tal motivo, la tarea del personal docente en formación no queda aquí: necesita además de la formación inicial, la capacitación permanente que lo prepare para enseñar. Así el profesorado podrá realizar constantemente el análisis crítico de su práctica con responsabilidad y ética, cuestionarse y narrar reflexivamente a partir de sus registros como una forma de recuperar su propia práctica de enseñanza. Esta postura posibilitará “la recuperación de la autoría de las prácticas, el reconocimiento del proceso de construcción del conocimiento profesional docente y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje” (Sanjurjo, 2009, pp. 112-113).

Por estas razones y muchas más, resultan imprescindibles los registros del personal docente en formación, ya que a través de sus crónicas nos muestra sus actuaciones en las clases, sus puntos de vista, pensamientos reflexivos, sentimientos como formas de catarsis, de revisión de su práctica y de nuevos aprendizajes y conocimientos que propician el enseñar y de su relación con otros sujetos y contextos.

Pasantías en dos universidades: Universidad do Estado de Mato Grosso (Brasil) y Universidad Nacional (Costa Rica)

La práctica docente es un proceso complejo, comprometido, flexible, dinámico, participativo e innovador que realiza el estudiantado

durante su formación docente y en el cual pone en práctica sus conocimientos teóricos en diferentes ambientes de aprendizaje (aula). No se trata solamente de adquirir conocimientos teóricos, sino de demostrar una serie de habilidades docentes que van desde aspectos actitudinales y socioafectivos hasta la transposición didáctica que logre desde su planificación hasta el trabajo de aula. Pero el aprendizaje más enriquecedor de estos procesos es la continua transformación de la práctica docente mediante la investigación y la sistematización de sus experiencias a través de las escrituras (registro), pues estos permiten compartir experiencias, nuevos conocimientos, analizar y reflexionar a la luz de vivencias específicas y producir conocimiento.

Gracias a esos registros, cada docente teje una historia personal sobre sus prácticas profesionales. A través de la escritura representa procesos de reflexión y transformación continua, donde contrasta la teoría con la práctica y donde día tras día tiene, como reto, articular los saberes pedagógicos con los disciplinarios, lo que le permite reformular o refutar teorías, cuestionar paradigmas y enfoques de enseñanza. Estos complejos procesos de práctica docente tienen particularidades que reflejan diferencias y, más bien, similitudes entre los países latinoamericanos. Un ejemplo de ello es la Universidad do Estado de Mato Grosso, Brasil y la Universidad Nacional de Costa Rica.

La Universidad do Estado de Mato Grosso, es una institución estatal cuyas actividades empezaron en 1978 con la creación del “Instituto de Ensino Superior de Cáceres”; en 1993 se instituyó la “Universidade do Estado de Mato Grosso”. La universidad está ubicada en varias ciudades del Estado con 11 *campi* o sedes regionales, 15 núcleos pedagógicos y 18 polos educacionales. Atiende a cerca de 15 mil estudiantes en 82 cursos regulares y modalidades diferenciadas, además de poseer 49 especializaciones y 2 maestrías institucionales. Entre los cursos que ofrece están las licenciaturas en distintas áreas como Letras, Matemática, Geografía, Educación Física, Pedagogía, Química y otras. La finalidad de esta institución es atender las poblaciones más desfavorecidas; gran cantidad de sus estudiantes proviene de zonas rurales.

En las licenciaturas de lengua portuguesa, inglés y español de la Universidade do Estado de Mato Grosso, las asignaturas para empezar la pasantía empiezan en el VI semestre con los estudios introductorios, siguen en el VII semestre con la observación de clases y luego en el VIII con la práctica docente, donde el estudiantado prepara las clases y las



orienta. Para aumentar esta relación entre lo que el estudiantado observa en las clases, los estudios teóricos y el tiempo efectivo de la pasantía el gobierno federal de Brasil desarrolla el “Programa de Iniciación a la Docencia (PIBID)” en que la formación recibida en los cursos de grado es complementada por más veinte horas semanales de trabajo en las escuelas. Estas actividades son realizadas a partir del contacto entre el profesorado de la universidad, el profesorado de la escuela y el estudiantado (los tres grupos reciben becas mensuales del gobierno como retribución por el desarrollo de proyectos compartidos). Destacamos este programa, porque el vínculo que se establece por medio de proyectos de ese tipo permite que los trabajos de lectura, escritura y práctica ocurran en conjunto. De esa manera tenemos una mejor comprensión de la situación de sala de clase mediada por la experiencia.

En el caso de la Universidad Nacional, esta es una institución de educación superior estatal costarricense. Se fundó en 1973 bajo el lema de Universidad Necesaria, pues su principal finalidad ha sido atender a las poblaciones más desfavorecidas de Costa Rica. Actualmente, atiende una población de 19 393 estudiantes. El 81.8 % de estudiantes proviene de colegios públicos. De ese porcentaje, el 15 % pertenece viene de colegios de menor accesibilidad como colegios rurales, indígenas, nocturnos y centros integrados de educación para personas adultas. Cuenta con 136 carreras de pregrado y grado con 89 énfasis. Dentro de estas carreras se ofertan 13 carreras de grado pertenecientes al Bachillerato en la enseñanza de diferentes especialidades.

Como parte de la formación de profesionales de la educación, estas carreras de grado son compartidas por varias unidades académicas representadas por facultades, centros y escuelas. El término de *carrera compartida* se comprende como aquellas carreras de grado de los Bachilleratos y Licenciaturas donde comparten dos unidades académicas los procesos administrativos y académicos que permiten desarrollar y culminar con éxito la formación de profesionales de educación. Es así, por ejemplo, que el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) a través de la División de Educología se encarga de la formación pedagógica de los futuros grupos de docentes en las trece disciplinas que se ofertan y el área disciplinar es responsabilidad de las Facultades y Escuelas de cada área de conocimiento (ciencias biológicas, matemática, historia, español, otras). Por lo tanto, como parte de los planes de estudios de formación docente se encontrará, en las mallas

curriculares, cursos del área disciplinar y cursos pedagógicos que se interrelacionan durante cuatro años, duración para obtener el grado de bachillerato en la enseñanza.

En el caso del Bachillerato en la Enseñanza del Español, desde el primer nivel el estudiantado inicia procesos de investigación bibliográfica y diagnóstica de la realidad educativa costarricense y de corrientes pedagógicas. En el segundo nivel inicia sus cursos pedagógicos específicos donde se articulan los saberes pedagógicos y disciplinarios. Participa de proyectos de extensión, giras educativas, desarrollo de talleres de lectura y escritura, miniprácticas docentes e investigaciones didácticas para finalizar con su práctica docente dirigida (pasantía) donde pone en práctica sus conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que han sido desarrolladas durante su carrera.

En la Universidad Nacional, las carreras de la enseñanza realizan su práctica docente (pasantía) en el IV nivel de bachillerato, a diferencia de las universidades brasileñas que la realizan en la licenciatura. En este nivel, el docente en formación realiza su pasantía en un centro educativo específico y tiene un tiempo efectivo de cinco lecciones semanales durante un período de tres meses aproximadamente. Es un espacio donde el personal docente en formación pone a prueba sus conocimientos teóricos y articula el saber pedagógico con el de la disciplina. El proceso es complejo porque observa las clases, prepara y media pedagógicamente sus clases, evalúa y, además, registra sus prácticas de enseñanza mediante crónicas o diarios de clase.

En ambas universidades, el reto mayor del componente pedagógico es articular los saberes pedagógicos con los disciplinarios. Es por ello por lo que, a lo largo del plan de estudios, cada curso asume diferentes desafíos, actividades de aprendizaje relacionados con la labor docente en el aula, y realiza procesos de práctica que permitan conocer diferentes contextos, niveles y modalidades educativas, los complejos entornos educativos, las características de las generaciones estudiantiles, en fin, una serie de elementos relevantes para el quehacer pedagógico.

Registros de estudiantes en Costa Rica y Brasil – la escritura de los informes y el trabajo del profesorado

La escritura de los informes de pasantía lleva a estudiantes de grado a reflexionar sobre la práctica docente a partir de las diferentes lecturas realizadas por en los cursos de grado. Cuando las experiencias



necesitan tomar forma a partir del texto escrito, todo el trabajo de producción de conocimiento es cuestionado.

De esta manera, se comprende que el informe de prácticas no sirve solamente para la reproducción de lo sucedido en clase, sino que consiste en un momento importante en que el estudiantado elige las experiencias que serán retratadas a partir de su mirada. Según hemos dicho en los apartados anteriores, esta tarea de escritura resulta de un trabajo en conjunto entre la persona practicante y su docente de supervisión.

Aquí no se trata solamente de corregir los informes, sino de enseñar al estudiantado cómo elegir las experiencias del aula de clases a partir de las lecturas realizadas. La tarea de observación de clases será activa, pues traerá a los grupos de estudiantes posibilidades de investigación, así como escribe Certeau (1996) acerca del acto de escritura: “¿Qué es, pues, escribir? Entiendo por escritura la actividad concreta que consiste en construir, sobre un espacio propio, la página, un texto que tiene poder sobre la exterioridad de la cual, previamente, ha quedado aislado (Certeau, 1996, p. 147). Este poder sobre la exterioridad tiene gran valor para el futuro profesorado, que de esa manera trabaja con las relaciones entre la mirada en el instante en que está en el aula de clases y la construcción del texto a partir de lo que pasó en estas clases.

En la Universidad del Estado de Mato Grosso, Brasil, observaremos, a partir del relato de clases escrito por dos estudiantes de prácticas, sus dudas acerca de cómo hacer recortes de los hechos observados para incluirselos en los relatos. En las primeras versiones de los informes producidos en la asignatura “Pasantía 1/ 2015” de la “Universidade do Estado de Mato Grosso”, percibimos inseguridad por parte de los sujetos practicantes acerca de cuáles elementos de la clase deberían ser observados y registrados por ellos. En la lectura de la primera versión del relato el practicante 1 no está seguro acerca de cuáles temas serían importantes para el informe:

(1) A professora inicia sua aula, cumprimenta os alunos e me apresenta como estagiária da UNEMAT. A professora leva os alunos para o laboratório e pede para pesquisarem sobre “Os Objetivos do Milênio”. Ela pediu uma leitura e para copiarem no caderno. Logo depois explicou o conteúdo.

Aspectos puntuales de la clase son señalados por el practicante: la presentación de la profesora, la actividad en el laboratorio, el registro y la explicación. Según el punto de vista de que el profesorado de la universidad no tendría el papel de enseñar a escribir, haríamos solamente una nota destacando los huecos de este informe. En una mirada que enseña a escribir, por otro lado, se orientaría al sujeto practicante con preguntas más detalladas acerca de lo que pasó para que en futuras observaciones comprenda que todo lo que ocurre en sala de clase es importante para el aprendizaje del alumnado. Sugerimos unas interrogantes que pueden ayudar la construcción de su escritura 1: “¿Los alumnos lograron realizar la investigación pedida por la profesora?; ¿cuál ha sido el enfoque dado en esta lectura realizada?; ¿la copia pedida era pequeña, larga?; Según la observación, ¿se podrían percibir objetivos en esta tarea?, ¿qué pasó al final de la clase?, ¿cómo la profesora concluyó la actividad?”.

Las orientaciones acerca del proceso de escritura de los informes son dadas previamente en las clases, pero algunos registros de las prácticas muestran dificultad en escribir las experiencias y es común que elijan un punto gramatical o del comportamiento del estudiantado para servirles como tema para la escritura. El profesorado que enseña a escribir necesita orientar con preguntas, para que el estudiantado cambie su mirada y asuma un papel efectivo en esta escritura que parte de la lectura de la clase, como podemos observar en el ejemplo del practicante 2:

(2) Após terminar de passar os exercícios no quadro a professora pediu que todos os alunos parassem de copiar e prestassem atenção, porque ela iria explicar o conteúdo. Imediatamente todos os alunos pararam de copiar para prestar atenção nas explicações da professora. A docente explicou toda a matéria que havia passado na lousa, de vez em quando perguntava se eles estavam entendendo, e como ninguém falava nada, ela continuava com as explicações. Ao terminar de explicar todo o conteúdo, disse que agora sim eles podiam copiar. Em seguida saiu da sala por alguns minutos e ao retornar trouxe um pedaço de pano úmido e apagou parte do quadro. Sentou-se em sua cadeira, permanecendo em silêncio por alguns instantes e logo voltou a copiar na lousa novamente.



El estudiante elige aquí varios elementos para describir la clase, incluso la respuesta del alumnado a las acciones del maestro, que en este caso es nula –cuestión importante para señalar la manera como este grupo de jóvenes realiza el proceso de aprendizaje. Además de eso, señala aspectos de la estructura de la escuela como la falta de material (la profesora utiliza un trozo de paño húmedo para borrar la pizarra). Aquí también podemos orientar al alumnado hacia la investigación: “¿Por qué el alumnado no habla?, ¿esto pasó solamente en esta clase o en todas las clases observadas?, ¿la profesora cambió los métodos para solucionar este problema?” Todas esas interferencias serían importantes, pues en otra etapa de la escritura del relato cada estudiante hará el análisis de las clases reflexionando también a partir de la teoría tratada en la asignatura.

Podemos percibir una diferencia entre el modo de describir la clase del practicante 1 y la del practicante 2, que amplía su mirada hacia la observación de elementos significativos para la investigación en el aula de clase.

A continuación, mostramos un ejemplo en donde podemos percibir el segundo momento de la escritura de los informes, que es el análisis de las experiencias relatadas con base en la teoría estudiada. Partimos de la experiencia para luego realizar inferencias respecto al contenido estudiado en la asignatura de pasantía. Aquí el trabajo del personal docente orientador también es importante pues, de la misma manera como el estudiantado sistematiza a través de la escritura sus experiencias en aula, él logra comprender la importancia de ese momento de reflexión para el cambio de las prácticas, para la mejora de las experiencias en aula de clases:

(3) Ferro e Bergmann (2008) explicam que a dificuldade também é transferida para a língua estrangeira, os alunos dizem que não sabem escrever, que não têm ideia de o que e como escrever, afirmam que escrever é uma atividade difícil e cansativa e as reclamações não param por aí. Os autores explanam que a comunicação escrita torna-se muitas vezes difícil porque um texto escrito não é simplesmente uma transcrição de um texto oral, ele tem características próprias que precisam ser respeitadas para que a comunicação entre escritor e leitor tenha mais chances de ocorrer eficientemente.

Aquí el practicante utiliza la teoría para ejemplificar el análisis de la escritura en el aula de clases. Percibimos un análisis acerca de la escritura centrada solamente en el propio texto del autor citado; antes y después de estas citas encontramos más teoría acerca de la escritura. El análisis aparece de manera aislada; a lo largo del trabajo, el alumno encuentra dificultades al utilizar la teoría para ejemplificar la práctica, las dos están siempre alejadas. Otra vez aquí el profesor necesita intervenir en el proceso de escritura para que el practicante sepa utilizar la teoría como manera de hacer conexión con la práctica, para que haga una integración entre las dos con el fin de que el texto camine en el rumbo de cambiar la realidad, según afirma Certeau (1996):

... el juego escriturario, producción de un sistema, espacio de formalización, tiene como “sentido” remitir a la realidad de la cual se ha diferenciado con vistas a cambiarla. Pretende una eficacia social. Se aplica a su exterioridad. El laboratorio de la escritura tiene una función “estratégica”; sea que una información recibida de la tradición o del exterior se encuentre allí recopilada, clasificada, imbricada en un sistema y de ese modo transformada, sea que las reglas y los modelos elaborados en este lugar exceptuado permitan actuar sobre el medio ambiente y transformarlo. (p. 149)

De esa manera, la junción entre la experiencia y la teoría necesita ocurrir en el momento de la escritura para que el futuro profesorado, con base en las lecturas, la escritura y reescritura, pueda comprender el propio proceso y así cambiar su mirada hacia el aula de clases.

En el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica, analizaremos relatos de dos estudiantes pertenecientes a la generación del 2014 del Bachillerato en la Enseñanza del Español. Observaremos los primeros acercamientos a la realidad educativa durante las visitas previas y la ejecución de la pasantía. Registraron su experiencia en diferentes documentos: observaciones de aula y escritura de cierre denominada Palabras e imágenes. En la secuencia de los registros, se observa cómo anotan detalles de infraestructura, recursos y desarrollo de las clases y, en menor grado, se denota reflexión y análisis, pero en la escritura de Palabras e imágenes expresaron, de forma creativa y libre, sus



sentimientos, puntos de vista y algunas reflexiones sobre vacíos teóricos-prácticos o fortalezas encontradas durante la pasantía.

Por ejemplo, en el relato del practicante A, en muchos momentos, sus narraciones proporcionaron más información administrativa, sin considerar cuestionarse y profundizar en sus observaciones y registros. Se centra más en proporcionar datos institucionales y de la comunidad en términos generales y comparte algunas valoraciones:

Toda la instalación se encuentra cercada por una maya bastante alta, dos portones que permanecen cerrados y vigilados por una persona encargada que garantiza la seguridad de todos los estudiantes. La escuela se encuentra al frente de la plaza de deportes de la comunidad y sus alrededores son bastantes seguros, tranquilos y permiten admirar bastante los recursos naturales con los que cuenta la comunidad ...

Parte de la valoración que hace el practicante 1 es indicar que la comunidad es segura y tranquila, simplemente con la primera visita que realiza a la institución y omite detalles relevantes que, posteriormente, serían significativos cuando realice propiamente la práctica docente (pasantía). Evidencia las dificultades del practicante para registrar sus observaciones y experiencias, al igual que los relatos de estudiantes de Brasil.

Aunque previamente se les explica cómo iniciar sus registros y reflexiones, hay dificultades para cuestionarse y asumir una mirada como un sujeto docente investigador. El relato del practicante A, por ejemplo, solo describe cómo es el aula y los recursos con los que cuenta, por lo tanto, como parte de la orientación de su docente se le sugirió, en el momento, ahondar detalles de cómo es la comunidad y cómo este contexto incide en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado:

La clase que tendré a cargo se ubica en un pasillo establecido para el área de español. Esta aula tiene dos pizarras acrílicas, sillas y pupitres suficientes para los estudiantes, ventanas sin vidrio, las cuales dan vista a un caserío que hay al lado. Posee luces, el escritorio para el docente y una bodega para que le docente guarde sus archivos. Los equipos tecnológicos no son utilizados, sino que se prestan con antelación para su uso en la biblioteca, el

profesor que desea utilizar el equipo en su aula puede llevarlo de sus propios recursos.

Más adelante, en sus registros de observación, tímidamente inicia la descripción y el análisis de la forma de enseñanza de la docente colaboradora y de las reacciones del estudiantado ante la mediación pedagógica de esta. Destaca secuencialmente las acciones que realiza la docente titular, el manejo de grupo y la participación de sus estudiantes:

Las lecciones observadas se demuestra una clase magistral, donde la docente pasa lista, pregunta sobre la clase anterior, les explica un contenido, realizan prácticas y luego se revisa entre todos, la clase cumple con sus principales partes. La exposición verbal de la docente es clara, con un lenguaje adecuado y utiliza un tono de voz apropiado. No hay interrupciones por parte de los estudiantes, ya que se mantiene una disciplina estricta. Cuando se abren espacios de intercambio de ideas, algunos estudiantes realizan preguntas o aportes, pero sin embargo son los mismos, los demás estudiantes no parecen tener motivación alguna por el tema.

Hay elementos interesantes en la descripción de la clase observada como la forma de enseñanza de la docente, la desmotivación del estudiantado, la disciplina en el aula, entre otros, que se conjugan en el trabajo de aula y la convivencia social que se entreteje entre docente y estudiantes.

Como parte del acompañamiento al personal docente en formación, se le cuestiona que profundice en aspectos como: ¿qué le hace pensar que la clase observada es magistral?, ¿qué teoría pedagógica y enfoques evaluativos subyacen en la práctica de la docente para deducir que posiblemente estamos frente a una enseñanza de corte tradicional? Además, la valoración realizada por el practicante A evidencia apatía del estudiantado por el tema en estudio, pero no hay mayores datos y reflexiones de sus reacciones y de las posibles causas, por ello, en sus registros se le cuestiona para que profundice en sus aportes: ¿por qué percibe que hay desmotivación en el estudiantado?, ¿qué acciones y actitudes identificó para señalar que hay una disciplina estricta en el aula?, ¿qué ambiente de aprendizaje ha construido la persona docente?,



¿la disciplina es autoritaria?, ¿cómo podría construir un ambiente de aprendizaje óptimo?

En el caso del relato del practicante B igualmente puntualiza detalles de la institución, los servicios con los que cuenta y es más evidente los datos supérfluos, en comparación con el practicante A:

... esta institución cuenta con amplio espacio y zonas verdes, una cancha de fútbol con zacate natural donde se realizan las clases de educación física, una biblioteca con computadoras y espacios para lectura y estudio, un gimnasio amplio que sirve para las reuniones con los estudiantes, salón de actos donde ensayan con instrumentos musicales, un comedor amplio, una pequeña soda, sala de profesores ...

Posteriormente, describe el salón de clase de español y otras asignaturas (practicante B), evidencia ser una institución que cuenta con buenos recursos, una realidad muy diferente a la que describe el practicante A, al final no hay mayor análisis y reflexiones sobre las diversas situaciones y elementos que hay propiamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las relaciones sociales o la discusión que puede generar los aportes teóricos a partir de la vivencia en el aula:

Cada profesor posee un aula según su asignatura y se encuentran agrupadas por materias de modo que las aulas de Español se ubican una al lado de otra, al igual que las de Matemáticas y las de la misma forma respectivamente las demás materias. Cada aula es espaciosa, posee los muebles en buen estado, la pintura está bien y posee un mural ...

Nuevamente se requiere de la intervención del sujeto docente formador para orientar sus registros y procurar que logre convertir la escritura en un espacio de aprendizaje que inicia con la lectura, en espacios a través de la palabra y por qué no, de la imagen, plasmar sentimientos, emociones, apreciaciones, percepciones, incidentes críticos, experiencias de sus prácticas pedagógicas, relaciones entre el contexto, aprendizaje y los sujetos (García, 2015).

Percibimos una diferencia marcada en las formas de describir y analizar las observaciones hechas en el aula del practicante A y el practicante

B. Ambos con una mirada diferenciadora de lo que puede hacerse al asumir un doble papel: rol docente investigador y cómo estos registros pueden producir o no en ellos un efecto significativo en el ser docente.

Estas primeras experiencias en el registro de observaciones ayudan a valorar la complejidad de las instituciones y mejorar, posteriormente, sus registros, al capturar más descripciones sustanciales y algunos procesos reflexivos y de análisis que generan cuestionamientos de su quehacer docente y de aquellos nuevos aprendizajes adquiridos a partir de la vivencia en un centro educativo y con un grupo de estudiantes a cargo.

Como parte de las finalidades de los registros, está la de guiar sus relatos para que autoevalúen su labor docente, su formación docente inicial y confronten la teoría con la práctica, además, de los nuevos aprendizajes adquiridos, por lo tanto, cerraron sus relatos de las observaciones con una escritura reflexiva que abriera espacio para compartir los nuevos aprendizajes, los vacíos teóricos y prácticos durante la práctica docente, la articulación de los saberes pedagógicos con los de la especialidad, además, de sentimientos y apreciaciones sobre su formación docente.

El practicante A destaca en su reflexión final los temores que surgen antes de iniciar la práctica docente y resalta un elemento diferenciador: la parte humana del estudiantado, que repercute en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las interacciones sociales dentro del salón de clase:

Al inicio de la práctica docente sentía muchos nervios, quería conocer a los estudiantes, saber sobre ellos, darme cuenta si en verdad eran chicos agresivos, irrespetuosos, inteligentes, impectivos, inteligentes y muchas categorías que enojaban a los estudiantes. Somos como niños que paso a paso vamos conociendo nuestro entorno así les sucedió a ellos y a mí, nos fuimos conociendo y nos dimos cuenta de nuestros miedos y dudas.

Reflexiona que el aprendizaje tanto de él como del estudiantado es un proceso, pero que al conocerse manifiestan sus sentires y saberes, el miedo y la duda puede desaparecer a pesar de la historia que trae cada persona al aula. Así lo constata el practicante A en el extracto de su reflexión final:



Los estudiantes y sus comportamientos de la 7-13 tienen diversas historias de vida y sus comportamientos se basan a esas consecuencias, las situaciones a las que están expuestos los dejan con pocas oportunidades para seguir adelante, pero ellos con sus grandes dificultades siguen luchando en busca de un futuro, los que repiten el año quieren seguir intentando, es el único camino positivo que hay en sus vidas. El colegio es la luz para salir de ese mundo que los agobia.

El practicante A demuestra la madurez que ha alcanzado durante su período de pasantía, es consciente de la responsabilidad de cada docente al formar seres humanos y de los desafíos que tendrá todos los días en el campo de la enseñanza. Hace una valoración del esfuerzo del estudiantado, reconoce la diferencia (social, económica, familiar, otros) que vive cada quien y rescata el colegio como una iluminaria que guía los pasos del estudiantado. Cierra en su reflexión con la importancia del papel del personal docente en el proceso educativo: “Y nosotros los docentes tenemos una responsabilidad muy grande, somos los mediadores, la linterna que les va iluminar el camino”.

En cambio, en la reflexión final del practicante B observamos aún las dificultades no solo en el registro, sino también en la profundización de los datos para que el ser docente en formación transforme su papel no solo en la escritura, sino también comprenda la complejidad y diversidad en los salones de clase para que haya una transformación significativa en el ser docente.

El practicante B, en su reflexión final, describe que su experiencia con el grupo a cargo, destaca el cambio de sus estudiantes ante la nueva forma de leer y analizar los textos literarios:

Es posible que algunos estudiantes mostraran mayor identificación e interés con la nueva dinámica de clase. Traté en lo personal de hacer las lecturas más amenas dado que noté que no realizan las lecturas en casa como solicitaba la profesora. Tuve respuesta positiva de trabajos en clase y de participación, sin embargo, estoy consciente que no a todos les debe gustar la materia. En cuanto al trabajo de clase, las prácticas siempre fueron un reto a la hora de incentivarlos a trabajar. Sin duda disfrutaban

más la participación oral y de las discusiones mediadas en clase sobre las lecturas.

Aun así, el practicante B reflexiona un poco de cómo es el sistema educativo (costarricense), no ahonda, menciona en términos generales los desafíos que debe afrontar el personal docente:

Sin embargo, esta experiencia deja la enseñanza de cómo es el sistema y de el tipo de dinámicas que el docente debe enfrentar como ir siempre a la carrera con la materia y las evaluaciones. La experiencia de la práctica es importante, porque te enfrenta a situaciones difíciles que no serán las mismas a las del día a día cuando uno se encuentre nombrado con sus grupos en un futuro, pero si permiten cuestionarse en una serie de escenarios.

En la socialización de la experiencia docente, se le incentivó a compartir más cuál era la percepción del sistema educativo y que detallara qué retos se asumen como docente. Al cierre de su reflexión manifiesta qué representa para él la pasantía:

En realidad, creo que fue una experiencia difícil y cansada en el sentido de acoplarse y tratar de seguir el ritmo de los sucesos sin dejar de lado la calidad de la clase y la búsqueda de enseñanzas con fondo de valores y para la vida futura de los estudiantes.

Destaca dentro de sus ideas, la importancia del ser humano, de la persona y de formar en valores a las generaciones jóvenes. Este ejercicio de escribir, cuestionarse, reflexionar y aportar nuevos aprendizajes son acciones fundamentales que deben acompañar al futuro personal docente para que pueda comprender cuán importante es su papel en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.



Consideraciones finales

El practicante, durante su proceso de formación docente, entra en contacto con muchas informaciones: las hablas de docentes de todas las asignaturas, los textos que lee, las palabras del profesorado de las escuelas donde hacen la pasantía, las de estudiantes de estas escuelas, además de otras voces que van a componer su proceso de formación. Sin embargo, para construir su propia identidad de docente el estudiante pasante necesita un momento de tranquilidad, donde va a conectar estas distintas voces y formar sus propias hipótesis acerca del proceso educativo. Este momento puede ser encontrado en el instante cuando hace el registro de las prácticas: en el instante en que escribe, relata sus consideraciones respecto al universo que encuentra ante él y puede conectar los distintos puntos que hacen parte de su formación.

Las miradas se condensan en el momento de escritura. Las lecturas, las observaciones, los contactos con profesores, profesoras y estudiantes se unen en las líneas presentadas por el alumnado. Pero, como hemos visto a lo largo de este trabajo, la escritura necesita una serie de estrategias para que sea bien sucedida: el empeño del estudiantado en escribir, rescribir, corregir, considerar y reconsiderar sus palabras, además de la disposición del profesorado de enseñar a escribir. Para que esta tarea se cumpla es necesario que todas las partes involucradas en el proceso comprendan: es necesario enseñar a escribir, es necesario aprender a escribir, siempre.

En fin, son muchos los elementos que sirven para que el personal docente en formación profundice en sus registros como una forma más de promover mayor conciencia de la labor docente y de construir nuevo conocimiento pedagógico para la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Barzotto, V. H. (Org.); Riolfi, C. R. (Org.). (2011). *O Inferno da Escrita* - Produção Escrita e Psicanálise. 1. ed. Campinas/SP: Mercado das Letras.
- Brito, A. (2011). *Lectura, escritura y educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. FONDO DE CULTURA ECONOMICA DE ESPAÑA.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica, diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, 18(57)*, 355-381.
- Certeau, M. (2000). Ler: uma operação de caça. In: a invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução Ephrain Ferreira Alves. 5 ed., Petrópolis, RJ,: Vozes.
- Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. (1996). 1. Artes de Hacer, tr. José Ángel Pescador.
- Chartier, R. (2002). *Os desafios da escrita*. Tradução Fúlvia M. L. Morretto. UNESP.
- Dufour, Dany-Robert. (2005) *A arte de reduzir cabeças: a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Tradução de Sandra Regina Felqueiras. Companhia de Freud Editora.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- García, S. (2015). La escritura narrativa y reflexiva como una actividad permanente para la construcción del conocimiento profesional docente. Comunicación coordinada, *X Seminario de Lectura y Producción en la enseñanza superior (SLEPES)*, Universidade Federal do Triangulo Mineiro, Uberaba, Brasil, ISSN 2446-8320. <http://www.uftm.edu.br/slepes/>
- Manguel, A. (1997). *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. Companhia das Letras.
- Neto, O. C. (2003). *Investigación social, teoría, método y creatividad*. Lugar Editorial.
- Ramos, G. (2010). *Infância*. Record.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Vidal, D. G. y Gvirtz, S. (1998). O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação, Brasil, 8*, 13-30.