
Artículos

ENTRAMADOS INICIALES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA CÁTEDRA PRÁCTICA I DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Initial Frameworks of Reading and Writing in the “Practice I” Course of Teacher Training



CLRELyL

 **Ramón Ramírez ***

Instituto Superior “Roque González” / Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Argentina
rramirez@fhycs.unam.edu.ar

Cuadernos de Literatura

núm. 28, e2812, 2025

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN: 0326-5102

ISSN-E: 2684-0499

Periodicidad: Semestral

revistas@unne.edu.ar

Recepción: 06/10/25

Aprobación: 01/11/25

DOI: <https://doi.org/10.30972/clt.289037>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/785/7855484026/>

Resumen: La formación docente es un desafío para educadores y estudiantes. Más allá de las disciplinas específicas y la necesidad de establecer diálogos entre los diferentes campos del conocimiento, los procesos de alfabetización (lectura, escritura, comprensión y oralidad) se convierten en habilidades y competencias comunicativas fundamentales que requieren de un espacio dedicado para su ejercitación y para fortalecer prácticas reflexivas. En el espacio curricular de Práctica I, se diseñó e implementó un dispositivo pedagógico en clave de Trabajo Práctico Integrador (TPI). Este TPI permitió a los estudiantes tensionar conceptos, aproximarse al diálogo con autores y generar preguntas. Además, promovió la puesta en valor de dinámicas significativas como: la reflexión sobre el propio proceso de comprensión y aprendizaje; la coevaluación entre pares; la sistematización progresiva de la experiencia (identificando los avances y las dificultades); la ejercitación de la escucha pedagógica, la circulación de la palabra y la relectura analítica de la bibliografía.

Palabras clave: lectura, escritura, práctica docente, dispositivo, reflexión.

Notas de autor

* **Ramón Ramírez** es Maestrando en Educación con mención en Lenguajes y Tecnologías por la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (EH-UNSaM), Licenciado en Comunicación Social y Profesor en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (FHyCS-UNaM). Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Práctica I, Área Pedagógica (FHyCS-UNaM) y Docente de Práctica I en el Instituto Superior “Roque González” (ISRG). Es miembro de la Red de Especialistas en Política Educativa de América Latina (IIPE) de la UNESCO. Integra el Equipo Técnico Jurisdiccional de la Subsecretaría de Educación (MECyT), donde es responsable del proyecto sociocomunitario Espacios CERCA (Centro Educativo, Recreativo, Comunitario y Alfabetizador); es responsable pedagógico de los Centros de Apoyo Pedagógico y Tecnológico (CAPyT) y de la Orientación Comunicación y Nuevas Tecnologías (CyNT) de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ). Se desempeñó como Tutor Virtual en la Especialización Superior Docente en Políticas Socioeducativas (MECyT-INFOD) y como Docente en la Diplomatura Nuevos escenarios y transformaciones en las prácticas educativas, en el módulo de “Trayectorias Escolares: Experiencias Socioeducativas” (FHyCS-UNaM).

Abstract: Teacher training is a challenge for both educators and students. Beyond specific disciplines and the need to establish dialogues among the different fields of knowledge, literacy processes (reading, writing, comprehension, and orality) become fundamental communicative skills and competencies that require a dedicated space for their exercise and to strengthen reflective practices. In the curriculum area of Teaching Practice I, a pedagogical device, designed as Integrated Practical Work (TPI, for its Spanish acronym), was developed and implemented. This TPI enabled students to challenge concepts, engage in dialogue with authors, and generate questions. Furthermore, it promoted the appreciation of significant dynamics such as: reflection on their own process of comprehension and learning; the richness of peer co-evaluation; the progressive systematisation of the experience (identifying progress and difficulties); the exercise of pedagogical listening, the circulation of the word, and the analytical re-reading of the bibliography.

Keywords: reading, writing, teaching practice, device, reflection.

Formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional, a la vez que transformar esa realidad y en el transcurso de esa formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar. (...) De aquí se desprende que los formadores, las instituciones no forman; en tanto no se forma al otro, no se le imprime una forma, sino que se organizan situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes al participar en ellos se formen.

Marta Sout

La formación docente es un desafío para educadores y estudiantes. Más allá de las disciplinas específicas y de la necesidad de establecer diálogos entre los diferentes campos del conocimiento, los procesos de alfabetización (lectura, escritura, comprensión y oralidad) se convierten en habilidades y competencias comunicativas fundamentales que requieren un espacio dedicado para su ejercitación.

Con el objetivo de fortalecer estos procesos de alfabetización en la formación de profesores en Educación Tecnológica, nos proponemos re-pensar y re-construir las decisiones pedagógicas implementadas en el campo de la práctica. Este análisis busca visibilizar y resolver interrogantes clave, tales como las estrategias que implementamos desde la cátedra para facilitar el registro bibliográfico y la comprensión textual, y los dispositivos didácticos que utilizamos para identificar las dificultades de escritura, lectura y comprensión de los estudiantes.

En este marco, el espacio curricular de Práctica I (situado en el primer año de la carrera) resultó crucial. Nos permitió abordar la complejidad de la práctica docente al analizar las tensiones que implica la articulación de la lectura, la escritura, la oralidad y la comprensión como procesos que acompañan a las matrices de configuración docente.

Estas tensiones se manifiestan, sobre todo, ante el desafío de escribir y socializar en la clase, momentos en que los estudiantes se ven atravesados por el “temblor” (Larrosa, 2008). Un dato significativo es que los docentes no siempre facilitamos un plan textual o una guía detallada, lo que influye y debilita el proceso de implicación en la escritura y la lectura. Esta dificultad se alinea con lo sostenido por Castelló (2007), quien afirma que “la escritura de un texto (...) es siempre un proceso complejo, recursivo, en el que son frecuentes las idas y venidas y en el que (...) casi nunca las primeras versiones son versiones finales” (p. 50).

Desde una perspectiva didáctica, el aula es un espacio en constante redefinición en el que se hacen visibles las tensiones entre lo que se debe enseñar y las realidades de los estudiantes. En pocas palabras, es el espacio de concreción de la práctica de la enseñanza.

En este entorno de aprendizaje singular, crear las condiciones para propiciar las interacciones y las pausas necesarias para facilitar el proceso de lectura y escritura es realmente un desafío permanente. Para comprender y profundizar en la complejidad de la escritura en la clase retomamos la noción de clase, entendiéndola como:

un espacio de construcción del conocimiento por parte del alumno, ayudado por estrategias de enseñanza. Algunas consideraciones acerca del concepto nos permitirán superar una visión como el mero espacio físico en el cual desarrollamos el proceso de enseñanza y de aprendizaje y entenderla también como espacio pedagógico, de poder, de comunicación, de relaciones, de orden y desorden, de consenso y conflicto. (Sanjurjo, 2023, p. 21)

Una noción interesante porque subraya un entramado de relaciones, en una escena compleja, en la que se destaca el rol activo del estudiante, cuyo proceso es mediado por las estrategias de enseñanza del docente.

Esta perspectiva compleja del aula nos invita a identificar y comprender los diversos enfoques y las decisiones pedagógicas que tomamos los docentes en cada clase. En este sentido, el concepto de *supuestos básicos subyacentes* cobra mayor fuerza desde la perspectiva de Sanjurjo (2023), ya que devela los supuestos detrás de nuestras intervenciones pedagógicas. Estos supuestos son:

las concepciones básicas sobre el hombre, el mundo, la educación, las relaciones sociales, que el sujeto va construyendo a partir de sus experiencias, sus prejuicios, sus creencias, su pertenencia a un grupo social, a una comunidad científica determinada, sus lealtades ideológicas, políticas, entre otras. (p. 21)

Por lo tanto, esta definición nos obliga a tomar conciencia de que nuestras elecciones didácticas y pedagógicas no son neutrales, sino que están sustentadas en concepciones sobre el sujeto de aprendizaje, la enseñanza y la especificidad de la disciplina. Desde estas bases, consideramos que la dinámica utilizada para la enseñanza de la disciplina no es una cuestión meramente técnica. Por el contrario, implica dimensiones más amplias, como las epistemológicas, políticas e inclusive ontológicas (Sanjurjo, 2023).

En este marco conceptual, entendemos la práctica docente desde la perspectiva de Sanjurjo (2009, p. 23) como práctica social y compleja en el sentido de que está condicionada y atravesada por múltiples factores que, articulados en un momento histórico y en un contexto particular, producen efectos previsibles y contingentes.

Esta complejidad se manifiesta al reconocer que la enseñanza (Edelstein, 2011) es una actividad que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados por el contexto y sometida a tensiones y contradicciones constantes. Además, se caracteriza por la singularidad y la incertidumbre, por lo que demanda intervenciones conscientes, planificadas y creativas.

Desde este posicionamiento de complejidad, el espacio curricular Práctica I aborda la institución educativa como un nuevo territorio a explorar, con historias escolares que se transforman en representaciones para la percepción y la acción.

De este modo, el acercamiento de los estudiantes al campo institucional durante el desarrollo de la práctica profesional permitirá que conozcan la escuela desde un proceso de deconstrucción y puesta en tensión de las prenociencias y “juicios totalizantes” (Edelstein, 2011). Este desafío implica re-visitar la escuela y revisar la propia mirada para interpelar un espacio (territorio) que no es ni nuevo, ni neutro.

En este contexto, consideramos fundamental recuperar el rol del docente como profesional reflexivo e investigador de sus propias prácticas, nutriéndonos de los aportes e incidencias de los enfoques hermenéutico-reflexivo y crítico.

Esto implica que las decisiones pedagógicas deben ayudar a los estudiantes en el análisis de la institución desde marcos teóricos, metodológicos y epistemológicos. Este proceso requiere lectura, escritura y comprensión para que logren identificar (sus) supuestos, cuestionar el sentido común y reconocer su propia “biografía” (Alliaud, 2003) y “tecnobiografía” (Werbes y Ramírez, 2024) escolar desde los conceptos abordados.

La intencionalidad pedagógica se centró en la recuperación y puesta en valor de momentos pensados para la lectura y escritura comprensiva dentro del aula. Además, buscamos la integración de instancias dialógicas que permitieran la circulación de la palabra para dar voz a la pluralidad y diversidad de los estudiantes.

En este marco, re-diseñamos un dispositivo¹ que acompañó a los estudiantes en el proceso de adquisición de estrategias para la lectura, la relectura activa, la escritura, la comprensión y la socialización.

Este dispositivo les permitió tensionar conceptos, dialogar con autores, aproximarse a su biografía y línea de pensamiento, cuestionarse, generar preguntas, plantear dudas, reconocer categorías teóricas y extraer fragmentos textuales relevantes.

El objetivo sustancial fue la reformulación comprensiva de la bibliografía. Para socializar posteriormente en clase, a través de instancias de trabajo que integraban momentos de lectura, de producción individual y en pareja pedagógica.

Aproximaciones metodológicas para la construcción del pensamiento propio desde la cátedra Práctica I

Muchas dificultades a la hora de “ponerse a escribir” tienen que ver con un trabajo insuficiente con los textos que se leyeron. Una lectura pasiva y enciclopédica en la mayoría de los casos lleva a un bloqueo en el momento de escribir. La escritura debe acompañar naturalmente la lectura: con comentarios, con notas, con resúmenes, con fichas, con preguntas, con índices analíticos que vamos confeccionando a medida que leemos, con hipótesis que tratamos de corroborar, etc.

Martín Domecq

Durante el primer año en la formación docente, experimentar instancias de lectura y escritura, en ocasiones, despierta tensiones y “dificultades” (Domecq, 2022). En este sentido, es necesario profundizar la concepción de la lectura y la escritura como procesos que, por un lado, configuran la matriz de la formación y, por otro, son parte constitutiva de la práctica profesional.

La experiencia de escribir en la clase con tiempo acotado a menudo despierta la sensación de bloqueo en los estudiantes, tal como lo plantea Domecq (2022, p. 13): “Una lectura pasiva y enciclopédica en la mayoría de los casos lleva a un bloqueo en el momento de escribir”. Además, este desafío no solamente genera una sensación de desborde, sino que supone una complejidad desconocida que requiere la intervención guiada de los docentes.

Por ello, resulta necesario que desde todos los campos del conocimiento y espacios curriculares se desnaturalice el supuesto de que nuestros estudiantes ya tienen esas habilidades aprehendidas o que las abordan de manera paralela en el espacio curricular específico. Aunque así fuera, consideramos fundamental refrescar el sentido de la lectura, la escritura y su ejercitación para acompañarlos y guiarlos en la construcción del pensamiento propio. Este último, concebido como el tejido artesanal sustancial para su configuración docente.

Para guiar este proceso, la elaboración de la consigna resulta una aliada clave para trabajar metodológicamente con los textos. Del mismo modo, resulta imprescindible y desafiante construir instancias dialógicas en la complejidad de clase. Esta complejidad nos motivó a planificar, en las primeras clases, instancias de lecturas individuales, luego en parejas y/o tríos pedagógicos y finalmente en agrupamientos mayores. Decisiones que dieron lugar a las voces de los estudiantes con las diversas acepciones e interpretaciones sobre los textos.

Dichas interpretaciones fueron los indicadores para realizar ajustes en la guía para la lectura, cuya primera fase consistió en identificar las categorías teóricas del texto para luego socializarlas.

Esta estrategia resulta significativa porque permite reconocer y recuperar el valor epistemológico de las experiencias, puntos de vista y saberes previos de cada estudiante que habita el aula y participa de la clase. Además, consolida la misión del docente como guía y facilitador en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En la clase, las decisiones pedagógicas en clave de acciones situadas y su descripción están siempre en la base de todo proceso de construcción del conocimiento. Por ello, y luego de la lectura, explicitamos el rol fundamental de la escritura “como un dispositivo de alto impacto” (Sanjurjo, 2023, p. 21). Estos dos procesos (lectura y escritura) contribuyen a que los estudiantes construyan y sumen lentes teóricos para conocer la escuela, su relación con el contexto, analizar las tensiones de su propia biografía escolar, los supuestos subyacentes y desarrollar la capacidad para identificar las categorías teóricas que ayuden a comprender su primera aproximación al campo.

En este sentido, retomamos también los aportes de Schon (1992, p. 40), quien sostiene que, igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir que lo estamos haciendo. También añade que podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla, es decir, que nuestra acción de pensar (en una acción presente) sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo.

Un proceso que contribuye a modelar nuestra acción (como docentes), la de los estudiantes y, por ende, nos aproxima a la reflexión que contribuye a la modificación de los gajes del oficio. Siguiendo con esta línea, rediseñamos un dispositivo en clave de Trabajo Práctico Integrador (TPI) con el formato de cuadro comparativo con las siguientes consignas:

1. Elaborar un listado con los temas y/o categorías teóricas desarrolladas en la clase.
2. Seleccionar del listado anterior uno o dos temas y/o categorías teóricas para especificar la bibliografía y la definición textual de la/s misma/s.
3. Reformular la definición textual: releer la definición y escribir con tus propias palabras qué quiere decir el autor/a cuando hace referencia a esa categoría teórica y/o definición.
4. Indagar y escribir brevemente la biografía del autor/a.

El desarrollo y la presentación del dispositivo, sobre todo de las consignas, fueron estrategias didácticas y metodológicas, que requirieron múltiples instancias de elaboración y reelaboración, incluso después de la socialización con los estudiantes. Las diversas interpretaciones que surgieron tanto en la lectura inicial como en la posterior escritura evidenciaron la necesidad de integrar las instancias de producción en el aula y en el hogar (individual y en parejas pedagógicas) e instancias para la socialización.

Esta complejidad es la que fundamenta la definición de Alarcón (2024):

(...) un texto que requiere una fuerte intervención docente tanto en la construcción, como en la enseñanza de su comprensión. Producirlas implica tener muy claro qué se pretende lograr y cómo se enunciará. Las respuestas obtenidas, permitirán luego al docente, revisar el enunciado de su texto, reformularlo y volver a ponerlo en acción o desecharlo. (p. 217)

En sintonía con esta definición, a lo largo de este proceso evidenciamos la necesidad de construir puentes para andamiar, en primer lugar, la lectura activa de la consigna, de modo que aproxime a los estudiantes a la comprensión no solo de lo que tienen que hacer, sino también para qué, explicitando la intencionalidad. Las producciones recibidas demandaban, para su comprensión concurrente, anotaciones, sugerencias, notas marginales, preguntas que invitaban a la relectura del texto.

Hasta aquí hemos desarrollado un proceso situado. En un primer momento, fue clave la socialización en clase de la primera bibliografía trabajada, plasmada individualmente en el dispositivo presentado. La socialización ayudó a emerger la incomodidad ante la exposición frente a sus pares y, a su vez, evidenció un supuesto: que no era suficiente con explicitar una vez el qué tienen que hacer y el para qué (la intencionalidad).

Esta situación nos permitió implementar la lectura en voz alta de las consignas y revisar el enunciado colaborativamente, con la finalidad de replantear y reconstruir de manera dialógica el desafío cognitivo que abordaba el dispositivo.

En un segundo momento, también se favorecieron instancias con intervenciones dialógicas. En esta oportunidad, la lectura de las consignas fue realizada de manera individual y luego en parejas pedagógicas. Esto dio lugar a la relectura del texto y a la gestión de los desafíos cognitivos, necesarios para completar los campos solicitados en el dispositivo.

Una vez atravesado este proceso, llegó el momento de la socialización de la producción escrita (en parejas o tríos pedagógicos), considerada el motor de ajustes situados en este acto educativo. Guiados y moderados por nosotros, registramos las ideas centrales en el pizarrón.

En contraste con las interpretaciones individuales, esta instancia permite a los estudiantes tomar dimensión de su propio proceso de comprensión. Las interpretaciones y los sentidos pasan a ser públicos y negociables. Ellos descubren si su lectura fue (in)suficiente, lo cual lleva a la relectura y a los ajustes necesarios. Además, implica que verbalicen las dudas, lo que en consecuencia, genera una demanda explícita de andamiaje, permitiéndonos tomar decisiones allí donde está el vacío conceptual o metodológico.

Finalmente, a partir de sus aportes registrados en el pizarrón y de las aclaraciones necesarias, reconstruimos el sentido pedagógico y la necesidad de la implicación personal en el completamiento de este dispositivo con sus diferentes momentos. Esta implicación requirió establecer momentos de lectura, de relectura, lecturas compartidas y de escritura sobre cada una de las bibliografías trabajadas en la clase.

De este modo, se implementó un abordaje diferenciado de la teoría, permitiéndoles realizar su primer acercamiento institucional (trabajo de campo). Al finalizar el cuatrimestre, se transformó en el examen parcial, es decir, en el puente con los estudiantes y el aprendizaje.

En el plano evaluativo, el TPI dio lugar a una evaluación formativa porque favoreció el registro de los procesos de aprendizaje. En otras palabras, valoramos no solamente el producto final o la respuesta esperada, sino la trayectoria recorrida por los estudiantes para alcanzar esa comprensión.

Avanzando en el proceso, este dispositivo se enriqueció durante el segundo cuatrimestre con la instancia de socialización de sus primeros parciales, con énfasis en el proceso de trabajo: las reformulaciones, anotaciones, notas marginales, devoluciones realizadas y fundamentaciones.

Esto, a su vez, favoreció el diálogo con la singularidad de las voces y la integración de las múltiples interpretaciones registradas. Asimismo, la certeza de que una o dos lecturas no eran suficientes impulsó la necesidad de agregar momentos para profundizar en ese acercamiento y establecer las posibles relaciones entre los textos trabajados.

En este sentido, partimos de la premisa de que los textos han sido leídos y analizados por nosotros previamente, lo que nos expone al riesgo de generar expectativas desmedidas sobre la rapidez, la profundidad y el nivel de comprensión inicial de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, nuestro rol como mediadores en la construcción de ese puente deja en evidencia nuestra responsabilidad como educadores de potenciar el aprendizaje “pues no solo va a orientar y motivar al estudiante a construir conocimiento, sino que va a ayudarlo a potenciar todas sus capacidades, cognitivas, estéticas, sociales y afectivas” (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010, p. 284).

Para materializar este rol, la implementación de guías de lectura y estrategias elaboradas por los estudiantes formó parte de una alianza. Esta alianza contribuyó a poner en valor dinámicas significativas tales como: la reflexión sobre el propio proceso de comprensión y aprendizaje; la coevaluación entre pares; la sistematización progresiva de la experiencia (identificando los avances y las dificultades); la ejercitación de la escucha pedagógica; la circulación de la palabra, las ideas y la relectura analítica de la bibliografía.

En este sentido, el dispositivo de formación, desde la perspectiva de Anijovich y Capelletti (2018) debe centrarse en:

generar situaciones experimentales para que los sujetos se modifiquen a través de la interacción, adquiriendo posiciones, modos de accionar, que les permitan adaptarse activamente a situaciones cambiantes, apropiarse de saberes nuevos sobre la realidad externa, sobre los otros y sobre sí mismos. El intercambio y la confrontación entre pares ocupan un lugar importante para favorecer procesos de reflexión. (p. 79)

En esta línea, nuestra intervención en las fases previas y posteriores a la visita institucional fue mediadora para que los estudiantes pudieran tensionar conceptos y establecer relaciones entre los contenidos desarrollados y documentados en el Trabajo Práctico Integrador. Esto facilitó, por un lado, el desarrollo de una mirada crítica y reflexiva sobre la institución educativa y, por el otro, el fortalecimiento de la capacidad para identificar, analizar y revisar sus propias representaciones sobre la escuela, la práctica docente y los contextos educativos singulares.

A continuación, para ofrecer una visión desde la experiencia de los participantes, recuperamos la voz de uno de los estudiantes que transitó este proceso:

(...) estuvimos inmersos en una gran cantidad de información nueva: autores, teorías, pensamientos y testimonios, tanto de docentes como de compañeros. Fue un reto organizar todo eso para construir el TPI, más aún considerando que debíamos consensuar con nuestra pareja pedagógica. A medida que avanzábamos, cada relectura de lo escrito nos enfrentaba con una nueva comprensión de lo aprendido (...). Hoy, desde segundo año, podemos valorar cómo la lectura constante, el análisis en clase y las devoluciones de los profesores (...) fueron fundamentales para incorporar no solo conceptos, enfoques y autores, sino herramientas que nos siguen formando (...). (M., estudiante de 1er año, 2024)

Esta experiencia revela el potencial de la escritura como mediadora para interpelar la práctica y generar procesos de formación significativos. No se trata de una actividad casual, sino de una estrategia metodológica planificada para lograr un objetivo de aprendizaje complejo. La escritura reconfigura el pensamiento al invitar a los estudiantes a procesar, integrar, tensionar, relacionar y resignificar el conocimiento.

Fue un gran desafío organizar las lecturas de los autores, decidir por dónde empezar y qué era lo más relevante de cada uno. Tras una lectura profunda, seleccionamos los conceptos clave y nuestra postura sobre lo entendido. Con la supervisión de los profesores, fue más fácil continuar y apropiarnos de los conceptos.

Esto nos permitió relacionar conocimientos con otras materias, como didáctica, práctica y tecnología, en el ámbito escolar observado, donde tuvimos una pequeña intervención.

Hoy, al hablar y relacionar conceptos de manera transdisciplinaria en nuestro espacio laboral, mencionamos a los autores sin darnos cuenta. Este análisis y reflexión fueron fundamentales para nuestra formación como futuros profesores de tecnología. (F., estudiante de 1er año, 2024)

Este relato sobre la experiencia identifica la dificultad inicial para organizar, seleccionar lo relevante y establecer una postura sobre los conceptos. Este “gran desafío” muestra que, por un lado, el dispositivo fue el motor para la reflexión y, por el otro, puso en valor la mediación del docente para facilitar la relación y la apropiación de los conceptos en todo el proceso.

El proceso de completar un Trabajo Práctico Integrador (TPI) es un desafío que requiere tiempo y esfuerzo, pero fomenta el aprendizaje profundo al integrar conocimientos adquiridos durante el curso y desarrollar habilidades de análisis, reflexión y síntesis. La gestión del tiempo y la claridad de los objetivos son esenciales, ya que el TPI evalúa no solo el conocimiento, sino también la capacidad de organizar y presentar ideas de manera coherente. La relectura y revisión del trabajo son prácticas valiosas para reflexionar sobre el progreso, mejorar el contenido y corregir errores. (M., estudiante de 1er año, 2024)

Finalmente, esta experiencia subraya que completar el TPI demandó la gestión del tiempo, la claridad de los objetivos y la implicación personal. Asimismo, sostiene que la relectura y la revisión son prácticas esenciales para la reflexión.

Para cerrar, retomamos los aportes de Skliar (2023, p. 100), quien concibe que toda práctica pedagógica nace de un gesto de generosidad, de pasaje, de travesía entre generaciones. Este gesto implica una travesía de desafíos porque conlleva la reflexión constante sobre las decisiones pedagógicas en diálogo con las diversas generaciones que habitan el aula y que, a su vez, configuran el andamiaje para el pensamiento propio dentro de la compleja trama de la formación docente.

Este investigador, docente y escritor argentino, también reflexiona sobre la lectura, la escritura y la enseñanza:

Todo depende de cómo hagamos resonar esas palabras: leer, escribir y enseñar: “Enseñar” puede ser un modo de mostrar, de ofrecer, de señalar, de apuntar hacia algo, de donar. Si este fuera el sentido, por supuesto que sí, hay que enseñar a leer y enseñar a escribir. (2023, p. 100)

Desde esta comprensión, la práctica I presentó un modo particular de organizar la experiencia formativa de nuestros estudiantes. En este marco, el acto de enseñar se concretó en ese gesto de donación. Este gesto se centró en acompañar procesos de lectura y escritura para una comprensión más profunda no solo de la escuela, la complejidad de la práctica docente y los contextos educativos singulares, sino también de sus propias configuraciones del mundo.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, Raquel. (2024). Ficha 2. Las consignas en la enseñanza. En Alarcón, Raquel y Lemes, Karina (comps.), *Lengua, literatura, otras discursividades: Enseñanza en las fronteras* (pp. 215-226). EDUNAM.
- Alliaud, Andrea. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles* [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Anijovich, Rebeca y Capelletti, Graciela. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 75-90.
- Castelló, Monserrat. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En Castelló, Monserrat (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47-81). GRAÓ.
- Domecq, Martín. (2022). *Pensar, escribir, pensar: apuntes para facilitar la escritura académica*. EDUNLa.
- Edelstein, Gloria. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Larrosa, Jorge. (2008). Aprender de oído [Conferencia]. *Ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad*. La Central.
- López-Vargas, Brenda Isabel y Basto-Torrado, Sandra Patricia. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.
- Sanjurjo, Liliana (coord.). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, Liliana. (2023). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens.
- Schon, Daniel. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Skliar, Carlos. (2023). *Pedagogía de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Souto, Marta. (2023). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Werbes, Mónica y Ramírez, Ramón. (2024). Las tecnobiografías en la observación institucional. Una experiencia de la Práctica Profesional I. Tecnobiografía un concepto en construcción. *Revista Prácticas Docentes en Juego*, 2, 97-106.

NOTAS

- 1 Como señala Souto (2023), son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextualmente, y tienen un alto grado de maleabilidad que permite adecuarlo permanentemente.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/785/7855484026/7855484026.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Ramón Ramírez

ENTRAMADOS INICIALES DE LA LECTURA Y LA
ESCRITURA EN LA CÁTEDRA PRÁCTICA I DE LA
FORMACIÓN DOCENTE

Initial Frameworks of Reading and Writing in the "Practice I"
Course of Teacher Training

Cuadernos de Literatura

núm. 28, e2812, 2025

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

revistas@unne.edu.ar

ISSN: 0326-5102

ISSN-E: 2684-0499

DOI: <https://doi.org/10.30972/clt.289037>



CC BY-NC 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0
Internacional.**