

La producción textual en el aula: reflexiones para transformar una práctica

Textual production in the classroom: reflections to transform a practice

Romina Grana*

*Cuatro cosas tiene el hombre
que no sirven en la mar:
ancla, gobernalle y remos,
y miedo de naufragar.*

Antonio Machado

Recibido: 12 de marzo de 2019
Aceptado: 22 de abril de 2019

Resumen

Este trabajo pretende ofrecer algunas reflexiones sobre la producción textual en las aulas de nivel superior. No se trata de un trabajo de corte teórico-metodológico exhaustivo sino más bien de un aporte surgido de la recuperación de experiencias áulicas cuyos límites y dificultades se pretenden seguir profundizando en investigaciones ulteriores. Se proponen algunas dimensiones para pensar la problemática enunciadas en términos de “puntos de partida” que versan sobre el reconocimiento de a) la vitalidad que adquieren los formatos curriculares “taller” y “seminario”, b) la necesidad de pasar revista a las concepciones de escritura que subyacen a las prácticas que se intentan llevar a cabo, y c) la importancia de atender a la figura del “tutor”, quien motoriza las instancias de aprendizaje. Este aporte sigue el objetivo de tensionar aspectos que muchas veces se dan por supuestos, y se configura desde un lugar que, antes que presentar certezas, ubica puntos de incertidumbre entre quienes estamos interesados en promover prácticas en torno a la escritura.

Palabras claves: producción textual, nivel superior, escritura, tutor, taller.

Abstract

This paper attempts to provide some reflections on text production in higher level classrooms. This is not an exhaustive theoretical/methodological work, but rather a contribution arising from the collection of classroom experiences whose limits I expect to continue to go in depth in further research. Some dimensions are proposed to ponder on the situation, which I outline in terms of ‘starting points’ that deal with the recognition of a) the vitality that the educational formats ‘workshop’ and ‘seminar’ acquire, b) the need to review the concepts of writing which underlie the practices expected to be carried out, and c) the importance of attending to the figure of the ‘tutor’, who motorizes the instances of learning. This contribution is aimed at putting a strain on some aspects, many a time taken for granted, and it is drafted within a place that, instead of presenting certainties, places points of uncertainty among the ones who are interested in promoting practices around writing.

Keywords: textual production, higher level, writing, tutor, workshop.

Preliminares

El objetivo de este trabajo es ofrecer algunas reflexiones acerca del problema de la producción textual en las aulas de nivel superior. Se trata de una propuesta incipiente que surge de mi trabajo en dos espacios curriculares –uno universitario y otro no universitario–, en los cuales me desempeño como docente desde hace algunos años. La tarea que llevo a cabo me motivó a realizar estas búsquedas que hoy, de alguna manera, sintetizo en este breviarío y que de ninguna manera se presenten como definitivas.

Acerca del marco teórico-metodológico debo decir que no asumo un aparato riguroso que sustente mis explicaciones sino que, más bien, parto de los interrogantes surgidos de una red conceptual flexible que me permite moverme por las “dimensiones” que defino como claves de ingreso a la problemática. Cuando refiero a esta red flexible, pienso en las preguntas que me hice cuando leí a Philippe Meirieu (2003), quien se interroga sobre los sujetos de la educación (educador y educando), o cuando abordé el tema de la evaluación (Anijovich y Cappelletti, 2017) y el carácter de procesualidad que se impone en los formatos curriculares, e incluso cuando me replanteé la necesidad de incluir la tecnología en mis prácticas (Barberà y Badia, 2004) y me vi en la encrucijada de definir mi rol desde la no presencialidad. Pretendo, en este sentido, seguir profundizando estas notas no solo desde el abordaje de nuevas lecturas especializadas sino también desde el diálogo con otros pares y las experiencias con los alumnos que son el mejor laboratorio para la búsqueda y revisión de los datos que se conjeturan a nivel teórico. Parto del reconocimiento de que la producción textual en tanto objeto de estudio se presenta como un lugar de convergencia de ideas e interpretaciones sobre problemáticas diversas. El primer concepto hacia el cual vuelvo la mirada es la *escritura*, pues sobre ella descansan, en definitiva, todas las intervenciones que se generen con la finalidad de producir textos. Puesto que el intento es proponer algunos lineamientos para repensar los espacios especialmente dedicados a ello, conviene dejar sentado que me alejo de toda reflexión so-

bre la escritura personal, literaria o creativa, pues no es la que se trabaja directamente en el ámbito educativo de nivel superior: estoy interesada en revisar algunos condicionantes de las prácticas escriturarias que están especialmente estructuradas y condicionadas por la cultura académica (Pérez Gómez, 1999), la cual propone formas de leer y escribir bien diferenciadas respecto de lo que circula en otras esferas de la praxis. Para quienes transitan este nivel, “escribir” constituye un desafío porque la mayoría de las veces no es una tarea voluntaria sino impuesta: se los obliga a pararse frente a ella con la pretensión de que el escrito sea “acreditable y acreditante”. Sin embargo, incluso cuando la obligatoriedad sea la marca que atraviesa estas instancias, estoy convencida de que la escritura puede habilitar experiencias que hagan sentir más cómodos a los sujetos que con ella se enfrentan. Propongo, en este sentido, ordenar algunos de esos aspectos en lo que llamo “dimensiones”, que funcionan como puntos de partida para repensar el objeto “producción textual”. Así, ofrezco algunas consideraciones sobre las concepciones de “escritura”, la figura del “tutor” y el formato “seminario”, que pueden funcionar como acuerdos iniciales para quienes buscamos generar acciones más significativas y no un simple guionado de pasos a seguir para conseguir el éxito en una instancia de aprendizaje.

Punto de partida n.º 1: el formato “seminario”, la instrumentalización “taller”

En primer lugar, conviene advertir que la producción textual tal como la pienso no debe quedar atada a formas convencionales de enseñanza porque, desde el vamos, estamos frente a nuevas maneras de ser estudiantes y nuevos modos de plantear la apropiación de saberes (Bauman, 2006). En este sentido, los formatos curriculares “seminario” y “taller” son las opciones que mejor se adecuan a la generación de prácticas situadas y democráticas tales como las que se esperan en las aulas de nivel superior. Así, prefiero hablar de formato “seminario” en oposición al de “asignatura” –pues tienen distinta estructura conceptual y finalidad formativa–, y entiendo por “taller” una modalidad par-

ticular de instrumentalización de los saberes que se puede dar dentro de los seminarios. Lo que me interesa es ratificar que el seminario es el formato curricular que mejor se ajusta a la propuesta de trabajar sobre producción textual, pues “se organiza en torno a un objeto de conocimiento acotado que surge de un recorte parcial de un campo de saberes” (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, Profesorado en Lengua y Literatura, 2011, p. 22), y el taller se erige como una de las posibles modalidades de acceso a ese objeto, caracterizado, fundamentalmente, por un corrimiento de las reglas que rigen modos tradicionales de abordarlo. En estas instancias se gestiona un ámbito descontracturado en donde los sujetos corren el riesgo de encontrarse cara a cara con una escritura desprovista de opiniones sobre lo correcto o incorrecto, y más bien ponen en juego una serie de saberes vinculados a lo adecuado e inadecuado respecto de la situación comunicativa y el contexto que se intenta recrear.

En los talleres de escritura como el que estoy pensando, el objetivo está puesto en sostener procesos de trabajo horizontales que habiliten un encuentro del alumno con sus pares en situaciones provocativas respecto de la tradición escrituraria que acompañó a las generaciones anteriores: no se trata de enseñar una técnica sino de propiciar el acercamiento a tipos de textos y géneros discursivos con los cuales no se ha tenido una experiencia previa (Ferreiro, 2002). Así, por ejemplo, la propuesta de escribir un informe va acompañada de una serie de “tips”, lo cual no es sino la explicitación de las obviedades que conducen a su elaboración y que, en muchas ocasiones, di por sentadas. En este punto, pienso que el taller es un lugar favorable para la demostración de esas obviedades y un espacio propicio para enseñar los rasgos discursivos característicos de los textos que se esperan (Navarro, 2013). En el taller del que soy responsable en un Instituto de Formación Docente (IFD), leemos informes incompletos, ensayamos oralmente posibilidades para mejorarlos, proponemos intervenciones colaborativas a realizar por escrito, hacemos circular las primeras versiones por grupos de revisión (unos se encargan de la normativa, otros de la estructuración, otros del contenido),

cambiamos la situación retórica y, cuando estamos listos, elaboramos un nuevo informe.

Algunas de las características que adopta esta modalidad son el trabajo en equipo, la socialización grupal de saberes, la elucidación de los procesos que involucran decisiones sobre qué se desecha y qué se incorpora en la escritura que se va gestando, la elaboración de borradores, etc.; se trata, en definitiva, de habilitar posibilidades de apropiación de una escritura que haga sentir cada vez más a gusto a sus gestores. En consonancia con esto, el taller supone la presencia de un orientador o tutor que ensaya intervenciones, las interroga y no las da por definitivas: esta figura contribuye a restar artificialidad a los encuentros y a generar momentos de mayor espontaneidad en donde se privilegien las relaciones no jerárquicas y homogeneizantes. Incluso, se puede pensar en el engranaje mínimo de un taller en términos de *escenas* (Cucuzza y Pineau, 2002) entendidas como una porción de la práctica en donde se actualizan pautas bien acotadas y definidas en torno a la escritura. En mis clases, gestiono microexperiencias que ponen a los actores en situación de interrogarse sobre la estructura del texto que se espera, sus objetivos o la adecuación al contexto de circulación; de esta manera, antes de empezar a escribir un texto, usamos un borrador en donde escribimos qué objetivo seguimos con el texto, a quién pensamos destinarlo y por qué medio / canal queremos que circule. Este punteo es fuertemente orientador una vez que se comienza con la escritura propiamente dicha, pues gran parte de la selección de contenidos, las formas de referir a los destinatarios e incluso el uso de deícticos dependen de aquellas directrices iniciales.

Con este recurso que adelanta la escritura busco dar fuerza situacional a las instancias que toman forma en el taller, de modo tal que tanto el docente como los estudiantes, el tiempo / espacio institucional, los tipos de textos esperados en las clases y los recursos pedagógico-didácticos guarden entre sí cierta armonía. Como propuesta, me parece que este planteo es una opción valiosa para lograr una mejor articulación entre teoría y práctica, entre conocimiento y apropiaciones. Así diseñado, un seminario con fuertes dosis de trabajo en taller

permitiría ensanchar lo que entendemos por escritor en la medida en que se podría esperar de él ya no textos majestuosos por su brillantez poética sino mayor sensibilidad respecto del entorno social sobre el que impactará el texto y mejores resultados en cuanto al formato, la organización superficial del escrito, los propósitos, etc.

Poner en marcha un trabajo de este tipo constituye una estrategia que hace hincapié no tanto en el producto sino en el proceso, en el “hacer haciendo” que moviliza el intercambio, la discusión y la toma de decisiones en función de un texto que es, en definitiva, una de las formas (entre muchas otras posibles) que el discurso asume en un campo disciplinar. Tal como lo pienso, este trabajo es, además, la herramienta más adecuada para la incorporación de las TIC en el aula, ya que los recursos tecnológicos están supuestos en las propuestas formativas del nivel. Así, los foros y los archivos compartidos son las opciones más frecuentes en mi aula / taller, pues existe un acuerdo generalizado con mis colegas y alumnos sobre las ventajas que estas herramientas ofrecen para el desarrollo de interacciones en la construcción colaborativa del conocimiento: los participantes pueden negociar ideas y acordar acciones para una producción conjunta, la resolución de un problema o la elaboración de un proyecto en tiempos más cómodos y flexibles que los que impone el aula.

Finalmente, resta considerar cuál es el tipo de evaluación más adecuada para este tipo de trabajo y, en este sentido, conviene interrogarse acerca de cómo se construye la evaluación, a partir de qué indicadores, teniendo en cuenta qué dinámicas –individuales o grupales, mediadas por la tecnología o no–, etc. Al respecto, asumo que la evaluación formativa entendida como práctica compleja y multidimensional supone la revisión constante del proceso puesto en marcha, un proceso que acepta ponderaciones cualitativas antes que cuantitativas y permite recoger información en el “mientras tanto” para fortalecer y reorientar estratégicamente las prácticas de enseñanza en torno a la escritura. En las aulas que integro, se llevan a cabo seguimientos semanales de tipo cualitativos y se sugieren revisiones de los trabajos que ofrecen alguna dificultad. Estas “rutinas” son muy bien re-

cibadas y dan coherencia a los supuestos sobre los que descansa el taller.

Punto de partida n.º 2: las concepciones de escritura

Las concepciones acerca de lo que es escribir no son homogéneas ni priorizan los mismos aspectos; los últimos 30 o 40 años en Argentina han sido prolíferos en orden a esta problemática, y contamos con aportes provenientes de distintos ámbitos disciplinares que ubican la escritura en una zona de interesantes intersecciones. En este sentido, me pregunto ¿qué se entiende por escritura?, ¿qué enfoques priorizan qué concepciones?, ¿qué denominadores comunes cruzan estos planteamientos? Un reconocimiento rápido me permite citar aportes como el de Emilia Ferreiro (2012), que mira el problema desde fundamentos pedagógicos, Maite Alvarado (2001), quien se interesa por la “alfabetización intermedia”, o Irene Klein (2007), quien fue promotora de los talleres de escritura en el nivel superior. Sin duda que estas referencias no agotan en lo más mínimo las reflexiones teóricas sobre el problema; las traigo a colación pues se trata de autores que, de alguna manera, han marcado tendencias y motivaron fuertes procesos de cambio. También debo mencionar a pedagogos y especialistas de las ciencias sociales que dedican sus esfuerzos a la alfabetización académica y proponen acciones de escritura que favorecen los aprendizajes en torno a saberes disciplinares específicos; entre ellos, se cuentan Paula Carlino (2001) o Antonio Bolívar (2005) en el ámbito nacional, y Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992), entre otros, para el ámbito internacional. Se trata de referentes preocupados en indagar cuáles son las relaciones entre esta alfabetización y los requerimientos que emanan de las disciplinas. Finalmente, en los últimos años, se destacan los aportes de un grupo dedicado a los estudios de “escribir a través del currículum”, cuyo exponente en Argentina es Federico Navarro (2013, entre otros), discípulo de Charles Bazerman.

Insisto en que este punteo tiene faltantes e imperfecciones que podrían dar lugar a distintos trabajos pormenorizados sobre cada una de las líneas

propuestas, pero lo que sobresale como denominador común a estos abordajes es que la escritura no se concibe como un producto ni el resultado acabado de una serie de acciones sino que es un proceso, una actividad sumamente compleja e historizable que no se puede despegar de los aspectos materiales que la cruzan ni de las relaciones que estrecha con la cultura en general. Todo esto obliga a abandonar la vieja concepción ligada a la *encodificación* o mera transcripción del lenguaje oral, como sistema que dobla, sin más, la palabra. A partir de estos comentarios, asumo junto con Daniel Cassany (1996) que oralidad y escritura son “verdaderos medios de comunicación que son diferentes” (p. 27) y no simples códigos encargados de codificar una misma lengua, es decir, de transponerla. Esta concepción, ligada al modelo estructuralista que perduró en Argentina hasta entrados los años ochenta, se vio potenciada por la falta de teorización sobre la escritura, lo cual contribuyó a generar una mirada acotada y reduccionista sobre ella (Ferreiro, 2002).

Así, de lo que se trata en las prácticas de producción textual de nivel superior es de motorizar aprendizajes que consideren que oralidad y escritura integran un continuum (Blanche-Benveniste, 1998) y se definen como modalidades paralelas y autónomas que no guardan entre sí ninguna relación de jerarquía u oposición; en todo caso, “difieren entre sí por la sustancia de los significantes, a su vez condicionadas por aquellos factores externos que constituyen las ventajas respectivas de los sonidos y de las grafías según las condiciones de producción y de recepción de los enunciados” (Béguelin, M. J. en Ferreiro, E., 2002, p. 33).

A partir de estas consideraciones, conviene retomar la idea de que la escritura no involucra, únicamente, una actividad motriz sino que pone en marcha operaciones intelectuales en las que escasamente inciden la inspiración o el espontaneísmo (Marín, 2004). Con esto me permito afirmar que deben proponerse escenas de escritura cercanas a la vida de los sujetos, quienes podrán resignificarlas, y no prácticas descontextualizadas, sin relación con circunstancias reales o necesidades concretas de comunicación de los alumnos (Scaraffia, 2010). Esto no quiere decir que se descuiden los

saberes disciplinares que se intentan comunicar o que se confundan las características de los formatos / tipos textuales –informe, crónica, monografía o nota de opinión–; lo que propongo es un alejamiento de aquellas situaciones artificiales de escritura que solemnizan la palabra y la encorsetan en moldes gramaticales fijos. Lo esperable, en el mejor de los casos, es poder promover instancias más autogestionadas de escritura en las que sobresalga no tanto el talento ni el lucimiento personal sino la habilidad de encontrarse con dificultades e idear maneras de resignificarlas, reescribirlas y reapropiarlas. Este proceso intelectual, que supone organizar saberes previos, establecer conjeturas sobre los propósitos de escritura, identificar los posibles destinatarios e imaginar posibles fases de trabajo, favorece, entre otras cosas, el uso del “borrador” como herramienta clave del proceso de escritura. Por ejemplo, la propuesta de redactar un obituario para un medio gráfico, una gacetilla para la web o una publicidad para *Facebook* puede resultar atractiva, ya que se ponen en juego portadores con los que los jóvenes están muy habituados, y los tipos de texto esperados son conocidos, breves y muy claros en virtud del mensaje que se pone a circular.

A partir de lo antedicho es que subyace una concepción de escritura como proceso, lo cual es coherente con el reconocimiento de etapas que, siguiendo el modelo de Linda Flower y John Hayes (1981), se pueden formular de la siguiente manera: a) *Planificar o pre-escribir*: esta etapa comprende la generación del objetivo y el diseño mínimo de organización del contenido. Preguntas como ¿qué texto debo escribir?, ¿quién será mi audiencia?, ¿qué debo decirle y cómo decírselo?, ¿cuál es el objetivo de este texto, para qué lo estoy escribiendo?, entre otras, pueden orientar esta fase preliminar del trabajo.

b) *Textualizar o escribir*: esta es la etapa de escritura propiamente dicha en la que memoria de largo y corto plazo se cruzan; se privilegian el control motor, la recuperación de la forma gráfica o los grafemas que forman las palabras, la longitud y coherencia del texto, los mecanismos de regulación que permiten revisar ideas, recortarlas, ampliarlas, etc.

c) *Revisar o re-escribir*: esta fase exige regresar a la planificación, corroborar la adecuación de lo escrito en relación a lo planteado y volver sobre el texto para modificarlo en la medida que sea necesario; este momento incluye la lectura crítica, la resolución de problemas que hayan quedado inconclusos y la reescritura del texto o tramos de él. El modelo de Flower y Hayes (1981)

(...) hace hincapié en las operaciones mentales del productor de un escrito y es por ello un insumo teórico importante para estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos escritos. Básicamente, los autores retoman una idea consolidada en los enfoques cognitivos sobre la escritura, y que se refiere a que el proceso no empieza ni termina con la redacción del escrito, sino que incluye una serie de actividades iniciales y posteriores a dicha tarea (Giménez, 2015, p. 107).

Este es el punto central que destaco del aporte de estos autores, pues va en consonancia con la propuesta de producción textual tal como la estoy pensando: una actividad procesual, diseñada en términos de fases que ponen en marcha distintos tipos de operaciones cognitivas y cuya idea básica consiste en “desagregar una serie de actividades didácticas que permitan consolidar cada una de las ‘etapas’ del complejo proceso de producción de un texto” (Giménez, 2015, p. 139).

Por último, y puesto que escribir forma parte de las rutinas laborales en organizaciones públicas y privadas, conviene atender al hecho de que la escritura incide en la construcción de la “identidad laboral y la profesionalización de los desempeños de los trabajadores” (Scarafía, 2010, p. 3). En este sentido, la escritura deja sus huellas en la construcción del sí mismo y sienta las bases de la relación que se establece entre pares y no tan pares. Por esto, funciona como un diacrítico social en la medida en que reafirma roles, ubica a los sujetos en el campo laboral y orienta acerca de los posibles éxitos y fracasos en la arena de lo social. Un ejercicio que muchas veces propongo es la escritura de un texto instrumental como es el *currículum vitae*, en el cual el cuidado del registro es un indicador del peso social del texto. Luego, hacemos una “puesta en escena” entre pares, en la que cada alumno hace una presentación de sí como si estuviera en una entrevista laboral. Lo que surge de estos ensayos es variado pero tiene como denominador común

el intento fuerte de adecuación del texto a las imposiciones del contexto, lo cual se observa en el cuidado del nivel léxico, el esfuerzo por remarcar puntos destacados de los antecedentes y la atención en las formas de tratamiento al interlocutor.

Punto de partida n.º 3: el tutor como figura clave del engranaje

La figura del tutor como actor clave de las propuestas educativas ha sido objeto de reflexiones de diversas disciplinas. Si nos remontamos a su génesis, los primeros tutores nacen con la creación de las primeras universidades en el siglo XI, pero desde entonces se fue modificando su significado conforme fueron cambiando las finalidades de la educación superior. En Argentina, el lugar del tutor fue resignificado entre los años 2000-2001 cuando este logró su institucionalización de la mano de la efervescencia de las políticas de inclusión educativa. Entre los interrogantes en torno a esta figura, mencionamos: quiénes pueden ser tutores, si ser tutor es un modo particular de ser docente, cuáles son sus funciones y qué tipo de formación requiere. Muchas de las respuestas a estas preguntas pueden encontrarse en Mirian Capelari (2009), las cuales, sin duda, podrían dar lugar a importantes observaciones; sin embargo, la pretensión que tengo es más modesta y sólo intento recuperar algunos aspectos que configuran al tutor de espacios de trabajo tales como los que vengo describiendo.

En primer lugar, considero que una de sus principales competencias tiene que ver con los conocimientos que se ponen a circular en una instancia de taller: pienso en las concepciones y los modos de abordar la escritura y en los posibles tipos de textos que se espera producir que, en general, pertenecen al género académico (informes, monografías, ensayos, etc.) o al periodístico (crónicas, notas de opinión, noticias, entrevistas, etc.). Si bien asumo que pueden generarse instancias de escritura de textos que no pertenezcan a estas clases, parto del reconocimiento de que los mencionados son los más requeridos en la producción textual en Ciencias Sociales en instituciones de ni-

vel superior.

Lo que destaco a la hora de pensar en un tutor es que se define una nueva manera de construir a los destinatarios, al docente y la modalidad de enseñanza. Respecto del destinatario, pareciera que se licúan las diferencias y ya no hay alumnos buenos y malos sino sujetos diferentes con potencialidades diferentes con los cuales trabajar desde una perspectiva optimizadora y no remedial o asistencialista (Capelari, 2009). En relación con el docente, se produce un corrimiento de la concepción tradicional que supone un lugar sacralizado e institucionalizado en donde los horizontes de trabajo son más inestables que los que surgen de instancias más directivas de enseñanza, pues un tutor es más bien un facilitador de intercambios y no el encargado de ofrecer un saber construido. Y, en relación con la modalidad de enseñanza, el tutor se alinea con una particular manera de pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que hoy se presentan, en su mayoría, mediados por tecnología. Así, esta figura se perfila más bien como un orientador o guía que, siendo experto en el objeto de la enseñanza, habilita los medios e impone cierto dinamismo en la interacción con los alumnos en la medida en que promueve el compromiso y la participación activa. En este sentido, se instala como aquel que ocupa un lugar central en el entramado de relaciones que se genera con y entre los estudiantes, y entre estos y los saberes puestos a circular.

De esta manera, además, se configura un tutor que contribuye a poner en crisis criterios de trabajo, comparte interrogantes y realiza aportes que benefician el trabajo en equipo, de modo tal que son

(...) asesores, consejeros, animadores que motivan el aprendizaje y aclaran y resuelven las dudas y problemas surgidos en el estudio de los alumnos, y en su caso, evalúan los aprendizajes. Su tarea básica es la de orientar y guiar a los alumnos con el fin de facilitarles el estudio de los materiales y la integración en el sistema (...) Es el docente que más en contacto está con el estudiante lo que le permite, incluso, propiciar el logro de objetivos de socialización (García Aretio, 1999, p. 2).

Ahora bien, ¿qué dimensiones atraviesan su tarea?, ¿qué funciones y habilidades pone en juego?, ¿qué se espera de un buen tutor? Su tarea puede complejizarse según la especificidad de la pro-

puesta pedagógica en la que participa pero, en el caso del taller de producción textual universitaria, es central el desafío de intentar curricularizar saberes sobre los textos que se producen y que se dan por sentado. Creo que esa es una de las principales aristas que atraviesan su tarea, pues hay hábitos retóricos y competencias discursivas que se dan por supuestas, lo cual dista mucho del objetivo de que los estudiantes las dominen a lo largo de la trayectoria académica (Navarro, 2013). En este punto, se puede hablar de una función académica y formativa del tutor,¹ pues no sólo conoce a pie juntillas el contenido sino que incluso puede reorganizarlo, ofrecer alternativas de trabajo y tensionarlo a la luz de preguntas que favorezcan un trabajo metacognitivo.

Por otra parte, no se debe descuidar la función técnica, pues buena parte de los trabajos escritos que se solicitan están hoy pensados para que se implementen mediante las TIC. En este sentido, el tutor necesita adquirir algunas destrezas tecnológicas para manejarse con soltura en los ambientes virtuales, aunque las plataformas de acceso abierto proponen un manejo bastante intuitivo del entorno. Sin embargo, aun cuando las dificultades sean menores, lleva un tiempo lograr esa apropiación, pues esta tiene algunos secretos que, con una buena gestión y acompañamiento, dejan de serlo.

Por último, la función orientadora se vincula con la predisposición a ofrecer un asesoramiento personalizado y sostenido a los estudiantes acercando las orientaciones oportunas para el desarrollo de los procesos de aprendizaje. En este punto, el tutor se erige como aquel que participa de los espacios de interacción, orienta el rumbo de los intercambios o invita a los estudiantes a revisar sus planteos. Sobre este aspecto trabajo fuertemente en mis aulas destacando algunos fragmentos que a nivel del contenido pueden ser susceptibles de revisiones, o bien, articulando algunos ejes problemáticos con los objetivos de la unidad didáctica. Muchas veces vuelco estas vinculaciones en esquemas que funcionan como síntesis de la práctica llevada a cabo, de modo tal que los alumnos puedan complejizarlos proponiendo nuevas apropiaciones que se revisen en un encuentro ulterior.

Un tutor pensando desde estas claves no es un

1- La clasificación de las funciones del tutor fueron tomadas de Cabero Almenara (2004).

simple facilitador sino la pieza clave de un engranaje que sigue el paso a paso de las trayectorias de los cursantes, recupera la palabra que circula e impulsa procesos de enseñanza que pocas veces están instrumentalizados.

Comentarios finales

Los comentarios ofrecidos no agotan las reflexiones que pueden suscitarse sobre la producción textual; sin embargo, pueden ser orientadores a la hora de pensar la dirección del espacio que se organiza en torno a ella. Las concepciones de escritura, el dispositivo de trabajo “taller” y la figura del tutor son los ejes a partir de los cuales puede empezar a configurarse una trayectoria que descansa en la pretensión de favorecer el proceso de escritura de cada cursante de nivel superior. En este sentido, el intento estuvo puesto en generar una retroalimentación entre estas “dimensiones” con la finalidad de avanzar hacia una síntesis que integre la construcción compartida del conocimiento respecto de la escritura, en la que se destaquen los puntos que mejor sostengan algunos aspectos del proceso formativo. Finalmente, traté de proponer unas mínimas orientaciones que abran la posibilidad de pensar nuevas estrategias para el abordaje de un problema complejo que necesita de respuestas cada vez más actuales, situadas e inclusivas.

Referencias

- Alvarado, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Barberà, E. y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Antonio Machado Libros S. A.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A. (2005). *Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades*. Signo & Seña, (14), pp. 67-92.
- Cabero Almenara, J. (2004). La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de las TICs: estrategias educativas. Presentado en *Actas del Simposio internacional de didáctica de las Ciencias Sociales*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, España, Aliante. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?sessionid=1A73A4E965BE838D57B315A5BB3B4110.dialnet01?codigo=1448496>.
- Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/8. Recuperado de: [\[rico/cienciayuniversidad/spip.php?article443\]\(http://cienciayuniversidad/spip.php?article443\).](http://www.oei.es/histo-

</div>
<div data-bbox=)

- Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Universidad Nacional de Luján. Recuperado de: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>
- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cucuzza, H. y Pineau, P. (2002). *Para una historia de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ferreira, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. España: FCE.
- Flower, L. y Hayes, J. L. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and communication*, 32, (4). Recuperado de: https://pdfs.semanticscholar.org/e447/bb67c5341f06be588106853db4975ae514a4.pdf?_ga=2.236313665.1916087675.1574004706-525957173.1574004706
- García Aretio, L. (1999). El profesor tutor y la tutoría a debate. En - García Aretio, L., Oliver, A., y Alejos, A., (eds.) *Perspectivas sobre la función tutorial*. Madrid: UNED.
- Giménez, G. (2015). *Los textos explicativos: una explicación teórica y metodológica para su enseñanza* (Trabajo final de la Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Recuperado de <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/876>.
- Klein, I. (comp.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- Pérez Gómez, Á. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes S. A.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura*. Recuperado de https://dgescba.infod.edu.ar/sitio/upload/DISENO_CURRICULAR LENGUA Y LITERATURA_INGLES.pdf.
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación de lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. *RMIE*, 18, (58). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662013000300003
- Scarafia, S. (2010). *Estrategias de comprensión y producción oral y escrita. Guía de estudio de la Tecnicatura en Gestión Universitaria*, [Material de Cátedra]. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (58), pp. 43-64. Recuperado de <https://saladelinguistica.files.wordpress.com/2012/08/scar-damalia-y-bereiter.pdf>.

* Romina Grana

Doctora en Letras (Universidad Nacional de Córdoba). Docente Titular interina de Lingüística I, Adjunta por concurso en el Seminario de Producción Textual y Adjunta interina en Historia de la Lengua Española (Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Docente titular del Seminario de Socio y Etnolingüística, Taller de Oralidad, Lectura y Escritura, Introducción a los Estudios del Lenguaje e Historia de la Lengua II del Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar. Contacto: rominagrana77@gmail.com