



# TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN DOCENTE Y SU IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, MEDIADAS POR LA LECTURA Y LA ESCRITURA, Y EN LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

TEACHER TRAINING TRAJECTORIES AND THEIR IMPACT ON TEACHING PRACTICES, MEDIATED BY READING AND WRITING, AND ON STUDENT LEARNING

María Soledad Aguilera | Universidad Nacional de Río Cuarto | [sagUILERA@hum.unrc.edu.ar](mailto:sagUILERA@hum.unrc.edu.ar) 

Victoria Belén Bianco | Universidad Nacional de Río Cuarto | [vbianco@hum.unrc.edu.ar](mailto:vbianco@hum.unrc.edu.ar) 

María de los Ángeles Corradi | Universidad Nacional de Río Cuarto | [mdacorradi@hum.unrc.edu.ar](mailto:mdacorradi@hum.unrc.edu.ar) \* 

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.03>

Recibido: 07-03-2025 | Aceptado: 04-08-2025

**RESUMEN:** El presente artículo se propone compartir los resultados de una investigación educativa que surge de la articulación entre tres categorías teóricas que han tenido mucho desarrollo en las últimas décadas: formación docente, práctica docente y procesos de aprendizaje. El interés radica en observar cómo estos constructos se articulan y dialogan entre sí y el papel que desempeñan las prácticas del lenguaje (oralidad, lectura y escritura) en el marco de esas dinámicas. Para ello, se construyó un muestreo intencional con docentes de Lengua y Literatura del nivel medio y de la carrera de Psicopedagogía del nivel superior. La recolección de datos se llevó a cabo a partir de entrevistas semiestructuradas en profundidad, y el análisis de las mismas permitió elaborar categorías y subcategorías que abonan la discusión teórica sobre los conceptos que sirven de sustento a la investigación, valorando los conocimientos construidos a partir de sus prácticas y trayectorias de formación.

**PALABRAS CLAVE:** Formación y práctica docente, procesos de aprendizaje, prácticas del lenguaje.

**ABSTRACT:** This article aims to share the results of a piece of educational research that arises from the articulation between three theoretical categories that have been developed in recent decades: teacher training, teaching practice and learning processes. The study aims to observe how these constructs articulate and dialogue, and the role played

\*Correspondencia a: María de los Ángeles Corradi. Antonio Lucero N° 1046 Río Cuarto, Córdoba, Argentina (CP. 5800).

by language practices (orality, reading and writing) within the framework of these dynamics. For this purpose, a purposive sample of teachers of Language and Literature at the secondary level and of Psychopedagogy at the higher level was created. The data collection was carried out through semi-structured in-depth interviews and their analysis allowed us to elaborate categories and subcategories that support the theoretical discussion on the concepts that underpin the research, valuing the knowledge built from their practices and training trajectories.

**KEYWORDS:** Teacher training and practice, learning processes, language practices.

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo compartilhar os resultados de uma pesquisa educacional que surge da articulação entre três categorias teóricas desenvolvidas nas últimas décadas: formação de professores, práticas de ensino e processos de aprendizagem. O objetivo é observar como esses construtos se articulam e dialogam entre si e o papel desempenhado pelas práticas de linguagem (oralidade, leitura e escrita) no âmbito dessa dinâmica. Para isso, foi criada uma amostra intencional de professores de Língua e Literatura no nível secundário e de Psicopedagogia no nível superior. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas em profundidade. A análise permitiu elaborar categorias e subcategorias que sustentam a discussão teórica sobre os conceitos que fundamentam a pesquisa, valorizando o conhecimento construído a partir de suas práticas e trajetórias de formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação e prática de professores, processos de aprendizagem, práticas de linguagem.

## INTRODUCCIÓN

La presente comunicación pretende compartir los resultados de una investigación cualitativa orientada a reconstruir desde la perspectiva de docentes en ejercicio las posibles relaciones entre trayectorias de formación profesional, prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. La indagación también hace foco en el papel que las prácticas del lenguaje (la oralidad, la lectura y la escritura) desempeñan en estos procesos.

Hace décadas que la investigación educativa se ocupa de comprender y proponer transformaciones en las instituciones educativas y en las prácticas docentes con la finalidad de promover políticas que posibiliten el ingreso, la permanencia y la graduación, habilitando la construcción de identidades y reconociendo la diversidad de trayectorias escolares y académicas vinculadas a las prácticas del lenguaje (Biber et al., 2023). Este estudio se inscribe en esa tradición, pero también procura su singularidad al concederle protagonismo a la voz de docentes de distintos niveles educativos y diferentes campos disciplinares al momento de reconstruir las debilidades y fortalezas de su formación, los desafíos y potencialidades de sus prácticas de enseñanza y sus posicionamientos respecto al papel que tienen las prácticas del lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La problemática de esta investigación se vincula con las maneras diversas en que las trayectorias de formación de docentes en ejercicio se ponen en diálogo con las decisiones didácticas y las prácticas que estos agentes llevan a cabo en las aulas de nivel medio y superior. Las preguntas que la orientan son las siguientes: ¿De qué maneras se ponen en diálogo las trayectorias de formación y las prácticas que los/as docentes llevan a cabo para promover aprendizajes en distintos niveles educativos? ¿Cómo pueden caracterizarse las prácticas de enseñanza mediadas por la lectura y escritura académica?

La exposición está organizada en tres secciones. En la primera se introducen las nociones centrales del marco teórico. En la segunda se da a conocer el encuadre metodológico y procedural. En la tercera se avanza en el análisis e interpretación de los datos obtenidos y se presentan las categorías y subcategorías reconstruidas a partir de las voces de las docentes.

### **ENCUADRE TEÓRICO Y REFERENCIAL**

Este estudio surge a partir de la interacción entre tres nociones teóricas: formación docente, práctica docente y procesos de aprendizaje en los que intervienen prácticas de lectura y escritura. Se reconoce que se trata de conceptos que han sido muy productivos en las últimas décadas. Algunas investigaciones se han dedicado a explorar las relaciones entre formación y práctica docente (Flores Talavera, 2004; Latorre Navarro, 2006). Otras han reparado en el impacto de la práctica docente en los procesos de aprendizaje a partir de la noción de “calidad educativa” (Mejía Serafín et al., 2008). También están las que se han preguntado por el rol de las prácticas de lectura y escritura tanto en la formación como en la práctica docente (Bombini, 2013; Carlino & Cordero, 2023; Cartolari, Carlino & Rosli, 2010; Cartolari & Carlino, 2012; Hernández & Hernández, 2022). Esta investigación plantea una articulación novedosa y compleja ya que procura integrar todas estas nociones para resituarlas en dos niveles educativos diferentes, como son el nivel medio y superior; y en dos ámbitos disciplinares distintos, como son el de las Ciencias de la Educación y las Ciencias del Lenguaje. A continuación, se alude a los aspectos más relevantes de estos constructos teóricos con el objetivo de comprenderlos desde el entramado que en ellos converge.

La formación docente es entendida como un proceso de larga duración en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes (Anijovich, 2018), lo que supone “abordar la formación como un proceso complejo que implica una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo” (Anijovich et al., 2009, p.3). Este proceso se transita y se construye con estrategias más o menos formales para la transmisión, y con interacciones sociales y relaciones, lo cual particulariza la complejidad que implica pensar a la formación, al menos respecto a la intersubjetividad y al reconocimiento recíproco de los sujetos que participan de ella.

Estos procesos formativos y transversales también se definen por sus rasgos indisociables, como lo son la incompletitud, el inacabamiento y cierta incomodidad, que se tornan imprescindibles y que, para Abrate (2020), son el combustible del crecimiento profesional. En este marco, crecimiento y formación no solo se miran desde lo

personal sino, por el contrario, desde lo compartido, en el diálogo y la interacción con otros. Para Nieva Chaves y Martínez Chacón (2016), en este proceso, el docente, en su interrelación con los otros, intercambia saberes, experiencias y vivencias afectivas, aprende y reconstruye desde un carácter autotransformador y transformador de la sociedad, su historia, desarrollo y cultura, de la cual es portador.

Desde el encauadre teórico que se asume en esta investigación, los docentes, para ser verdaderos agentes de transformación social, deben formarse de manera permanente y continua, a fin de construir nuevas visiones de sus aspectos conceptuales en el contexto actual, donde los saberes pragmáticos, instrumentalistas, tecnológicos sostienen su desarrollo en un proceso de significación personal y social. Recuperando los aportes de Martínez Chacón (2002), es posible definir al docente como sujeto de la educación, transmisor de la cultura que le ha antecedido y propiciador del aprendizaje mediante el proceso educativo, el cual, desde la perspectiva de Vigotsky debe ser planificado, organizado y favorecer el desarrollo de los sujetos (Nieva Chaves & Martínez Chacón, 2016).

Dicha formación demanda docentes comprometidos con el proceso pedagógico e implicados en la labor educativa, orientada al desarrollo humano que trasciende el aprendizaje de contenidos y procederes en el orden técnico del futuro desempeño. Por ende, la formación docente también requiere ser pensada en relación con las prácticas docentes, que Achilli (2008) define en dos sentidos: por un lado, como una práctica que supone un proceso formativo; y, por el otro, como la apropiación del oficio, el iniciarse, perfeccionarse y actualizarse.

Específicamente, la práctica docente es concebida como el conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas (Achilli, 2008). En este sentido, coincidimos con Davini (2015) al pensar que las prácticas docentes no se pueden desarticular de las ideas, valores y experiencias del mundo de las personas que las llevan a cabo.

Para Zabalza (2009), la práctica docente es una actividad compleja, en parte artística y en parte científica. El autor nos invita a reflexionar sobre la necesidad de contar con un profesorado que viva y practique la docencia como una profesión especializada que requiere de ciertas competencias específicas. Entre ellas se encuentra la capacidad para intervenir y enseñar en contextos reales, asumir desafíos y tomar decisiones para resolver situaciones y problemas genuinos (Davini, 2015).

En base a lo expuesto, se considera que es responsabilidad de los/as docentes generar acciones de habitabilidad y aportar a la configuración de la valía social y confianza en la capacidad de aprendizaje de los/as estudiantes. En este sentido, el docente debe asumir el compromiso de hacer explícitas las prácticas del lenguaje como ejes transversales en la formación de los/as estudiantes, habilitando la construcción de identidades y reconociendo la diversidad de trayectorias escolares y académicas vinculadas con dichas prácticas (Biber et al., 2023).

Desempeñarse como lector y escritor es una meta prioritaria en la formación de los/as estudiantes (Alanis et al., 2012). Esto dado que las prácticas del lenguaje permiten elaborar conocimientos y desarrollar estrategias requeridas

para construir los procesos de aprendizaje (Salgueiro, 2021), entendidos como procesos de enculturación en los que nuevos miembros se integran a una cultura de prácticas sociales específicas (Díaz Barriga, 2003).

Desde los enfoques socioculturales contemporáneos se sostiene que la naturaleza humana se transforma por la actividad social semióticamente mediada. De ahí que el lenguaje, tanto oral como escrito, sea definido como un asunto sociocultural de naturaleza situada y no solo individual (Bruner, 1990). El lenguaje se convierte, a lo largo del desarrollo humano, en el mediador fundamental de la acción psicológica; ofrece los conceptos y las formas de organización de los objetos de conocimiento y funciona como medio de comunicación, planificación y autorregulación (Baquero, 1996).

En definitiva, las prácticas docentes tienen un papel central en la trayectoria de los/as estudiantes (Oliveira, 1995, como se citó en Ramos de Vasconcellos et al., 2004). Por ello, atender a las acciones de enseñanza vinculadas a las prácticas del lenguaje — lectura, escritura y oralidad — es un núcleo de análisis relevante para comprender cómo se configura el aprendizaje y su enculturación en los distintos niveles educativos.

### ENCUADRE METODOLÓGICO Y PROCEDIMENTAL

Este estudio prevé conocer la perspectiva de docentes en ejercicio a partir de sus voces y experiencias. Por eso, resulta pertinente recuperar la noción de Southwell (2020) de “posición docente”, que alude a los significados que los sujetos enseñantes construyen en torno de su propia tarea, los problemas, desafíos y utopías que se van creando alrededor de ella y se encuentran atravesados por los discursos prescriptivos que condicionan sus prácticas. Para ello el estudio se adhiere a un diseño de investigación cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) que busca acceder a la experiencia de los/as docentes, valorando los conocimientos que construyen a partir de sus propias prácticas y el modo en que estos dialogan con sus trayectorias de formación docente.

Para la recolección de datos, se conformó un muestreo intencional (Hernández Sampieri et al., 2006) con docentes de Lengua y Literatura del nivel medio y docentes de la carrera de Psicopedagogía del nivel superior. Dicho muestreo fue construido siguiendo un criterio de accesibilidad, dado que los/as investigadores/as de este estudio pertenecen a los campos disciplinares de las ciencias del lenguaje y ciencias de la educación. Particularmente, se incluyeron docentes en ejercicio con experiencia en las áreas disciplinares mencionadas que hubieran recibido su formación profesional en una universidad nacional de gestión pública. Todas las participantes son docentes de género femenino con una amplia trayectoria en los niveles educativos de los cuales forman parte, y con cargos efectivos en los espacios curriculares en los que desempeñan su labor.

La interacción con estas participantes se llevó a cabo a partir de entrevistas semiestructuradas en profundidad (Díaz Barriga, 2014). El instrumento diseñado fue sometido a la consideración de expertos a fin de asegurar que era adecuado para la recolección de la información. Las entrevistadoras utilizaron ese cuestionario a modo de

orientación, junto con un consentimiento informado que respondía a la necesidad de atender a principios éticos referidos a la preservación del anonimato y confidencialidad de los datos.

En total se lograron implementar cuatro entrevistas, dos por nivel educativo, que conforman el corpus de análisis. El desarrollo de las entrevistas duró aproximadamente una hora, y estas se realizaron a través de una videollamada de meet. La conversación fue grabada mediante la aplicación de celular Recorder Plus y desgrabada por una herramienta de Google denominada Pinpoint. Cabe mencionar que el guion de la entrevista estuvo orientado a indagar las diversas maneras en las que se ponen en diálogo la formación y práctica docente, cómo se caracterizan dichas prácticas mediadas por prácticas del lenguaje y el impacto que tienen estas decisiones en los aprendizajes de los/as estudiantes.

Posteriormente, se realizó un análisis de contenido para avanzar en la elaboración de subcategorías que resultaron de la interrelación entre la información empírica y los desarrollos conceptuales específicos del encuadre teórico (Vasilachis de Gialdino, 2007). Resulta relevante aclarar que en el apartado de análisis de los datos se utilizará el siguiente código de referencia: DU1 = docente universitaria 1 -DU1; DU2 = docente universitaria 2- DU2; DM1 = docente de nivel medio 1-DM1; DM2 = docente de nivel medio 2- DM2. Es importante destacar también que el orden numérico otorgado a las referencias tiene la intención de identificar y diferenciar a cada docente y el nivel educativo al cual pertenece.

En la Tabla 1, se presentan las categorías y subcategorías que surgieron de las nociones teóricas que dieron sustento a la presente investigación. En la siguiente sección se profundiza en la descripción de cada una de estas subcategorías, incluyendo las voces de las docentes entrevistadas para darle sustento empírico.

**Tabla 1. Categorías de análisis y subcategorías emergentes**

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. FORMACIÓN DOCENTE	1.1. Formación docente en contexto 1.2. Formación docente como espacio de encuentro
2. PRÁCTICA DOCENTE	2.1. La práctica según la perspectiva de las docentes 2.2. Práctica docente permeable a la interacción con los estudiantes

### 2.3. Aprendizaje según la perspectiva de las docentes

3. PRÁCTICA DOCENTE MEDIADA POR PRÁCTICAS DEL LENGUAJE 3.1. Lectura, escritura y oralidad como prácticas de aprendizaje

3.2. Estrategias de lectura para aprender

3.3. Elaboración de tareas de escritura: aspectos disciplinarios, retóricos y formales.

---

### ANÁLISIS E INTERPRETACIONES: SIGNIFICADOS DESDE LAS VOCES DE LAS DOCENTES EN EJERCICIO

A continuación, se comparten, a partir de las voces, experiencias y posicionamientos de docentes en ejercicio, las relaciones entre la formación docente y las prácticas de enseñanza y cómo las mismas configuran los aprendizajes mediante las prácticas del lenguaje.

#### Categoría 1: Formación docente

Para Abrate (2020) ser docente no es algo estático o definitivo, sino el resultado de una transformación permanente, “el ‘estar siendo’ de una tarea esperanzada y esperanzadora para con nosotros y para con los otros” (pp. 11- 12). De esta afirmación se desprende que la formación docente, un componente ineludible para el ejercicio de esta labor, también constituye un proceso continuo, un constante devenir entre nosotros y con los otros.

Esta concepción amplia de la formación docente como una trayectoria o un recorrido, que no tiene punto de llegada sino más bien un horizonte de expectativas, incluye lo que se conoce como formación inicial y formación continua (Abrate, 2020). La formación inicial es la que tiene un carácter obligatorio para obtener la titulación que habilita para el ejercicio de la tarea docente. La formación continua es mucho más amplia e incluye dentro de sí instancias de capacitación autogestionadas en contextos diversos, propuestas o no por organismos de gestión, capacitaciones institucionales, participación en congresos y jornadas, grupos de estudio, entre muchas otras posibilidades.

A continuación, daremos a conocer las subcategorías elaboradas a partir del análisis de los datos.

#### Subcategoría 1.1: La formación docente en contexto

Las docentes reflexionan tanto sobre su formación como en sus prácticas, en el marco de las situaciones contextuales que las atraviesan y configuran. En esta línea, se entiende el contexto en sentido amplio, pero también como aquel que rodea e influye en los procesos áulicos. Rinaudo (2014) lo define como una red que interconecta a la persona, las demandas de la tarea, los propósitos de la acción y las herramientas materiales o simbólicas disponibles. En este sentido, las docentes de ambos niveles destacan que su formación debe estar relacionada con las demandas actuales,

y atender a los intereses y a las trayectorias subjetivantes de los/as estudiantes que hoy son parte de los espacios áulicos. Así lo expresa la DU2: “ahí siempre la mirada puesta en formarme, de ir repensando desafíos en el aula, en el espacio concreto con los estudiantes para responder demandas (...). Identificando cuestiones que los atraviesan [...] que tienen que ver más con cuestiones epocales”.

La docente hace referencia a la necesidad de la formación continua, pero ante todo destaca que esas instancias de capacitación complementarias deben atender a las necesidades de sus estudiantes y a las demandas del contexto. De este modo, a la hora de elegir entre alternativas diferentes de formación, se priorizan aquellas que, además de fortalecer los conocimientos disciplinares, permiten estar a la vanguardia con los requerimientos del ejercicio profesional (Terigi, 2011).

Lo planteado se relaciona con lo que propone Abrate (2020) cuando afirma que se requiere aceptar como punto de partida la insuficiencia de la formación inicial, pero también asumir que la experiencia por sí sola no alcanza para enfrentar con suficiencia todos los desafíos que están implicados en el quehacer cotidiano de la docencia. Por ello, una posible solución genuina frente a esa constatación es la decisión de extender la formación durante todo el tiempo que dure el ejercicio del oficio de enseñar. En otras palabras, formarse de manera continua es una incomodidad necesaria, imprescindible y posibilitadora del crecimiento profesional (Abrate, 2020).

Otra de las docentes entrevistadas, la DU1, también alude a la importancia de estar atentos a las necesidades y demandas del contexto. Cuando ella es consultada con relación a las vacancias de su formación inicial no menciona aspectos vinculados con lo disciplinar y tampoco con la formación pedagógica, sino con las demandas del contexto en el que debe desempeñar su rol. Específicamente, esta docente se refiere a la perspectiva de género, los derechos humanos y la alfabetización académica, y considera que debería tratarse de contenidos transversales a todo el plan de estudio porque permitirían al profesional estar a la vanguardia con las demandas del contexto laboral.

Lo que llama la atención es que ella no asume una visión negativa acerca de las vacancias de su formación de grado, como si se tratara simplemente de ausencias o defectos, sino que lo hace como una expresión de deseo, con la intención de que estas consideraciones sean tenidas en cuenta e incorporadas posteriormente al plan de estudio de la carrera que cursó. Una idea semejante se observa en la siguiente afirmación de la DM1: “me parece que en ese sentido sí la carrera ha hecho como una revisión re importante y re necesaria”. Con esas palabras, ella alude al hecho de que las observaciones y aportes de los graduados en ejercicio fueron tenidos en cuenta en las propuestas de modificación del plan de estudio de la carrera. De este modo, la noción de vacancia aparece en el corpus con un nuevo significado, ya no exclusivamente como sinónimo de falencia (Terigi, 2011), sino como una proyección, una intención activa de transformación del currículum vigente<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Esta particularidad probablemente pueda atribuirse al hecho de que las dos carreras de grado de las que egresaron las docentes entrevistadas, a saber, la Lic. en Psicopedagogía y el Prof. en Lengua y Literatura, se encuentran actualmente en medio de un proceso de revisión de los planes de estudio vigentes con el propósito de realizar una modificación del currículum en

#### Subcategoría 1.2: Formación docente como espacio de encuentro

Otro aspecto relevante de la formación docente consiste en concebirla como espacio colectivo, compartido y de co-construcción con otros. Las docentes de ambos niveles educativos refieren a que la formación es un espacio para reflexionar y mejorar las prácticas de enseñanza. La DM2 plantea:

en una caminata sale mucho lo que sucede en el espacio escolar, qué hacemos, cómo vemos los alumnos, cómo lo vemos nosotros, dónde nos desmotivamos, si nos estamos quejando mucho, si eso es síntoma de otra cosa. Es como un espacio terapéutico con los otros.

Por su parte, la DU2, desde su experiencia, narra que el trabajo cotidiano es compartido y colaborativo:

...con los profes de primer año tenemos reuniones, hacemos realmente un trabajo colaborativo interesante para poder interpretar las demandas epocales de los estudiantes (...) debemos generar espacio de aprendizaje y espacios colaborativos, yo soy un encuentro con otros docentes, con otras disciplinas.

La DU1 también alude a la importancia de contar con espacios de reflexión compartidos entre colegas y también con los estudiantes. Ella dice:

permanentemente desde el equipo de la Pedagogía, que actualmente somos seis personas y en el primer cuatrimestre (...) nos vamos a ocho (...) permanentemente vivimos, ya sea a nivel de la formación docente para el profesorado como de las asignaturas que damos para educación, siempre replanteando (...) siempre les decimos a nuestros estudiantes al finalizar cada curso, cada año académico, ¿con qué perspectiva de las que vimos nos pueden estar identificando como pedagogos/pedagogas?

42

Las docentes entrevistadas coinciden en la visión de la formación docente como un espacio de encuentro con el otro. Esta concepción puede vincularse con la cultura profesional de la colaboración o la cooperación (Hargreaves et al., 2001). En ella predominan las relaciones basadas en el sentido de comunidad, apoyo mutuo y aprendizaje compartido, construidas por necesidades genuinas de los grupos. En las formas de trabajo existe un concepto de enseñanza como tarea colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria. Coexiste una visión de conjunto compartida de los valores, procesos y metas de la institución. Las estructuras y contextos promueven el trabajo en conjunto, tomando a la institución educativa como agente de cambio y transformación.

#### Categoría 2: Práctica docente

Los/as docentes son los/as encargados de recrear y articular los procesos de aprendizaje y generación de conocimiento a través de una comunicación directa, cercana y profunda en el aula (Fierro & Contreras, 2003). Se

---

función de las demandas de los contextos actuales. Esa circunstancia resulta especialmente alentadora para realizar propuestas de innovación.

puede concebir la práctica docente como la acción que se desarrolla en el espacio áulico en torno al proceso de enseñar, y que integra un conjunto de situaciones que configuran el quehacer del profesor y de los/as estudiantes en función de determinados objetivos de formación (García et al, 2008).

Particularmente, dado que en la práctica docente intervienen distintos significados, percepciones y acciones (Fierro y Contreras, 2003), se pueden reconocer valoraciones vinculadas con el ejercicio de la práctica docente en el espacio áulico y perspectivas que visualizan representaciones en torno al enseñar y aprender. Dichas apreciaciones permitieron generar las siguientes subcategorías:

#### Subcategoría 2.1: La práctica según la perspectiva de las docentes

La práctica docente es uno de los entramados más complejos y ricos del estudio de la educación y de la experiencia humana. De todos los trabajos, la práctica docente se caracteriza por la intersección exacta entre teoría y práctica, entre saberes previos (o preconcepciones) y actualización constante, entre técnica y artesanía, entre ciencia y creatividad (Achilli, 2008; Zabalza, 2009). Se pudo constatar que las prácticas de las docentes entrevistadas constituyen un hacer en el tiempo y en el espacio en el que intervienen más factores de los que se pueden teorizar.

En el siguiente fragmento, la DU1 recupera la diferencia entre práctica docente y práctica pedagógica señalada por Achilli (2008) cuando expresa:

[hay autoras que] hacen distinción entre lo que es la práctica docente de la práctica pedagógica, pero ambas están relacionadas (...) la práctica pedagógica está circunscrita al aula, al momento de enseñar y de aprender. Con práctica docente ya excede los límites del aula y es todo lo que hacemos los docentes, las docentes fuera del aula: planificar, la formación permanente que tenemos desde que empezamos a estudiar hasta que nos jubilamos o después todavía en el caso de varias compañeras (...) También en las tareas de innovación curricular está la práctica. Pero ambas se amalgaman y constituyen lo que conocemos como prácticas educativas, que es un paraguas que incluye la docencia y lo pedagógico.

43

Tal como señala la DU1, la práctica docente trasciende a la práctica pedagógica (que se despliega en el contexto del aula y está caracterizada por la relación docente, alumno y conocimiento) e incluye un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del docente en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas (Achilli, 2008).

En cuanto a las actividades que incluye la práctica docente, la misma docente (DM1) expresa que:

Las propias del aula, o sea, las de planificar clases, dar las clases, corregir, que es una tarea aparte y después (...) vincularse también con la escuela y los proyectos institucionales, los proyectos de otros profes (...) Pensar proyectos transversales, interdisciplinarios y eso me parece que también hace a la calidad educativa.

Desde la perspectiva de las docentes entrevistadas la práctica incluye una multiplicidad de tareas que terminan siendo inabarcables con el discurso, pero es necesario que sean aprehendidas por él, enumeradas, nombradas, para afirmar el peso que tienen. Respecto de la importancia del discurso en relación con la práctica docente consideramos esencial los aportes de Southwell (2020) y su noción de posición docente, en virtud de la cual “los discursos no son un conjunto de signos —si bien están formados por ellos —, sino prácticas que establecen los objetos de los que hablan” (p.49).

#### Subcategoría 2.2: Práctica docente permeable a la interacción con los estudiantes

Las valoraciones de las docentes se enmarcan en el contexto sociocultural en el que sus prácticas se desarrollan, particularmente referidas al modo en el que se comparte y construye conocimiento en el aula, las dinámicas de clase y recursos potenciales para el aprendizaje, el rol del estudiante en el proceso educativo y la relevancia de los aspectos cognitivos, motivacionales y afectivos como factores interviniéntes en dichos procesos.

La DU2 manifiesta que lo que más la convoca desde su rol es poder convertir a los/as estudiantes en “verdaderos protagonistas de sus procesos de aprendizaje, ayudarlos a generar el deseo genuino de acercarse a un objeto de estudio”. Recalca la importancia de atender al deseo de aprender cosas nuevas que sean relevantes pero que sobre todo “sean interesantes para los estudiantes”. Lo planteado permite advertir la importancia que tiene atender a sus intereses. Tal como señala Pozo (2006), los/as docentes deben ajustar sus prácticas pedagógicas a partir de la información que los/as estudiantes traen y así convertirla en un conocimiento genuino, por medio de un diálogo continuo en el que todos/as participen activamente.

Las docentes entrevistadas manifiestan una preocupación por propiciar espacios de reflexión con sus estudiantes a fin de que la actividad que realizan tenga sentido para ellos. La DM1 expresa:

Siempre tener presente ciertas cosas (...) a quién le dedico este texto, para qué quiero que lo hagan, entonces tratar como de que esas cosas estén claras para ellos también y yo siento que sirve (...) Trato de que tenga un sentido.

La decisión de propiciar prácticas de enseñanza que resulten convocantes para sus alumnos también se evidencia en la selección de recursos didácticos (Fierro y Contreras, 2003). La DU2 plantea que en sus clases intenta: “generar situaciones prácticas con recursos más tecnológicos y digitales para que los estudiantes puedan sentirse más convocados, generar espacios más creativos, para que puedan tener interés en la teoría”. Particularmente, comenta que intenta promover espacios en los que se pueda “generar preguntas, opiniones, debates, ver que es lo que conocían e intentar que lo vinculen a una actividad práctica (...)” para lo cual utiliza “diferentes recursos, desde videos, textos, novelas, publicidad, imágenes y recursos digitales”.

En relación con los aspectos contextuales, interaccionales y motivacionales que intervienen en el aprendizaje, es importante que el docente implemente prácticas pedagógicas pensadas y deliberadas, atendiendo a los mecanismos de ayuda ajustada a las necesidades del estudiante y del contexto (Díaz Barriga, 2003).

#### Subcategoría 2.3: El aprendizaje según la perspectiva de las docentes

Esta subcategoría surge a partir de las distintas representaciones que las docentes evidencian en torno al aprendizaje de sus estudiantes, aludiendo a cuándo creen que aprenden, dónde, de qué manera y con quién/es.

La DU2 reflexiona que “el proceso de aprendizaje está siempre en un encuentro con un otro cultural” y que suele apreciarse cuando “el estudiante puede elaborar ideas propias, cuando se puede despegar del texto, cuando le hacemos una pregunta reflexiva que no tiene que ver con lo textual, lejos de lo memorístico y la pueda responder”. A su vez, la DM2 explicita que para ella sus estudiantes aprenden el contenido “cuando lo pueden trasladar a otras cuestiones, cuando tienen independencia, cuando tienen autonomía de trabajo, cuando lo pueden relacionar con otras materias”.

Lo expresado recupera una noción de aprendizaje situado, como producto de la interacción entre agentes y elementos del entorno (Penagos, 2007) y como proceso multidimensional de apropiación cultural que involucra pensamiento, afectividad y acción (Baquero, 2002 en Díaz Barriga, 2003). Según Pérez Cabaní (2005), la calidad del aprendizaje se puede definir en función de las características del proceso interactivo, es decir, del desarrollo de la actividad conjunta, del ajuste de la ayuda al proceso de construcción, de la cesión progresiva del control al aprendiz, y de cómo, a través de la interacción de todas las variables intervenientes, se construyen significados compartidos.

En cuanto a cómo y cuándo las docentes consideran que los/as estudiantes han aprendido, los procesos de interacción entre pares y la producción de trabajos de manera conjunta constituyen indicadores muy valiosos (Litwin, 2016). Que un/a estudiante sea capaz de explicarle determinado concepto a un/a compañero/a y reflexionar en conjunto sobre el mismo, o que pueda realizar una producción escrita, pueden ser indicios de un proceso de aprendizaje significativo. Sobre esto, la DM1 refiere: “si pueden explicárselo a su otro compañero es porque han aprendido y bueno, y cuando pueden producir digamos”.

Otro modo de concebir al aprendizaje por parte de estas docentes es cuando los/as estudiantes establecen relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el conocimiento previo y el nuevo material de aprendizaje. Desde la perspectiva de Ausubel et al. (1983), ello pone de manifiesto el éxito del proceso de aprendizaje, así como la posibilidad de encontrar relación entre lo que se aprende y el contexto u otras situaciones. Sobre esto, la DU1 afirma:

puede relacionar estos conceptos que a veces parecen tan abstractos con estas cuestiones del vivir, de su vivir (...) Entonces comprendía y podía aplicarlo al análisis de otras situaciones y contextos que nada tenían que ver con la universidad (...) cuando los y las estudiantes pueden relacionar los

conceptos y los grandes temas de la pedagogía con situaciones tan concretas del vivir, para nosotros ese estudiante aprendió.

#### Categoría 3: Práctica docente mediada por prácticas del lenguaje

La práctica docente tiene un papel central en las trayectorias de los/as estudiantes vinculadas a las prácticas del lenguaje (Biber et al., 2023). Esta categoría posibilita revalorizar aquellas acciones de enseñanza que involucran prácticas de lectura, escritura y oralidad, para la construcción del conocimiento disciplinar. Se recuperan valoraciones de docentes en ejercicio en torno al aprendizaje y la enculturación de los/as estudiantes, incluyendo representaciones, tareas y estrategias de enseñanza. Estos aspectos son los que nos permitieron generar las subcategorías que se presentan a continuación.

##### Subcategoría 3.1: Lectura, escritura y oralidad como prácticas de aprendizaje

Las docentes caracterizan y valoran las tareas que suelen predominar en sus clases y el lugar que les otorgan a las prácticas que involucran la lectura, escritura y oralidad. En las palabras de aquellas que trabajan en el nivel medio, se pueden apreciar propuestas que involucran la lectura y escritura de diferentes tipos de textos para la interpretación y elaboración del conocimiento con base en situaciones de comunicación específicas. La DM 1 manifiesta la importancia de abordar por medio de actividades puntuales: “los textos en sus contextos (...) en la lectura y en la escritura pensar en los contextos de esos textos, (...) en las condiciones, digamos, de producción, de circulación”.

Asimismo, la DU2 aluden a cómo generan propuestas y dinámicas de clase que vinculan la lectura, escritura y oralidad para reflexionar sobre los contenidos disciplinares, entendiendo el diálogo entre estudiantes y de estos/as con el docente como fortaleza para el aprendizaje: “habilitamos espacios más verbal para que ellos se animen a desarrollar ideas y puedan elaborar un escrito a partir de imágenes, con fragmentos de una película, que lo puedan poner en vinculación con algún concepto de una teoría”, promoviendo “acompañamiento en la lectura mucho desde el diálogo y poner en común intercambio de opiniones, de lecturas, e interpretaciones”.

En relación a lo expuesto, resulta relevante entender la lectura, escritura y oralidad como prácticas y competencias sociales y situadas, con características diferentes pero vinculadas, que permiten conformar el capital semiótico a lo largo de la trayectoria académica de los/as estudiantes (Lillis, 2021; Navarro, 2018), como así también la apropiación y transformación de conocimientos. En este sentido, son los/as docentes los/as responsables de la creación de situaciones propicias para desarrollar estas prácticas como habilidades comunicativas y herramientas cognoscitivas (Navarro en Bazerman et al., 2016).

##### Subcategoría 3.2: Estrategias de lectura para aprender

Esta subcategoría posibilita revalorizar el rol de las docentes durante el proceso de lectura, las estrategias que promueven para aprender a partir de los textos y acciones específicas orientadas a que puedan vivir la lectura como experiencia de aprendizaje.

Específicamente, la DM1 alude al rol central que ocupa en la construcción de sentidos y significados a partir de tareas de lectura de los textos disciplinares cuando manifiesta: “el rol es más como de acompañamiento, digamos bien de explicar consignas. (...) generar a partir de eso actividades, de lectura, mucho de lectura y de construcción de sentidos de la lectura”. En el mismo sentido, la DU2 expresa la importancia de promover estrategias lectoras para favorecer la comprensión y el aprendizaje: “estrategias para poder provocar más comprensión lectora de esos textos, generar intercambio entre ellos, tener en cuenta sus experiencias previas que puedan vincularla”. Aquí también explicita algunas de las estrategias de lectura que propone en el marco de la clase, tales como el diálogo sobre lo leído y la activación de conocimientos previos sobre el tema y experiencias vinculadas con el acto de leer (Carlino, 2005; Mateos, 2009).

Asimismo, la DM1 recupera otros procedimientos que promueven antes y durante la lectura, tales como, una contextualización del/a autor/a y/o contexto de producción del texto: “trato de hacer como una incentivación a la lectura. Yo le digo el chisme de la lectura y de quién es la escritora, hacer el background, qué posicionamiento social tiene”. En definitiva, se puede decir que con las propuestas implementadas para promover y controlar la comprensión las docentes pretenden “que los chicos sean conscientes del rol de lectores de textos académicos o de textos ficcionales (...), digamos de cómo se aprende a través de un texto”.

Con base en ello, se puede decir que entender la lectura como un proceso intencional y estratégico implica asumir que el nivel de aprendizaje que se logre a partir de la lectura dependerá del conocimiento previo del tema, de la complejidad y estructura del texto y también de los propósitos de lectura y aprendizaje que se propongan (Mateos, 2009). Según Bañales Faz et al., (2016), autorregular el proceso de lectura significa que el lector puede guiar de manera consciente y deliberada la comprensión del texto para alcanzar los objetivos que se ha planteado.

47

#### Subcategoría 3.3: Elaboración de tareas de escritura: aspectos disciplinares, retóricos y formales

Las docentes, independientemente del nivel educativo, comparten la importancia de acompañar e intervenir durante el proceso de escritura para favorecer su función epistémica y retórica. Ello se puede apreciar cuando DU1 expresa: “enseñamos a leer y escribir sobre pedagogía y también a hacer escritos académicos a nivel general que sirva dentro de lo posible para extrapolar a otros espacios”, a su vez, cuando la DM2 manifiesta que “no pueden salir de una clase sin haber escrito. Tienen que adueñarse de la palabra”.

Por otra parte, se aprecia que entienden la escritura como un proceso y que las orientaciones se dirigen a promover la revisión tanto del contenido, coherencia o progresión temática como de aspectos formales. Ello se ve reflejado cuando la DM1 expresa que es importante

entender que la escritura es proceso y que no es que porque vos les corrijas el texto está mal, sino que los textos siempre se pueden mejorar (...) ¿cómo puedes hacer para que esta información esté más ordenada, no vaya y vuelva?, tenga una relación este párrafo con este otro, eso se hace mucho, me parece, en prácticas de corrección de textos y de seguimiento de textos.

Asimismo, se aprecia cuando la DU1 comenta que “la idea es que ellos aprendan a hacer escritos académicos que van a tener que entregar durante toda su carrera (...) enseñarles a referenciar, a citar cuando toman palabras textuales de los autores que analizan como cuando hacen parafraseos”.

Tal como lo expresan las docentes, es necesario que, en el desarrollo de las tareas, entre otras acciones, se contemplen instancias de retroalimentación a lo largo de la escritura (Navarro, 2021) para que los/as estudiantes puedan ser cada vez más autónomos en la toma de decisiones (Pozo & Mateos, 2009). En definitiva, crear situaciones de enseñanza que permitan aprender a escribir y, al mismo tiempo, escribir con la intención de aprender (Padilla, 2012) con la convicción de que las tareas de escritura potencian “el desarrollo del pensamiento, la construcción y apropiación del conocimiento y permite la enculturación de los estudiantes independientemente del área de su preferencia” (Rosario Grullón et al., 2024).

### CONSIDERACIONES FINALES

La investigación cuyos resultados se presentaron precedentemente constituyó una experiencia genuina de trabajo interdisciplinario entre docentes e investigadores/as de diferentes campos disciplinares. A partir del análisis de los datos recogidos en la investigación empírica, se construyeron categorías y subcategorías que posibilitaron complejizar y profundizar las nociones de formación docente, práctica docente y procesos de aprendizaje mediados por prácticas del lenguaje.

Con relación a la formación docente, las profesoras entrevistadas coincidieron en señalar la necesidad de que este proceso se extienda a lo largo de todo el período de ejercicio profesional y no quede limitado a la formación inicial obligatoria, especialmente si el propósito del docente consiste en ser un verdadero agente transformador de la sociedad (Nieva Chaves et al., 2016). Así, ellas reconocen que tanto en la formación como en la práctica docente intervienen distintos significados, percepciones y acciones de los sujetos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fierro & Contreras, 2003). Las subcategorías que surgieron de los datos empíricos apuntan a la importancia de que dicha formación responda a las demandas del contexto institucional, las necesidades de los/as estudiantes y los requerimientos del ámbito profesional.

Otro de los hallazgos se vincula con la importancia que posee para la formación docente una cultura institucional de colaboración y/o cooperación, como espacio colectivo y de co-construcción con otros para reflexionar y potenciar sus prácticas de enseñanza. La oportunidad de intercambiar experiencias y conocimientos con otros/as colegas y de estar atentos/as a las retroalimentaciones que reciben de sus estudiantes acerca del ejercicio de su rol fueron mencionadas por las docentes entrevistadas como condiciones necesarias e ineludibles para el crecimiento profesional.

El acercamiento a la práctica docente desde la perspectiva de profesionales en ejercicio posibilitó sistematizar algunas conclusiones acerca de los condicionamientos que el contexto social en sentido amplio, el entorno

institucional, y las demandas de los estudiantes ejercen sobre la labor docente. También permitió advertir la necesidad de que la diversidad de funciones que se contemplan en el ejercicio del rol, muchas veces invisibilizadas, sean nombradas por el discurso docente como una manera de instalar su existencia.

En cuanto al aprendizaje, las docentes entrevistadas señalaron cuándo creen que sus estudiantes aprenden, dónde, de qué manera y con quién/es. Todas coincidieron en que la interacción con otros, ya sea con pares o con el docente, resultan esenciales en cualquier proceso de aprendizaje significativo. Y señalaron como indicadores de un proceso de aprendizaje exitoso que el estudiante sea capaz de socializar sus saberes, de compartirlos con otros, y también que pueda extrapolar los conocimientos adquiridos a nuevos escenarios o situaciones.

Respecto a las prácticas del lenguaje, las perspectivas y los sentidos que las docentes le atribuyen a ellas en los procesos de aprendizaje permiten dar cuenta del rol mediador y configurante en las trayectorias de los/as estudiantes. Lo anterior dado que revalorizan que para la construcción del conocimiento disciplinar las prácticas de lectura, escritura y oralidad son fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se destaca la importancia de generar contextos donde se brinden oportunidades y condiciones para desarrollar el aprendizaje de estrategias de lectura y escritura para aprender, donde se aprende a leer y escribir, pero sobre todo se aprende a partir de la lectura y de la escritura.

El encuadre metodológico y procedural que se implementó, orientado a acceder a las representaciones, experiencias y perspectivas de las docentes entrevistadas, dejó fuera del foco de la presente investigación la cuestión del currículo escolar en la formación docente porque la especificidad de esos textos prescriptivos es difícil de reconstruir a partir del discurso de los entrevistados. Sin embargo, puede tratarse de un área de vacancia de cara a próximas investigaciones.

Finalmente, atendiendo a los interrogantes que se plantearon en un inicio y que orientaron la investigación, se considera que los análisis desarrollados contribuyen a profundizar en las diversas maneras en las que las trayectorias de formación de docentes en ejercicio se ponen en diálogo con las prácticas que estos agentes llevan a cabo para promover aprendizajes en las aulas de nivel medio y superior. Asimismo, se logró avanzar en la caracterización de las prácticas de enseñanza mediadas por la lectura y escritura académica desde la perspectiva de las docentes, por lo que se aspira a que dichos análisis posibiliten promover mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje en distintos niveles educativos, y colaboren en la transición del nivel medio al superior favoreciendo un proceso de articulación curricular entre los distintos niveles educativos, a partir de un proceso reflexivo y sostenido, en pos de democratizar el conocimiento y favorecer el acceso a la educación.

## REFERENCIAS

Abrate, L. (2020). *Formación docente: revisiones, desafíos y apuestas*. Ministerio de Educación de la Nación.

Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor.

Alanis, A., Bastién, T., Puente, S., Rodríguez, V., & Sánchez, M. (2012). Implementación de una secuencia didáctica en la formación docente inicial para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura en situación de aprendizaje de nuevos conceptos. En L. Laco, N. Natale y M. Ávila (Coords.) *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional* (pp. 305–313). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Anijovich, R. (2018). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula. *Retroalimentación Formativa*.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. et al. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.

Ausubel, D., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2da edición. Editorial Trillas.

Bañales Faz, G. B., Castelló, M., & López, N. A. V. (Eds.). (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior: Propuestas educativas basadas en la investigación*. Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa.

Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.

Biber, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V., & Pasqualini, V. (2023). *La educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas*. Nueva Editorial Universitaria. UNSL.

Bombini, G. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18(1), 19–29.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P., & Cordero, G. A. (2023). Enseñar con escritura y enseñar a escribir: enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinar. *Lengua y Sociedad*, 22(2), 35–64.  
<http://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v22i2.24685>

Cartolari, M., Carlino, P. & Rosli, N. (2010). Hacerle lugar o no a la lectura en la formación docente en Ciencias Sociales. Jornadas Nacionales Cátedra Unesco de Lectura y Escritura "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar". Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Río Cuarto, Pcia. De Córdoba.  
<https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/16>

Cartolari, M., & Carlino, P. (2012). Leer y escribir en la formación docente. *Acción pedagógica*, 21, 6–17.

Davini, M. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de la Nación.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).

Díaz Barriga, Á. (2014). El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación. En Á. Díaz Barriga & A. Luna Miranda. (coords.) *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 43–64). Díaz de Santos

Fierro, S., & Contreras, J. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones*. Valorar. UG.

Flores Talavera, M. (2004). De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Méjico)*, XXXIV(3), 37–68.

García Cabrero, B., Loredo Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1–15.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y niveles*. Octaedro.

Hernández, A. M., & Hernández, G. (Coords.). (2022). *Alfabetización disciplinar y literacidad en las universidades latinoamericanas*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Latorre Navarro, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educacional*, 10, 41–63.

Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia (Trad. L. Eisner). *Enunciación*, 26, 55–67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7987126>

Litwin, E. (2016). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós

Martínez Chacón, O. (2002). *Diagnóstico y educación de las potencialidades creativas como dimensión de competencia profesional. Una propuesta Teórico - metodológica*. Tesis en opción al título de doctora en Ciencias Psicológicas. Instituto de Educación Superior Comandante Estévez Sánchez.

Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 106–120). Morata.

Mejía Serafín, L., Osorio García, M. & Navarro Zabatela, J. (2008). Impacto de la práctica docente sobre la calidad de la enseñanza en el nivel medio superior. *Espacios Públicos*, 11(21), 352–369.

- Navarro, F. (2016). Introducción: El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica en Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*; editado por Federico Navarro (pp. 38–49). Universidad Nacional de Córdoba.
- Navarro, F. (2018). Introducción. Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro & G. Aparicio (Coords.). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13–23). Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, F. (Ed.) (2021). *Escritura e inclusión en la universidad: herramientas para docentes*. Universidad de Chile.
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14–21.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31–57.
- Penagos, H. P. (2007). El aprendizaje situado como una alternativa en la formación de competencias en ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 2(4), 1–13.
- Pérez Cabaní, M. L. (2005). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En Coll, C. J. Palacios y A. Marchesi Desarrollo psicológico y educación II Madrid. Alianza Editorial. Cap. 11, pp. 285–307.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Nora Scheuer (coord.), Juan I. Pozo, M. del Puy Pérez Echeverría, M. Mateos Sanz, E. Martín Ortega & M. de la Cruz (coords.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29–50). Graó.
- Pozo, J. I., & M. Mateos (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En: J. I. Pozo & M. P. Pérez Echeverría: *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias*. (pp. 54–63). Morata.
- Ramos de Vasconcellos, V. M., & C. Guimarães Santana (2004). Psicología, cultura y educación: Perspectivas desde la obra de Vygostky. Novedades Educativas. self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(13), 497–534.
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En: V. Paoloni, M.C. Rinaudo & A. González Fernández (comps.). *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Sociedad Latina de Comunicación Social. La Laguna (Tenerife).

Rosario-Grullón, Y., Viñas-Marte, R., & Calderón Rebollon, L. S. (2024). Diseño y validación de una rúbrica para elaborar consignas de escritura. *Enunciación*, 29(1), 102–115. <https://doi.org/10.14483/22486798.21729>

Salgueiro, M. A., Castagno, F., Salgueiro, P., & Acebal, M. (2021). Enseñanza y aprendizajes en torno a la escritura en la formación docente inicial. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, 4. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4950>

Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interacciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Terigi, F. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de la investigación cualitativa*. Gedisa.

Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69–81. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>

## AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento al equipo editorial y, especialmente, a los evaluadores anónimos por la pertinencia de las observaciones y cambios sugeridos. Estamos convencidas de que las recomendaciones que nos hicieron contribuyeron a mejorar significativamente el artículo original y nos permitieron construir una versión más robusta y convincente del mismo.

53

## FINANCIAMIENTO

La investigación se realiza en el marco de un proyecto institucional co-financiado entre la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba (Argentina), a partir de la convocatoria: Jóvenes en Ciencia (Resolución N°62/2022 del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba. Resolución N° 683/2023 de la Universidad Nacional de Río Cuarto).

## SOBRE LAS AUTORAS:

María Soledad Aguilera es Dra. en Ciencias de la Educación. Mgter en Lectura y Escritura. Lic. en Psicopedagogía. Prof. en Educación Especial. Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en diferentes cátedras del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Miembro del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE-CONICET).

Victoria Belén Bianco es Licenciada en Psicopedagogía. Se desempeña como ayudante de primera en las cátedras de Estrategias para el Trabajo Intelectual y Psicología Educacional del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Es doctoranda en Ciencias de la Educación,

becaria doctoral de CONICET y miembro del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE-CONICET).

María de los Ángeles Corradi es Profesora y Licenciada en Lengua y Literatura. Diploma en Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en la Educación Superior. Diploma en Literatura Infantil y Juvenil. Se desempeña como profesora auxiliar en las cátedras de Gramática I y Seminario de Psicolingüística de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Es becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE).

#### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Aguilera, M. S., Bianco, V. B., & Corradi, M. (2025). Trayectorias de formación docente y su impacto en las prácticas de enseñanza, mediadas por la lectura y la escritura, y en los aprendizajes de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(4), 34–54. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.03>