


Evaluación y (re)elaboración de consignas como dispositivo didáctico y prácticas letradas en la formación docente

Evaluation and (Re)Elaboration of Teaching Prompts as a Didactic Device and Literacy Practices in Teacher Education

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.004>

María Beatriz Taboada

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Autónoma de Entre Ríos
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0003-4659-3473>
mbtaboada@conicet.gov.ar

Resumen

En el contexto de este trabajo proponemos una aproximación a los modos en que estudiantes de formación docente negocian, (re)construye y (re)significan posicionamientos didácticos e identitarios en el contexto de un dispositivo de revisión crítica, reelaboración y construcción de consignas para la práctica docente en Lengua y Literatura. En el marco de dicho dispositivo asumimos que el trabajo con consignas constituye una experiencia didáctica que involucra prácticas letradas complejas en las que los y las estudiantes ponen en juego recursos de literacidad, tensionando decisiones asumidas tanto para el ejercicio profesional como para el contexto de literacidades académicas en que las prácticas letradas se inscriben. En el análisis de la experiencia observamos que los y las estudiantes progresivamente despliegan nuevos recursos de literacidad y comienzan a interpelar experiencias y prácticas legitimadas, a la vez que resignifican las consignas como artefactos sociales que no solo involucran orientaciones para la acción.

Palabras clave: consigna didáctica, formación docente, práctica letrada, recursos de literacidad

Abstract

In this work, we propose an approach to how teacher training students negotiate, (re)construct, and (re)signify didactic and identity positions within a framework of a critical review, reworking, and construction of prompts for teaching practice in Language and Literature. Within this framework, we assume that working with prompts constitutes a didactic experience involving complex literacy practices in which students engage literacy resources, challenging decisions made both for professional practice and for the academic literacy contexts in which these literacy practices are embedded. In analyzing the experience, we observe that students progressively deploy new literacy resources and begin to question legitimized experiences and practices, while also reinterpreting prompts as social artifacts that involve more than just guidelines for action.

Keywords: teaching prompt, teacher training, literacy practice, literacy resources

Introducción

Desde este trabajo sostendremos que las consignas didácticas constituyen un *género discursivo*¹ fundamental en la práctica docente dado que convocan y/o habilitan potenciales experiencias de enseñanza y de aprendizajes. Cuando las pensamos como objeto de revisión crítica y género a producir en contextos de formación docente, no solo pasan a formar parte de *dispositivos didácticos*² significativos, sino que además aparecen vinculadas a *prácticas letradas* complejas y desafiantes; es decir, enmarcadas en formas culturales de empleo de la lengua (Zavala, 2009), propias de un ámbito de educación formal y orientadas a la actuación profesional.

¹Aunque podemos reconocerlas como discursos con cierta estabilidad vinculada a sus funciones y sus contextos de uso, interesa más pensarlas como *artefactos sociales* (Bazerman, 1994; Hamilton, 2000), considerando qué hacen los sujetos con estas y cómo intervienen en prácticas letradas concretas.

² Es decir, diseños en los que se articulan decisiones didácticas y recursos al servicio de un recorrido de formación (Taboada, 2021a). Profundizaremos su caracterización en los lineamientos teóricos de este trabajo.

En ese marco, nos interesa reconstruir aquí una experiencia situada de trabajo en torno a consignas, en el marco de la formación inicial de docentes de Lengua y Literatura, desde la que proponemos la revisión, reelaboración y producción de este género omnipresente en los recorridos de formación de los y las estudiantes, pero no suficientemente abordado como objeto de reflexión sistemática. A partir de esa experiencia, buscamos abordar los modos en que los y las estudiantes negocian, (re)construyen y (re)significan posicionamientos no solo didácticos sino también identitarios.

Al respecto, entendemos que la revisión crítica, la reelaboración y la producción de consignas didácticas para la práctica docente en Lengua y Literatura como disciplina escolar (Cuesta, 2019), constituyen tanto experiencias didácticas como prácticas letradas singulares en las que los y las estudiantes de formación docente despliegan *recursos de literacidad*³(Blommaert, 2013), ponen en juego aspectos vinculados a sus biografías de formación e identidad, y negocian posicionamientos epistemológicos y didácticos con respecto al ser docente y a los modos de apropiación disciplinar en el aula.

Para enmarcar el análisis, presentaremos inicialmente los lineamientos teóricos que lo fundamentan, posteriormente revisaremos algunas decisiones metodológicas que nos permiten situar la experiencia abordada y avanzar en su interpretación, reconstruiremos los resultados obtenidos y propondremos algunas reflexiones a modo de conclusión del recorrido.

³ Hablamos de *recursos de literacidad*, siguiendo al autor citado, para referirnos al conjunto de conocimientos, habilidades, prácticas y materiales que las personas empleamos al participar en prácticas letradas. Esos recursos son diversos y poseen una desigual distribución en la sociedad. Podemos incluir en esta categoría tanto recursos tecnológicos o infraestructurales (lápiz, papel, computadora, celular, acceso a internet o bibliografía de referencia para ciertos géneros, apoyos o acompañamientos específicos, etc.) como gráficos, lingüísticos, semánticos, pragmáticos, sociales, culturales.

Lineamientos teóricos

1. Las consignas didácticas

Las consignas didácticas no constituyen un género desconocido para los y las estudiantes de carreras de formación docentes –para ningún estudiante, en realidad–, dado que se encuentran omnipresentes en dinámicas áulicas y extra-áulicas. Sin embargo, su abordaje sistemático y problematización en la formación docente resultada relevante dado que constituyen una dimensión clave de la planificación y la práctica profesional.

En tanto textos prescriptivos, las consignas guían acciones de modo explícito o implícito (Taboada, 2021b). Así, pueden convocar, habilitar, orientar, mediar, alentar –a veces también desalentar u obstaculizar– experiencias de aprendizaje, mediando en las relaciones entre docentes, estudiantes y objetos de conocimiento en cualquier campo disciplinar, nivel y contexto educativo.

Asimismo, las consignas inauguran o intervienen en eventos letrados: instalan un diálogo en el que no están ausentes saberes, poderes, regulaciones.

La consigna es, también, una experiencia didáctica en potencia, una experiencia didáctica latente. Esto es así porque involucra mucho más que una invitación a la acción: desde su misma formulación puede dar cuenta de una relación didáctica en la que se anticipan roles, responsabilidades, dinámicas, concepciones de aprendizaje.

Partiendo de esta breve caracterización inicial, nos interesará detenernos brevemente en dos modos de abordar la revisión, reelaboración y producción de consignas, que anticipábamos desde la introducción y que resultan especialmente significativos para este trabajo: como dispositivo didáctico en la formación docente y como prácticas letradas.

1.1. La revisión, reelaboración y producción de consignas como dispositivo didáctico en la formación docente

Hemos anticipado una caracterización de consigna didáctica que vuelve evidente la necesidad de su abordaje como objeto de enseñanza y aprendizaje en contextos de formación docente. En ese marco, entendemos que los procesos de evaluación, reelaboración y producción de consignas necesitan enmarcarse en un dispositivo didáctico, es decir, un modo de organizar la experiencia de enseñanza y aprendizaje orientado a y puestos al servicio de fortalecer un perfil profesional reflexivo y crítico.

Tal como sostiene Souto (2019), todo dispositivo se orienta fundamentalmente a la acción y pone en juego saberes y poderes: “todo dispositivo dispone, resuelve, decide, es decir ejerce en este sentido un poder; pero a la vez pone en disposición, crea una situación, prepara, anticipa, propone, genera una aptitud para algún fin, pone en juego potencialidad y posibilidad a futuro” (p. 6).

En nuestro caso, nos interesa pensar los dispositivos didácticos en la formación docente como diseños orientados a generar nuevos saberes y capacidades para la actuación profesional. Con ese fin, al decir de Anijovich et al. (2009), resulta necesario “generar situaciones experimentales para que los sujetos que participen (...) se modifiquen a través de la interacción con ellos mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción” (p. 37).

Al respecto, las experiencias de evaluación, reelaboración y producción de consignas didácticas no pueden ser pensadas como actividades aisladas sino como dimensiones de una dinámica compleja y sostenida –un dispositivo– en la que se configuran y reconfiguran posicionamientos⁴, decisiones y experiencias para la acción profesional docente.

⁴Al hablar de posicionamientos nos referimos a ubicaciones provisorias y dinámicas que un sujeto asume frente a algún aspecto de la realidad social (Taboada, 2017).

Al hablar de decisiones docentes, nos parece oportuno focalizar aquí la atención en tres niveles de toma de decisiones curriculares docentes: nivel técnico, propio de las prácticas; nivel teórico, de las concepciones educativas; y nivel metateórico, vinculado a las perspectivas epistemológicas asumidas, al modo de concebir las relaciones entre sociedad y educación, teoría y práctica (Carr, 2002; Carr & Kemmis, 1998; Cascante, 2013). En ese esquema, la selección, reelaboración y/o diseño de una consigna didáctica constituiría una decisión técnica atravesada, condicionada o tensionada por las decisiones que cada docente asume en los otros dos niveles. En esa misma línea, el diseño de un dispositivo didáctico vinculado al abordaje de consignas en el nivel superior constituye una decisión técnica que responde a un modo particular de conceptualizar la formación docente y, a la vez, la relación entre teorías y prácticas.

1.2. La revisión, reelaboración y producción de consignas como prácticas letradas

Decíamos que la revisión y elaboración de consignas constituyen además *prácticas letradas*, es decir, modos sociales y culturales de emplear la lengua escrita en contextos y situaciones específicas (Kalman, 2008; Zavala, 2009), en este caso, vinculados a la formación docente en el nivel superior. En estas prácticas se ponen en juego *recursos de literacidad* diversos (Blommaert, 2013), significados, valores e identidades⁵.

Sin embargo, no podemos considerar que la producción de consignas en el ejercicio profesional docente y en la formación docente universitaria constituyan prácticas letradas equivalentes, dado que los contextos difieren tanto como el rol que las consignas pueden adquirir en cada uno de ellos. Al respecto, necesitamos considerar que los abordajes propuestos para las consignas en la cátedra universitaria –inscriptos en el dispositivo

⁵ Las categorías teóricas que recuperaremos en esta dimensión se enmarcan en una perspectiva sociocultural para el abordaje de la lectura y la escritura, que centra su interés en prácticas sociales, frente a concepciones que toman como foco el texto o procesos cognitivos involucrados en su comprensión y/o producción (Atorresi & Eisner, 2021; Lillis & Scott, 2007).

mencionado— se enmarcan en mediaciones sociales de un espacio curricular y atraviesan las decisiones que los y las estudiantes, docentes en formación, asumen para sus prácticas. En ese sentido, se enmarcan en *eventos de literacidad* significativamente diferentes.

Un *evento de literacidad* (Heath, 1982) es una actividad u ocasión en que se desarrollan prácticas letradas singulares mediante las cuales los y las participantes interactúan a través de textos y con los textos. Street (1984) sostiene que los eventos de literacidad constituyen episodios observables que surgen de y son moldeados por prácticas letradas. Abordar las prácticas letradas como dimensión fundamental de eventos de literacidad permite desplazar al texto como objeto de estudio, centrando la atención en los participantes, los recursos y los propósitos sociales de la actividad.

Insistimos, por tanto, en que el trabajo con consignas en los estudios superiores se enmarcará en eventos de literacidad diferentes a los que desarrollarán los y las estudiantes como profesionales, más allá de que busquemos plantear continuidades entre los mismos y mediar en el desarrollo de conocimientos y competencias para la práctica docente.

En definitiva, nos encontramos ante una superposición de prácticas letradas que conviven en el aula de formación docente: unas vinculadas a la elaboración de consignas para el ejercicio profesional —como anticipaciones y en cierto modo ficcionalizadas—, otras en la que las interacciones con las consignas constituyen modos de hacer con la lengua en un marco institucional diferente y en diálogo con *literacidades académicas* diversas, es decir, prácticas sociales mediadas por la palabra escrita en contextos de educación superior, que involucran poderes, identidades y formas diversas de construcción de conocimientos (Lea & Street, 2006; Lillis, 2021; Zavala, 2011).

Esto hace, por ejemplo, que en instancias de reelaboración o producción los y las estudiantes se enfrenten a desafíos vinculados, entre otras dimensiones, a la doble destinación de los discursos: si bien son pensados para el aula de Lengua y Literatura como disciplina escolar —y, por tanto, su producción demandaría situarse en eventos de literacidad en los que

asumen un rol profesional–, también circulan en contextos de formación docente, lo que hace que sus autores y autoras se construyan a la vez como docentes y alumnos o alumnas. Pensarse como docente, en cierta medida, constituye una construcción progresiva y recursiva en el marco del dispositivo propuesto, en el que vamos convocando y construyendo *recursos de literacidad* diversos.

Metodología

Tal como anticipábamos, el trabajo se centra en una experiencia didáctica de formación docente y, desde la misma, propone abordar los modos en que los y las estudiantes negocian, (re)construyen y (re)significan posicionamientos desde la revisión crítica, reelaboración y producción de consignas. Para enmarcar el análisis, describiremos brevemente dicha experiencia y detallaremos las estrategias y recursos que hemos considerado en el abordaje propuesto.

1. El contexto del estudio

El trabajo recupera experiencias transitadas en contextos de formación docente, en el marco de una cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura, espacio curricular obligatorio del Profesorado de Lengua y Literatura en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, sede Concepción del Uruguay⁶. La cátedra se sitúa en el tercer año de la carrera y constituye el primer encuentro formal de los y las estudiantes con la didáctica disciplinar en su recorrido de formación.

Para la realización de este trabajo, consideraremos materiales obtenidos en los ciclos lectivos 2022 a 2024⁷, en dicho espacio curricular. Más allá de

⁶ El plan de estudios vigente para la carrera incluye dos espacios de Didáctica de la Lengua y la Literatura, ubicados en tercer y cuarto año de la carrera, así como dos espacios de práctica docente, en esos mismos años. En el caso de la cátedra que nos ocupa, posee una baja carga horaria –dos horas semanales–, es de dictado anual y se encuentra a cargo de la autora de este trabajo.

⁷ La cátedra tuvo 11 estudiantes en el año 2022 y 12 en los ciclos lectivos 2023 y 2024.

las diferencias propias de los grupos, particularidades de los años académicos, etc., en todos ellos propusimos a los y las estudiantes un recorrido transversal de revisión de consignas didácticas que involucró diferentes instancias y objetivos, siempre en diálogo con los contenidos previstos en el proyecto de cátedra.

En principio, nos interesa recuperar aquí algunos rasgos comunes de dicho recorrido, vinculados a una serie de momentos previstos en el dispositivo, que detallamos en la tabla 1.

Tabla 1. Momentos de evaluación, reelaboración y producción de consignas. Fuente: elaboración propia

| Momentos | Prácticas letradas promovidas |
|----------|---|
| 1 | Producción de consignas de lectura y escritura, a modo de diagnóstico |
| 2 | Revisión de consignas propuestas en libros de texto |
| 3 | Reelaboración de consignas previamente analizadas |
| 4 | Elaboración de consignas en forma grupal |
| 5 | Evaluación y reelaboración de consignas |
| 6 | Elaboración de consignas en forma individual |
| 7 | Autoevaluación y reelaboración de consignas propias |

Aunque en la tabla aparecen como momentos singulares, cada uno de ellos involucra eventos de literacidad diversos. Por ejemplo: la revisión de consignas propuestas en libros de texto (momento 2) no constituye un evento único sino una serie de eventos que darán pie a la reelaboración (momento 3) y elaboración grupal de consignas (momento 4) frente a diferentes desafíos didácticos abordados en la cátedra, vinculados al trabajo con la lectura, la escritura, la oralidad, en prácticas letradas singulares.

Otro aspecto relevante a destacar se vincula a la intencionalidad de asumir un modelo de literacidades académicas (Lea & Street, 1998, 2006) en el

desarrollo del dispositivo, que busca contribuir a la formación de un estudiante –futuro docente– que negocie las prácticas letradas dominantes tanto en el contexto de formación como desde su posterior ejercicio profesional, por lo que intentamos apartarnos de *prácticas institucionales del misterio* (Lillis, 2001), es decir, de la existencia de dimensiones de las prácticas letradas académicas que no se abordan y/o explicitan adecuadamente en los contextos de formación. Algo que, por ejemplo, podría ocurrir si propusiéramos diseñar consignas sin abordar las decisiones que se ponen en juego en su construcción y/o sin problematizar de qué modo están siendo pensados y evaluados los textos producidos en el contexto del aula universitaria. Es decir, si no recuperáramos la dimensión de artefacto social de las consignas, tanto en el aula universitaria como en eventos de literacidad inscriptos en la escuela secundaria.

Esta presentación en momentos solo busca ilustrar el modo en que se propone a los y las estudiantes transitar instancias recursivas de evaluación⁸, reescritura y producción de consignas didácticas, con el propósito de problematizar los vínculos que establecemos con éstas y fortalecer el diálogo entre teorías y prácticas, en función de las conceptualizaciones que hemos detallado en los lineamientos teóricos de este trabajo. Asimismo, esos momentos nos permitirán organizar algunos resultados de nuestro trabajo.

Al respecto, resulta importante mencionar que solo inicialmente –en las primeras actividades vinculadas al momento 2– trabajamos sobre consignas aisladas, dado que las mismas son abordadas desde su localización en unidades mayores de planificación: secuencias de actividades y secuencias didácticas (Taboada, 2021b). De este modo buscamos recuperar el carácter situado de estos artefactos, pensados para los y las estudiantes de educación secundaria, y el diálogo que establecen con diferentes intervenciones docentes en el marco de los diseños

⁸ Partimos de prácticas de heteroevaluación –centradas en la interacción con textos que no se han generado en el contexto del aula–, pasamos a una coevaluación de textos propios y finalizamos con la autoevaluación de consignas elaboradas por cada estudiante.

didácticos elaborados o revisados. Al respecto, tanto las consignas como las secuencias son concebidas como anticipaciones para la práctica y, sobre todo, como recursos para el análisis didáctico en el contexto de la cátedra.

2. Recursos y estrategias

Para aproximarnos a los eventos inscriptos en el dispositivo, articulamos una documentación narrativa de experiencias didácticas, así como diferentes materiales elaborados por los y las estudiantes.

Las narrativas realizadas, para las que reconocemos su potencialidad reflexiva y transformadora (Porta et al., 2015; Yedaide & Porta, 2017), se basaron en notas de campo elaboradas antes, durante y después de las clases sostenidas con los grupos de estudiantes en los ciclos lectivos 2022 a 2024. Mientras las notas previas se vinculan a instancias de planificación docente; durante las clases solo realizamos registros ocasionales de discursos de estudiantes, buscando conservar intervenciones puntuales con la mayor fidelidad posible; y, finalmente, después de cada encuentro realizamos una descripción densa de los mismos. Registramos también otras interacciones sostenidas por canales complementarios tales como el grupo de Facebook de la cátedra o consultas recibidas por correo electrónico.

En estas narrativas incluimos también referencias a materiales elaborados por los y las estudiantes que conforman un corpus plural, integrado por consignas reelaboradas y/o elaboradas en diferentes momentos, evaluaciones de consignas externas o propias, y secuencias esquemáticas de actividades. En diálogo con las consignas, las secuencias esquemáticas permiten observar inicialmente cómo los y las estudiantes anticipan la articulación entre actividades al interior de una propuesta más global.

En la presentación de los resultados recuperaremos algunos fragmentos de estos materiales a modo de “plano detalle” (Arfuch, 2005) del acontecer en el aula. Al respecto, si bien seleccionamos fragmentos provenientes de eventos diversos, hemos optado también por centrar la mirada en instancias

del recorrido realizado por una estudiante –a la que llamaremos A⁹–, intentando mostrar continuidad en los modos en que son negociados, (re)construidos y (re)significados posicionamientos desde el dispositivo de trabajo.

Resultados y discusión

Tal como sostuvimos, las consignas didácticas no resultan un género desconocido para nuestros y nuestras estudiantes quienes, incluso, en el recorrido de la propia carrera de formación docente han transitado experiencias de elaboración para diferentes espacios curriculares.

Por ello, las experiencias incluidas en el **momento 1** buscan recuperar, a modo de diagnóstico, formulaciones iniciales que luego serán problematizadas en el contexto de la propia cátedra. Las consignas a elaborar se inscriben en una situación de enseñanza y aprendizaje ficticia, descrita en el aula y presentada como marco. Así, en ambos ciclos propusimos elaborar consignas para trabajar lecturas y escrituras con estudiantes de ciclo básico de la escuela secundaria, a partir de un texto previamente leído en la cátedra de formación docente.

Esas consignas iniciales presentaban una serie de rasgos recurrentes, como podemos observar en la tabla 2.

Tabla 2. Rasgos recurrentes en las consignas didácticas iniciales. Fuente: elaboración propia

| Lectura | Escritura |
|---|--|
| Alientan prácticas de localización de información | Omiten sugerir géneros o contextos para la escritura |
| Asumen un formato de consigna-pregunta | Alientan escrituras escolarizadas |
| Constituyen consignas de evaluación | Sostienen una concepción de texto como producto |

⁹ Los y las estudiantes aparecen identificados con una letra aleatoria –estable a lo largo de este trabajo– y hemos optado por no individualizar en qué año fueron producidas consignas ni notas de campo, buscando fortalecer su anonimización.

La totalidad de consignas de lectura producidas en esta instancia parten de una concepción lingüística que asume que el lector debe recuperar un sentido estable, presente en el texto. Aparecerán así referencias a la identificación de ideas principales, por ejemplo, o a la localización de otros elementos presentes en el texto fuente: personajes, escenarios, etc. La mayoría de las preguntas adquieren además el formato de *consignas-pregunta*¹⁰ –dónde ocurrió cierta acción, por ejemplo– y no se orientan a andamiar el proceso de lectura y/o evaluar si sus potenciales estudiantes han comprendido el texto de referencia, como podemos observar en el siguiente ejemplo:

(1)

“¿Desde dónde venía el telegrama que recibió Casciari antes de morir?”¹¹
(C, momento 1, A)¹²

En el caso de las consignas de escritura, se propone escribir no-géneros, es decir textos guiados por un objetivo –usualmente explicitado en la consigna– que no tienen circulación más allá del aula, y que aparecen como producto en la medida en que no se acompaña la práctica letrada, sino que se interviene en dos momentos puntuales: desde la consigna, que fija las tareas a realizar, y en la instancia de evaluación de lo producido. Podemos observar esto en el ejemplo (2).

(2)

“Escribe un texto para presentarte a tus compañeros: ¿cuál es tu nombre?, ¿qué te gusta hacer?, ¿practicás algún deporte?, ¿tenés alguna mascota?” (C, momento 1, B)

¹⁰ Como veremos, recuperamos aquí una categoría *emic*, presente en los registros.

¹¹ El trabajo giró en torno a los textos que conforman “La falsa biografía” de Hernán Casciari (2014) y que luego dieron marco a las actividades de presentación de los y las estudiantes de formación docente en el contexto de la cátedra.

¹² En los ejemplos citados indicamos si constituyen notas de campo (NC) o consignas (C). Para ese último caso identificamos también en qué momento del proceso de evaluación, reelaboración y/o evaluación de consignas se ubica –ver tabla1–.

Las consignas producidas en este momento inicial recuperan experiencias de formación transitadas por los y las estudiantes y constituyen, en cierta medida, textos que replican modos de hacer con la palabra en situaciones de aula. Se escribe así, evocando prácticas letradas reconocidas como estables en las biografías de formación, tanto en el nivel medio como en superior. Serán también las experiencias transitadas las que justifiquen la presencia de ciertos recursos de literacidad en la elaboración de las consignas, como la existencia de formas tuteantes –como podemos observar en el ejemplo (2)– y la recurrencia al imperativo o infinitivo.

Sin embargo, no asumimos aquí que los y las estudiantes no puedan generar consignas didácticas diferentes desde este momento inicial del recorrido, sino que, por el contrario, y a modo de anticipación de sentidos, consideramos que ponen en juego saberes y haceres consolidados desde sus recorridos de formación, desde la interacción con usos y formas que han sido construidos como hegemónicos. Entendemos que convocan, en estas primeras experiencias, modos de hacer con la lectura y la escritura que aparecen legitimados desde su recurrencia.

Esos saberes y haceres son interpelados, tensionados y reconfigurados desde el trabajo didáctico, algo que ya podemos observar en el **momento 2**. En ese contexto, las primeras evaluaciones no son vinculadas a las producciones propias sino a consignas provenientes de libros de texto que, sin embargo, inicialmente circulan en el aula sin referencias bibliográficas precisas: es decir, los y las estudiantes saben que provienen de libros de texto, pero no de cuáles. Aunque esta práctica de descontextualización podría ser cuestionable, responde al objetivo de intentar evitar que el reconocimiento de ciertas propuestas editoriales, autores o autoras y años de producción constituyan criterios priorizados en las evaluaciones. De este modo, las consignas llegan desprovistas de ese marco que solo será repuesto una vez finalizada la evaluación inicial.

En momentos iniciales del recorrido, observamos una tendencia a evaluar positivamente o a justificar las consignas que comparten rasgos con aquellas que los y las estudiantes han diseñado en el momento 1 (ver tabla

2), así como a clasificar los textos analizados en más o menos tradicionales, más o menos creativos, pero sin identificar posicionamientos teóricos y decisiones curriculares diferentes frente a la lectura o la escritura. Podemos observarlo en los siguientes registros –ejemplos (3) y (4)–.

(3)

A y D marcan una diferenciación entre consignas más divertidas¹³, “como juegos”, y consignas más tradicionales, “como las que nos dan en la facultad”. Dentro de las tradicionales ubican las consignas-pregunta que orientan lecturas eferentes. (NC, momento 2)

(4)

Intervención de J: “Esas consignas siempre aparecen ((se refiere a consignas que piden extraer información literal del texto))¹⁴. Es como que ya sabés que tenés que leer prestando atención a los detalles.” Varios estudiantes muestran acuerdo con la afirmación.

De este modo, se reconoce para la dinámica áulica la existencia de modos de interacción con la palabra escrita más o menos estables que, además, promueven estrategias vinculadas a la construcción de un oficio de estudiante. Se observa también una tendencia a reconocer como consolidadas y a la vez legitimadas ciertas experiencias –tal como observamos en los ejemplos (3) y (4)– porque forman o han formado parte de las propias biografías como prácticas letradas dominantes.

Frente a esto, solo un análisis más en profundidad de las consignas, abordando las decisiones curriculares que involucran, permite avanzar en su resignificación. A modo de ejemplo, volveremos sobre el diálogo que enmarca el ejemplo (4) y transcribiremos una breve nota de campo –ejemplo (5)– de ese mismo evento, ante la consulta de la docente sobre si la consigna analizada “ayuda a leer”:

¹³ En todos los casos, los subrayados son nuestros.

¹⁴ Empleamos doble paréntesis para reponer información contextual o incorporar aclaraciones en los fragmentos citados.

(5)

A sostiene que no sabe si esas consignas ayudan a leer “porque quedan ahí”. Explica que tal vez ayudan a mirar el texto más en detalle, que a veces sirve para que no se te pase información importante pero que si no se charla sobre eso es “buscar por buscar”.

Recordemos que A, como vimos en el ejemplo (1), ha propuesto justamente una consigna de lectura eferente (momento 1). En esa misma línea, aquí no hay una crítica explícita al tipo de consigna sino al modo en que la información recuperada se integra o no a otras dinámicas de aula. En un registro posterior, una vez trabajadas las concepciones de lectura que sustentan ciertas dinámicas propuestas y de “el riesgo” que implica “desarmar los textos” (NC, momento 2), podemos encontrar un posicionamiento más crítico:

(6)

Analizamos una secuencia de actividad de lectura, frente a un texto, donde hay predominio de consignas de lectura eferente. Hay algunas respuestas a coro: “concepción lingüística”. A agrega: “Si solo hay preguntas para buscar información, les estamos diciendo que leer es sacar pedazos del texto.” (NC, momento 2)

Tal como sostuvimos, entendemos que las dinámicas de interacción con las consignas que propiciamos desde la cátedra constituyen prácticas letradas singulares sobre las que no resulta suficiente construir conocimientos desde el hacer, sino que hace falta objetivar las experiencias y trabajar sobre el modo en que nos posicionamos al respecto. En ese sentido, aunque propongamos materiales obtenidos de libros de texto como objeto de análisis, resulta necesario considerar que estos recursos aparecen como discursos legitimados que los propios estudiantes han consultado o consultan, en tanto recursos didácticos, pero, también, de literacidad.

Por ello, asumir un posicionamiento crítico ante los libros de texto no aparece como una práctica simple sino como un desafío que B vincula al prestigio de los materiales de referencia, como vemos en el ejemplo (7):

(7)

“Cuesta pensar que el libro esté mal¹⁵” (NC, momento 2, B¹⁶).

En esa misma línea, resulta recurrente la consulta sobre “buenos libros de texto” (NC, momento 2) o sobre trabajos que les permitan revisar mejor las consignas, lo que evidencia la tensión entre recorridos iniciales y en construcción, frente a los que aparecen como necesarios “buenos modelos” (NC, momento 4)¹⁷.

Junto con esta preocupación –u ocupación vinculada al oficio de estudiante y a dinámicas de autogestión de recursos de literacidad que han construido desde sus biografías de formación–, un emergente relevante para este momento del recorrido lo constituye el reconocimiento de que la consigna es “más que una orientación a la acción” (NC, momento 2, V). Esto es, que en su formulación intervienen no solo decisiones técnicas, teóricas y metateóricas sino también aspectos vinculados a nuestras identidades como docentes, al modo en que queremos construirnos y construir nuestra relación con los y las estudiantes.

Al respecto, proponemos observar los ejemplos (8) y (9).

(8)

“Ante la revisión de una serie de consignas que recurren al uso de imperativos, B afirmará que le parece violento “tanto leé, marcá, buscá, anotá”. Varios compañer@s asiente. B dice que no quiere ponerse “en

¹⁵ La cátedra no promueve una evaluación de consignas en términos de bien/mal sino una revisión de sus supuestos y de los modos de interacción con la palabra escrita que son alentados o promovidos. Sin embargo, la oposición bien/mal aparece con frecuencia en nuestras notas de campo, vinculada a modos de evaluación recurrentes en los recorridos de formación de los y las estudiantes. Intentamos, en todo caso, desandar esa polaridad desde la resignificación de ciertas actividades en secuencias más o menos estratégicas, así como su reformulación en función de objetivos específicos de aprendizaje.

¹⁶ Cuando recuperamos voces de estudiantes a partir de citas textuales en estilo directo, originalmente incluidas en nuestras notas de campo, hemos optado por mencionar la letra que identifica al emisor o emisora.

¹⁷ Al respecto, la cátedra evita promover un trabajo con consignas modélicas, por fuera de las que son construidas colaborativamente en el aula, aunque no desalienta la consulta de materiales diversos en tanto recursos de literacidad.

ese lugar”, que se pueden presentar actividades de otro modo.” (NC, momento 2)

(9)

La propuesta es elegir una de las consignas que estamos trabajando, pensando en cuál les gustaría trabajar con sus estudiantes y fundamentando su elección. Al momento de dialogar al respecto, H sostiene que no se quedaría con ninguna porque no alcanzan a convencerlo. (NC, momento 2)

Como podemos observar, en el ejemplo (8) la discusión toma como foco la formulación de las consignas en tanto texto pero, a la vez, pone en evidencia que los modos de decir involucran modos de construir relaciones, un “lugar” desde el que posicionarse en el aula. Así, desde la doble dimensión de las consignas como dispositivos y como prácticas letradas que planteábamos, los y las estudiantes, futuros docentes, comienzan a problematizar las prácticas letradas vinculadas a esos textos, no solo como alumnos de la cátedra sino también como profesores o profesoras que asumen decisiones para un quehacer didáctico y que promueven, desde los textos que diseñan o seleccionan, modos de interactuar con la palabra en el aula. Observamos así un despliegue de *agencia*¹⁸ (Ahearn, 2001; Ávila Reyes et al., 2020) en el que las consignas comienzan a ser construidas como artefactos en los que se pone en juego mucho más que un hacer.

En (9), además, hay un distanciamiento –el primero de muchos en nuestros registros– frente a los textos que están siendo sometidos a análisis, que responde a la construcción inicial de un posicionamiento para la acción educativa. Las consignas, desde esta respuesta, se presentan como dimensión fundamental de prácticas letradas frente a las cuales negociamos identidades y avanzamos en la (re)definición de un perfil profesional docente.

¹⁸ Entendida como “capacidad de actuar mediada socioculturalmente” (Ahearn, 2001, p. 112).

El **momento 3**, en realidad, lo inauguran los y las estudiantes desde las críticas que realizan a las consignas analizadas. En ese gesto comienzan a aparecer propuestas de reformulación primero más informales y locales –vinculadas a las formas lingüísticas y/o a la información brindada–, y luego sistemáticas, más profundas y globales –por ejemplo, desde la definición de qué debería hacerse antes y después¹⁹ para que una consigna resulte más adecuada–, que dan paso a nuevas consignas para nuevas prácticas y eventos letrados.

Por ejemplo, a partir de un trabajo grupal y tomando como referencia una consigna de escritura de un manual donde se pide a los y las estudiantes producir una noticia para el periódico escolar, un equipo de trabajo –conformado por A, H y V– va a proponer dos reformulaciones sucesivas buscando que la actividad resulte más “cercana” (NC, momento 3) a sus estudiantes de ciclo básico:

- En un primer momento, los cambios sugeridos toman en cuenta el modo en que está formulada la consigna y la información que brinda. Proponen, así, reemplazar imperativos por sugerencias –por ejemplo, “les sugerimos...” (NC, momento 3)– o propuestas –“para realizar esta actividad podrían...” (NC, momento 3)– e incorporar una serie de temáticas que consideran de más interés para los y las estudiantes de ciclo básico²⁰. Con base en esos aspectos, leen a sus compañeros y compañeras una versión modificada del texto original.
- En un segundo momento, y una vez finalizada la lectura anterior, problematizan la consigna compartida y afirman que sería mejor proponer a los y las estudiantes la producción de un texto vinculado a formas más actuales y “reales” de compartir información. Aunque no proponen una consigna como tal, sugieren trabajar con un posteo de *Facebook* como género a escribir.

¹⁹ Como mencionamos, más allá de que este trabajo se centra en consignas didácticas, las mismas no aparecen abordadas en forma aislada en el aula sino desde su inscripción en secuencias de actividades o didácticas.

²⁰ La consigna base proponía como tema la realización de un evento en la escuela.

Esta segunda reformulación, más profunda, sin embargo, les generaba inseguridades vinculadas a la “informalidad del género” (NC, momento 3, V), por lo que optan por compartir oralmente esa idea, como una posible revisión de la consigna compartida.

En este momento en particular, resulta habitual que las reformulaciones resulten inicialmente dependientes del texto fuente y que los cambios no sean radicales, rasgos que se va transformando progresivamente. Algo similar ocurre con la problematización de los tipos de interacción áulica que promueven las consignas –más o menos verticales, más o menos dialógicos– y con las prácticas letradas promovidas –más o menos reales, situadas y adecuadas para los y las estudiantes del nivel–.

Ese tipo de interacciones donde se comparten tanto producciones como preguntas o sugerencias complementarias, para las que hemos tomado aquí como ejemplo un único grupo, resulta en realidad una práctica habitual durante las instancias de reformulación y también en las de elaboración (momentos 4 y 6), en tanto constituye un recurso de literacidad fundamental en el proceso. En todos los casos, se propone desde la cátedra revisar las propuestas en diálogo con objetivos de aprendizaje: ¿las reformulaciones sugeridas resultan acordes a los objetivos de aprendizaje que plantearíamos?, ¿qué ajustes complementarios requeriría en función de estos últimos? Esto hace que en el momento 3 y en los posteriores resulte habitual fundamentar las decisiones asumidas desde los objetivos de aprendizaje previstos, como podemos observar en el ejemplo (10), a partir de una intervención del mismo grupo que mencionábamos antes –integrado por A, H y V–.

(10)

“Si lo que queremos es que escriban narrativas, no podemos pedirles que escriban un diario íntimo ((se refiere a una consigna trabajada en el momento anterior donde se pedía a los y las estudiantes narrar una anécdota en un supuesto diario íntimo)) porque ese género no se comparte con el profesor” (NC, momento 4, V)

Aquí recuperamos una crítica a la relación entre fines y medios, a partir de la evaluación de la inadecuación de la situación comunicativa presentada a los y las estudiantes en la consigna. Lo que se interpela es la práctica letrada involucrada en la consigna en cuestión y, en contraste, el grupo va a proponer narrar una anécdota mediante la escritura de un hilo de *tweets* en X, negociando de este modo roles desde un despliegue de agencia.

Por otra parte, en las actividades de elaboración grupal de consignas que ubicamos en el **momento 4** resulta frecuente que se plantee como desafío el comenzar a construir textos que, como mencionamos, poseen un doble lector²¹: por un lado, son pensados para su circulación como artefactos didácticos en la escuela secundaria y, por otro, constituyen prácticas letradas inscriptas en dinámicas propias de una cátedra universitaria. Los y las estudiantes reconocen desde sus discursos esa doble dimensión, tal como veremos en el ejemplo (11).

(11)

“Pienso que en el aula les podemos explicar un poco más, podemos darles otros ejemplos. Acá ((se refiere a la producción de consignas como práctica letrada promovida desde la cátedra)) cuesta que se note bien lo que queremos hacer.” (NC, momento 7, Z)

De este modo, la elaboración de consignas como anticipaciones para la práctica en un contexto de formación docente involucra complejidades que necesitamos abordar de forma explícita en el aula.

En algunos casos, por ejemplo, para acompañar las prácticas letradas de reelaboración y elaboración previstas ha resultado necesario recurrir a elementos paratextuales que acompañen las primeras producciones, a modo de notas marginales para contextualizarlas adecuadamente o brindar información complementaria. Esto surge como aspecto negociado con los y las estudiantes, quienes consideran que constituyen recursos de

²¹Si bien las consignas didácticas no constituyen solo un género escrito, el trabajo de revisión de estos artefactos en la cátedra toma como foco inicial textos que circulan en forma escrita y que solo después darán paso a formulaciones orales o híbridas, desde las propuestas de reformulación que realizan los y las estudiantes.

literacidad que les permiten “mostrar” mejor cómo están pensando y pensándose en cada diseño. Estos textos periféricos van desapareciendo con posterioridad, a medida que avanzamos en el recorrido.

De igual modo, resulta siempre necesario habilitar espacios para abordar las tensiones que los y las estudiantes encuentran al pensarse a la vez como estudiantes y como docentes, y el modo en que van negociando sus identidades en la toma de decisiones para las prácticas. Esto tal vez resulta más evidente en el **momento 5**, porque las dinámicas de evaluación conjunta que venimos sosteniendo en la cátedra toman como foco por primera vez textos producidos por los y las estudiantes, en forma grupal. Aunque podríamos suponer que llegan a esta instancia con una práctica sostenida de revisión y evaluación de consignas y, por tanto, con herramientas suficientes para abordar nuevos eventos de ese tipo, las dinámicas de evaluación de textos producidos por compañeros y compañeras suelen evocar algunos de los desafíos que aparecían en el momento 2, aunque por motivos diferentes: si en aquel momento los desafíos pasaban por convertir en cuestionables textos que circulan en manuales escolares –como voces autorizadas–, aquí se vinculan a la incomodidad que sienten al “desautorizar” (NC, momento 5, R) decisiones didácticas asumidas por otros grupos²².

Dado que se plantea como un desafío construir colaborativamente recomendaciones o sugerencias sobre propuestas diseñadas en el aula, los primeros eventos incluidos en este momento recurren a la definición de criterios para observar las producciones grupales. Los mismos parten de las dimensiones que hemos evaluado en las consignas de los libros de texto y se vinculan a revisar la adecuación consigna-objetivos de aprendizaje, a reconocer la presencia de ciertas concepciones de la lectura y la escritura en las actividades propuestas, a considerar las decisiones curriculares asumidas. Posteriormente aparecen otros criterios, vinculados a las prácticas letradas promovidas, al tipo de vínculo que las consignas alientan

²²Aunque desde la cátedra se trabaja insistentemente para reconducir esa concepción de evaluación, no resulta una tarea simple porque este modo de pensarla encuentra sustento en las experiencias que la mayoría de los y las estudiantes han transitado en sus biografías de formación.

entre docentes y estudiantes, y al modo en que las consignas de una secuencia de actividades dialogan (o no) entre sí.

En el trabajo sostenido a partir de estos criterios, los y las estudiantes reconocen y explicitan que la formulación de consignas didácticas posee un vínculo claro con el modo en que se piensan como docentes y piensa su vínculo con sus alumnos y alumnas, algo que podemos observar en el ejemplo (12).

(12)

“L plantea que tal vez las consignas ((se refiere a una secuencia de actividades de lectura reelaborada por uno de los grupos, donde predominan las consignas-pregunta)) podrían ser planteadas de otro modo para que no sean siempre preguntas y respuestas. Pero aclara que su observación tiene más que ver con estilos y que tal vez el otro grupo se siente más cómodo partiendo de preguntas.” (NC, momento 5).

Una acción que se repitió en los períodos abordados, entre los momentos 5 y 6 y con diferentes modalidades, fue la reaparición de libros de texto como material de referencia. Mientras en el primer período surgió como solicitud de los y las estudiantes, quienes plantearon la posibilidad de explorar otros libros de texto para analizar consignas en forma autónoma y compartir sus impresiones en clase²³; en el segundo y tercer período implicó un pedido de autorización de estudiantes para compartir enlaces a carpetas con libros de texto digitalizados en el grupo de Facebook de la cátedra. En todos los casos, desde el discurso de los y las estudiantes se vinculaba una mayor exploración de esos recursos a la posibilidad de fortalecer una mirada crítica y “practicar” (NC, momento 5, Z) las dinámicas que veníamos desarrollando en la cátedra.

Efectivamente, en algunos casos las exploraciones realizadas tuvieron su correlato en la práctica, a partir de dos dinámicas diferentes:

²³ Como veremos en el segundo caso, también aquí fue una estudiante quien compartió enlaces a carpetas con libros de texto digitalizados, en el grupo de Facebook de la cátedra.

- Consulta ocasional sobre consignas que encontraban en los manuales –en eventos de literacidad desarrollados por fuera de la propuesta de la cátedra– y que traían a clases con diferentes inquietudes.
- Referencia para la elaboración de consignas propias (momento 6).

En el primero de los casos, los textos se socializaban con la clase para analizarlos colaborativamente. En el segundo caso, durante las primeras actividades de elaboración de consignas previstas en el **momento 6**, resultó habitual la presencia de propuestas que tomaban como referencia algunos aspectos de actividades observadas en los libros. De este modo, si en el momento 4 observábamos una elaboración inicial dependiente de las consignas que previamente habíamos analizado, en este momento los libros de texto regresaban como recursos de literacidad empleados por estudiantes para la elaboración de propuestas más o menos cercanas, más o menos originales, pero en diálogo con recursos explorados.

La exploración, además, se centraba en libros de texto recientes –de los últimos 3 a 5 años, según el ciclo– que aparecían evocados en los eventos de construcción de consignas alentados en el aula. Sin embargo, más allá de las experiencias de revisión crítica transitadas, en este momento en general regresaban asociados a un diagnóstico mayormente positivo ante el cual los y las estudiantes se autoevaluaban, como veremos en el ejemplo (13).

(13)

“Miro los libros y me doy cuenta que estoy re formateada por un modo tradicional de pensar la enseñanza. Me cuesta salir de ahí.” (NC, momento 6, A)

En ese sentido, ante el comentario de A, registrado en la nota de campo, otros y otras estudiantes del grupo clase van a sostener que han partido “del mismo lugar” (NC, momento 6). Ese lugar está vinculado, en los discursos, a las biografías de formación, a las experiencias transitadas en los espacios de Lengua y Literatura como disciplina escolar y/o en la propia carrera de formación docente.

Como podemos observar, los procesos de apropiación vinculados al trabajo con consignas como dispositivos didácticos y prácticas letradas no son lineales ni carentes de conflictos, e involucran desafíos e inseguridades que resulta necesario abordar en conjunto.

Así, ante los primeros desafíos que plantea la elaboración de consignas individuales, se sostienen escrituras ecoicas, en el sentido de que recuperan modos de hacer con la palabra propios de sus recorridos como estudiantes, tanto en el nivel medio como en el superior. También aparece insistentemente la imitación de experiencias evaluadas positivamente desde el trabajo en la cátedra. Esto último, sobre todo, se asocia a la presencia de consignas como prácticas letradas propias de la formación, ante las cuales los y las estudiantes manifiestan sentirse evaluados.

Sin embargo, progresivamente observamos la presencia de textos que se apartan de esas referencias iniciales y que, al decir de los propios estudiantes, resultan “más fieles” (NC, momento 6, R) a ellos mismos. Esa fidelidad involucra un reconocimiento del vínculo entre dispositivo didáctico-perfil profesional docente y práctica letrada-identidad, y se articulan con la certeza de que la consigna como tal les permite mostrarme como el o la docente que quieren ser, tal como observamos en el ejemplo (14).

(14)

A sostiene que recién ahora ((en las nuevas consignas que ha elaborado)) se ve “como docente” en las consignas. (NC, momento 6)

En ese sentido, las consignas no solo desafían las decisiones didácticas de los docentes en formación sino también los eventos letrados que piensan para el aula, frente a los que resulta necesario construir la propia voz –como docente, al decir de A– y, a la vez, instalar un diálogo. El trabajo sobre las consignas permite objetivar y problematizar decisiones curriculares, pero, por sobre todo, permite pensar las consignas como artefactos situados que nos involucran, en tanto sujetos del sistema didáctico, y que hace falta (re)pensar en contexto.

Asimismo, en el recorrido transitado observamos progresivas transformaciones vinculadas a las decisiones teóricas que asumen los y las estudiantes, y que se plasman en las consignas. En el caso de A, ante la consigna inicial que propuso –ver ejemplo (1)– y las reformulaciones realizadas en otros momentos del dispositivo, las primeras consignas que propone en esta instancia van a mostrar algunas transiciones:

- De la búsqueda de la idea principal –propia del texto y más vinculada a una concepción lingüística de la lectura– a una lectura guiada por objetivos, en función de los cuales definimos aquello que aparece como “más importante” (NC, momento 6, A).
- De la lectura eferente que no recupera la información extraída en clave de lectura, a una lectura que aborda los desafíos que presenta el texto para ayudar a leer.
- De una lectura única y en soledad, a la propuesta de releer de diferentes modos y con diferentes objetivos.

En instancias posteriores, su trabajo mostrará el paso de una concepción de lectura centrada en el texto, a una lectura como práctica letrada, situada en eventos de literacidad concretos en los que intervienen activamente estudiantes y docentes, negociando intereses e identidades.

Desde las producciones de los y las estudiantes resulta posible observar una transformación y diversificación de recursos, lo que les permite ir dejando progresivamente de lado prácticas solo deteccionistas o la recurrencia a consignas que piden resumir textos o narrar argumentos, como modo privilegiado de articulación entre lecturas y escrituras. Aparecen así experiencias que articulan de forma creativa prácticas letradas vernáculas y escolares, no desde una jerarquización sino en un diálogo que enriquece los modos de hacer con la palabra escrita en la escuela

Sin embargo, tal como mencionábamos, el proceso de apropiación de recursos no es lineal y resulta siempre necesario sostener la revisión de las decisiones que sustentan cada diseño, algo que se plasma

fundamentalmente en acciones vinculamos al **momento 7**. Mientras las evaluaciones iniciales son más guiadas y andamiadas, este último momento de trabajo con las consignas evidencia una mayor autonomía de los y las estudiantes frente a sus propias prácticas.

Un riesgo latente en las prácticas letradas que inscribimos en este momento está asociado a la intención de los y las estudiantes de evidenciar mayores aprendizajes vinculados a la Didáctica de la Lengua y la Literatura y los campos disciplinares de referencia que, por momentos, se plasma en consignas saturadas (Nieto, 2019), más pensadas para ser evaluadas por la docente que para intervenir en dinámicas áulicas del nivel secundario. Aunque durante todo el proceso resulta evidente que la revisión, reelaboración y construcción de consignas adquiere una doble dimensión de dispositivo didáctico y de prácticas letradas inscriptas en procesos de formación docente, en este momento, vinculado al segundo cuatrimestre de la cátedra, es tal vez donde más aparece la preocupación por “mostrar en las consignas lo que se aprendió” (NC, momento 7, H), tal como sostiene H en una instancia de revisión de su parcial.

Más allá de ese factor, trabajado en el aula, en este momento es también donde la creatividad comienza a aparecer como criterio de evaluación de las producciones, algo que no considerábamos en instancias previas.

Un cambio fundamental, vinculado a los dos últimos momentos se asocia al modo en que los y las estudiantes justifican las decisiones didácticas asumidas. En las mismas, observamos la articulación de cuatro dimensiones:

- los objetivos que guían las actividades que serán presentadas a los y las estudiantes de nivel secundario;
- el modo en que las consignas intervienen para alentar y orientar prácticas;
- el vínculo entre actividades al interior de instancias de planificación más amplias –fundamentalmente secuencias didácticas–;

- la forma en que los y las estudiantes de formación docente se identifican con la voz o las voces que construyen en los textos.

Otro aspecto importante que se consolida en este momento es la construcción compartida de un metalenguaje, desde su empleo recurrente en las evaluaciones. Así, se utilizan con frecuencia las referencias consignas-pregunta, consignas-evaluación, consignas-desafío, consignas-guía, consignas para aprender (NC, momento 6).

Nos hemos referido previamente a las consignas-pregunta, recuperando justamente este metalenguaje. Junto a esa noción, las consignas-evaluación serán aquellas que no alientan procesos de enseñanza y aprendizaje sino que dejan la responsabilidad del hacer en los y las estudiantes, de modo autogestionado, interviniendo solo para evaluar lo hecho; las consignas-desafío englobarán genéricamente a aquellas vinculadas a dinámicas lúdicas, simulaciones, etc., que pueden recuperar conocimientos previos pero fundamentalmente proponen a los y las estudiantes posicionarse en un lugar –ficticio o real– desafiante; las consignas-guía serán aquellas construidas para orientar el abordaje de retos que presentan las prácticas letradas propuestas a los y las estudiantes; y las consignas para aprender aparecerán por oposición a las consignas-evaluación, para marcar una intencionalidad didáctica de orientar la adquisición de nuevos conocimientos. Podemos observar un uso vinculado de esta última categoría en el ejemplo (15).

(15)

“Aquí sí logro construir consignas para aprender porque tienen que volver sobre aspectos del texto que leyeron y que luego necesitan recuperar para escribir...” (NC, momento 7, Z, en una de las actividades de su parcial²⁴)

²⁴ El parcial se estructuró en dos partes: en la primera, los y las estudiantes elaboraban una serie de consignas de lectura y escritura a partir de un texto que habían seleccionado –en diálogo con los contenidos previstos para el Ciclo Básico de la educación secundaria y a partir de acuerdos construidos desde la cátedra–, mientras en la segunda se les pedía evaluar las decisiones asumidas. Z critica una de sus consignas por considerar que solo se orienta a la evaluación y propone una reformulación en función de su articulación con otras actividades posteriores, a la vez que valora positivamente una de

En líneas generales, se sostiene una diferenciación entre consignas/actividades que impulsan oportunidades de aprendizaje (consignas-desafío, consignas-guía, consignas para aprender²⁵) y aquellas que se orientan a evaluar lo que el alumno ya sabe y que no se articulan en secuencias orientadas a adquirir nuevos saberes.

Conclusiones

En este trabajo buscamos aproximarnos a los modos en que estudiantes de formación docente negocian, (re)construyen y (re)significan posicionamientos no solo didácticos sino también identitarios desde su intervención en diferentes eventos letrados inscriptos en un dispositivo de formación que toma como eje la realización de prácticas letradas de revisión, reelaboración y construcción de consignas didácticas.

Partimos de una identificación de momentos que organizan el dispositivo y, desde ese marco, nos referimos al rol que adquieren las biografías de formación en procesos de revisión y (re)elaboración de consignas didácticas, desde las que inicialmente se convocan modos de hacer con la lectura y la escritura que aparecen como recurrentes y consolidados. Progresivamente los y las estudiantes comienzan a interpelar y resignificar experiencias y prácticas legitimadas, a partir de una revisión crítica de consignas propuestas por libros de texto y, posteriormente, de diseños construidos desde la propia cátedra.

En el recorrido, podemos observar cómo los recursos de literacidad recuperados por los y las estudiantes –tanto autogestionados como vinculados a las prácticas letradas propuestas por el espacio curricular– van

las actividades de lectura –por oposición a la anterior, como se puede ver en el ejemplo (15)–, pensando nuevamente en el modo en que puede ser recuperada en el contexto de una potencial secuencia didáctica que involucre la escritura del género en cuestión.

²⁵ La categorización de consignas-pregunta se centra en la forma que adquiere la consigna y no en sus objetivos. Por ello, pueden intervenir adecuadamente en secuencias orientadas al aprendizaje o, en cambio, aparecer como consignas de evaluación. Desde la cátedra intentamos evitar que la formulación de consignas-pregunta aparezca como dominante en las secuencias diseñadas, alentando otros modos de interacción entre docentes, estudiantes y contenidos.

mutando, permitiéndoles pasar de una aceptación más irreflexiva de discursos y modos consolidados de hacer con la lectura y la escritura, hacia un distanciamiento sustentado en dimensiones que son consideradas inadecuadas para el perfil docente y las relaciones didácticas que quisieran construir en las aulas. Esto alienta, a su vez, una resignificación de la consigna, que deja de ser solo un texto para ser construida como un artefacto social, frente al que negociamos nuestras identidades como docentes, el modo en que queremos construirnos y construir nuestra relación con los y las estudiantes, y una mediación significativa en las prácticas letradas que buscamos promover desde nuestro ejercicio profesional. A partir de estos procesos, observamos despliegues de agencia en el diseño de intervenciones didácticas situadas que se alejan de las formulaciones iniciales registradas en el recorrido.

Como factores relevantes de la experiencia, necesitamos observar la construcción de acuerdos didácticos entre estudiantes y docente para el acceso a recursos de literacidad que les permitan intervenir con mayor seguridad en prácticas letradas específicas –uso de elementos paratextuales complementarios, construcción de acuerdos para las evaluaciones grupales, búsqueda y disponibilidad de recursos bibliográficos, diálogo con eventos letrados desarrollados fuera de la cátedra–, la construcción de un metalenguaje que muestra un posicionamiento crítico ante las consignas, así como un espacio dialógico sostenido en el que no se invisibilizan los desafíos sino que se los convierte en objeto de revisión conjunta.

Esta última dimensión resulta fundamental si buscamos contribuir a fortalecer un posicionamiento reflexivo, dado que la reflexión, tal como afirman Anijovich et al. (2009), “es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente, y constituirse como práctica” (p. 45).

En ese sentido recuperamos también las complejidades de las prácticas letradas de construcción de consignas propuestas, en la medida que los textos a producir necesitan ser pensados como artefactos didácticos para la escuela secundaria, pero, a su vez, se inscriben en prácticas letradas

propias de una cátedra universitaria, es decir, en contextos de literacidades académicas.

En el análisis realizado, resulta evidente que los procesos de negociación, (re)construcción y (re)significación no son lineales ni carentes de conflictos. Sin embargo, si asumimos que en todo dispositivo se ponen en juego saberes y poderes (Souto, 2019), podemos concluir que el trabajo con consignas como práctica letrada nos permite fundamentalmente correr el foco de los textos como productos cerrados en sí mismos, para recuperar las negociaciones que nuestros y nuestras estudiantes realizan en el trabajo con las mismas, transformándose en el proceso, construyendo capacidades para la acción profesional (Anijovich et al., 2009) y asumiendo decisiones tanto didácticas como identitarias para enseñar Lengua y Literatura como disciplina escolar en nuestras escuelas.

Referencias

Ahearn, L. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>

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

Arfuch, L. (2005). Cronotopías de la intimidad. En L. Arfuch (Comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 237-290). Paidós.

Atorresi, A., & Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: Perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>

Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>

Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. En A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). Taylor & Francis.

Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440-459. <https://doi.org/10.1111/josl.12042>

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.

- Cascante, C. (2013). La formación del profesorado como análisis político de los discursos profesionalizantes. *Temas de Educación*, 19(1). <https://revistas.userena.cl/index.php/teudacion/article/view/379>
- Cuesta, C. (2019). Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. *Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 16-34). Routledge.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06.pdf>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. <https://www.jstor.org/stable/40071622>
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: Sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Nieto, F. (2019). ¿Cómo enseñar literatura en la escuela secundaria? Notas para una metodología en construcción. *Educación, Lenguaje Y Sociedad*, XVII(17), 1-37. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-171705>
- Porta, L., Álvarez, Z., & Yedaide, M. M. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105342821002>
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16), 1-16. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Taboada, M. B. (2017). Selección de libros de texto para el área de Lengua y Literatura: Una aproximación discursiva a procesos y procedimientos docentes en el contexto argentino [Tesis de máster, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/27303>

Taboada, M. B. (2021a). *Alfabetización avanzada, lecturas y sentidos. (Re)pensar el abordaje de textos expositivo-explicativos en la escuela primaria y secundaria*. Aique.

Taboada, M. B. (2021b). *Secuencias didácticas: 30 preguntas y respuestas*. El Ateneo.

Yedaide, M. M., & Porta, L. G. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19, 1-13.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno Comillas*, 1, 52-66.

Nota biográfica

Doctora en Humanidades y Arte con mención en Lingüística, Magister en Investigación aplicada a la educación, Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Magister en Filología Hispánica. Se desempeña como Profesora Titular Ordinaria de Seminario Lingüística en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, y como docente responsable de espacios de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la misma universidad. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro Regional de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, donde dirige actualmente el Proyecto acreditado “Prácticas letradas en la escuela secundaria: una aproximación colaborativa a experiencias docentes, desafíos y oportunidades” (PI-A UADER), aprobado y financiado por la Universidad Autónoma de Entre Ríos; es investigadora responsable del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) “Leer y escribir en la alfabetización avanzada: abordaje colaborativo de vínculos reales y posibles con la palabra escrita en la escuela”, aprobado y financiado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación; y Coordinadora del Grupo de Estudio Lecturas y escrituras en contextos de alfabetización avanzada.