



---

Universidad CLAEH  
Programa Educación  
Maestría en Didáctica de la Educación Superior

**PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA PARA LA  
ENSEÑANZA DE LA MATERIALIZACIÓN DE LA  
ARQUITECTURA.**

**TRES CASOS DE UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE.**

TESIS DE MAESTRÍA

Autora: Cecilia Harriett  
Tutora: Mag. Mónica Prior

Montevideo  
20 de noviembre de 2018

## **AGRADECIMIENTOS**

El agradecimiento a mi familia por su apoyo cotidiano y escucha cada vez que lo necesité.

A mis compañeros y docentes del curso de Maestría por sus aportes en este largo proceso. La inquietud por esta temática fue sin duda germinando durante el curso de la Especialización en el CLAEH.

A los docentes y compañeros de trabajo del I.N.E.T., que participaron en la investigación, “abriendo” las puertas del aula para pudiera observar sus clases y entrevistarlos, compartiendo en forma generosa su pensamiento

Y a mi tutora Mónica por alentarme continuamente, depositando su confianza en mí, obligándome a ordenar mis ideas por momentos “caóticas” y dispersas. Gracias a su paciencia, escucha y también a sus consejos que fueron claves para poder organizar mi pensamiento y sentir que era posible.

*“Puedes enseñar a un hombre a dibujar una línea recta, a trazar una curva y a moldearla...con admirable velocidad y precisión; y considerarás perfecto su trabajo en su estilo; pero si le pides que reflexione acerca de cualquiera de sus formas, que vea si puede encontrar otra mejor de su invención, se detiene, su ejecución se hace vacilante, piensa, y lo más probable es que piense mal, lo más probable es que cometa un error en el primer toque que como ser pensante dé a su trabajo. Pero con todo eso habrás hecho de él un hombre, cuando antes era sólo una máquina, una herramienta animada”*

*Ruskin, citado por Sennett 2017, p.144*

## **RESUMEN DE LA TESIS**

Este estudio cualitativo, de corte etnográfico desarrollado en el I.N.E.T (Instituto Normal de Enseñanza Técnica) se focaliza en las prácticas de los docentes, vinculadas a la lectura y escritura de las asignaturas técnicas de la carrera Maestro Técnico en Construcción. Es motivado por dificultades declaradas por docentes y estudiantes relativas a la lectura y producción de textos académicos y al aprendizaje de los contenidos propios del área. Las actividades de aula diseñadas por los docentes de las asignaturas técnicas fueron analizadas en términos de géneros como artefactos mediadores del aprendizaje, donde la lectura y escritura se configuran en procesos que permiten organizar el pensamiento, aprender las disciplinas y acceder a las prácticas discursivas propias del área de la Materialización de la Arquitectura. Las dimensiones consideradas: tipo de textos utilizados, modalidad de uso de los textos y modalidad de intervención docente permitieron describir y caracterizar las prácticas vinculando los géneros trabajados por los docentes en sus clases y los propósitos declarados que orientan al docente. Las categorías establecidas para cada dimensión permitieron determinar en qué medida los docentes incorporan los textos como artefactos mediadores del aprendizaje en sus aulas. Uno de los hallazgos más importantes fue descubrir la coherencia entre lo que piensan y lo que hacen los docentes; la vinculación entre la concepción de la disciplina (posturas epistemológicas), la enseñanza en el área técnica, el rol docente y las prácticas en torno a la lectura y escritura. Este campo poco explorado en Formación Docente en nuestro país, permite aproximarnos a las ideas que subyacen en relación al vínculo teoría-práctica y sus implicancias en la enseñanza técnico-tecnológica a fin de trabajar en la formación del colectivo docente hacia la conformación de una cultura universitaria que supone la construcción de conocimiento.

Palabras clave: Formación docente, Enseñanza técnico-tecnológica, Lectura y escritura, Artefactos mediadores.

## **ABSTRACT**

This qualitative study with an ethnography emphasis carried out at The Normal Vocational Education Teachers Training Institute (INET Instituto Normal de Enseñanza Técnica) focuses on teaching practices related to the reading and writing of technical subjects belonging to the career of Building Vocational Education Teacher. It is motivated by the difficulties declared by teachers and students related to reading and production of academic texts and the learning of specific contents related to the area. The classroom activities designed by teachers were analysed in terms of genres as learning mediation mechanisms, where both reading and writing configure processes that allow thinking organization, learn disciplines and access to discourse practices that belong to the area of architecture materialisation. The dimensions we considered such as type of texts used, uses of texts and the way the teacher works allowed the description and characterisation of the practices linked to the genres worked by teachers in their classes and the objectives that guide them. The established categories for each dimension allowed determining the extent to which teachers incorporate texts as learning mediation mechanisms in their classes. One of the most important findings was to discover the coherence between what teachers think and do, the link between the discipline conception (epistemological positions), the teaching in the technical area, the teacher's role and the practices on reading and writing. This little explored field in the teacher training area in our country allows us to get closer to the ideas that underlie the relation between the link theory-practice and their consequences in the technological vocational teaching so as to work in the teacher training towards a university culture that entails the knowledge construction.

**Key words:** Teacher training, technological vocational teaching, reading and writing, mediator mechanisms.

## **CONTENIDO**

CONTENIDO.....	5
INTRODUCCIÓN.....	9
1.EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	10
1.1. DELIMITACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO.....	11
1.1.1 PREGUNTAS.....	13
1.1.2. OBJETIVOS.....	15
1.2 ANTECEDENTES Y RELEVANCIA.....	15
2.MARCO TEÓRICO.....	17
2.1. LA MEDIACIÓN A TRAVÉS DE ARTEFACTOS: CONSTRUCTIVISMO SOCIO-CULTURAL Y TEORÍA DE LA ACTIVIDAD.....	19
2.1.1 SISTEMAS DE ACTIVIDAD.....	21
2.2. COMUNIDADES DE PRÁCTICA: GRUPOS IDENTITARIOS.....	23
2.3 DISCIPLINAS COMO FORMAS DE PENSAR Y HACER.....	24
2.3.1 PENSAR Y HACER EN LA PRODUCCIÓN DE OBJETOS EN EL ÁREA TÉCNICO-TECNOLÓGICA. “LA EXPERIENCIA DE PENSAR” Y EL LENGUAJE.....	25
2.3.2 LA ENSEÑANZA EN EL ÁREA TÉCNICO-TECNOLÓGICA, EN PARTICULAR EN LA MATERIALIZACIÓN DE LA ARQUITECTURA.....	27
2.4. LECTURA Y ESCRITURA EN LAS DISCIPLINAS.....	29
2.4.1. MOVIMIENTOS WAC, WID, ACLITS: BREVE RECORRIDO.....	29
2.5 LEER Y ESCRIBIR PARA REPRODUCIR O PRODUCIR CONOCIMIENTO.....	30
2.5.1 PRÁCTICAS QUE PROMUEVEN LA REPRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	31
2.5.2 PRÁCTICAS QUE PROMUEVEN LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	33
2.5.2.1. LECTURA COMO PROCESO INTERACTIVO.....	33
2.5.2.2. EL CARÁCTER PROCESUAL DE LA ESCRITURA. MODELO “TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO.....	34
2.6. LECTURA Y ESCRITURA PARA APRENDER CONTENIDOS EN EL ÁREA DE LA MATERIALIZACIÓN DE LA ARQUITECTURA.....	37
2.6.1. LA MATERIALIZACIÓN DE LA ARQUITECTURA: TEXTO EN UN CONTEXTO.....	37
2.6.2. LOS LENGUAJES DE LA MATERIALIZACIÓN DE LA ARQUITECTURA.....	38
2.7 GÉNEROS Y METAGÉNEROS: ARTEFACTOS MEDIADORES.....	39

2.7.1 GÉNEROS COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL .....	39
2.7.2 GÉNEROS Y SISTEMAS DE ACTIVIDAD.....	41
2.7.3 ZONAS DE INTERSECCIÓN DE LOS GÉNEROS EN LOS SISTEMAS DE ACTIVIDAD .....	41
2.7.3.1 METAGÉNEROS.....	41
2.8. GÉNEROS COMO ARTEFACTOS MEDIADORES.....	44
3.METODOLOGÍA, DISEÑO Y TRABAJO DE CAMPO.....	44
3.1 LA PERMANENCIA EN EL CAMPO Y EL PROCESAMIENTO DE DATOS: ACCIONES QUE SE RETROALIMENTAN .....	45
3.2 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS.....	46
3.3. DISEÑO DE INSTRUMENTOS .....	46
4. ANÁLISIS DE DATOS.....	53
4.1 ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE ACUERDO A LAS DIMENSIONES DEFINIDAS .....	54
4.1.2. CASO D1 .....	54
4.1.2. CASO D2 .....	60
4.1.3. CASO D3 .....	65
4.2. GÉNEROS COMO ARTEFACTOS MEDIADORES .....	70
5.DISCUSIÓN.....	74
5.1. CASO D1 .....	74
5.1.1. TIPO DE TEXTOS UTILIZADOS .....	74
5.1.2. MODALIDAD DE TRABAJO CON LOS TEXTOS.....	75
5.1.3. DIMENSIÓN: MODALIDAD DE INTERVENCIÓN DOCENTE .....	82
5.2. CASO D2 .....	85
5.2.1. DIMENSIÓN: TIPO DE TEXTOS UTILIZADOS.....	85
5.2.2. DIMENSIÓN: MODALIDAD DE TRABAJO CON TEXTOS.....	86
5.2.3. DIMENSIÓN: MODALIDAD DE INTERVENCIÓN DOCENTE .....	93
5.3. CASO D3 .....	94
5.3.1. DIMENSIÓN: TIPO DE TEXTOS UTILIZADOS.....	94
5.3.2. DIMENSIÓN: MODALIDAD DE TRABAJO CON LOS TEXTOS.....	95
5.3.3. DIMENSIÓN: MODALIDAD DE INTERVENCIÓN DOCENTE .....	98
6. CONCLUSIONES.....	101
7. PROYECCIÓN .....	106
REFERENCIAS.....	107
ANEXOS.....	115

## **INDICE DE ILUSTRACIONES**

ILUSTRACIÓN 1: Modelo de acción mediada de Vigotsky y su reformulación.....	18
ILUSTRACIÓN 2: Estructura de un sistema de actividad humano.....	21
ILUSTRACIÓN 3: Sistemas de actividad interactuando.....	41
ILUSTRACIÓN 4: Sistema de géneros.....	42

## **INDICE DE TABLAS**

TABLA 1: Formato de planilla de observación.....	46
TABLA 2: Planilla ampliada.....	47
TABLA 3: Organización de dimensiones, categorías, subcategorías e indicadores.....	49
TABLA 4: Tipo de textos utilizados. Caso D1.....	54
TABLA 5: Modalidad de trabajo con los textos. Caso D1.....	55
TABLA 6: Modalidad de intervención docente. Caso D1.....	57
TABLA 7: Tipo de textos utilizados. Caso D2.....	60
TABLA 8: Modalidad de trabajo con los textos. Caso D2.....	61
TABLA 9: Modalidad de intervención docente. Caso D2.....	64
Tabla 10: Tipo de textos utilizados. Caso D3.....	66
TABLA 11: Modalidad de trabajo con los textos. Caso D3.....	67
TABLA 12: Modalidad de intervención docente. Caso D3.....	69
TABLA13: Características de los géneros académicos como artefactos mediadores.....	70
TABLA 14: Características de los géneros académicos como formatos que comunican ideas .....	72
TABLA 15: Tendencias en la incorporación de géneros académicos en las prácticas docentes.....	73



...Inútilmente, magnánimo Kublai, intentaré describirte la ciudad de Zaira de los altos bastiones. Podría decirte de cuántos peldaños son sus calles en escalera, de qué tipo los arcos de sus soportales, qué chapas de zinc cubren los techos; pero sé ya que sería como no decirte nada.

No está hecha de esto la ciudad, sino de relaciones entre las medidas de su espacio y los acontecimientos de su pasado: la distancia al suelo de un farol y los pies colgantes de un usurpador ahorcado; el hilo tendido desde el farol hasta la barandilla de enfrente y las guirnaldas que empavesan el recorrido del cortejo nupcial de la reina; la altura de aquella barandilla y el salto del adúltero que se descuelga de ella al alba; la inclinación de una canaleta y el gato que la recorre majestuosamente para colgarse por la misma ventana; la línea de tiro de la cañonera que aparece de improviso desde detrás del cabo y la bomba que destruye la canaleta; los rasgones de las redes de pescar y los tres viejos que sentados en el muelle para remendar las redes se cuentan por centésima vez la historia de la cañonera del usurpador de quien se dice que era un hijo adulterino de la reina, abandonado en pañales allí en el muelle.

En esta ola de recuerdos que refluye la ciudad se embebe como una esponja y se dilata. Una descripción de Zaira como es hoy debería contener todo el pasado de Zaira. Pero la ciudad no dice su pasado, lo contiene como las líneas de una mano, escrito en los ángulos de las calles, en las rejas de las ventanas, en los pasamanos de las escaleras, en las antenas de los pararrayos, en las astas de las banderas, surcado a su vez cada segmento por raspaduras, muescas, incisiones, cañonazos.

Calvino, I. Las ciudades invisibles, pp. 21-22

## INTRODUCCIÓN

“Los alumnos no leen; no saben escribir” o “no tienen los conocimientos para un nivel terciario” son algunos de los comentarios que se escuchan a menudo en reuniones docentes. Estas afirmaciones que en ocasiones son asociadas a problemas del sistema que no ha podido solucionar, entendidos como carencias provenientes de etapas anteriores en el proceso de escolarización, dejan al descubierto posturas docentes que deslindan responsabilidad en ese sentido, entendiendo que no les corresponde enseñar a leer y escribir. Visualizando el problema como algo ajeno, tratan de paliar la situación a través de algunas indicaciones que tienden a la corrección de sintaxis o a la mejora de la escritura. La idea de la escritura como letra, disociada de los contenidos y aún más desvinculada del “hacer” está implícita en esas afirmaciones. ¿Cómo se vincula la enseñanza técnica con la lectura y escritura? Más aún ¿cómo se vincula el pensamiento con la acción?

La preocupación por  *cubrir* contenidos que los estudiantes “no traen” impide organizar las prácticas en torno a aquellos ejes estructurantes en el Área de la Materialización de la Arquitectura, atendiendo a las competencias que el estudiante, futuro docente en el área técnico-tecnológica, debe adquirir. La idea de los formadores de  *dar* los contenidos que el futuro docente a su vez va a  *dar* sintetiza la lógica reduccionista y de reproducción que urge modificar. ¿Cómo trabajar en ese sentido? Comenzar a reflexionar sobre las prácticas de los docentes formadores de futuros docentes, del sentido de la mismas, analizando sus propuestas, evidenciando modelos y develando ideas que guían esas prácticas es un camino posible. A lo largo de este proceso de investigación, que comenzó de forma exploratoria, la complejidad del análisis del hecho educativo se evidenció. Analizar las prácticas docentes en torno a la lectura y escritura deja al descubierto concepciones sobre la disciplina, sobre el vínculo pensar -hacer, sobre las ideas acerca de enseñar - aprender profundamente teñidas por las trayectorias de los docentes de la muestra.

Esta madeja que parecía indescifrable, poco a poco fue desenredada y se visualizaron algunos posibles caminos para comenzar a comprender por qué los docentes piensan lo que piensan y hacen lo que hacen.

Este camino personal fue y es acompañado de un proceso colectivo e institucional de profundos cambios donde la cultura de la reflexión sobre las propias prácticas está comenzando en el I.N.E.T. en el contexto de inminentes cambios hacia la transición universitaria. La organización de la malla curricular como oportunidad de revisar los ejes que organizan las áreas disciplinares, supone detenerse en la “musculatura” de cada área disciplinar y en las competencias que debe adquirir el futuro docente. La lógica de “asignatura” da lugar a la lógica por competencias como un saber hacer complejo que implica el despliegue de múltiples recursos. (Tardif, 2008).

La especificidad de la Formación Docente requiere reflexionar sobre el *ser docente* en un contexto donde el *ser técnico* parece tomar la delantera en un antagonismo sin sentido. ¿Qué supone ser Docente en el área técnico- tecnológica? ¿Qué rol juegan la lectura y escritura? ¿Cómo generar prácticas que rompan con la reproducción y la reducción de la enseñanza a cuestiones operacionales en términos de transmisión de experiencias? ¿Cómo generar espacios de aprendizaje que permitan el ingreso de los estudiantes al mundo académico? Este trabajo pretende ser un aporte en ese sentido.

## 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

---

### 1.1. DELIMITACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO.

El recorrido del I.N.E.T. como instituto formador de docentes en el área técnico-tecnológica permite comprender algunas dificultades y limitaciones a las que se enfrenta hoy la institución, sobre todo en relación a la generación de los cambios necesarios hacia la construcción de una *cultura universitaria*. El I.N.E.T. desde sus inicios en los años sesenta como institución ligada a la UTU y creada a instancias de la misma, se constituye en el “proveedor” de recursos humanos calificados que el sector productivo demandaba. A lo largo de su historia y a pesar de su configuración como Instituto terciario de formación docente en el área técnico-tecnológica, ha mantenido la lógica de funcionamiento de la UTU, encontrándose incluso los mismos nombres de las “asignaturas” en cursos de Educación media y en la Carreras de Formación Docente en el área técnica -tecnológica.

Algunas propuestas educativas que se desarrollaron en el INET en el año 1998 destinadas a egresados de estudios universitarios o terciarios (incluyendo arquitectos) a los que se les ofrecía una formación didáctico pedagógica como “complemento” a su formación técnica, fueron cursadas por los tres docentes participantes de la investigación quienes además de su título de Arquitecto (y en algún caso también Constructor), poseen el título de Profesor Técnico. La carrera Maestro Técnico en Construcción se crea en el I.N.E.T. en el año 2012, en el marco del plan 2012 que contempla la especificidad de las formaciones técnicas y se incorporan algunas modificaciones en relación al plan 2008 ,tomándose a las carreras universitarias como referencia <sup>1</sup>.

Es así que pasando por diversas etapas vinculadas a determinadas concepciones sobre la formación docente, se llega a la etapa actual en la que se concreta la aprobación del plan 2017 <sup>2</sup> para la formación docente en el área técnico -tecnológica hacia un ámbito universitario. En este contexto se realiza el trabajo de campo de esta investigación que comienza en el segundo semestre del año 2017 y

1 Plan 2012 de actualización de las formaciones técnico-tecnológicas del SUNFD, Acta nº8, resolución nº 11 del 15 de marzo de 2012, CFE.

2 Plan 2017 aprobado el 20 de febrero de 2018. Acta 4, resolución nº 2.  
[http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/tecnico/aa\\_plan\\_2017/acta4\\_res2.pdf](http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/tecnico/aa_plan_2017/acta4_res2.pdf)

culmina a fines del primer semestre del 2018, abarcando la transición de un sistema a otro en los cursos de primer año. En este período de transición que está viviendo la institución, donde los profundos cambios se suceden no sólo en el plan de estudios y su estructura ( el pasaje de “asignaturas” a “Unidades curriculares” entre otros ) , sino también en la estructura académica a través de la consolidación de los Departamentos académicos como espacios de construcción de conocimiento, *es vital poner el foco en las prácticas docentes*, sistematizando y analizando a la luz de la teoría, produciendo y aportando a la comunidad en la consolidación de una cultura universitaria. Esta visión se explicita en el documento Orientaciones y objetivos Consejo de Formación en Educación 2015-2020 , donde se expresa que *“Para la transformación de la formación docente en una institución universitaria es sustancial vincular las formaciones con la creación de conocimiento, en este caso muy especialmente el conocimiento pedagógico y didáctico, desarrollando una metodología de investigación propia del campo educativo”*<sup>3</sup>

Por otra parte, el perfil del Maestro Técnico en Construcción, se está construyendo y parece estar teñido por la herencia de la lógica maestro-aprendiz, donde la experticia docente supone el dominio de la técnica constructiva, de forma que la *dicotomía intelectual-manual, teoría-práctica* se naturaliza. La idea de taller como espacio para adquirir pericia técnica fuertemente vinculada a una concepción de perfil de egreso que enfatiza la destreza, el dominio de técnicas constructivas, alimentan la idea de docente como “experto en construir” en detrimento del docente como parte de una *comunidad que produce conocimiento*. Estas concepciones fuertemente arraigadas se explican en parte por el proceso institucional antes esbozado, donde por un lado se reproducen las lógicas de la UTU(se trata de una “UTU mejorada” con una estructura curricular conformada por asignaturas que incluso *son las mismas* pero trabajadas con mayor profundidad) y por otra parte, el “plus” de la formación docente queda a cargo del docente de didáctica , cuestión que ha sido abonada históricamente por las propuestas de formación docente en el área técnica.

La inminente transformación de los Institutos de Formación Docente del

3

[http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/documento\\_orientaciones\\_\\_objetivos.pdf](http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/documento_orientaciones__objetivos.pdf)

Uruguay en Universidad <sup>4</sup>, requiere un profundo cambio en las prácticas docentes. La profesionalización docente supone el conocimiento de las llamadas *teorías implícitas* de los profesores, como marco de referencia que guía sus decisiones y acciones. (Díaz Barriga, 2002; Morales, Roa & Maguey, 2003; Feldman, 2005; Romero, 2009).

La experiencia acumulada desde creación de la Carrera Maestro Técnico en Construcción en el año 2012 y el egreso de primeras generaciones, permite reflexionar sobre la tarea realizada, identificando problemas y fortalezas en la formación de futuros profesionales.

Algunas dificultades vinculadas a la **lectura y escritura**, son explicitadas por los docentes del I.N.E.T, quienes expresan que los estudiantes no manejan las herramientas básicas para leer y producir textos o si las poseen, esto no se refleja en la calidad de los aprendizajes. A su vez, se hace referencia a la “falta de conocimientos” en relación al área, vinculando esta situación al perfil de ingreso a los Institutos de formación docente (acceden estudiantes con diversa formación, ya que no se exige orientación específica para el ingreso).

En el I.N.E.T. se imparte hace algunos años un curso inicial anual de Escritura Académica <sup>5</sup> a cargo de los docentes de asignaturas Núcleo de Formación Profesional Común donde se introduce al estudiante en los formatos propios del mundo académico. Este curso de carácter general dirigido a todas las áreas en su conjunto, no parece ser suficiente para abordar las dificultades vinculadas a la lectura y producción de textos específicos vinculados a la disciplina. (Russell, 2013; Castelló, 2014).

La finalidad de este estudio es caracterizar las *prácticas* de aula de los docentes del INET (Instituto Normal de Enseñanza Técnica) durante el segundo semestre del año 2017 y primer semestre del año 2018, en relación al uso de la *lectura y escritura para la enseñanza de la Materialización de la Arquitectura*.

### 1.1.1 PREGUNTAS

La investigación se desarrolló en torno a la pregunta: ¿De qué manera los docentes del I.N.E.T. desarrollan las prácticas de lectura y escritura para la enseñanza

<sup>4</sup> <http://www.cfe.edu.uy/index.php/propuesta-curricular-2017>

<sup>5</sup> <http://inet.cfe.edu.uy/index.php/component/content/article/17-estudiantes/galestudiantes/232-cursos-de-escritura-academica>

de la Materialización de la Arquitectura?

Otras preguntas guían este estudio:

- ¿Cuál es la importancia - para los participantes- de la lectura y escritura en el área de la materialización de la Arquitectura en un instituto de formación docente? ¿Cómo se vincula la escritura con la “producción” de objetos propios del área, ya sea tangibles o intangibles? ¿Qué tipo de textos utilizan los docentes y por qué creen importante su incorporación en el aprendizaje de la Materialización de la Arquitectura?
- ¿De qué manera trabajan los textos y cuáles son las ideas que guían esas formas de trabajo?
- ¿De qué forma intervienen los docentes en los procesos de lectura y escritura que solicita a los estudiantes?

La muestra estuvo conformada por docentes de la Carrera Maestro Técnico en Construcción de las asignaturas “técnicas”, incluyendo algunas de corte teórico como Construcción I (equivalente a la Unidad Curricular Materialización I), Gestión de obra y otras con componentes “prácticos” como taller II.

No se ha conformado aún, algún grupo de docentes del I.N.E.T., que investigue las prácticas de aula vinculadas a la lectura y escritura como formas de aprender en el área técnica-tecnológica, en especial en el área de la Materialización de la Arquitectura, donde las producciones académicas no son únicamente producciones *escritas*, sino *objetos*, formas, producciones “construidas”, constituyéndose la lectura y escritura en verdaderos organizadores de esos procesos de producción y mediadores del aprendizaje. Esta situación motiva a la exploración en un campo poco abordado en un momento particular por el que transita toda la comunidad del INET, visto como oportunidad para de-construir, explicitar ideas y producir en forma colectiva. Indagar acerca de las prácticas y las concepciones de los docentes en relación a la lectura y escritura en un Instituto de Formación Docente, vinculado al área técnica-tecnológica, y las prácticas de aula, podría dar pistas para generar cambios de perspectiva, echar luz sobre el vínculo entre el “pensar-escribir- hacer”, repensar el perfil del Maestro Técnico en Construcción.

En torno a la relación teoría-práctica, Carr (1996) sostiene que “las prácticas

cobran un significado (como prácticas de cierto tipo) cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican” (p. 34). En ese sentido, la investigación adquiere valor en tanto se comienza a construir conocimiento, y se conforman verdaderas comunidades, donde teoría y práctica son considerados en términos de relaciones y estructuras sociales en un momento particular -de cambios-que supone *profundas revisiones de las prácticas de aula y del rol docente en el contexto de una comunidad de aprendizaje.*

### **1.1.2. OBJETIVOS**

#### **OBJETIVO GENERAL**

*Caracterizar las prácticas docentes en relación al uso de la lectura y escritura para la enseñanza de la Materialización de la Arquitectura en la Carrera Maestro Técnico en Construcción en el I.N.E.T.*

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Identificar y describir las actividades vinculadas a lectura y escritura propuestas por el docente.

- Analizar la intervención docente en las actividades propuestas.
- Relacionar las prácticas de aula de lectura y escritura con las concepciones declaradas de los docentes.
- Identificar prácticas de aula que promueven el uso de textos como artefactos mediadores del aprendizaje.

### **1.2 ANTECEDENTES Y RELEVANCIA**

Los antecedentes del interés en la lectura y en la escritura se ubican en el ámbito anglosajón, en investigaciones realizadas en EEUU y Reino Unido, a principios del siglo XX en el marco de los movimientos WAC (writing across the curriculum) y luego WID (writing in the disciplines). Surgen a partir de déficit detectados en la comprensión y comunicación de contenidos complejos propios del ámbito universitario; situación abonada por la progresiva masificación de la Universidad tanto en el Reino Unido y EEUU. Las investigaciones en este sentido, exploraban los discursos propios de las diferentes disciplinas, promoviendo el aprendizaje de los contenidos a través de la escritura, superando la visión remedial de



la misma que entendía la escritura como herramienta universal de comunicación y profundizando en el carácter situado de la escritura a través de géneros propios de cada área disciplinar (Russell,1997; Bazerman y Russell, 1994).

Estas iniciativas se desarrollan también a nivel iberoamericano, a través de diversas líneas de investigación. Algunas se centran en los estudiantes, analizando las dificultades de los mismos en la comprensión de textos académicos (Fernández y Carlino, 2010; Castelló & Donahue, 2012; Carlino, 2004a). Otras se focalizan en el docente , ya sea en las concepciones en relación a la lectura y escritura en educación superior (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013b ; Colombo y Prior, 2016 ) o en las propuestas de tareas en su carácter de situada, procesual vinculado a procesos metacognitivos, donde experiencias de reescritura, elaboración de reseñas analíticas y resúmenes son valoradas como formas de aprender los contenidos al tiempo que se aprenden formatos típicos del mundo académico universitario (Pereira y Valente, 2015 ; Ochoa , Aragón y Espinosa, 2007; Ramírez y López, 2012).

La investigación realizada, analiza las formas de integración de la lectura - escritura en el área técnico-tecnológico, cuestión ya explorada en otros estudios, donde se evidencia que “aprender a hacer” y comunicar en cursos prácticos de laboratorio supone el manejo de lectura y escritura. (López y Martínez, 2014; García, Nieto y Vera, 2014).

La recopilación y el análisis de experiencias latinoamericanas en el área técnico-tecnológica a nivel Universitario, hacen visible la necesidad de explorar la relación entre la escritura y los procesos técnico-tecnológicos, en el aprendizaje así como las producciones escritas y su vinculación con el mundo laboral (Cerdas, Polanco & Rojas Núñez, 2002; Narvaez, 2016).En ese sentido el análisis de los **géneros** propios de la educación universitaria , ha sido abordado por investigaciones vinculadas al área técnico-tecnológica, incluyendo formatos que trascienden el texto escrito para constituirse en “objetos”, producto de procesos de diseño vinculados al mundo profesional-laboral (Parodi ,2010 ; Garder & Nesi , 2012; Stagnaro y Natale, 2015).

Si bien la investigación a desarrollar se dirige a las prácticas en un instituto de formación docente -no a la formación de arquitectos- es posible establecer relaciones con investigaciones que analizan el carácter procesual y epistémico de la escritura en la enseñanza de la arquitectura (Medina, 2015), y otras que a partir de algunas

dificultades detectadas en estudiantes de Arquitectura, exploran prácticas que promueven la escritura y la oralidad, no como complemento del lenguaje gráfico sino como organizador del pensamiento, entendiendo la arquitectura como objeto narrativo (Hurtado ,2014 ; Castaño y de la Fuente, 2013) .

El foco de este estudio, estará en *las prácticas de aula*, entendiendo éstas no “como mera actividad” ni aplicación de teorías sino como un complejo entramado que supone acciones - concepciones; en tanto que “el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica” (Carr,1996, p.23).

Intentar comprender las prácticas, supone conocer las concepciones de los docentes en relación a la enseñanza y aprendizaje, así como las acciones que llevan a cabo como individuos, comunidades y organizaciones. En este sentido, el análisis de las prácticas docentes debe entenderse en relación a lo institucional, concibiendo las instituciones como diseños que suponen teorías, y las teorías como prácticas, ya que enmarcan y justifican las acciones. (Romero, 2009; Wenger, 2001). El análisis se centra en las prácticas de los docentes en relación a la enseñanza de la Materialización de la Arquitectura, a las actividades vinculadas a lectura y escritura, en forma de textos escritos o vinculados a “productos” que son propios del área disciplinar. Estos formatos o géneros entendidos como construcciones sociales, introducen al estudiante en el “mundo profesional”, a sus prácticas discursivas (Russell ,2013; Bazerman, 2016). A su vez, la enseñanza de la enseñanza en el área, implica la inclusión del estudiante- futuro docente-en la comunidad docente en el área técnico-tecnológica con su particular vinculación al mundo de la producción y la industria. La forma en que los docentes del I.N.E.T configuran sus prácticas en relación a la lectura y escritura puede permitir o no el ingreso del estudiante a la comunidad académica, es decir al discurso propio del área. (Carlino, 2002). Desde esta visión, la lectura y la escritura permiten registrar, pensar, repensar, de-construir.

## 2. MARCO TEÓRICO

---

El trabajo presentado se sustenta en el *constructivismo sociocultural* vigotskiano, profundizado luego por Leontiev a través de *la teoría de la actividad* y por Engeström en los *sistemas de actividad*. La idea de mediación en la actividad humana, refiere a la existencia de artefactos mediadores en el vínculo hombre-medio, superando la idea determinista de adaptación al medio y postulando que, a través de los artefactos mediadores el hombre modifica el medio y también su propia naturaleza.

La investigación presentada también sienta sus bases en el concepto de comunidad de aprendizaje postulada por la *Teoría Social del aprendizaje* (Wenger, 2001), en tanto el sujeto construye conocimiento en comunidades que promueven la integración de nuevos miembros y el compromiso de sus integrantes. Desde esta visión el conocimiento se construye y las disciplinas no son consideradas como repositorios de contenidos, sino como formas de pensar - hacer que presentan sus lógicas y prácticas discursivas propias. Los textos como *artefactos mediadores* permiten aprender los contenidos disciplinares y acceder a esas lógicas. Los *géneros* se conciben como construcciones sociales propias de cada campo disciplinar o de la intersección de las disciplinas, trascendiendo la idea de formato para convertirse en artefactos epistémicos que permiten aprender contenidos y transformar las prácticas, construyendo conocimiento y aportando al sistema de actividad. Es así que cada campo del saber tiene formas discursivas propias que suponen formas de hacer y de vincularse, que pueden compartirse con otras áreas través de criterios comunes o metagéneros.

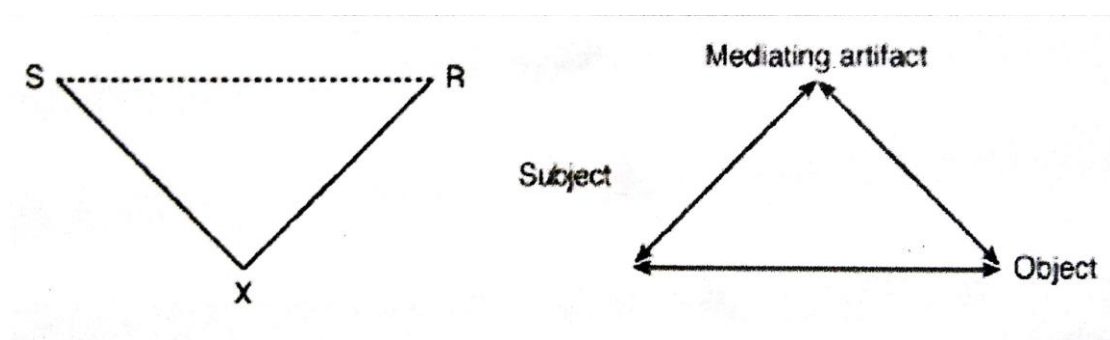
Los movimientos *Escribir a través del Currículum* y *Escribir en las Disciplinas* (Bazerman & Russell, 1994) postulan que la escritura como actividad situada que supone el compromiso y la toma de decisiones por parte del escritor se enmarca en sistemas de actividad que la originan y significan.

En los siguientes puntos se trabajan con mayor profundidad las ideas que sustentan el trabajo y que fueron esbozadas a modo de introducción.

## 2.1. LA MEDIACIÓN A TRAVÉS DE ARTEFACTOS: CONSTRUCTIVISMO SOCIO-CULTURAL Y TEORÍA DE LA ACTIVIDAD.

El constructivismo social como teoría perteneciente al campo de la psicología permite superar el tradicional esquema de vinculación del hombre con el medio de forma direccional sujeto-objeto para incorporar la idea de mediación a través de artefactos. Vigotsky, fundador del constructivismo socio-cultural vincula la psicología cognoscitiva experimental con la neurología y la fisiología, y analiza los fenómenos en su carácter dinámico y situado desde el paradigma dialéctico.

ILUSTRACIÓN 1: MODELO DE ACCIÓN MEDIADA DE VIGOTSKY Y SU REFORMULACIÓN



(Engeström, 2001, p.1)

Los procesos psicológicos superiores – específicos de la especie humana – surgen de la interacción entre humanos (intrapsicológicos) y luego pasan a ser de orden individual (interpsicológicos). Vigotsky explica cómo a través de la actividad laboral, productiva, realizada por medio de instrumentos y con otros humanos, la actividad “absorbe la experiencia de la humanidad”. Ese proceso, de internalización por el cual el plano interno se va formando, no se trata de un “desplazamiento” de la actividad exterior a un plano de conciencia interno preexistente, sino a una construcción que se produce en un contexto histórico-cultural, que es colectivo e individual.

El dominio del hombre en relación a la naturaleza se efectiviza por la intervención en la misma a través de herramientas y signos: las sociedades han creado a través de la historia, sistemas de signos que cambian las estructuras sociales, el nivel de desarrollo cultural y por tanto las estructuras cerebrales del individuo. Esas

operaciones con signos propias de la especie humana, permiten progresar hacia formas complejas de organización, culturalmente elaboradas. Los sistemas de signos se constituyen en verdaderos estímulos artificiales autogenerados que ofician de *mediadores* de la actividad: el vínculo no es con el objeto manipulable sino con ese sistema creado por el hombre, que permite el proceso de complejización de las estructuras mentales y el control del individuo de su propia acción, desde afuera.

Estas formas de organización no surgen de forma espontánea ni como consecuencia de la transmisión del adulto al niño, sino a través del vínculo con el medio; “es más bien algo que surge de lo que originariamente no es una operación con signos, convirtiéndose en tal después de una serie de transformaciones cualitativas” (Vigotsky, 1996, p. 78).

La idea de mediación es incorporada y profundizada en la *teoría de la actividad humana*, desarrollada por Léontiev (1984), con re-elaboraciones posteriores de Cole (1984), Engeström (2001) o más recientes de Stetsenko (2005).

En ese sentido, Leontiev (1984) sostiene que:

la actividad entra necesariamente en contacto práctico con los objetos que se resisten al hombre, los cuales la rechazan, la modifican y la enriquecen en la actividad exterior donde se opera la apertura del círculo de los procesos síquicos internos como saliendo al encuentro del mundo objetivo material que irrumpe imperiosamente en ese círculo. (p.74)

De esta forma se evidencia una relación dialéctica contrapuesta a la idea de “adaptación”, o estímulo-respuesta, donde la necesidad motiva la actividad, pero supera esta fase para constituirse en adaptadora y reguladora, ya que las necesidades que surgen trascienden las exigencias biológicas y promueven la aparición de otras.

En la actividad humana en tanto productiva-laboral es necesaria la representación de los motivos, finalidades, condiciones de la actividad en la memoria del sujeto. El producto debe ser “pensado” (no existe aún como objeto material), y es a través de esa *imagen* que el sujeto manipula el mundo externo. La actividad laboral “va dejando su sello” en el producto, a su vez ese objeto es percibido por el sujeto como imagen. Las transiciones entre sujeto - objeto se complejizan y el objeto también se complejiza; de esta forma el mundo exterior provoca en el cerebro humano la imagen subjetiva y esa imagen pasa a ser parte del mundo exterior, reconocible por el sujeto. Es así que los objetos culturales no solamente materializan las prácticas

sociales, sino que reflejan y encarnan la historia de su producción social.

De ahí que la actividad humana supone la unidad entre lo individual y lo social, es decir la reciprocidad entre las *prácticas colectivas* de producción de herramientas y los mecanismos de organización de esas prácticas.

Estas teorías permiten dar sustento a la idea de aprendizaje como reconstrucción del mundo objetual y la apropiación de los significados que lo regulan (culturales, situados), cuestionando la idea de aprendizaje como simple transferencia de lo externo al plano interno. La estructura psicológica no está a la espera del momento oportuno para madurar, sino que se trata de una construcción en el plano intersicológico e intrasicológico.

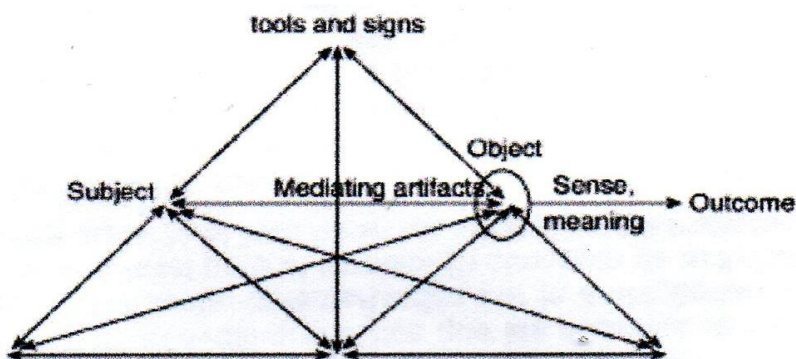
Estos procesos generadores de la construcción del *inner speech* como organización mental que permite la acción en el mundo, son a su vez externalizados y complejizados cuando la persona ante una tarea difícil, busca asistencia a través de artefactos disponibles. (Vigotsky, 1996; Lantolf, 2000).

La denominada zona de desarrollo próximo entendida como la diferencia entre lo que una persona puede lograr actuando sólo y cuando recibe ayuda a través de *artefactos mediacionales* o pares (Vigotsky, 1996) ha sido desarrollada más allá de la interacción experto-novato, incorporando contextos donde los grupos juegan un rol fundamental como lugares de co-construcción de aprendizajes. (Engeström, 2001; Lantolf, 2000). La zona de desarrollo próximo se constituye en ocasión para el aprendizaje, a través del aprendizaje colaborativo.

### **2.1.1 SISTEMAS DE ACTIVIDAD.**

El modelo triangular Vigotskyano (sujeto-objeto-artefacto) se complejiza, en primera instancia con el aporte de Leontiev a través de la incorporación de la división del trabajo como proceso histórico fundamental detrás del desarrollo de las funciones psicológicas superiores y luego con el aporte de Engeström (2001) a través de la idea de sistema de actividad.

ILUSTRACIÓN 2: ESTRUCTURA DE UN SISTEMA DE ACTIVIDAD HUMANO



(Engeström, 2001, p.2)

El concepto de *sistema de actividad*, incorporado por Engeström (2001) refiere al *contexto* en el que están inmersos el sujeto, objeto y los artefactos mediadores, incorporando sistemas de producción, distribución, consumo e intercambio de una comunidad, materializados por la actividad del sujeto, reglas, división del trabajo, interacciones de todos los miembros de la comuna para alcanzar el objetivo del sistema.

De acuerdo a esta teoría, los procesos individuales y colectivos se encuentran íntimamente vinculados, co-evolucionando en los distintos niveles de actividad, donde los motivos colectivos y los objetivos personales modifican el sistema y permiten su expansión en los llamados ciclos de actividad dinámicos, no lineales en continuo movimiento (Engeström, 2001; Stetsenko, 2005).

El desarrollo de esta teoría en el campo laboral permite estudiar comunidades profesionales, áreas de producción, a fin de analizar sus conflictos e intervenir. A nivel de educación, algunas investigaciones evidencian la importancia de esta teoría como medio de *reflexión y acción* sobre los procesos de formación de comunidades profesionales ya sea en el Practicum (Zeballos, 2012), o en la generación de ambientes de aprendizaje colaborativos a distancia a través del análisis de la estructura y funcionamiento de los sistemas de actividad (Juárez, Buenfil, & Trigueros, 2008).

A través de esta teoría es posible analizar la incidencia del contexto en las prácticas profesionales y en la construcción de la identidad colectiva tal como lo demuestran algunas investigaciones que analizaron la relación entre las historias



personales y la modificación de las prácticas personales (Feyrok, 2012) y otras que indagaron sobre las narrativas como poderosos artefactos mediadores en la construcción de una identidad en el proceso del aprendizaje de una segunda lengua en tanto ingreso a una nueva cultura. (Lantolf, 2000).

## **2.2. COMUNIDADES DE PRÁCTICA: GRUPOS IDENTITARIOS**

El concepto de aprendizaje que sustenta esta investigación surge de la intersección de la Teoría sociocultural de aprendizaje (Vigotsky, 1996), de la Teoría de la Actividad (Vigotsky, 1996; Leontiev 1984; Engeström 2001; Stetsenko, 2005) y de la Teoría Social del Aprendizaje (Wenger 2001). En relación a la Teoría Social del Aprendizaje interesa el Concepto de Comunidades de Práctica como espacios de participación y creación de conocimiento. El cambio de paradigma de este modelo refiere a la idea de que el conocimiento no se encuentra en una persona, sino en un grupo que comparte un repertorio de ideas, formas de hacer, símbolos, artefactos.

Estos grupos conformados de forma espontánea, de acuerdo a intereses en común, se sostienen, desarrollan y amplían por participación activa de sus miembros, que “no sólo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos” (Wenger, 2001, p.22). Ser parte de un grupo supone un *tipo de acción* y además un *tipo de afiliación*, donde las relaciones y los discursos son parte constitutiva del grupo. La idea de práctica desde la hermenéutica, supera la noción de conjunto de técnicas que se aplican, para constituirse en un “conjunto de acciones éticas y morales que se despliegan con ocasión de la presencia de algún tipo de saber” (Barragán, 2015, p.166). Esta idea involucra conocimientos, procedimientos y saber hacer en contextos determinados donde el sujeto pone en juego sus propios supuestos.

Es así que la idea de participación trasciende la acción esporádica o el compromiso con ciertas actividades y determinadas personas para constituirse en postura comprometida, reflexiva, donde el hacer y pensar se entrelazan y el aprendizaje se produce en la continua tensión experiencia-competencia. El aprendizaje es visto como proceso de transformación de conocimiento y a su vez como lugar, es decir como contexto en el que definir una identidad de participación.

A través de la participación de sus miembros, las comunidades logran



garantizar nuevas generaciones de miembros y las organizaciones (formadas por constelaciones de comunidades de práctica) se vuelven eficaces al nutrirse del conocimiento generado en esas comunidades. El aprendizaje se produce en procesos de reconfiguración a nivel interno y externo: a nivel interno “para que los principiantes se conviertan en miembros de pleno derecho deben alcanzar nuevas posiciones en la economía de significado” (Wenger, 2001, p.265); a nivel externo, las reconfiguraciones refieren a la posición del grupo en relación a otras comunidades.

La negociabilidad externa supone que la comunidad comparte discursos propios (con sentido para sus miembros) que lo diferencian de otras y a su vez se vincula con el resto de las comunidades.

El conocimiento situado y distribuido es el resultado de procesos complejos de interacción social, siendo las estructuras de participación las que permiten que ese conocimiento se modifique, transforme. Este nuevo modelo mental colectivo en relación a la posesión y utilidad del conocimiento supone el compromiso de los miembros, la empresa conjunta y el repertorio compartido, donde la democratización del conocimiento permite la participación igualitaria entre sus miembros. (Giraldo y Atehortúa, 2010). En este contexto, “cuando una información no conduce a una identidad de participación, se queda como algo ajeno, literal, fragmentado, innegociable (...) en consecuencia conocer la práctica es tener una cierta identidad para que la información adquiera la coherencia de una forma de participación” (Wenger, 2001, p.266).

### **2.3 DISCIPLINAS COMO FORMAS DE PENSAR Y HACER.**

Desde la visión del conocimiento socialmente construido - situado y distribuido - donde las herramientas, artefactos y compañeros sociales permiten ampliar la inteligencia humana (Resnick y Collins, 1996), *saber* supone no solamente dominar los contenidos sino el desarrollo de habilidades metacognitivas, la capacidad de resolver problemas y el manejo de los códigos propios de esa comunidad. De esta forma el estudiante es constructor de conocimiento estratégico y el aprendizaje se constituye en un proceso de complejización de las estructuras mentales.

Desde esta óptica, el saber trasciende el dominio de los contenidos, y las disciplinas se conciben como formas activas de conocer, como ejes estructurantes de ciertas áreas de conocimientos y no como repositorios de conocimiento (Carter ,2007;

Gardner, 2000; Garder & Boix 1994). Desde esta visión de disciplina, aprender los contenidos implica comprender la lógica que articula ese campo del saber; es “pensar cómo” superando una visión descriptiva y esto es posible a través del diseño de actividades auténticas, que promuevan operaciones mentales superiores (Gardner, 2000; Perkins, 2008). Si bien las disciplinas se constituyen en campos de saber con sus propios códigos y lógicas discursivas, existen espacios de intersección entre ellas: las metadisciplinas. De esa forma los límites disciplinares se desdibujan y ciertas formas de hacer se comparten. Estas metadisciplinas a modo de metacriterios responden a la idea de producción humana más allá de áreas definidas (Carter 2007). Es así que dominar cierta área de conocimiento, supone dominar las lógicas internas y los vínculos con otras áreas.

### **2.3.1 PENSAR Y HACER EN LA PRODUCCIÓN DE OBJETOS EN EL ÁREA TÉCNICO-TECNOLÓGICA. “LA EXPERIENCIA DE PENSAR” Y EL LENGUAJE.**

El concepto de técnica ha sido tema de las grandes cuestiones filosóficas. Tanto Ortega y Gasset (1964) como Heidegger (2005), citados en Esquirol (2011) trascienden la idea de la técnica como la satisfacción de necesidades para concebirla ya sea, como la modificación de la naturaleza con miras a la satisfacción de esas necesidades (Ortega y Gasset, 1964), o como *desocultamiento* del mundo (Heidegger, 2005). En la primera postura, los seres humanos construimos para habitar en un mundo extraño que es transformado; la capacidad técnica se constituye cuando “la inteligencia funciona al servicio de una imaginación no técnica”. Por otra parte, Heidegger (citado por Esquirol,2011) sostiene que podemos construir sólo si somos capaces de habitar; lo inhóspito no es el contexto, sino nosotros mismos. De ahí que construir es propiamente habitar, es decir: la disposición de los objetos responde a formas de habitar los espacios y la técnica se constituye un camino para pensar. La mirada está en lo ontológico (en la interpretación humana) y no tanto en lo óptico (existencia de las cosas) ya que el foco está en la pregunta ¿cómo pensar? y no en ¿qué hacer?

Desde esta visión, la técnica permite desocultar el mundo, dejar al descubierto cosas. Esquirol (2011) ejemplifica este concepto expresando que la técnica de la navegación nos descubre el mar como navegable, las técnicas agrícolas nos muestran

la tierra en su condición de cultivable; en definitiva, las técnicas hacen aparecer lo que antes estaba latente. Tanto Heidegger (2005) como Jünger (1990) ven en el lenguaje la clave para comprender la esencia de la técnica, más allá de los instrumentos y máquinas existentes. Jünger (1990, citado por Esquirol, 2011) sostiene que

la técnica es el dominio del lenguaje que está vigente en el espacio de trabajo. Ese lenguaje no es menos significativo, no es menos profundo que los demás, pues posee no sólo una gramática, sino también una metafísica. En ese contexto la máquina desempeña un papel tan secundario como el que desempeña el ser humano. Es tan sólo uno de los órganos mediante los que se habla este lenguaje. (p.58)

La absolutización del mundo técnico, reducido la operatividad, supone el empobrecimiento del lenguaje, en lo que algunos autores diagnosticaron como la pérdida de la experiencia en el mundo técnico. En este sentido la “experiencia de pensar” está dada por la articulación de un doble movimiento: el de extensión y el de tensión. El primero refiere al conocimiento, se sirve de él y tiene una estructura lineal, acumulativa; el segundo es el que permite pasar de la distensión a ese estado de tensión; es la llamada reflexión, toma de conciencia. La articulación entre estos dos movimientos que a su vez están en tensión es lo que permite la “experiencia de pensar”. La existencia del solo movimiento de extensión supone una idea positivista, reduccionista de la técnica, donde la operatividad conduce a la absolutización del mundo técnico sin quiebres, sin profundidad, sin cuestionamientos (Esquirol 2011).

Es así que la transformación del entorno a través de la manipulación supone la transformación del ser humano en forma individual y colectiva en la medida en que la producción de objetos sea un camino para pensar. En este sentido, el taller como espacio privilegiado de enseñanza en el área técnico-tecnológica no es concebido como un espacio de aplicación mecánica sino de desarrollo de habilidades donde la repetición permite modificar contenidos y la experiencia de lo táctil, lo relacional, lo incompleto promueve procesos recurrentes de hacer-pensar-rehacer (Sennett ,2009).

El concepto de habilidad trasciende la idea de lo innato y se vincula con complejas operaciones neuronales, activando diferentes circuitos neuronales. El saber artesanal según Sennett (2009) se sustenta en tres habilidades básicas: localizar, indagar y desvelar. Localizar es dar concreción a una materia, indagar es reflexionar, desvelar significa ampliar el significado. La focalización de la atención en ciertas

dificultades, suponen la activación de determinados circuitos y no otros, la indagación implica la suspensión de la resolución y la decisión para explorar: el cerebro sopesa las opciones de circuito; la habilidad de desvelar un problema está ligada a la capacidad de descubrir problemas más allá de solucionarlos. En relación a esta habilidad, establece que el hecho de pasar de un dominio de actividad a otro, estimula una nueva manera de pensar los problemas, supone estar dispuesto a hacer las cosas de otra manera. El conocimiento tácito por un lado y el reflexivo están en constante interrelación; la falta de alguno de ellos incide en el otro; de ahí que la no existencia de experiencia, de manipulación impide la reflexión sobre la experiencia.

Según expresa Mjelde (2011) “en el aprendizaje en el taller, cuerpo y mente trabajan juntos, y los estudiantes se mueven al ritmo del trabajo” (p.74). Es así que el protagonismo de lo corporal, de la manipulación, permiten el despliegue de habilidades reflexivas. El aprendizaje desde esta visión, supone la vinculación entre hacer-pensar y en ese proceso y el lenguaje se constituye en organizador que da sentido a la producción de objetos (Mjelde, 2011, Esquirol, 2011).

### **2.3.2 LA ENSEÑANZA EN EL ÁREA TÉCNICO-TECNOLÓGICA, EN PARTICULAR EN LA MATERIALIZACIÓN DE LA ARQUITECTURA.**

Si bien cada vez más la técnica moderna da lugar a un mundo “sin objeto” donde la abstracción máxima lleva a la deshumanización, a la pérdida de cercanía con lo producido, en el área de la Materialización de la Arquitectura, la manipulación concreta de la materia, la cercanía y vivencia cotidiana con esos espacios *materializados* genera un vínculo estrecho con el objeto desde lo vivencial siendo resignificado por quien lo *habita*.

A su vez, el carácter de permanencia de lo producido podría conducir a poner el foco en el objeto en sí y no en los procesos que dieron lugar a esa materialización, como fenómeno situado y resignificado. En ese sentido, el aprendizaje en el área técnico-tecnológica fuertemente vinculada al mundo productivo, podría asociarse a la adquisición de destreza manual, al dominio de ciertas “técnicas”, y la enseñanza concebirse como la transmisión de dichas técnicas.

Lejos de esta idea artefactual de la tecnología que la reduce a herramientas o artefactos, o a la aplicación de la ciencia, nos adherimos a la concepción de

Tecnología como forma de organización social integrada en un socio-sistema a su vez más amplio e interdependiente con tres dimensiones: dimensión técnica, dimensión organizativa, dimensión ideológica cultural (Moya y Brito, 2002).

La relación dialéctica saber-hacer como un entramado que involucra contenidos estructurantes de la disciplina y operaciones que habilitan la concreción de productos tangibles o no, propios del área, coloca a la acción como parte medular del aprendizaje, siendo la práctica compartida una forma de circulación del conocimiento en las comunidades de práctica (Wenger 2001).

En este contexto, la enseñanza en el área de la Materialización de la Arquitectura, supone la reflexión profunda de las nuevas lógicas de producción, que determinan vínculos laborales impersonales y nuevas formas de “hacer” y “habitar” los espacios, (Sennett, 2007). Desde esta visión, la enseñanza implica prácticas que colaboren en la visibilidad del legado cultural y en la comprensión de los procesos de gestión como situados y socialmente determinados. (Moya y Brito, 2002; Thomas 2010). Redefinir la enseñanza técnica -tecnológica supone reflexionar sobre su vínculo con el mundo laboral, la naturaleza de esa relación y por tanto las características de la enseñanza. En ese sentido, la formación del docente en el área técnico-tecnológica, en particular en el campo de la Materialización de la Arquitectura no puede reducirse a los saberes “técnicos”, sino al desarrollo de un serie de competencias como *sistemas complejos*<sup>6</sup> que permiten trascender la idea de que el *mejor* docente es el *mejor* técnico. La lectura y escritura académica como artefactos mediadores entre el pensar y hacer pueden constituirse en verdaderos sistemas que permiten ese entramado entre la teoría y la práctica. De ahí que las prácticas en relación a la lectura y escritura determinan la construcción de pensamiento o la reproducción de ciertas lógicas instauradas.

6 Pérez Gómez (2012) define las competencias como sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir combinaciones personales de conocimientos, habilidades y emociones, actitudes y valores, que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos humanos en sus interacciones con el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal, social como profesional (p.28). Perrenoud (2005) en *Diez nuevas competencias para enseñar* define algunas competencias que permitan repensar la profesión docente y “comprender el movimiento de la profesión”.

## **2.4. LECTURA Y ESCRITURA EN LAS DISCIPLINAS.**

### **2.4.1. MOVIMIENTOS WAC, WID, ACLITS: BREVE RECORRIDO**

El interés actual en la escritura, sobre todo por la alfabetización académica surge en el ámbito anglosajón, en EEUU y Reino Unido a comienzos del siglo XX. El origen del movimiento Writing Across the Curriculum (W.A.C.) es multicausal y progresivo. Algunos hechos colaboraron en su desarrollo, como la masificación de la Universidad en EEUU y en Reino Unido en la primera mitad del siglo XX, especialmente a partir de los años 60. La democratización del acceso a la educación superior, trajo consigo las quejas de los docentes en relación a las dificultades de los estudiantes para leer y escribir y por tanto para comunicar contenidos de alta complejidad y especificidad característicos del nivel universitario.

La implementación, en muchas universidades (en particular en los E.E.U.U.) de cursos de escritura como requisito previo para el acceso a ciertos contenidos, de carácter remedial, no lograron superar las dificultades y fueron complementados con otros de nivel básico, dirigido a estudiantes que no superaban el examen de ingreso (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette, Garufis, 2016). En este contexto de descontento se desarrolla el WAC, abonado por las investigaciones de James Britton (1970, citado por Castelló, 2014) mientras que en Reino Unido surgen iniciativas innovadoras de la mano de Bazerman y Russell (1994), citados por Castelló, 2014)

En un principio en los E.E.U.U. se trató que el curso inicial se vinculara con las diversas disciplinas, de ahí que el curso de carácter general dio paso a cursos de escritura para las diversas disciplinas, aunque adscritos a los Departamentos de Lengua. La necesidad de investigar profundizando en las características de los textos relevantes para cada disciplina, dio origen al movimiento Writing in the Disciplines (W.I.D.) cuyo objetivo era adentrarse en las particularidades de cada disciplina, analizar el uso y las funciones de la escritura en las diferentes comunidades profesionales para ajustar las propuestas en relación a la escritura académica. La escritura dejó de considerarse una habilidad cognitiva general para ser una actividad social y culturalmente situada, siendo a su vez un importante instrumento para aprender los contenidos y las formas de pensamiento de las disciplinas.

En el Reino Unido a partir del año 1990 se desarrolló un movimiento que

algunos autores han traducido como Academic Literacies (Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009), otros como alfabetización (Castelló, 2014) o literacidad (Carlino, 2013). El término *literacy* remite a la formación continua en lectura y escritura que permite adquirir habilidades discursivas propias de la comunidad académica y aportar a la misma. Se trata de habilidades no transferibles o aplicable a cualquier contexto, sino que adquieren sentido en contextos sociales específicos.

Una de las consecuencias de los movimientos W.A.C., W.I.D. Y A.C.L.I.T.S. es la creación y desarrollo de los centros de escritura (Writings centers) sobre todo en contextos universitarios anglosajones, habiendo también iniciativas en contextos europeos y América Latina. Estos laboratorios de escritura, comenzaron como método y luego se fueron configurando como espacios; el enfoque de estos centros revela una postura remedial al inicio hacia posiciones cada vez más preventivas y proactivas.

La expansión hacia América Latina se evidencia en proyectos que persiguen la misma finalidad, en un contexto de expansión de la matrícula universitaria, desarrollándose propuestas en Argentina (Natale, 2013; Carlino, 2013), Colombia (Cisneros, Jiménez y Rojas, 2010) entre otros.

Términos como Alfabetización Académica (Carlino 2003; Carlino, 2013) o alfabetizaciones académicas (Lea & Street, 1998) que en un principio referían a un proceso individual, de naturaleza cognitiva se reformulan hacia el concepto de práctica social cultural, histórica e institucional.

## **2.5 LEER Y ESCRIBIR PARA REPRODUCIR O PRODUCIR CONOCIMIENTO.**

La actividad de leer y escribir no necesariamente implica la producción de conocimiento. En el área de la psicología cognitiva, se ha profundizado la diferencia entre la reproducción de ideas y la producción de las mismas.

La psicología cognitiva, a través de dos modelos de explicativos de la *composición escrita* (Scardamalia y Bereiter, 1992) ponen al descubierto la complejidad del proceso de producción de textos en los llamados escritores maduros. Analizaremos ambos modelos que permiten acercarnos a la idea de reproducción por un lado donde la escritura se concibe como un canal o “cinta transportadora” de los conocimientos y, por otro lado, a la idea de producción, donde la escritura se constituye en proceso generador de ideas, estructurador de conceptos.



Las prácticas de aula “presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones” (Litwin,1996, p.93). De ahí que las concepciones docentes en relación a la lectura y escritura académica guían esas prácticas y las significan. En ese sentido organizamos dos grandes posturas en torno al leer y escribir: aquellas que tienden a reproducir el conocimiento y aquellas que tienden a producirlo.

### **2.5.1 PRÁCTICAS QUE PROMUEVEN LA REPRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.**

#### **2.5.1.1 LA LECTURA COMO HABILIDAD TRANSFERIBLE.**

En el marco de la Educación Superior, las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes al momento de la lectura y la comprensión de los textos, son vistas por los docentes en términos de déficit. Es decir, se atribuyen esas dificultades a la formación previa y en algunos casos a la enseñanza de la Lengua que como destreza no ha sido incorporada. Desde esta visión, lectura y escritura aparecen como una técnica transferible a cualquier contexto. (Fernández y Carlino, 2010). Esta idea reduccionista que simplifica la lectura a la búsqueda de información, se alinea con prácticas que tienden a reproducir conocimiento y no a producirlo. Se asocia la lectura a “descubrir” contenidos, como si éstos fueran ubicables en el texto sin considerar la relación autor-lector en tanto diálogo que permite resignificar el texto. Simplemente los datos “están” allí para ser descubiertos.

La comprensión de textos, de acuerdo a Belichon, Riviére e Igoa (1992) citado por Bocco, Guglielmelli y Reinoso (2010) se presenta a un nivel supra-oracional cuya coherencia “no depende solo de la forma y el significado de las oraciones que lo componen” (p.446). Comprender un texto supone hacer cosas con lo que se sabe, desarrollar operaciones mentales de orden superior tales como ejemplificar, argumentar entre otras (Perkins,2008). En ese proceso, los contenidos son inferidos del texto a partir de la comprensión del mismo, produciéndose la explicitación de lo “oculto” a través de procesos mentales que permiten relacionar los conocimientos previos con los nuevos conceptos. Trabajar sobre los implícitos



requiere deconstruir el texto, iniciar un camino autónomo de caminos para “mirar al revés” esa trama de contenidos.

En textos académicos a diferencia de los textos trabajados en la educación secundaria, el autor se dirige a una comunidad académica que conoce sus códigos y maneja las prácticas discursivas. Uno de los problemas del estudiante es reconocerse destinatario de ese discurso dirigido a un público académico, del que no se siente parte ya sea por los contenidos o por las formas discursivas. (Bocco, Guglielmelli y Reinoso, 2010; Carlino, 2003). La comprensión de esos textos, supone el dominio de esos códigos, no sólo en término de sintaxis sino en términos de cultura académica (Fernández y Carlino, 2010).

Algunas prácticas vinculadas a la lectura son vistas como *obstáculos* para la comprensión de los textos:

- la presentación de materiales sin referencia, ni fechas de publicación, que no permite al estudiante contextualizar la información
- la complejidad de esos textos que están dirigidos a la comunidad académica que comparte formas de argumentar, exponer y justificar el saber (Carlino, 2003).

Los obstáculos provienen de los textos, pero también de lo que el docente espera del estudiante. La no-explicitación de las expectativas por parte del docente y la suposición de que el estudiante debe saber analizar lo leído, es parte de la idea de que leer es encontrar la información, desconociendo que el lector deberá inferir a partir de ciertos marcos teóricos que son parte de una cultura disciplinar. El tipo de lectura donde los textos se presentan en forma condensada, con multiplicidad de fuentes, requiere de un lector entrenado que sea capaz de establecer relaciones, confrontar posturas.

### **2.5.1.2 LA ESCRITURA COMO PRODUCTO.**

#### **MODELO “DECIR EL CONOCIMIENTO”**

El modelo “Decir el conocimiento” propuesto por Scardmalia y Bereiter (1992) permite analizar una forma de producir textos en la que el estudiante escribe de acuerdo a cómo las ideas vienen a la mente, sin un plan de escritura. Construye alguna representación de lo que se le pide, localiza los identificadores del tópico y del género recuperando información de su memoria.

En este modelo, basado en el escritor (sin restricciones del mundo del lector) “la coherencia y la buena forma no dependen de la aplicación deliberada o consciente del conocimiento sobre el mundo o del conocimiento sobre los géneros literarios. Sino que éstas resultarían de procesos automáticos puestos en marcha gracias a esta actividad” (Scardamalia y Bereiter, 1992, p.46).

Algunos de los problemas detectados en los escritos de estudiantes universitarios (Carlino,2004b) se vinculan con la no consideración del lector, donde la “prosa basada en el autor” se constituye en un cúmulo de ideas que, como forma natural de pensar no exige colocarse en el lugar del lector.

Esta situación se relaciona directamente con la idea de la escritura como un “tubo para comunicar lo pensado” (Carlino, 2004a), donde el texto es un producto que transmite ideas que pueden presentar coherencia, pero no fueron construidas en diálogo con el lector. El escritor no anticipa al lector ni la perspectiva de ese posible lector.

### **2.5.2 PRÁCTICAS QUE PROMUEVEN LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.**

#### **2.5.2.1 LECTURA COMO PROCESO INTERACTIVO.**

La lectura como proceso interactivo supone un intercambio entre escritor-lector, donde el lector a través de una postura activa, reconstruye y construye significados. La lectura no es la mera decodificación de palabras, sino que implica la inmersión en la cultura de quien escribió, que es interpretada por un lector participe de otra cultura. Es en ese encuentro que el lector dialoga con el escritor, complejizando su conocimiento, ingresando a otras miradas. De ahí que la lectura es

siempre situada, y el conocimiento como parte de la acumulación histórica, refiere a personas que lo han producido. Las prácticas de aula que enfatizan el manejo de fuentes variadas y la comprensión de la cultura que incidió en el autor en la construcción de su pensamiento permiten producir ideas nuevas a partir de la discrepancia o concordancia con el autor.

Trabajar los textos en forma epistémica según Carlino (2003) supone que los docentes generen espacios de intercambio en aula, donde se hable de lo leído, de lo producido a fin de externalizar las ideas involucradas en la comprensión o producción. De esta forma se aprenden los contenidos disciplinares a la vez que se aprende sobre las formas discursivas propias de ese campo del saber. Algunas prácticas colaboran en la superación de las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes:

- reponer el contexto ausente, ya sea presentando el libro completo o presentando los autores de cada texto de acuerdo a las líneas teóricas.

- no dar por natural la interpretación de los textos; orientar a través de guías y discutir en clase lo leído; detenerse en la discusión de algunos fragmentos, releerlos en conjunto y organizar una discusión en torno a ellos.

- proponer actividades de escritura a partir de lo leído, ya que allí se evidencia el problema en relación a la lectura.

- permitir elegir qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído (Carlino, 2003).

La generación de estos espacios de intercambio supone un modelo de enseñanza no centrado en el docente. Proponer la lectura de textos variados, donde el estudiante puede armar su propio itinerario a modo de *anaquel de biblioteca*, es asumir que la voz del docente no es la única; es *permitir que los libros hablen* (Finkel, 2008).

#### **2.5.2.2 EL CARÁCTER PROCESUAL DE LA ESCRITURA.**

##### **MODELO “TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO”.**

La escritura concebida en su función epistémica, supera la idea de “decir el conocimiento” como mera transcripción, para “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992) en tanto proceso complejo de organización del texto que involucra problemas de significado, expresión y organización del texto. En este modelo denominado “Transformar el conocimiento”, donde las restricciones son

múltiples, el escritor debe superar la tensión entre el espacio semántico y el espacio retórico. El proceso de producción requiere un plan, objetivos que atienden a la audiencia, estrategias de generación de ideas. Desde esta visión, escribir no es sólo transcribir ideas de acuerdo vienen a la mente, sino que es un proceso complejo de toma de decisiones. Ese proceso no es lineal, sino recurrente ya que el escritor hace y rehace, planifica y replanifica.

Algunas investigaciones citadas por Camps (1990) ponen el foco en el proceso de crecimiento del texto y otras como los estudios de Flower y Hayes (1981) se enfocan en el proceso de la escritura, no en el producto. En este modelo que enfatiza el proceso de producción de ideas y trata de explicar la conducta de los escritores, se definen tres etapas interrelacionadas:

- 1) memoria a largo plazo, que incluye los conocimientos del escritor sobre contenidos temáticos
- 2) contexto de producción, es decir la situación en la que se produce el texto. En esta etapa debe resolver problemas retóricos, considerando la intención del escrito y la audiencia.
- 3) proceso propiamente dicho que involucra tres operaciones: planificación, textualización, revisión. La primer operación - planificación- consiste en definir los objetivos del texto y establecer el plan. La generación de ideas, la organización y el establecimiento de objetivos de acuerdo a la situación retórica son subprocesos de esta operación.

La segunda operación - la textualización - consiste en la transformación de los contenidos en lenguaje escrito. Condicionantes morfológicas, ortográficas, sintácticas entre otras, deben ser atendidas por el escritor y obliga a revisiones. La tercer operación- la revisión- implica que el escritor ahora lector, revise los objetivos, así como el contenido de acuerdo a la función retórica. Según este modelo el escritor requiere de cierta capacidad metacognitiva, ya que es él mismo quien “monitorea” su propio proceso, a través de una continua toma de decisiones en cuanto a la finalización de un subproceso, de la reformulación o no de objetivos.

De acuerdo a este modelo, redactar no es sólo expresar el conocimiento sino también establecer una relación con el supuesto lector; el escritor adopta la función de emisor y receptor alternativamente. En ese sentido, proceso de producción de ideas en la escritura difiere del proceso de producción de ideas en el intercambio a través de

expresión oral ya que el diálogo emisor-receptor permite la elaboración de pensamiento, la modificación de ideas, de puntos de vista a medida que transcurre la conversación. En el lenguaje escrito, es el propio texto el que produce la idea, “la empuja” hacia un interlocutor potencial. El carácter dialéctico de la escritura proviene del conflicto entre exigencias del texto y del pensamiento, es decir de las creencias del escritor y del espacio retórico. Ese proceso de ajuste entre contenidos que el escritor quiere transmitir y la situación retórica (perspectiva del lector) es lo que permitiría la construcción de un nuevo conocimiento a partir de una situación dialéctica; donde la escritura es concebida como un “problema” a resolver (Flower & Hayes, 1981).

A diferencia de la oralidad, la escritura como soporte “físico”, permite “volver al texto” y revisarlo, reorganizando a su vez el pensamiento. En ese proceso recursivo, el escritor organiza los contenidos y la forma, resolviendo las tensiones entre el espacio - problema retórico y el espacio-problema semántico. La revisión de los textos desde esta perspectiva, lejos de un abordaje lineal o por partes, supone repensar contenidos y relaciones.

Las dificultades a las que se enfrenta un estudiante universitario en la producción de textos han sido analizadas por Carlino (2004b) y refieren a esa doble dificultad: la complejidad de los contenidos y los géneros académicos que se les solicita producir (monografías, ensayos entre otros)

Si bien los modelos planteados no son modelos de enseñanza, sino de base psicológica -cognitivos, Camps (1990) plantea que pueden dar pistas de cómo es el proceso mental y así plantear andamiaje. La escritura como proceso recursivo, supone múltiples habilidades para concretarla. Como espacio semántico, se requiere el trabajo de la escritura entrelazada con los contenidos y como espacio retórico es preciso plantear receptores identificables; es decir que las actividades de escritura deberían constituir un desafío donde el estudiante resuelve las tensiones entre lo que quiere decir y la situación. Camps (1990) sostiene que para que la escritura sea trabajada en forma epistémica, es necesario que los estudiantes conozcan los objetivos de las actividades, que las actividades planteadas sean situaciones reales de escritura y que el estudiante tenga que aprender algo.

Ocuparse de la lectura y escritura insume tiempo de aula, “sacrificando” tiempo al trabajo de los contenidos conceptuales y tiempo docente en la elaboración de material a modo de andamiaje, al seguimiento de las producciones. En ese sentido

Carlino (2002) sostiene que, a largo plazo, una vez organizados los materiales de andamiaje, pueden ser utilizados en otros cursos; y si bien los contenidos pueden verse acotados, los alumnos aprenden más contenidos al estar la lectura y escritura contemplados en el currículum, ya que la mejora de la lectura y la producción escrita redundan en la apropiación de esos contenidos.

Aquellos docentes que promueven espacios de discusión en torno a textos variados, proponiendo tareas que tienden al trabajo autónomo, son docentes que confían en sus estudiantes y dan oportunidades para el aprendizaje (Bain, 2006; Biggs, 2004).

## **2.6. LECTURA Y ESCRITURA PARA APRENDER CONTENIDOS EN EL ÁREA DE LA MATERIALIZACIÓN DE LA ARQUITECTURA.**

### **2.6.1. LA MATERIALIZACIÓN DE LA ARQUITECTURA: TEXTO EN UN CONTEXTO.**

La Arquitectura como vasto campo del saber, se nutre de dos vertientes: la emocional, estética que permite vivenciar los espacios a través de los sentidos y una vertiente científico-tecnológica. Es una disciplina que se ocupa del diseño de la forma y de la materialización de la misma; es arte que se construye.

La experiencia sensorial humana juega un papel fundamental en esta disciplina, donde los objetos producidos se “habitan” y son resignificados por quien los habita. En ese sentido, el objeto producido no es un elemento inerte, a pesar de su condición de “permanencia”, sino que es modificado por la experiencia humana. Las formas van conformando otras a través de una “sintaxis” que permite habitar un mundo; de ahí que la arquitectura pueda ser vista como texto en el contexto.

El lenguaje entendido ontológicamente no es exclusivo de la verbalización, o palabra escrita, sino que incluye el lenguaje pictórico, musical; según Heidegger (2005) es el modo en que se constituye nuestra experiencia, como experiencia lingüística del mundo entendido como significaciones acumuladas históricamente y no como objetos puros a los que se les añade sentido luego.

Desde esta visión se presenta la arquitectura como fenómeno, como objeto de percepción y a su vez como proceso fenomenológico donde el habitante *es* en el sitio y también *está*. En esta línea de pensamiento, algunas Universidades colombianas (Hurtado 2014) promovieron el trabajo con textos fenomenológicos que dieran

sustento teórico a las propuestas arquitectónicas, y permitieran organizar el pensamiento en el proceso de creación. Estas propuestas, dirigidas a la formación de arquitectos pueden ser extendidas a la formación de docentes en el área y a otras profesiones y oficios dentro del área de la Materialización de la Arquitectura cuyas tareas si bien no se centran en la actividad proyectual, forman parte de los procesos de producción del objeto. La lectura sobre las formas de entender un contexto podría mejorar las competencias del estudiante al momento de tratar de comprender el problema arquitectónico.

### **2.6.2. LOS LENGUAJES DE LA MATERIALIZACIÓN DE LA ARQUITECTURA.**

En el área de conocimiento Materialización de la Arquitectura, la integración de aspectos vinculados a lo estético - percepción por un lado y aspectos técnicos-tecnológicos por otro, complejiza y enriquece esta área de conocimiento habilitando lenguajes diversos que incluyen metáforas, analogías en tanto permiten describir sensaciones, emociones, recorridos y a su vez se sirve de un lenguaje técnico, preciso, que evidencia metodologías de trabajo de base científica

Esta área convoca diversas profesiones y oficios que construyen conocimiento desde la práctica y la teoría, conformando comunidades de práctica que presentan lenguajes propios. El lenguaje de los arquitectos está constituido según Sainz (2005) por: el lenguaje natural, el lenguaje gráfico y el lenguaje arquitectónico. El primero refiere a los escritos y a la oralidad, el segundo a los dibujos y representaciones gráficas y el tercero a la obra construida.

El énfasis en la vertiente técnico-tecnológica de la materialización de la Arquitectura a la que refiere este trabajo no implica el abandono de la idea del “arte de construir” pero la cercanía del estudiante con la producción del objeto conduce al análisis entre el pensar -hacer y el rol de los textos en ese contexto. Los textos concebidos en su función epistémica permiten aprender contenidos en forma significativa, organizando el pensamiento y la acción, dando sentido a la producción (Mjelde, 2011; Esquirol, 2011).

La Materialización de la Arquitectura como la definición de espacios proyectados a través de la materia refiere no sólo al producto en tanto obra terminada sino también a los procesos que dieron origen a ese objeto: ya sean procesos de ejecución o de gestión para la materialización. El aprendizaje de estos procesos

supone no sólo la práctica en términos de manipulación, sino la lectura y producción de textos específicos escritos o no, como manuales, memorias constructivas, leyes, artículos académicos, informes técnicos, recaudos gráficos entre otros, que son parte de una comunidad discursiva. Estos textos trabajados en forma epistémica, permiten al estudiante *dialogar* con quienes produjeron ese conocimiento ya que aún en las áreas consideradas “duras”, el conocimiento es producido y validado en una cultura que impactó sobre los autores.

Enseñar desde una perspectiva socio-constructivista supone detenerse en las formas en que esos constructos se elaboraron superando la idea del docente que *transmite*, trascendiendo la lógica maestro-aprendiz que lejos de poner al estudiante en situación, lo ubica en un lugar de “receptor” donde los contenidos le llegan de forma fragmentada y sin sentido.

En relación a la modalidad de enseñanza que ubica al docente como aquél que transmite experiencia, Carlino (2005) sostiene: “En ese modo de instruir los docentes descuidamos enseñar los procesos y prácticas discursivas y de pensamientos que, como expertos en un área, hemos aprendido nosotros mismos en nuestros largos años de formación” (p.210).

## **2.7 GÉNEROS Y METAGÉNEROS: ARTEFACTOS MEDIADORES**

### **2.7.1 GÉNEROS COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL**

A partir de 1980 distintas propuestas de enseñanza de la escritura incorporaron la idea de género, o género discursivo haciendo referencia a la idea de “tipos relativamente estables de enunciados” presentada por Bahtin (1982), que agrupa textos de acuerdo a temática, estilo, es decir cuestiones relativas al contexto.

Con las propuestas de alfabetización académica surgen tres líneas de investigación en torno a los géneros: Inglés para propósitos específicos (I.P.E.), la Nueva Retórica (N.R.) y la Teoría de Género y Registro también llamada Escuela de Sidney. Las dos primeras surgen en EEUU y la tercera en Australia y si bien presentan diferencias, en las propuestas de enseñanza basadas en género, aspectos de las tres vertientes concurren. Estas investigaciones permiten entender cómo diferentes disciplinas utilizan tipos textuales diferentes vinculados a las formas de construcción de conocimiento en diversas áreas del saber.



Las tres tradiciones mencionadas coinciden en el vínculo entre lenguaje y prácticas sociales, diferenciándose en dónde ponen el énfasis ya sea en el contexto social o en el lenguaje, ubicándose la Nueva Retórica próxima al contexto social, la T.G y R. en un lugar intermedio entre contexto social y lenguaje y I.P.E. cercana al lenguaje (Natale, 2013). Mientras que en el marco de I.P.E. la noción de género se vincula a la dimensión discursiva donde Swales (1990 citado por Natale, 2013) define el género como “una clase de eventos comunicativos” compartidos por una comunidad discursiva (p. 695) mientras Miller (1994 citado por Natale, 2013) desde la Nueva Retórica define el género como “acción social”, donde el foco está en la acción que busca realizar y no en la forma. Desde esta visión desarrollada por Miller (1994), Bazerman (1994) y Russell (1997, 2009), la idea de género como acción social supone no sólo el vínculo directo entre formas de hacer y escribir sino también formas de aprender las disciplinas, entendiendo éstas no como repositorio, sino como construcciones situadas. En ese sentido, Carter (2007) sostiene

disciplines may be seen as based on ways of doing and thus ways of knowing and writing, modes of inquiry rather than static territories of knowledge to be more and more thoroughly mapped, a shift in emphasis from knowledge to knowing” (p.410).

En relación al aprendizaje de los géneros, Miller (1994) expresa que:

What we learn when we just learn a genre is not a pattern of forms or even method of achieving our own ends. We learn more importantly, what ends we may have...; for the student, genre serves as keys of understanding how participate in the actions of community (p. 57).

Enseñar un género es enseñar un contexto; los estudiantes se apropian de los contenidos y de las formas de hacer propias de una comunidad de práctica. Es así que la escritura es concebida como una meta-acción: tipos particulares de escritura son formas de acción particulares, y particulares tipos de acción dan lugar a particulares formas de conocimiento en las disciplinas. Los géneros pueden ser vistos como respuesta tipificada a situaciones retóricas, fuertemente vinculados con la cultura, una suerte de puente entre procesos lingüísticos particulares y las culturas (Miller,1994).

## 2.7.2 GÉNEROS Y SISTEMAS DE ACTIVIDAD

Russell (1997) basa su idea de géneros en los conceptos de Bazerman y Miller, y sitúa su comprensión del género en el contexto de sistemas de actividad, estructuras de comportamiento humano, donde los géneros se ven como textos que tipifican acciones de grupos que comparten significados. Explicita su análisis a partir de la teoría de la actividad (Engeström, 2001; Leontiev, 1984) donde el sistema de actividad está históricamente condicionado, dialécticamente estructurado, objetivamente orientado, y mediado a través de herramientas que incluyen gestos, música, escritura, oralidad entre otros.

Los géneros se constituyen en artefactos mediadores en esos sistemas de actividad que se expanden conformando redes de interacción. Son parte de la estructura de los sistemas de actividad, ya sea como objeto (en el caso del sistema que reúne investigadores, de cuya investigación se obtiene un género “producto”) o como artefacto mediador (en el sistema integrado por estudiantes donde el texto es mediador en el proceso de aprendizaje).

El género como elemento vinculante entre diversos sistemas de actividad, permite al estudiante trascender los “límites” del sistema del cual es parte e ingresar a las lógicas de producción del conocimiento (que se establecen en otros sistemas de actividad). Es decir, que el análisis de un género académico en aula, implica *embeberse* de las formas en que ese conocimiento se construyó, comprender la estructura y el funcionamiento del sistema de actividad que lo condicionó. De esta forma, los contenidos disciplinares no llegan al estudiante de forma fragmentada, sino como parte de un sistema que los producen y los validan. A su vez, las contradicciones de estos sistemas son los que permiten avanzar en tanto se constituyen en conflictos a resolver que permiten la expansión de estos sistemas.

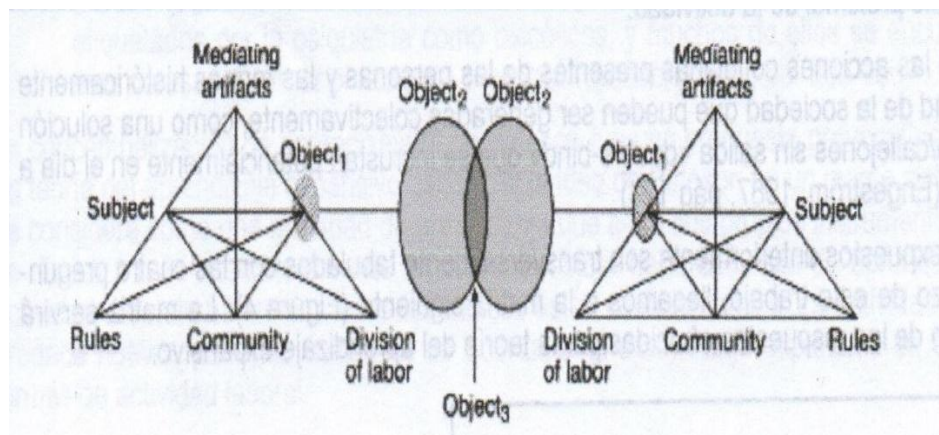
### 2.7.3 ZONAS DE INTERSECCIÓN DE LOS GÉNEROS EN LOS SISTEMAS DE ACTIVIDAD.

#### 2.7.3.1 METAGÉNEROS

El concepto de interacción entre sistemas de actividad, es modelizado por

Engeström (2001) donde muestra como el objeto de un sistema se vincula con el de otro sistema, construyendo otro objeto común a ambos sistemas.

ILUSTRACIÓN 3: SISTEMAS DE ACTIVIDAD INTERACTUANDO

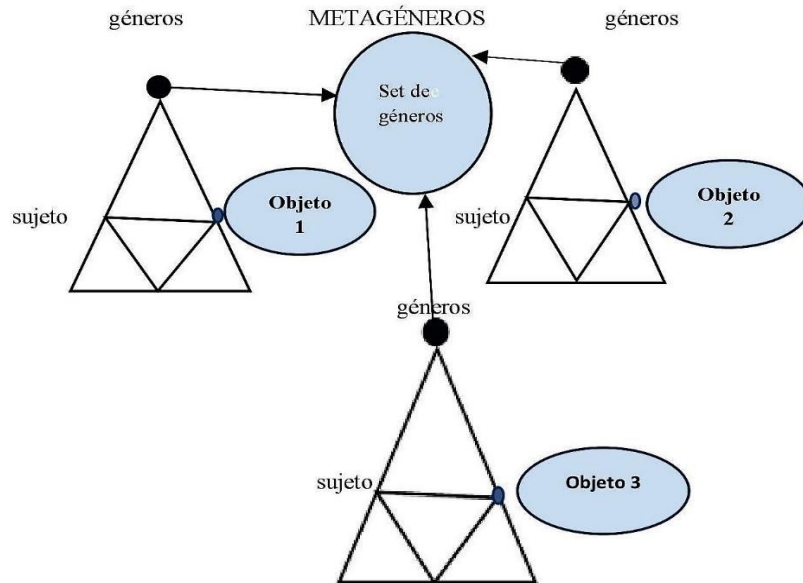


(Engeström,2001, p.3)

Los géneros responden a determinadas situaciones de aprendizaje en un contexto disciplinar en tanto contenidos y acciones propias de ese campo. La introducción del concepto de metagénero, basado en la idea de set de géneros (Bazerman ,1994; Russell, 1997; Miller 1994) permite identificar géneros compartidos por varias disciplinas que forman parte de una metadisciplina. El énfasis está en los vínculos entre las disciplinas, en zonas de intersección, donde los metagéneros se constituyen en un amplio conjunto de respuestas tipificadas donde lo común es la forma de hacer, a modo de criterios. En términos de sistema de actividad, los metagéneros son artefactos mediadores compartidos por varios sistemas de actividad, atravesando diversas disciplinas.

En el siguiente esquema se grafican distintos sistemas de actividad, donde los objetos -motivos refieren a contenidos de determinadas disciplinas.

ILUSTRACIÓN 4: SISTEMAS DE GÉNEROS



(Elaboración propia)

A partir de este concepto, Carter (2007) presenta cuatro metagéneros: resolución de problemas, investigación empírica, investigación de fuentes, performance. Estos metagéneros a modo de megacriterios, incluyen géneros que comparten el mismo motivo o propósito que los vincula en esa familia.

A su vez un género es compartido por varias áreas de saber conformándose zonas de intersección entre las disciplinas. Por ejemplo, el metagénero resolución de problemas involucra áreas del saber tales como psicología y matemática entre otras. También es el caso del metagénero “performance” que incluye diversas áreas de conocimiento como arquitectura, arte y diseño, diseño gráfico, diseño industrial, arquitectura paisajística, lenguaje, escritura y retórica, donde el artefacto producido toma importancia y en sí mismo es evidencia de la performance.

La perspectiva de la metadisciplina permite vincular diversas disciplinas en criterios comunes y a su vez tomar conciencia de las variaciones de un metagénero cada una de esas disciplinas. En el área técnico-tecnológica los géneros compartidos permiten definir rasgos comunes y a su vez diferenciar parcelas de acción.

Las contradicciones de los sistemas es un principio fundamental de cambio y

desarrollo. Cuando un sistema adopta un objeto nuevo (como ser una nueva tecnología) lleva a una contradicción en algunos de los elementos (por ejemplo en las normas técnicas) que permite cambios en los sistemas de actividad.

## **2.8. GÉNEROS COMO ARTEFACTOS MEDIADORES.**

Las disciplinas como construcciones humanas en términos de *knowing* y no *knowledge* (Carter, 2007, p. 410) están inmersas en culturas que las producen, determinando acciones y pensamientos. El género como construcción social es dinámico y socialmente significado; de ahí que aprender los contenidos disciplinares supone comprender las lógicas de producción de ese conocimiento. En este sentido, aprender es “Transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992), aportando al sistema de actividad hacia su transformación y no su reproducción.

La construcción de conocimiento es posible si los géneros offician de artefactos mediadores en sistemas de actividad que los significan y si se vinculan con otros sistemas, complejizando y permitiendo la expansión.

Las prácticas de aula que promueven la mediación a través de los géneros (en el análisis de este trabajo referido a textos escritos), de acuerdo al marco teórico presentado, son aquellas que habilitan vínculos con otros sistemas de actividad, que permiten al estudiante ampliar su espectro, comprendiendo las lógicas de producción, los vínculos entre los sistemas.

El trabajo en aula con textos sin contexto explicitado impide vincular ese formato con el sistema que produjo ese conocimiento: el producto culturalmente situado en un sistema de actividad que lo significó, es reducido a un formato en tanto grafismo. Es decir que el trabajo con géneros propios de la disciplina no implica necesariamente que el estudiante comprenda las lógicas disciplinares, sino que es preciso la configuración de prácticas de aula donde el género sea trabajado como anclaje epistémico; permitiendo al estudiante comprender las formas de producción de conocimiento y su apropiación a fin de ingresar a la comunidad académica.

### 3 METODOLOGÍA, DISEÑO Y TRABAJO DE CAMPO.

---

Este trabajo, en el marco de una investigación *en* educación, presenta un enfoque *cualitativo* donde el proceso es iterativo y el problema delimitado, podrá ser estudiado desde diversos ángulos de acuerdo al desarrollo de la investigación. (Hernández Sampieri, 2014).

#### 3.1 LA PERMANENCIA EN EL CAMPO Y EL PROCESAMIENTO DE DATOS: ACCIONES QUE SE RETROALIMENTAN

El abordaje del problema expresado, supone la articulación entre propósitos, contexto conceptual, presupuestos epistemológicos, preguntas de investigación, método y criterios de calidad y no es posible separar este proceso de cuestiones éticas vinculadas al investigador (Esteban Sandín, 2000). De ahí que “la realidad”, de acuerdo a esta postura -ontológica relativista, interpretativa- no puede ser entendida como externa, sino que es variable, situada y construida a través del diálogo (Moral Santaella, 2006).

Si bien se planteó el trabajo como esencialmente exploratorio, fue tomando un giro etnográfico, donde la permanencia en el campo se constituyó en la característica fundamental para la recogida de datos. De acuerdo a esta visión, el investigador debe “ponerse en una situación y en una disposición que le permitan observar las conductas dentro del contexto de sus escenarios y tratar, por todos los medios posibles, de obtener las estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos observados” (Goetz & Le Compte, 1988, p.15). En ese sentido la recolección de datos sistemática y exhaustiva y el análisis de los mismos en forma paralela permitió la redefinición continua de objetivos e instrumentos.

La inmersión en el campo se realizó con un esbozo de dimensiones y categorías, a partir de las cuales se diseñaron planillas de observación. En el transcurso del trabajo de campo (período agosto 2017- junio 2018) las dimensiones se modificaron en tanto las categorías y los indicadores se ampliaron. Las entrevistas en profundidad realizadas finalizadas las observaciones, aportaron elementos que

permitieron rediseñar esos criterios, modificando subcategorías e indicadores.

La unidad de análisis refiere a las prácticas docentes en relación a la lectura y escritura para la enseñanza disciplinar: el foco está en la forma que los docentes utilizan los textos para la enseñanza en el área de la Materialización de la disciplina.

La muestra conformada por tres docentes del I.N.E.T de la carrera Maestro Técnico en Construcción fue seleccionada de forma intencional: el criterio responde a la idea de abarcar diversas asignaturas o Unidades Curriculares <sup>7</sup> (según corresponda) que integran el grupo de las llamadas “específicas” o N.F.P.E.O. <sup>8</sup>

### 3.2 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Los instrumentos de recogida de datos fueron en primera instancia la observación sistemática de prácticas de aula, la entrevista en profundidad llevada a cabo luego de avanzadas las observaciones y el análisis de documentos en forma paralela a la observación de clases. El registro se realizó a través de grabaciones y de la escritura en diarios de campo donde se describen de forma narrativa aspectos considerados de interés. En la sección anexos se presenta el detalle (fecha, duración) de las instancias de las grabaciones realizadas durante la observación de aula.

### 3.3. DISEÑO DE INSTRUMENTOS

#### **El ingreso al campo: Diarios de campo y planillas de observación**

El proceso de trabajo, de carácter recursivo implicó una primera aproximación a la categorización y a partir de allí, el diseño de los instrumentos. Esa categorización primaria permitió diseñar el formato de la planilla de observación. La observación como acto que distingue el hecho de mirar, requiere un esquema de trabajo que permita captar aspectos relevantes para ser comparados interpretados y analizados (Abero, 2015). Algunas preguntas guiaron el diseño de un instrumento que permitiera registrar *la estructura visible* <sup>9</sup> de lo que acontecía en el aula: ¿qué observar ? ¿cómo

<sup>7</sup> El nuevo plan aprobado a través de resolución del 20 de febrero de 2018, establece en su estructura académica la organización en tres núcleos de formación a los que pertenecen las Unidades Curriculares (antes denominadas asignaturas).

<sup>8</sup> Núcleo de Formación Profesional Específico integrado por Unidades Curriculares específicas de cada área, en este caso del área de la Materialización de la Arquitectura

<sup>9</sup> Sabucedo, Cerderiña y Ruiz (2012) diferencian dos aspectos en el análisis de una práctica: la estructura visible que se corresponde a la enseñanza y la estructura invisible que refiere a las operaciones mentales,

registrar lo observado?

TABLA 1: FORMATO DE PLANILLA DE OBSERVACIÓN

Caso:.....		Fecha:.....						
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS							
1) ¿QUÉ? Tipos de textos	Material elaborado por docentes			Apuntes				
				Presentaciones digitales				
	Material académico			Textos				
2) ¿CÓMO? Acciones relación a texto y rol docente	Acciones	Menciona y no trabaja en clase		Qué menciona		Autores		
						Lugares búsqueda		
						Otros		
		Los utiliza el propio docente p/exponer						
		Plantea actividad en aula		L	I	G	PC	
				E			C	
	Plantea actividad domiciliaria		L			PC		
			E			C		
	Docente interviene	Sólo al principio y al final	principio	Consigna			E	O
				Pautas			E	O
				Otros			E	O
			final	Corrige			E	O
				Corrige y da devolución			E	O
				Otros			E	O
		Durante todo el proceso	principio	Consigna			E	O
Pautas				E	O			
durante			Gu		Cómo			
			As					
final			Corrige			E	O	
			Corrige y da devolución			E	O	
Otros			E	O				
¿PARA QUÉ DICE QUE USA LOS TEXTOS? Propósitos declarados (a estudiantes) en relación a las actividades propuestas)	Explicita en clase	no						
		sí	Para comunicar					
			Para aprender formato					
			Para aprender metodología					
			Para aprender la disciplina					
			Otros					

L: lectura    E: escritura    I: individual    G: grupal    PC: puesta en común  
C: corrección sin puesta en común    Gu: guía    As: asesora

afectivas, emocionales que suceden dentro de los sujetos en tanto modos de aprender.



Las planillas permitieron recolectar datos de forma “ágil” y a través del diario de campo se registraron expresiones, detalles que enriquecieron los datos de las planillas. Los registros ya sea en formato narración o en planillas se incorporaron en otro formato que permitía la transcripción de algunos fragmentos (expresiones docentes que daban cuenta de aspectos relevantes). Se presenta el formato de planilla ampliada que permitió reunir datos de la planilla de observación y el diario de campo.

TABLA 2: PLANILLA AMPLIADA

QUÉ	CÓMO: acciones , intervención docente	PARA QUÉ: propósitos <b>explicitados</b> en relación a lectura, escritura, tareas..	
	Acciones en relación a los “textos”	Transcripción	Descripción
	Menciona (M). No realiza actividad con estos formatos , sólo menciona.		
	Transcripción	Qué menciona	Para qué menciona
	“Acciones en aula” : el docente lleva el material a clase, no sólo menciona. La consigna es “vaga” ( en caso que haya) , en forma oral . El docente expone. No hay trabajo de lectura y/o escritura de los estudiantes.		
	Transcripción	Descripción de la situación	
	Actividades como tarea domiciliaria (Td) (L/E)		
	Transcripción	Descripción Intervención docente	
	Consigna : Escrita/ Oral		
	Pautas: Escrita/ Oral		
	Puesta en común, seguimiento.		
	Actividades como tarea domiciliaria y de evaluación ( Td y E)		
	Transcripción	Descripción intervención docente	
	Consigna : Escrita/Oral		
	Pautas: Escrita/Oral		
	Devolución : durante/final		

### **Lo que dice cada docente sobre lo que hace: La entrevista en profundidad.**

En el trabajo de campo las técnicas de recogida de datos utilizadas fueron en forma secuenciada: la observación de clases, la revisión de documentos otorgados por los docentes en forma simultánea y, luego de finalizadas las observaciones se trabajó con la entrevista en profundidad. Diseñada de forma particular para cada docente y a partir de las observaciones directas de aula, permitió ampliar, corregir y mejorar los registros y su organización. Realizadas de forma muy distendida, con preguntas guía a modo de temas estructurantes, fueron una fuente de información que permitió comprender algunas de las ideas que guían las prácticas de aula vinculadas a la lectura y escritura. En el anexo se incluyen las tres entrevistas realizadas.

Se adjunta tabla donde se organizó la información recabada a través de la observación directa, la revisión de documentos y la entrevista en profundidad; organización que se realizó en forma paralela al trabajo de campo lo que implicó modificaciones en dicha tabla durante el proceso de trabajo de campo y luego del mismo. Esta forma de trabajo permitió incluir otros indicadores y modificar categorías de acuerdo los emergentes en ese proceso de inmersión en el campo. Se incluye el formato “último”.

La convivencia con los participantes a través de un tiempo prolongado de observación, la incorporación de categorías a partir de los datos que surgían de la observación de aula, así como las entrevistas en profundidad diseñadas de acuerdo a cada caso, colaboraron en la idea de validez interna de la investigación (Goetz & Le Compte, 1988). La triangulación de datos, en tanto “ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador” (Goetz & Le Compte, 1988, p. 37), permitió corroborar ideas, ampliar y profundizar los constructos desarrollados, evitando la simplificación o impresión primaria.

TABLA 3: ORGANIZACIÓN DE DIMENSIONES, CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS E INDICADORES

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Indicador			
Tipo de textos	Académicos		Artículos académicos	Reseñas		
			Manuales técnicos	Normas técnicas	Leyes	
	No académicos	Producidos por docente	Presentaciones digitales			
		No producidos por el docente.	Material elaborado por Facultad de Arquitectura			
			Artículos de prensa	Programas del C.E.T.P.		
Modalidad de trabajo con textos	Lectura y escritura vinculadas a la <i>reproducción de conocimiento.</i>	Lectura como transferencia de información	Los textos presentados para trabajar son resúmenes realizados por universidades o resúmenes realizados por docente.			
			No se presentan textos específicos con variedad de fuentes.			
			No se dedica tiempo a contextualizar, explicar la importancia de las fuentes .			
			La lectura no tiene un propósito, sino que se solicita “ leer “			
			No se dedica tiempo a contextualizar, explicar la importancia de las fuentes o lugares de búsqueda confiables.			
			No se promueve la discusión de contenidos y no se incursiona en las fuentes.			
			La lectura es vista como forma de “extraer información”, donde todos leemos “lo mismo”.			
			La lectura es considerada una habilidad que ya deberían haber incorporado, vinculada a la comprensión lectora.			
		Escritura como producto.	No se especifica a quién va dirigido el texto pedido			
			La escritura es considerada una habilidad general que ya debería estar incorporada			

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Indicador
			La “redacción” en el área técnica compete a profesores de idioma español.
			Se asocia básicamente a cuestiones gramaticales, de expresión.
			Se vincula a instancias de evaluación
			No se enfatiza en la importancia de referenciar en los trabajos de producción escrita
			La escritura se vincula a la “teoría” como “relato” y a trabajos de cierta extensión.
	Lectura y escritura vinculadas a la <i>producción de conocimiento</i>	Lectura como proceso interactivo	Se explicita la importancia de conocer las fuentes y la validación de las mismas.
			La construcción de conocimiento supone incorporar “otras voces” a través de los textos.
			La lectura es un proceso complejo que implica tiempo
			Cada lector re-significa el texto.
			Se trabaja con textos académicos de cierta complejidad y especificidad
			La búsqueda permite reconocer formas de sistematizar el conocimiento: se promueve el ingreso a portales y las normas que rigen el mundo académico.
			La lectura con un propósito: explicita el sentido de la búsqueda.
			La búsqueda de documentos a través de portales , como proceso de aprendizaje
			Se explicita la importancia de la producción de conocimiento, con los pares, promoviendo el intercambio de la experiencia de leer

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Indicador
			El estudiante selecciona la lectura de una variedad de textos académicos.
			Se hace énfasis en las fuentes, en la necesidad de contextualizar
			Se promueve la toma de partido del lector en relación al texto.
		Escritura como proceso complejo, no como simple transcripción	Se promueve la escritura entendida como forma de reflexión que obliga a niveles de precisión mayores que la oralidad.
			Se concibe la escritura como un potente medio para difundir conocimiento producido por miembros de la comunidad académica.
			La evaluación supone la re-escritura de los textos
			Se solicitan tareas que implican relacionar textos entre sí o textos con conceptos
			Se especifica la audiencia, el contexto.
			Promueve el intercambio de “puntos de vista” con investigadores en el área
			Se trabaja en la producción de géneros académicos a través de actividades auténticas, situadas
Modalidad de intervención docente	En los extremos	Pide trabajos a través de pautas “vagas”	Pautas orales Los propósitos de las tareas escritas se presentan en forma oral.
		Corrige y marca errores sobre el trabajo terminado	La corrección es “uno a uno” cuando el estudiante presenta la tarea terminada.
			La devolución se realiza a través de la oralidad sin registro escrito.
		En ocasiones se pide mejorar el trabajo, a través de indicaciones orales.	
	Durante	Trabaja en clase: lleva textos, pero no son trabajados de	Lee en clase material seleccionado y es el propio docente quien marca las ideas importantes.

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Indicador
		forma interactiva. TC	A través del material preparado por el docente, éste se “asegura” que el estudiante aprenda.
			Pide re-elaboración de los trabajos pero no da pautas para ello.
		Trabaja en clase-proceso interactivo (lectura y escritura en su carácter epistémico) TC-I	Da estrategias para la lectura, considerándola como proceso interactivo.
			Genera espacios de debate sobre lo leído
			Dedica tiempo a trabajar la forma y el contenido de los textos.
			Asesora sobre lugares de búsqueda académica.

## 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

---

### 4.1 ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE ACUERDO A LAS DIMENSIONES DEFINIDAS

Los datos se organizaron en tres dimensiones: Tipo de textos que utilizan los docentes en sus clases, Modalidad de trabajo con los textos, Modalidad de intervención docente. Se presenta el análisis de los datos para cada caso y evidencias organizadas según indicadores. Los tres casos estudiados serán referidos como D1, D2, D3 sin distinción de género a los efectos de preservar el anonimato.

#### 4.1.2. CASO D1

Las tablas que se presentan a continuación, organizan los datos para cada una de las dimensiones antes mencionadas. Se presentan las categorías, subcategorías, así como indicadores y evidencias para cada indicador. La técnica de recogida de datos se especifica con los siguientes códigos:

- O: observación de clases,
- E: entrevista en profundidad,

El período de observación de clases se extendió desde el 22 de marzo de 2018 hasta el 24 de mayo de 2018. La entrevista en profundidad fue realizada el 30 de mayo de 2018, culminado el período de observaciones.

TABLA 4. TIPOS DE TEXTOS UTILIZADOS. CASO D1.

Dimensión: Tipo de textos utilizados. Caso D1				
Dimensiones	Categorías	Indicadores	Evidencias para cada indicador	
Textos académicos		Normas técnicas	“Hay un mundo que me legisla sobre las versiones; si hablamos de un mundo normalizado...hablar el mismo idioma” (22/03/2018)	O
Textos no académicos	Producidos por el docente	Presentaciones digitales	En todas las clases observadas utiliza presentaciones power point que superan las cinco diapositivas, donde incorpora textos e imágenes.	O
			“Todas mis clases las tengo, las vengo preparando hace tiempo en power point”	E
	No producidos por el docente	Material elaborado por Facultad de Arquitectura	“para que vean hacia dónde va la materia...es un material de referencia con 15 años, pero tiene vigencia...es amigable, tiene relación de contenidos y lo que dice es verdad” (observación 5 /04/2018)	O
		Programas del CETP	Presenta los programas de taller de cursos que se dictan en IEC y los comenta	O



TABLA 5. MODALIDAD DE TRABAJO CON LOS TEXTOS. CASO D1

Dimensión: Modalidad de trabajo con los textos. Caso D1				
Categorías	Subcategorías	Indicadores	Evidencias para cada indicador	
Lectura y escritura vinculadas a la reproducción de conocimiento.	Lectura como transferencia de información	Los textos presentados para trabajar son resúmenes realizados por universidades o resúmenes realizados por docente	El docente prepara las clases a través de presentaciones que refieren al tema a desarrollar	O
			“fíjate que desarrollé siete power point	E
		No se presentan textos específicos con variedad de fuentes.	No se observó ninguna actividad que involucre diversos textos, con variedad de autores. Los textos se utilizaron de apoyo a la exposición	O
			“los textos respaldan mis palabras”	E
		No se dedica tiempo a contextualizar, explicar la importancia de las fuentes o lugares de búsqueda confiables	“en el programa hay libros de referencia. Si es material actual y conocido no tengo problema en agregarlo” (observación 22/03/2018)	O
			“ellos no están capacitados para entrar a seleccionar mucho material, (...) Entonces lo que hago les preparo un material de una forma que a él sirva de apoyo”	E
	Escritura como producto	La lectura no tiene un propósito sino que se solicita “leer”	“Me gustaría que tengan alguna lectura... para turismo les voy a mandar” “te voy a mandar mail... Normas UNIT... para que empiecen a leer... no es pesado... es un extracto” (observación 22/03/2018)	O
			“Preparar la clase a través del capítulo de hormigón, preparar un tema , prepararlo...ver estrategias y demostrar lo que saben en su máximo esplendor” (12/04/2018)	O

		La escritura es considerada una habilidad general que ya debería estar incorporada	“Ustedes son transmisores” expresa a los estudiantes mientras realiza la devolución de los trabajos presentados. (Observación 24/05/2018)	O
			“Un docente tiene que ser un buen transmisor (...) no solamente debe hablar en forma correcta, sino que debe escribir en forma correcta. La escritura es muy importante en el ser humano en expresar ideas” (entrevista, 30 de mayo 2018)	E
		Se asocia básicamente a cuestiones gramaticales , de expresión.	“(...) que no tenga faltas ortográficas, que no hable con faltas ortográficas es importante”	E
		La escritura se vincula a la “teoría” como relato y a trabajos de cierta extensión.	“no tengo pensado mucho más que esto porque a ver si yo les pidiese una monografía me llevaría tiempo evaluarla “ “yo no puedo evaluar a través de la escritura porque es un texto <i>generalista</i> ”	E
		No se enfatiza en la importancia de referenciar en los trabajos de producción escrita.	Los aspectos considerados en la evaluación fueron: tema, lo disciplinar, comunicación, contenido del tema	O
			“hice como seis ítems: tema...el tema estaba referido a un nombre, después el aspecto disciplinar, es decir si el tema estaba bien desarrollado. Otro punto era la comunicación, contenido”.	E

TABLA 6. MODALIDAD DE INTERVENCIÓN DOCENTE. CASO D1.

Dimensión: Modalidad de intervención docente. Caso D1				
Categorías	Subcategorías	Indicador	Evidencias para cada indicador	
En los extremos	Pide trabajos a través de pautas “vagas”	Pautas orales	En relación al parcial expresa: ...” la clase real son cinco horas, acá venís una hora, contás cómo sería, vos tenés que replicar la clase”( 19/04/2018)	O
		Los criterios de evaluación no se explicitan.	El docente adelanta: “Cuando expongan les voy a hacer una <i>planillita</i> ...la idea es hacerles una devolución” (observación 10/5/2018) .	O
		Los criterios de evaluación ( no explicitados con la consigna) se comparten oralmente en el momento de la devolución	“No me quedó clara tu clase práctica...el trabajo se hace para demostrar conocimiento y compartir con los compañeros” (10/05/2018) Al momento de la devolución expresa: “me planteé cinco puntos: tema , lo disciplinar, el conocimiento del tema , comunicación (24/05/2018)	O
			“ hice como 6 ítems: el tema , el aspecto disciplinar, la comunicación La comunicación eran dos cosas, una era la forma en que lo presentaban y lo transmitían , o sea si era claro, completo”	E
	Corrige y marca errores	La devolución es en relación al producto terminado.	“yo tengo que evaluar lo que veo” “tema: aceptable, lo disciplinar bien, comunicación buena, contenido mejorarlo” (24/05/2018)	O
Durante	Trabaja en clase: lleva textos <b>pero no</b> son trabajados de forma interactiva.TC	Lee en clase material seleccionado y es el propio docente quien marca las ideas importantes.	“vamos a leer algunos párrafos simplemente para que nos ilustre un poco...tiene algunas partes más y no suman” (22/04/2018)	O
		A través del material preparado por el docente, éste se	“de alguna forma tengo que garantizarme que el alumno aprenda. Entonces lo que hago es preparo un material que de una forma que a él le	E

		“asegura” que el estudiante aprenda.	sirva de apoyo” “si yo tengo un tipo acá tengo la oportunidad un tipo que me está dando la clase y me evita ir al libro yo trato de aprenderlo”	
		Pide re-elaboración de los trabajos, pero no da pautas para ello.	“Te faltó imaginación para dar esta clase en taller; te invito que lo vuelvas a repensar, me lo mandás por mail” (10/05/2018)	O
			“yo le dije que no le iba a dar la devolución porque realmente no se lo merecía”	E

#### **4.1.2. CASO D2**

Los datos se organizan según tres dimensiones que se presentan en tablas: una tabla para cada dimensión.

Se detallan las categorías, subcategorías e indicadores para cada dimensión. A su vez, para cada indicador se presentan evidencias.

. La técnica de recogida de datos se especifica con los siguientes códigos:

- O: observación de clases,
- E: entrevista en profundidad,
- Ad: análisis de documentos, en particular análisis de propuestas de parciales.

El período de observación de clases se extendió desde el 6 de setiembre de 2017 hasta el 6 de junio de 2018. La entrevista en profundidad fue realizada el 13 de junio de 2018, culminado el período de observaciones.

TABLA 7. TIPO DE TEXTOS UTILIZADOS.CASO D2

Dimensión: Tipo de textos utilizados. Caso D2				
Categorías	Subcategorías	Indicadores	Evidencias para cada indicador	
Académicos		Artículos académicos- reseñas	Yo mando artículos diversos... lo que quiero provocar es ese enfrentarse al texto escrito (02/ 5/2018)	O
			“estamos pensando en autores relevantes o en <i>publicaciones arbitradas</i> ”.	E
			objetivo de la propuesta del parcial 2018: “presentación de un artículo introductorio para el primer número de una separata que lanzará una revista especializada”, a partir de la “revisión de artículos enviados por correo referentes al tema a tratar”	Ad
No académicos	Producidos por el docente	Presentaciones digitales	Trabaja con presentaciones digitales (power point) de hasta cinco diapositivas, a modo de guía. Se observa referencia a las fuentes y autores de imágenes	O
			“entonces vengo con un único power point que voy escribiendo yo a modo de apuntes y lo que hago es dialogar”.	E

TABLA 8. MODALIDAD DE TRABAJO CON TEXTOS. CASO D2.

Dimensión: Modalidad de trabajo con textos. Caso D2.				
Categorías	Subcategorías	Indicadores	Evidencias para cada indicador	
Lectura y escritura vinculadas a la producción de conocimiento	Lectura como proceso interactivo	Se explicita la importancia de conocer las fuentes y la validación de las mismas.	<p>“cuando les envió bibliografía habrán visto que son de <i>fuentes que hayan pasado por tribunales</i>” (13/09/2017)</p> <p>Todos los papers académicos son publicaciones arbitradas...nos dan la garantía que hubo un comité académico... “(18/04/2018)</p>	O
		la construcción de conocimiento supone incorporar “otras voces” a través de los textos.	<p>“El mundo de conocimiento está en el texto escrito. Es una forma de <i>escuchar otras voces.</i>”( 2/ 05/2018)</p> <p>“cómo podemos hacer para que otros que no estudian en el INET, (...) vengan a discutir con nosotros y bueno eso lo hice mediante brindar documentos de revistas...”</p>	O E
		La lectura académica es un proceso complejo que implica tiempo	“este trabajo de la revisión bibliográfica tiene algo de <i>gimnasia, de práctica, de ensayar</i> , de leer y tratar de reconocer de lo que quiere hablar” (02/05/2018)	O
			“tienen grandes dificultades (...) de comprender lo que están leyendo lectura, ... lo que no han hecho ha sido <i>el proceso de lectura académica.</i> (...)”	E
		Cada lector re-significa el texto.	“subrayar, hacer una nota al lado del texto, es todo válido...lo que es importante para uno no es importante para otro. ”(02/05/2018)	O
		Se trabaja con textos académicos de cierta complejidad y especificidad	“...a medida que aumenta la especificidad tenemos que destinar más tiempo a la búsqueda que incluso a la lectura...1 (02 /05/2018)	O
		La lectura permite reconocer formas de sistematizar el conocimiento: se	(...) ellos tienen que aprender a reconocer las fuentes válidas pero aparte darse cuenta que quienes escriben en esas fuentes, en esos	E

Lectura y escritura vinculadas a la producción de conocimiento	Lectura como proceso interactivo	promueve el ingreso a portales y las normas que rigen el mundo académico.	espacios sistematizan de determinada manera la información	
		La lectura con un propósito: explicita el sentido de la búsqueda.	“Si estás buscando dosificación de hormigón no te sirve leer el texto de un arquitecto...aunque el profesional esté hablando de hormigón no te está aportando a tu objetivo” (02/05/2018)	O
		La búsqueda de documentos a través de portales como proceso de aprendizaje	(...) ellos tienen que aprender a reconocer las fuentes válidas, pero aparte darse cuenta que quienes escriben en esas fuentes, en esos espacios sistematizan de determinada manera la información	E
		Se explicita la importancia de la producción de conocimiento, con los pares, promoviendo el intercambio de la experiencia de leer	“empecemos a hacer el ejercicio, hay que construir colectivamente la cabeza propia...” (18/04/2018)	O
			“la evaluación es colectiva”	E
		El estudiante selecciona la lectura de una variedad de textos académicos.	“No les pido que lean todo...les pido un ejercicio complejo, dar una mirada rápida... cuando uno hace abordaje de bibliografía hay que aprender a elegirla” (18/04/2018). “¿Sabés cuando esa lectura se hace más fuerte? Desde el punto de vista académico el leer posiciones encontradas y encontrar el fundamento en que se habían apoyado” (25/04/2018)	O
		Se hace énfasis en las fuentes, en la necesidad de contextualizar .	“la lectura debe estar acompañada de las fuentes de información... leer reseñas del autor te da idea de <i>la cultura que impactó sobre él</i> ” (25/04/2018)	E
		Se promueve la toma de partido del lector en relación al texto.	“Te sirve cuando subrayas y pensás en esas ideas que impactan por tus discrepancias o coincidencias”. Son formas de <i>dialogar con el documento</i> . Reconocé que podés estar a favor o discrepar, entonces escribís al lado” (25/04/2018).	O



Lectura y escritura vinculadas a la <i>producción de conocimiento</i>	Escritura como proceso complejo, no como simple transcripción	Se promueve la escritura, entendida como forma de reflexión que obliga a niveles de precisión mayores que la oralidad.	“en los artículos técnicos tenés que defender tu idea”(25/04/2018)	O
			“Entonces provocho con la escritura una reflexión que si fuera en el ámbito oral de repente no llegaría a esos niveles de precisión”.	E
		Se concibe la escritura como un potente medio para difundir conocimiento producido por miembros de la comunidad académica .	“no podemos construir conocimiento para nosotros... <i>construimos conocimiento para la comunidad</i> ”	E
		La evaluación supone la re-escritura de los textos	“sobre ese mismo formato editable utilizo una letra de otro color o les voy poniendo comentarios al costado y lo devuelvo...y entonces les doy un plazo para la re-escritura. (...)	E
		Se solicitan tareas que implican relacionar textos entre sí o textos con conceptos	en relación al parcial expresa: “el trabajo es de elaboración”.	E
			“la reflexión individual y discusión colectiva sobre aquellos aspectos, desarrollados por las autoras, y la vinculación de los mismos con la definición material del Edificio del INET” (extracto de objetivos específicos de la propuesta 2do parcial 2017)	Ad
		Se especifica la audiencia, el contexto.	“producción de artículo <i>para revista especializada</i> en la difusión del desarrollo tecnológico de la materialidad de Proyectos de Arquitectura “ (Extracto del texto de objetivo del parcial 2017).	Ad
		Promueve el intercambio de “puntos de vista” con investigadores en el área .	Plantea una tarea vinculada a un artículo leído por los estudiantes donde cada estudiante escribe un correo a uno de los investigadores autores del artículo (02/05/2018).	O
Se trabaja en la producción de géneros académicos a través de actividades auténticas, situadas	“elección <i>del criterio de redacción</i> ajustado a una revista de las características mencionadas; escritura del <i>artículo</i> ” (objetivos específicos de propuesta de 2do parcial 2017)	Ad		

TABLA 9. MODALIDAD DE INTERVENCIÓN DOCENTE. CASO D2.

Dimensión: Modalidad de intervención docente. Caso D2				
	Subcategorías	Indicador	Evidencias para cada indicador	
Durante	Trabaja en clase-proceso interactivo (lectura y escritura en su carácter epistémico) TC-I	Da estrategias para la lectura considerándola como proceso interactivo.	<p>“saltearte el artículo y llegar a las conclusiones” (02/05/2018)</p> <p>“... leer reseñas del autor te da idea de la cultura que impactó sobre él” (02/05/2018).</p> <p>“Te sirve cuando subrayas y pensás en esas ideas que impactan por tus discrepancias o coincidencias.”. son formas de dialogar con el documento. Reconocés que podés estar a favor o discrepar, entonces escribís al lado” (25/04/ 2018).</p>	O
			<p>“... no se vinculen afectivamente con el artículo, subráyenlo. hagan lo mismo con los libros, pongan lengüetas (..) aprendan que un libro es algo a destruir, es algo a usar”</p>	E
		Genera espacios de debate sobre lo leído	<p>Propone debate: “¿qué es lo que a vos te llamó la atención del artículo? ¿cuáles fueron los objetivos del artículo? ¿quedó en evidencia la posición teórica de los autores?” (02/05/ 2018).</p>	O
		Dedica tiempo a trabajar la forma y el contenido	<p>Analiza la estructura de un artículo en clase</p> <p>“las referencias son los autores en los que se basaron...muchas veces uno aprovecha las referencias para ir a buscar”</p> <p>“...recibido y aceptado...es una publicación arbitrada... recibido es cuando el tribunal recibe, aceptado cuando le da el visto bueno” (02/05/2018)</p>	O
		Asesora sobre lugares de búsqueda académica.	<p>Menciona el portal Timbó: “hoy ya están colgando 2018 ...la producción de conocimiento es brutal” (04 /10/2017)</p> <p>“leer el libro es una cosa, el abstract es otro elemento”, “el buscador de los artículos tiene keyword, la palabra que te orienta” (02/05/2018)</p> <p>“Cuando estamos en la primera etapa, no descarguen artículos pagos” (02/05/2018)</p>	O

### **4.1.3. CASO D3**

Los datos se organizan según tres dimensiones que se presentan en tablas: una tabla para cada dimensión.

Se detallan las categorías, subcategorías e indicadores para cada dimensión. A su vez, para cada indicador se presentan evidencias.

La técnica de recogida de datos se especifica con los siguientes códigos:

- O: observación de clases,
- E: entrevista en profundidad,
- Ad: análisis de documentos, en particular análisis de propuestas de parciales.

El período de observación de clases se extendió desde el 29 de agosto de 2017 hasta el 25 de junio de 2018. La entrevista en profundidad fue realizada el 25 de junio de 2018, culminado el período de observaciones.

TABLA 10. TIPO DE TEXTOS UTILIZADOS. CASO D3.

Dimensión: tipo de textos utilizados. Caso D3.				
Categorías	Subcategorías	Indicadores	Evidencias para cada indicador	
Académicos	Académicos	Manuales técnicos	Mencionó algunos autores de manuales: “Si querés dale una leída a Caviglia, pero lo más importante lo vimos” (09/04/2018).  “Chandía te puede dar indicios” (09/04/2018)	O
		Leyes	“Hay mucho material en Internet. En Gestión no tenés libros, en Gestión tenés más leyes”	E
No académicos	No académicos	Artículos de prensa	“Y bueno, hay información de prensa, hay información de la Cámara de la Construcción. Yo los oriento en eso, donde pueden ir a buscar. Y bueno todos los informes, incluso hay revistas de la Cámara, de la Liga, del SUNCA”.	E

TABLA 11. MODALIDAD DE TRABAJO CON TEXTOS. CASO D3.

Dimensión: Modalidad de trabajo con textos. Caso D3				
Categorías	Subcategorías	Indicadores	Evidencias para cada indicador	
Lectura y escritura vinculadas a la <b>reproducción de conocimiento.</b>	Lectura como transferencia de información	No se presentan textos específicos con variedad de fuentes.	No presenta variedad de libros o materiales de lectura, pero menciona algún libro como referente “La memoria del Ministerio de Transporte y obras públicas <i>es la biblia</i> ”, “todos los privados nos basamos en la memoria constructiva del M.T.O.P, a los chiquilines tenés que hablarles de la memoria” (03/10/ 2017)	O
		No se dedica tiempo a contextualizar, explicar la importancia de las fuentes o lugares de búsqueda confiables	Asesora en la búsqueda, utilizando el celular “Están apareciendo distintos artículos de prensa que están hablando de la situación. Podés entrar a internet y sólo poner construcción” (09 /04/ 2018)	O
			“En internet hay muchísimos organigramas que fueron los que yo les dije. Después en este tema último que tú viste, bueno, herramientas...les hablé de la biblioteca(...)	E
		No se promueve la discusión de los contenidos y no se incursiona en las fuentes	“ yo en realidad cuando les enseñé trato de <i>darles</i> lo que ellos <i>deberían</i> enseñar, cuáles <i>son los puntos más importantes que ellos deberían enseñar y cómo enseñar</i> ”	E
		La lectura es considerada una habilidad que ya deberían haber incorporado, vinculada a la comprensión	“Deberían ellos ya traer una formación en lectura y escritura que no la tienen” “Obviamente la comprensión lectora es muy difícil que se las pueda enseñar, primero porque no estoy preparada para enseñar eso ”.	E

		lectora.		
	Escritura como producto	No se especifica a quién va dirigido el texto pedido	“No te estoy pidiendo que me hagas un informe de Caviglia... te pido un análisis de la construcción ”( 09/04/2018)	O
		La escritura es considerada una habilidad general que ya debería estar incorporada	“(…) Deberían ellos ya traer una formación en lectura y escritura que no la tienen ”	E
		La “redacción” en el área técnica compete a docentes de idioma español	“Hay alguien que tendría que enseñarles cómo redactar, cómo es el idioma técnico de construcción, no deberíamos ser nosotros “ “Lamento que no exista una asignatura por decirle de alguna manera idioma español aplicado”	E
	Se asocia básicamente a cuestiones gramaticales, de expresión	“De estar hablando de la Enseñanza Media profesional o enseñanza media tecnológica, es <i>la</i> enseñanza y te ponen <i>el</i> EMP(...) eso es lo más chiquito. Después están las frases mal conformadas ...y empezá a crecer”.	E	

TABLA 12. MODALIDAD DE INTERVENCIÓN DOCENTE. CASO D3.

Dimensión: Modalidad de intervención docente. Caso D3.				
Categorías	Subcategorías	Indicador	Evidencias para cada indicador	
En los extremos	Pide trabajos a través de pautas “vagas”	Pautas orales	Al solicitar tarea, indica “en tu informe...primero hacés un análisis de diversos artículos y al final sacás conclusiones, yo te doy algunas pautas”  “No te estoy pidiendo que me hagas un informe de Caviglia. No te pido para nada un resumen, te pido un análisis de la construcción hoy” (09 /04/ 2018) La consigna del segundo parcial se expresa en forma oral “es el diagrama de Gantt, sí lo que habíamos hablado la clase pasada” (17/10/2017)	O
		Los propósitos de las tareas escritas se presentan en forma oral.	En relación a una tarea propuesta, expresa “quiero que tengas información más o menos actualizada de lo que está pasando en la industria” (07 /05/2018) “yo no te lo quiero contar...quiero que aprendas a leer los diarios todos los días, por lo menos los titulares” (07 /05/2018). “la próxima clase si me traés el trabajo voy a comentar el trabajo. Cuanto más demorás, la nota va bajando” ( 07/05/2018)	O
	Corrige y marca errores en el trabajo terminado	La corrección es “uno a uno” cuando el estudiante presenta la tarea terminada.	Se corrige a cada estudiante el trabajo presentado 29/08/2017, 05 / 09/2017, 12/ 09/2017, 03/10/2017).	O
		La devolución se realiza a través de la oralidad , sin registro escrito.	“Contanos un poquito” solicita el docente .A medida que el estudiante lee, el docente da su opinión, hace aportes de forma oral ( 28/05/2018)	O
		En ocasiones se pide mejorar el trabajo, a través de indicaciones orales.	“más allá que no tenemos punteo de herramientas podemos hacer punteo de tareas, no esa masa escrita. Vos, esa masa, ¿la memorizarías? (25/06/2018)	O
			En relación a un trabajo presentado por estudiante, comenta “ese trabajo me lo envió. No se lo mandé re-escribir”	E

## 4.2. GÉNEROS COMO ARTEFACTOS MEDIADORES

Las dimensiones analizadas: Tipo de textos trabajados por los docentes, modalidad de trabajo con los textos y modalidad de intervención docente, permiten inferir si los géneros trabajados se constituyen en *artefactos mediadores* en el proceso de enseñanza o si son trabajados como *formatos que comunican ideas*.

Se describen las características de estas dos posturas que permiten visualizar tendencias de las prácticas de aula vinculadas a la lectura y escritura.

TABLA 13. CARACTERÍSTICAS DE LOS GÉNEROS ACADÉMICOS COMO ARTEFACTOS MEDIADORES

Géneros académicos como artefactos mediadores	
Características	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son construcciones sociales: tienen sentido en contextos históricos sociales.</li> <li>• Permiten comprender que el conocimiento en su carácter de acumulación a lo largo de la historia, no puede ser reducido a visiones parciales o dominantes.</li> <li>• Permiten la sistematización del conocimiento; de ahí que la escritura se constituye en una potente manera de registro, que posibilita a otros utilizarlos para construir nuevos conocimientos.</li> <li>• Tienen sentido si son compartidos con la comunidad y de esa forma conformar comunidades de aprendizaje.</li> <li>• La difusión de los géneros permite expandir los sistemas de actividad en contextos histórico sociales que los significan</li> <li>• Son trabajados en clase, no sólo como formatos, sino como organismos vivos que modifican los sistemas de actividad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generan conflicto cognitivo, promoviendo el acuerdo o desacuerdo, ampliando las concepciones.</li> <li>• Suponen que el docente es un profesional que habilita espacios donde las certezas deben ser debilitadas para construir conocimiento en forma colectiva.</li> <li>• Son concebidos epistémicamente, permitiendo aprender la disciplina, entendiendo ésta como formas de hacer, y de construir conocimiento (<i>knowing</i>, no <i>knowlwdge</i>)</li> <li>• Son concebidos como criterios de acción y no como formas de transmitir.</li> <li>• Su incorporación en la enseñanza de la disciplina permite al estudiante conocer prácticas discursivas , comprender las lógicas que estructuran ese campo del saber y ser parte de una comunidad académica</li> </ul>



<b>Concepción de lectura y escritura</b>	
<p style="text-align: center;"><b>LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un proceso interactivo, donde lector “dialoga” con el escritor.</li> <li>• Leer supone comprender la cultura que impactó en el escritor.</li> <li>• La construcción del conocimiento supone incorporar “nuevas voces”</li> <li>• La lectura debe tener un propósito</li> <li>• la búsqueda en portales supone un proceso de aprendizaje</li> <li>• La lectura permite ingresar a formas de sistematizar el conocimiento.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>ESCRITURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Potente medio para difundir el conocimiento</li> <li>• Proceso que supone la revisión de los textos.</li> <li>• A diferencia de la oralidad, es un trabajo reflexivo donde la letra “empuja” la idea.</li> <li>• No es una habilidad transferible, sino que en su función epistémica la escritura permite aprender contenidos del área.</li> </ul>
<b>Práctica docente</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone actividades con géneros y metagéneros, a través de la lectura de los mismos y elaboración (producción)</li> <li>• Genera espacios para compartir el trabajo de los estudiantes, promoviendo el intercambio</li> <li>• Propone actividades situadas, auténticas, que consideran la audiencia</li> <li>• Enfatiza el carácter social del conocimiento, mencionando fuentes, promoviendo las diversas visiones y explicitando que el conocimiento no se agota en el aula.</li> <li>• Considera que son formatos propios de un ámbito académico, que se aprende a decodificar y producir formatos, por eso da tiempo y participa en el proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su participación se da al principio, durante y final.</li> <li>• El texto es trabajado como proceso, con lógicas propias que son diferentes a la oralidad.</li> <li>• Implementa formas alternativas de evaluación que promueven el aprendizaje.</li> <li>• El docente utiliza el registro en las consignas, explicitando los propósitos.</li> <li>• Dedicar tiempo a explicar los criterios para la búsqueda de fuentes, lo que permite al estudiante ingresar a las lógicas académicas.</li> <li>• El docente trabaja en clase, a través de actividades que permiten al estudiante apropiarse de esos géneros ( decodificarlos, diseñarlos)</li> </ul>

TABLA 14. CARACTERÍSTICAS DE LOS GÉNEROS ACADÉMICOS COMO FORMATOS QUE COMUNICAN IDEAS.

Como formato que comunica ideas	
Características	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permiten <b>transmitir</b> el conocimiento.</li> <li>• Forma y contenido no se vinculan: el texto no es utilizado como herramienta de aprendizaje</li> <li>• No generan conflicto cognitivo: no hay discusión en torno a los textos.</li> <li>• No se conciben como construcciones sociales sino como “verdades”. La validación de las mismas no se pone a discusión.</li> <li>• La supuesta “neutralidad técnica” justifica el carácter “objetivo” de los géneros.</li> <li>• Se presentan como textos guía, y no se concibe el conocimiento en su carácter acumulado, histórico.</li> <li>• Se utilizan como representación y no como proceso.</li> </ul>	
Concepción de lectura y escritura	
<p style="text-align: center;"><b>LECTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es considerada una habilidad general, transferible</li> <li>• El futuro docente debe saber leer en forma correcta y tener “comprensión lectora”</li> <li>• No compete al profesor del área enseñar a leer; en todo caso debería haber idioma español aplicado.</li> <li>• Las dificultades de lectura y escritura se asocian a la falta de tiempo por parte del estudiante o se vinculan a un “problema que ya traen”</li> <li>• Los resúmenes y presentaciones realizadas por el docente permiten al estudiante aprender “evitando” ir al libro.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>ESCRITURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La escritura es vista como forma de demostrar conocimiento o asociada a un “relatorio” que refiere a forma y no a contenido.</li> <li>• Las dificultades de escritura se focalizan en aspectos ortográficos, de sintaxis.</li> <li>• La escritura no es trabajada en su carácter procesual, sino que se valora el producto.</li> <li>• No se enfatiza en las posibilidades del registro que, a diferencia de la oralidad permite la reflexión sobre ese registro.</li> </ul>
Práctica docente	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se evalúa el producto final, ya que la importancia no está en el proceso.</li> <li>• No se insiste en la importancia de referenciar autores.</li> <li>• La evaluación es individual; el énfasis</li> <li>• No se destinan espacios a la discusión</li> </ul>	

<p>está en el producto, no en el proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En general no mencionan fuentes, y si se hace, no se contextualiza al autor.</li> <li>• Se trabajan géneros en clase, pero el énfasis está en su formato, no como mediadores de aprendizaje.</li> <li>• El docente realiza resúmenes que permiten condensar la información</li> <li>• No se indica la lectura de textos académicos ni la producción de textos académicos.</li> </ul>	<p>sobre lo leído</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente no recoge evidencias sobre la lectura y la comprensión de lo leído.</li> <li>• El docente no utiliza el texto como forma de comunicar las consignas o pautas. Las pautas y devoluciones se basan en la oralidad.</li> <li>• No se realizan correcciones de textos o indicaciones de cómo escribir en esa área de conocimiento.</li> </ul>
---	---

De acuerdo a la categorización anterior, podemos ubicar a los casos estudiados D1, D2, D3 en el siguiente gráfico:

TABLA 15. TENDENCIAS EN LA INCORPORACIÓN DE GÉNEROS ACADÉMICOS EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES.

Docente	Dimensiones analizadas			Tendencias	
	Tipo de textos	Modalidad de trabajo con los textos	Modalidad de intervención	Como artefacto mediador	Como formato
D1					
D2					
D3					

## 5. DISCUSIÓN

---

### 5.1. CASO D1

#### 5.1.1. TIPO DE TEXTOS UTILIZADOS

En el marco teórico hemos abordado la idea de género como acción social significada en sistemas de actividad que los producen y dan sentido. En particular el planteo de Russell (1997), que explica cómo una producción es incorporada a otro sistema de actividad, configurándose en otro género. Es así que documentos de investigación producidos en el seno de un grupo de especialistas, son re-editados en forma de textos académicos como manuales, artículos entre otros; y significados por el sistema al que pertenecen (en nuestro caso enseñanza técnico-tecnológica a nivel superior) pero siempre formando parte de esa red o sistemas de actividad (Engeström, 2001).

El uso o no de textos académicos (además de la forma en que son utilizados) da indicios de las concepciones epistemológicas del docente, de su vínculo con el campo de saber que enseña y de su idea sobre la enseñanza técnico-tecnológica. La dimensión *tipo de textos utilizados* da pistas acerca de la forma en que el docente habilita el vínculo de los estudiantes con el mundo que produce conocimiento y sus lógicas de producción.

El docente D1 utiliza presentaciones power point realizadas por él mismo, donde incluye imágenes, gráficos del tema a trabajar: “yo les preparo muchos power point...lo que hago es, trato de distribuir el tiempo, entre lo que yo le doy, el contenido de la materia. Y dejo tiempo para que ellos preparen cosas, que hasta ahora me resultó poco y nada porque no han preparado”.

El texto utilizado como resumen para exponer y para luego ser leído por el estudiante, “respalda” (al decir del propio D1) sus palabras; cuestión discutible al analizar dichas presentaciones carentes de referencias bibliográficas o identificación de los productores de esas ideas.

La no identificación de los autores, despoja los contenidos de su contexto abonando la idea de conocimiento en su carácter “neutro”. La visión de D1 en cuanto

al uso de resúmenes como una oportunidad, se contraponen a la visión del género como construcción social, de su aprendizaje como forma de ingreso a comunidades de práctica (Miller, 1994) cuestión que se evidencia en expresiones tales como: “no leen, pero tampoco razonan, tampoco...porque si yo tengo un tipo acá tengo la oportunidad, un tipo que me está dando la clase y *me evita ir al libro* yo trato de aprenderlo”.

La enseñanza en el área técnico-tecnológico supone el vínculo con el mundo laboral como sistema de actividad que incorpora géneros particulares tales como las *normas técnicas*. La alusión a ellas en términos de “hablar el mismo idioma” da cuenta de la intención de introducir al estudiante al mundo técnico, si bien como desarrollaremos en el próximo punto, no plantea actividades que permitan analizar estas normas.

### 5.1.2. MODALIDAD DE TRABAJO CON LOS TEXTOS.

La lectura y escritura como actividades propias del mundo académico, no siempre suponen producción de conocimiento. La forma en que los docentes trabajan con los textos da cuenta de las ideas que subyacen en torno a la lectura y escritura en la enseñanza técnico-tecnológica.

Se analizaron dos categorías: Lectura y escritura como reproducción de conocimiento; lectura y escritura como producción de conocimiento que suponen prácticas de aula diferentes. A partir del trabajo de campo, se enmarca al caso D1 en la categoría *Lectura y escritura vinculadas a la reproducción de conocimiento*.

En esta categoría subyace la idea de enseñanza donde el docente expone el tema y el conocimiento se transmite. Si bien los estudiantes participan a través del diálogo, la lectura y escritura no son trabajadas en forma epistémica sino como medio para transmitir ideas. Desde esta perspectiva, el docente es concebido como “transmisor” que debe poseer sólidos conocimientos en la disciplina y capacidad de transponer esos contenidos.

La lectura es vista como un proceso de decodificación donde el lector *descubre* contenidos que *están* en el texto. El lector no transforma el texto, sino que incorpora información, datos, ideas que son las *mismas* para todo aquel que las lee. Leer es una habilidad general; una vez que es aprendida es generalizable, aplicable a

diversas áreas. Se presentan los indicadores que permiten caracterizar a D1.

- **Los textos presentados para trabajar son en general resúmenes *realizados por el docente*.**

Como presentamos en la dimensión “Tipo de textos”, el docente D1 trabaja prácticamente en todas sus clases con presentaciones digitales y el tipo de texto que solicita a los estudiantes también refiere a presentaciones digitales. No se trabajan en aula, textos específicos donde se analicen temas desde diversos autores, posturas que impliquen toma de partido por parte del estudiante. La tarea minuciosa de búsqueda, recopilación e investigación realizada por el docente parece no ser *correspondida*: “por más que *yo me he esforzado en darle el tema* para que a ellos les quede tiempo, no leen”. El docente es quien lee en voz alta los textos que se encuentran en la pantalla y los analiza. La intención de generar en el estudiante una postura o alguna reacción, está presente pero las estrategias no parecen dar los resultados previstos. En ese sentido expresa: “fijate que desarrollé siete power point y prácticamente no hubo en ninguno de los siete un cuestionamiento de nada, no pude provocar en ellos trabajando prácticamente muy pocos temas”.

La configuración de las prácticas se mantiene cada año utilizando el recurso power point; la variación reside en la profundidad de los contenidos y responde a los contenidos que el estudiante ya incorporó y no a las diversas formas o tiempos en que el estudiante aprende: “este año tengo alumnos con mayor profundidad de conocimiento que no les puedo dar el mismo material que les daba el año pasado y tenía alumnos de menor formación, entonces atendiendo a esa diversidad”.

El docente explica que como los estudiantes “no leen”, y para *garantizarse* que el estudiante aprenda, prepara “material de apoyo”. El valor de la fuente es relativizado y el rol del docente se torna protagónico en el sentido de *dar* contenidos. Subyace la idea que el estudiante aprende a través de las palabras del profesor, quien presenta la información *procesada*. Este vínculo lineal, determinista estudiante-docente donde parece que la enseñanza implica automáticamente aprendizaje, se contrapone a la teoría socio-cultural que postula la idea de mediación en el proceso de aprendizaje y humana. (Vigotsky, 1996; Leontiev,1984). Es así que por un lado las complejidades de la disciplina se ven reducidas, los conceptos *banalizados*

(Chevallard, 1997), los textos despojados de la cultura que los moldeó y por otro lado los estudiantes no mejoran su nivel de comprensión al no poner en juego los procesos de nivel cognitivo superior. Según Biggs (2004) los estudiantes “no académicos”, para lograr niveles de comprensión, requieren entre otros elementos, propuestas de enseñanza auténticas que impliquen la actividad por parte del estudiante.

- **No se presentan textos específicos con variedad de fuente.**

La no-referenciación de los materiales utilizados en las presentaciones del docente, la no exigencia de la mención a fuentes en los trabajos de los estudiantes responde a la idea de la lectura en su carácter de *neutra*, universal, donde la información está y además prácticamente “descubierta”, explícita en las presentaciones. No se observó ninguna actividad en aula que involucre diversos textos, con variedad de autores. Los textos seleccionados por el docente y al decir del mismo “respaldan” sus palabras. ¿Y si se incorpora algún texto que justamente cuestiona las palabras del docente? ¿en el área de la Materialización de la Arquitectura, aún en su componente técnico como área “dura”, no es posible encontrar diversas visiones? El concepto de Comunidades de práctica, desarrollado en el marco teórico, supone que el conocimiento no se encuentra en una persona sino en un grupo que comparte repertorios de ideas, formas de hacer, artefactos (Wenger, 2001)

La organización de la clase en torno al discurso del docente donde al decir del propio D1 se “evita ir al libro” y aún así el estudiante *no aprovecha esta oportunidad*, se contrapone a la idea de *indagación* que propone Finkel (2008) quien expresa “confío en el libro para que impresione a los estudiantes, y en que los estudiantes tengan curiosidad de saber qué les impresiona” (p.73).

- **No se dedica tiempo a contextualizar, explicar la importancia de las fuentes o lugares de búsqueda confiables.**

¿Cuándo un texto es válido? ¿para quién es válido? Estas cuestiones no son explicitadas o problematizadas. La idea de validez asociada a lo conocido “Si es material actual y *conocido* no tengo problema en agregarlo”; o al concepto de *verdad*: “es un material de referencia con 15 años, pero tiene vigencia. es amigable tiene relación de contenidos y *lo que dice es verdad*”. El carácter de conocido no se explicita: ¿conocido para quién?

Aspectos como el desarrollo de la capacidad de búsqueda en portales científicos que supone la apertura al mundo del conocimiento más allá del impartido por el profesor, así como la enseñanza de las lógicas del mundo académico y sus formas discursivas, no son trabajados en clase. El estudiante no se enfrenta a ese mundo porque no se le exige o habilita la incursión al mismo:

“ellos no están capacitados para entrar a seleccionar mucho material, por qué? Porque el INET está pensado muy escolarizado, son mucha cantidad de materias ¿no? (...) Y yo no los veo a ellos yendo por ejemplo a facultad de Arquitectura a sacar el Jiménez Montoya (...). Entonces lo que hago les preparo un material de una forma que a él le sirva de apoyo”

Según Biggs (2004), éstas prácticas responden al modelo de profesor que no confía en las posibilidades del estudiante y no genera espacios de trabajo autónomo. Bain (2006) sostiene que los mejores profesores de Universidad “establecían estándares altos y mostraban una gran confianza en la capacidad de sus estudiantes para alcanzarlos” (p.87).

- **La lectura no tiene un propósito, sino que se solicita “leer”.**

La no-explicitación del propósito, es decir la ausencia de actividades que impliquen la lectura y la posterior discusión de un texto, tornan la lectura como una actividad por sí misma que además no es compartida con los pares.

“Me gustaría que tengan alguna lectura...para turismo les voy a mandar” “te voy a mandar mail, Normas UNIT...para que empiecen a leer. No es pesado, es un extracto” Las dificultades en relación a la lectura se centran, según el docente en que “No leen, tienen una actitud muy pasiva” pero por otra parte, no se observaron acciones de aula donde el docente recoge evidencias de esa “no lectura” para actuar en consecuencia.

El modelo *Decir el conocimiento* (Scardmalia y Bereiter, 1992) de origen psicológico-cognitivo, permite según Camps (1990) dar pistas acerca del proceso mental del escritor y diseñar prácticas de andamiaje. Este modelo, basado en el escritor, explica que las ideas se presentan según son descubiertas: el escritor no se plantea el *problema* retórico, es decir escribe desde su propia perspectiva y no desde la perspectiva del lector (Flower & Hayes, 1981).

- **No se especifica a quién va dirigido el texto pedido.**



Trabajar el texto como anclaje epistémico, es decir como actividad que construye conocimiento supone que el escritor resuelva el espacio retórico; de ahí que conocer la audiencia es lo que *significa* al texto y enfrenta al escritor al conflicto entre su propio pensamiento y a las exigencias del lector.

La consigna planteada por D1: “Preparar *la clase* a través del capítulo de hormigón...preparar un tema, prepararlo ver estrategias y *demostrar lo que saben* en su máximo esplendor” no detalla a quién se dirige la ponencia, generando confusión en los estudiantes. ¿está dirigida a un grupo ficticio de educación Media, o está dirigida a pares del I.N.E.T? Algunas aclaraciones no aportaron a esclarecer la consigna: “hacemos *simulacro* de clase”, “tengo que saber qué tipo de público tengo adelante...tengo que saber qué tipo de curso tengo adelante”; “no somos capataces, estamos dando clase”.

En relación a la preparación de ponencias orales, Carlino (2005) sostiene que implica “una compleja preparación en la que predominantemente se usa el lenguaje escrito “y explicita la doble función de la escritura “para aclararse las propias ideas (...) escribir para tener una base escrita a partir de la cual comunicar al público las ideas elaboradas” (p.212).

- **La escritura es considerada una habilidad general que ya debería estar incorporada.**

La idea de escritura expresada por D1 se alinea a la de escritura en su aspecto instrumental y al docente como transmisor de contenidos. Desde esa óptica la escritura se concibe como un “tubo para comunicar lo pensado” (Carlino, 2004a), y no como una potente herramienta para desarrollar estructuras de pensamiento de orden superior. D1 expresa “Un docente tiene que ser un buen *transmisor* y yo creo que él no solamente debe hablar en forma correcta, sino que debe escribir en forma correcta. La escritura es muy importante en el ser humano en expresar ideas”. Según esta visión, la escritura es una habilidad general que todo docente debería manejar y no se plantea la vinculación con la disciplina o con el aprendizaje de contenidos propios del área.

En sentido opuesto y desde una perspectiva situada, los Movimientos W.A.C., W.I.D., A.C.L.I.T.S. cuyo recorrido fue brevemente presentado en este trabajo, postularon la enseñanza de la escritura, entrelazada con los contenidos disciplinares,

superando la perspectiva remedial que concibe la escritura como habilidad o herramienta transversal (Russell, 2013).

- **Se asocia básicamente a cuestiones gramaticales, de expresión.**

En relación al rol de la lectura y escritura en la profesión docente, sostiene “Aparte que esas ideas no tengan faltas ortográficas (...) esa transmisión que tenga el docente, que no tenga faltas ortográficas, que no hable con faltas ortográficas es importante”. Reducir la escritura a cuestiones de forma y significado supone desconocer su complejidad, que según el modelo procesual de Flower & Hayes (1981), implica una serie de elecciones por parte del escritor, que involucran sus propios motivos y el vínculo con la audiencia.

La expresión de D1 “Ustedes son transmisores”, refiriéndose a los estudiantes futuros docentes supone la reproducción de ciertas concepciones fuertemente instaladas en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

- **La escritura se vincula a la “teoría” como relato y a trabajos de cierta extensión.**

En el caso D1, la escritura se ve asociada a trabajos de cierta extensión: al preguntar al docente si tiene pensado trabajar algún tipo de texto a los estudiantes además de las presentaciones digitales, expresa “no tengo pensado mucho más que esto porque a ver si yo les pidiese una monografía me llevaría tiempo evaluarla, mi devolución sería prácticamente a dos semanas y no estaría corrigiendo sobre la marcha” (Entrevista 30 /05/2018)

La escritura se vincula a la teoría: “lo que veo que en las materias esos alumnos generalmente caen en una especie de *relatorio*, como dicen los brasileños, ellos relatan. Para mí relatar no es saber construcción”. Escribir se vincula con la idea de *redacción*, *relato* y no como actividad que permite abordar la especificidad, ya que al decir de D1 “ellos escriben de una forma y redactan de una forma en la cual no me están demostrando que sepan de la disciplina realmente, yo no puedo evaluar a través una escritura porque es un texto *generalista*”

El caso D1 *no* asocia escritura con géneros propios del área como ensayos, memorias, que según la idea de género y metagénero (Carter, 2007; Bazerman, 1994; Russell, 1997; Miller, 1994) son formas de acción que pueden ser compartidos por varios sistemas de actividad a modo de criterios comunes *de acción*.

A su vez, la disociación teoría -práctica y la vinculación de la escritura con la *teoría* se evidencia en expresiones recogidas de la entrevista, tales como “El taller tiene una dinámica que es distinta a la teoría, la teoría en general son titulares, barnices que después los alumnos tienen que seguir estudiando”.

De acuerdo al marco teórico desarrollado, el taller como espacio privilegiado en la enseñanza técnica-tecnológica supone el estrecho vínculo entre hacer y pensar ya que el desarrollo de habilidades implica procesos recurrentes de hacer-pensar-rehacer, donde la imaginación a través del lenguaje, dirige y orienta la habilidad corporal (Sennett, 2009). El lenguaje se constituye como organizador que da sentido a la producción (Mjelde, 2011; Esquirol, 2011).

- **No se enfatiza en la importancia de referenciar en los trabajos de producción escrita.**

Los trabajos presentados por los estudiantes a través de formato power point no incluían referencias bibliográficas y este aspecto no fue considerado al momento de la evaluación. El énfasis en la devolución estuvo en los contenidos y en ciertos aspectos de la comunicación: “Los aspectos considerados fueron: tema, lo disciplinar, comunicación, contenido del tema” (Entrevista 30/05/2018).

No se dedica tiempo a explicar la importancia de la mención de fuentes en la presentación digital a presentar, el origen de las imágenes y autores. Al preguntar al docente sobre el material que utilizan los estudiantes para preparar los temas, expresa. “algunos se basan en lectura...otros obviamente van a navegar en internet...pero a ninguno los veo...hasta ahora a ninguno escuché que fuera...excepto Nancy, Rosa ...después los demás” (Entrevista 30/05/2018). En este sentido el valor del trabajo está en los contenidos, no en el origen de los mismos.

La idea de disciplina como construcción humana, como knowing y no como knowledge (Carter 2007) supone incursionar en la cultura que impactó, en las lógicas de producción de esas ideas, entendidas como cuerpo de saberes organizados, pero no en términos de repositorio. La explicitación *o no* de las fuentes y el énfasis *o no* de los docentes en la inclusión de las mismas, da cuenta de las concepciones en torno a l origen y desarrollo del conocimiento.

### 5.1.3. DIMENSIÓN: MODALIDAD DE INTERVENCIÓN DOCENTE

La modalidad de intervención refiere a la forma en que el docente participa del proceso de lectura y escritura. Tomamos la categorización planteada por Carlino (2013b) que plantea dos formas de intervención: trabajo en los extremos y trabajo durante. El trabajo en los *extremos* se vincula a la intervención generalmente al principio y al final de la tarea, sin la generación espacios de aula donde monitorear la tarea. El trabajo *durante* se definió a partir de las observaciones y declaraciones de docentes que de alguna forma incorporan textos en aula.

En el caso D1 se observó trabajo *en los extremos* y también la modalidad *durante, trabaja en clase: lleva textos, pero no son trabajados en forma interactiva*.

Esta modalidad de intervención donde el docente participa al principio a través de pautas y al final con la corrección de la tarea, deja al descubierto la idea de escritura como producto, y la evaluación como medición de saberes. El carácter complejo, procesual y recursivo de la escritura no es considerado.

En el caso D1 se pide la presentación de un power point, pero no se trabaja en la escritura y tampoco en el conocimiento de una buena presentación. Ese conocimiento según Carlino (2005) “tampoco puede ser transmitido en forma verbal por el profesor: ha de ser construido con los aprendices a través de participar reflexivamente en las prácticas sociales que lo ponen en juego, con ayuda de quienes tienen experiencia en ellas” (p.217). Se presentan indicadores que permiten caracterizar esta forma de intervención.

- **Pautas orales, en algún caso con alguna anotación breve en pizarra.**

Las pautas de trabajo son compartidas únicamente en forma oral, observándose que los estudiantes no comprenden lo pedido, al solicitar aclaración de la consigna en varias oportunidades. Estas aclaraciones, son siempre a través de la oralidad, evidenciándose el lugar secundario que ocupa el texto en la tarea docente.

“Yo creo que la propuesta es clara” ( observación 12/04/2018) “Preparar la clase a través del capítulo de hormigón...preparar un tema...prepararlo...ver estrategias y demostrar lo que saben en su máximo esplendor” (12/04/2018) Ante la duda de un estudiante, expresa “ las clase real son cinco horas, acá venís una hora...contás cómo sería...vos tenés que *replicar* la clase” “el jueves cada uno lleva

ya el tema elegido...no me lleven solo el tema...dar contexto..” (19/04/2018). Según Camps (1990), para que la escritura sea trabajada en forma epistémica, los estudiantes tienen que conocer los objetivos de las actividades y las situaciones planteadas deben ser reales.

- **Los criterios de evaluación no se explicitan**

Los criterios de evaluación no se presentan a los estudiantes sino hasta el momento de la devolución. Las expectativas del docente, así como los criterios de evaluación no son explicitados ni sistematizados. La falta de precisión de lo que se espera se observa en expresiones tales como “Taller no quiere decir que no se haga power point; componente teórico con vistas a la práctica”, “qué alumno es, de primer o segundo año, qué tema vas a tomar...tenés que adaptarte a lo que los alumnos precisan... les mirás las caritas y tratás de contextualizar” (observación 12/04/2018).

El docente adelanta: “Cuando expongan les voy a hacer una *planillita*...la idea es hacerles una devolución” (observación 10/5/2018).

Los indicadores que siguen permiten visualizar la forma en que el caso D1 interviene al final del trabajo.

- **Los criterios de evaluación (no explicitados con la consigna) se comparten oralmente en el momento de la devolución.**

El desconocimiento de los criterios de evaluación por parte del estudiante durante la elaboración de las tareas, no colabora en los procesos de aprendizaje y de autonomía. Los criterios conocidos y mejor aún creados con el estudiante permiten desarrollar capacidades metacognitivas y se alinea con la concepción del conocimiento construido (Perkins, 2008; Gardner, 2000). En este caso, los criterios (sólo conocidos por el docente) son compartidos en forma oral al momento de la devolución, expresando a los estudiantes:

“me plantee cinco puntos: tema que van a dar, lo disciplinar; cómo plantean el conocimiento del tema, cuánto saben, comunicación (ustedes son trasmisores), contenido...si es pertinente, si es apropiado para la población que tengo enfrente, pertinencia con la materia. tiempo para la práctica, tipo de ejercicio. *Es una especie de crítica constructiva*” “si quieren se los mando por mail...es para que reflexionen” (28/5/ 2018).

- **La devolución es en relación al producto terminado**

El docente no interviene en el proceso de elaboración de la presentación; ya sea en el armado del texto, en la definición de criterios acerca de una “buena presentación” Según Carlino (2005) “el conocimiento de qué es una buena presentación no está dado de entrada en los expositores noveles ni debiera, por tanto, ser evaluado sin haber sido trabajado antes” (p.217). La selección de textos, la elaboración del guión, la discusión entre pares y con el docente, son elementos que permiten la reflexión y la generación de parámetros en torno a la presentación del trabajo. La devolución es del docente hacia el estudiante, y los criterios refieren al producto. Padilla (2010) sostiene que “la elaboración de ponencias implica un importante compromiso cognitivo, ya que, si bien el producto final es una exposición oral, supone un proceso que “hace palpable la naturaleza procesual, provisoria y perfectible de la escritura” (p.162).

Si bien el caso D1 trabaja básicamente *en los extremos*, también lo hace durante el proceso de lectura y escritura *pero no de forma interactiva*.

El trabajo con textos no implica necesariamente una concepción epistémica de la lectura y escritura. La transformación de los conocimientos se produce en los procesos de escritura donde el escritor debe resolver el problema retórico (Scardamalia y Bereiter, 1992). El trabajo interactivo es aquél que involucra al estudiante, promoviendo el desarrollo de operaciones mentales de nivel superior que se despliegan cuando el estudiante es puesto en situación. Durante el trabajo de campo se observó que el docente trabajó con algunos textos como “respaldo” a sus palabras, pero no generó actividades vinculadas con esos textos. Se desarrollan los indicadores que muestran la forma de trabajo.

- **Lee en clase material seleccionado y es el propio docente quien marca las ideas importantes.**

El trabajo de selección de ideas lo realiza el docente, a partir de textos que el propio docente lleva a clase: “vamos a leer algunos párrafos simplemente para que nos ilustre un poco...tiene algunas partes más y no suman” (observación 22/04/2018). No se trabaja con los textos a través de actividades que promuevan la discusión y otras miradas en relación a los mismos. Camps (1990) sostiene que para que la escritura sea un instrumento de transformación, se deben plantear situaciones “en que el alumno tenga que aprender algo, resolviendo, como decíamos, el problema que en

cada caso se plantee” (p.17).

- **A través del material preparado por el docente, éste se asegura que el estudiante aprenda, exponiendo en clase.**

El supuesto de que basta con enseñar para que el estudiante aprenda, que con el esfuerzo del docente se “asegura” el aprendizaje se evidencia en expresiones como: “Entonces lo que hago ..bueno yo de alguna forma tengo que garantizarme que el alumno aprenda...porque mi intención cuál es? que ellos aprendan, no si el alumno no aprende y yo después lo que hago o lo hago repetir o mandarlo a examen...no me interesa esa parte.(...) Entonces lo que hago es preparo un material que de una forma que a él le sirva de apoyo “ ( Entrevista 30/05/2018). Esta forma de trabajo con los textos no supone actividades en aula, como situaciones a resolver. Si bien el docente lleva algún texto, no es puesto a discusión.

- **Pide re-elaboración de los trabajos, pero no da pautas para ello.**

En algunos casos pide reelaboración: “Te faltó imaginación para dar esta clase en taller, te invito que lo vuelvas a repensar, me lo mandás por mail” (3/5/2018). La no-explicitación de criterios en forma previa (en este caso “imaginación”) se evidencia como un obstáculo para el estudiante al momento de comprender lo esperado por el docente. Según Bain (2006) los mejores profesores universitarios, en las tareas de calificar, “intentaban averiguar tantas cosas de sus estudiantes como les es posible *no tanto para enjuiciarlos*, explicaba un instructor, *sino porque así podré ayudarlos a aprender* (p.174).

## 5.2. CASO D2

### 5.2.1. DIMENSIÓN: TIPO DE TEXTOS UTILIZADOS.

Como ya se desarrolló en el caso D1, el tipo de textos utilizados (y la forma en que se utilizan) da cuenta de las concepciones docentes en torno al origen y desarrollo del conocimiento. El docente D2 utiliza textos no académicos a modo de guía y trabaja con textos académicos como géneros propios de un sistema de actividad productor de conocimiento que es incorporado al sistema de actividad *aula* como forma de incorporar “otras voces”. Organiza sus clases utilizando la presentación



como guía, donde se evidencia el cuidado en la identificación del material (carrera, curso, plan, autor) y en la referenciación de fuentes bibliográficas y de imágenes. El “resumen” o recorte que realiza el docente está referenciado, explicitando de esa forma que el conocimiento no es neutro y que se construye a partir de lo que otros investigaron: “Entonces vengo con un único power point que voy escribiendo yo a modo de apuntes y lo que hago es dialogar” expresa D2 en la entrevista.

El trabajo con variedad de artículos académicos, donde el estudiante puede seleccionar tal como en una librería, ojeando y deteniéndose en aquellos que captan su atención supone una concepción de la disciplina: “hasta las cuestiones más firmes, uno se da cuenta que no son tan firmes “; y del sentido de la lectura: “el mundo del conocimiento está en el texto escrito. Es una forma de escuchar otras voces”.

“Autores relevantes... publicaciones arbitradas, autores de excelencia” menciona D2 como lecturas solicitadas a los estudiantes. El género artículo académico y las publicaciones *arbitradas* son producidos por un sistema de actividad, una comunidad académica que las significan, las validan (Leontiev, 1984; Engeström, 2001)

### **5.2.2. DIMENSIÓN: MODALIDAD DE TRABAJO CON TEXTOS**

La lectura y escritura se conciben como artefactos mediadores que permiten aprender los contenidos disciplinares y acceder a las lógicas de generación de ese conocimiento que es construido a través de la historia. Es así que las prácticas de lectura y escritura se vinculan a la producción de conocimiento.

La lectura no se reduce a la decodificación de palabras, sino que supone el intercambio lector-escritor donde el lector reconstruye el texto. Supone una búsqueda “que exige, por parte de quien lee, operar sobre el texto con determinadas categorías de análisis, categorías que provienen de, y caracterizan a, una determinada comunidad lectora” (Carlino, 2003, p.20). Los siguientes puntos desarrollados dan cuenta de la *lectura como proceso interactivo*

- **Se explicita la importancia de conocer las fuentes y la validación de las mismas.**

La lectura desde esta visión supone el *diálogo* entre lector-escritor, de ahí que



conocer el escritor, sus ideas y *la cultura que lo impactó* es vital para entablar ese diálogo. El conocimiento construido y validado por las comunidades académicas es presentando a través de “fuentes que hayan pasado por tribunales” ya que al decir de D2, “el arbitraje nos asegura que hay determinadas condiciones”.

- **Los textos académicos son concebidos como forma de incorporar “otras voces” en el proceso de construcción de conocimiento.**

La idea de Finkel (2008) de “dejar que los libros hablen” se evidencia en esta postura, donde se incorporan autores para “discutir” con estudiantes y docentes en el espacio aula que parece expandirse. Los textos que provienen del mundo académico, de un sistema de actividad donde se investiga y produce conocimiento, son incorporados a otros sistemas de actividad donde el texto oficia de mediador de aprendizajes y como puerta de entrada al mundo académico (Russell, 1997). De esta forma se habilita el ingreso al aula de géneros pertenecientes a una cultura disciplinar que tiene sus propias reglas de juego.

- **La lectura académica es un proceso complejo que implica tiempo.**

Las dificultades en relación a la lectura de textos académicos son explicitadas por D2 tanto en la entrevista como en clase, y se atribuyen justamente a la especificidad y complejidad de estos textos, asumiendo responsabilidades en ese sentido. “Hacerse cargo” es parte de la visión de D2: “Cuando reconocemos que el problema está, bueno tenemos que generar herramientas para superarlo” (entrevista).

La lectura es vista en su carácter procesual, complejo, cuestión que se evidencia en expresiones como

“no saben realizar un abordaje de la bibliografía porque entre otras cosas tienen grandes dificultades (...) de comprender lo que están leyendo y sobre todo no porque no sean capaces (...) lo que no han hecho ha sido el proceso de lectura académica” (entrevista).

Compartir con el estudiante las complejidades propias de los procesos de lectura académica es una forma de andamiaje, ya que el estudiante recibe señales y pistas de cómo avanzar: “este trabajo de la revisión bibliográfica tiene algo de gimnasia...de práctica, de ensayar, de leer y tratar de reconocer de lo que se quiere hablar”.

- **Cada lector re-significa el texto.**

Contrariamente al supuesto de que el “texto está y sólo hay que decodificarlo”, D2 cree que cada lector realiza un proceso personal al interpretar el texto, expresando a los estudiantes: “lo que es importante para uno no es importante para otro”, considerando válidas diversas metodologías para ese *diálogo* con el texto: “ las metodologías pueden ser múltiples...subrayar, hacer una nota al lado del texto (...). Que sean instrumentos de debate entre ustedes”.

- **Se trabaja en textos académicos de cierta complejidad y especificidad.**

La búsqueda es vista como una actividad compleja que requiere tiempo debido a la especificidad: se asume y explicita esa complejidad “A medida que aumenta la especificidad tenemos que destinar más tiempo a la búsqueda que incluso a la lectura...los conocimientos están encapsulados en su propia especificidad”. Desde esta postura alineada con los movimientos W.A.C, W.I.D, A.C.L.I.T.S. la lectura de textos específicos es utilizada para aprender los contenidos disciplinares.

- **La búsqueda permite reconocer formas de sistematizar el conocimiento: se promueve el ingreso a portales y las normas que rigen el mundo académico.**

No se da por descontado que el estudiante debe saber cómo acceder al “mundo académico”, sino que se insiste en mostrar la importancia de conocer los procedimientos de sistematizar el conocimiento. De esta forma importan los contenidos, pero más aún las formas de acceder a los mismos, es importante comprender que “quienes escriben en esas fuentes, en esos espacios sistematizan de determinada manera la información y que eso no es una reducción de la libertad sino es una manera de lograr lenguajes únicos que podamos entender todos” (Entrevista 13/06/2018).

El concepto de género como acción social (Miller,1994; Russell, 1997) que supone formas discursivas propias y también formas de acción se evidencia en estas iniciativas: el acceso al mundo académico requiere el aprendizaje de las rutas de acceso y de las lógicas de producción.

- **La lectura hacia un propósito: explicita el sentido de la búsqueda.**

Se plantea la lectura con un propósito, no *leer por leer*, lo que supone por parte del lector la disposición a la búsqueda y estar atento a ciertas *pistas* en el rastreo de la información. “si estás buscando dosificación de hormigón no te sirve leer el

texto de un arquitecto...aunque el profesional esté hablando de hormigón no te está aportando a tu objetivo” explicita D2 a los estudiantes.

En las propuestas de los parciales, los propósitos en relación a la tarea de lectura y escritura, así como la bibliografía se presentan en forma detallada, dejando al descubierto la importancia de la comunicación a través del texto y por otro, que la tarea de leer tiene una finalidad. (2do parcial 2017, 2do parcial 2018).

La lectura como preparación para la *contienda intelectual*, en este caso el debate anunciado por el docente, se alinea con las prácticas de los mejores profesores universitarios que según Bain (2006) “motivan y guían a los estudiantes por el camino hacia las ideas en discusión, los asuntos o problemas que algún capítulo o libro podía ayudarles a enfocar” (p.143).

- **La búsqueda de documentos a través de portales como proceso de aprendizaje.**

La propia búsqueda se constituye en un proceso de aprendizaje y esto es explicitado a los estudiantes “uno empieza a buscar en esos lugares y hay un aprendizaje del que uno no es consciente...luego uno empieza a dominar en qué tipo de lugar buscar lo que uno necesita”. Subyace la idea de que el dominio de las lógicas del mundo académico no es innato, sino que se aprende y es el docente quien debe hacerse cargo. En ese sentido, Carlino (2003) sostiene “La *bienvenida a la cultura académica* implica estar dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares” (p.20).

- **Se explicita la importancia de la producción de conocimiento con los pares, promoviendo el intercambio de la experiencia de leer.**

Algunas indicaciones en relación al material de lectura “pueden buscar momentos, venir antes al I.N.E.T. subráyenlo, intercámbienlo” así como la invitación a “construir colectivamente la cabeza propia” responde a una visión que se alinea con el constructivismo socio-cultural vigotskyano donde los grupos juegan un rol vital en el aprendizaje colaborativo, siendo la zona de desarrollo próximo una ocasión para ese aprendizaje. “Comencemos a construir esa comunidad de aprendizaje, empecemos a hacer el ejercicio “son algunas de las expresiones de D2 ante los estudiantes, que evidencian la idea del conocimiento construido con otros, donde la identidad, la

“cabeza propia” es en relación a otros; de ahí que pertenecer a un grupo supone un tipo de *afiliación* donde las relaciones y los discursos son parte constitutiva del grupo (Wenger, 2001).

- **El estudiante selecciona la lectura de una variedad de textos académicos.**

La elección de la bibliografía es vista como un *ejercicio complejo*. El docente no dirige la lectura hacia *un* material, sino que ofrece al estudiante una gama de autores, afirmando que “cuando uno hace abordaje de bibliografía hay que aprender a elegirla” (observación 18/04/2018). La idea de que aún en áreas vinculadas a lo técnico-tecnológico no hay verdades absolutas está presente cuando D2 explicita a los estudiantes: “Sabés cuando esa lectura se hace más fuerte? Desde el punto de vista académico el leer posiciones encontradas y encontrar el fundamento en que se habían apoyado” (observación 24/04/2018).

- **Se hace énfasis en las fuentes, en la necesidad de contextualizar.**

El énfasis en la importancia de la cultura en la que estuvo o está inmerso el escritor muestra la creencia del docente en relación al carácter situado del conocimiento y del aprendizaje en términos de comprensión. “la lectura debe estar acompañada de las fuentes de información...leer reseñas del autor te da idea de la cultura que impactó sobre él” (observación 25/05/2018). Desde esta visión, leer supone el compromiso del lector, que para comprender un texto debe embeberse de esa cultura a través del intercambio lector-escritor.

- **Se promueve la toma de partido del lector en relación al texto.**

La toma de partido por parte del lector es reconocida como una actitud propia de la lectura académica: “Te sirve cuando subrayas y pensás en esas ideas que impactan por tus discrepancias o coincidencias...son formas de dialogar con el documento. Reconocés que podés estar a favor o discrepar, entonces escribís al lado” (observación 25/04/2018). Desde esta visión, la lectura trasciende la idea de encontrar en el texto cierta información, para configurarse en un ejercicio complejo que implica al estudiante desplegar una “particular actividad cognitiva sobre el texto” (Carlino, 2003, p.19).

El caso D2 configura las prácticas de *escritura*, concibiéndola como proceso complejo, donde el texto no cumple la función de transcribir o *decir el conocimiento*, sino que se vincula a la idea de *transformar el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter,

1992). A través de los siguientes indicadores, desarrollamos esta idea.

- **Se promueve la escritura, entendida como forma de reflexión que obliga a niveles de precisión mayores que la oralidad.**

La escritura según D2, “obliga a determinada precisión y determinado rigor que en líneas generales la expresión oral no necesariamente tiene”. La escritura supone la toma de partido del escritor donde los estudiantes “asumen que tienen que comprometerse con la reflexión y eso provoca un salto cualitativo en el desarrollo del pensamiento” (Entrevista 13/06/2018).

- **Se concibe la escritura como potente medio para difundir el conocimiento producido por miembros de la comunidad académica.**

La perspectiva que aporta la Teoría Social del Aprendizaje (Wenger, 2001) según la cual el conocimiento se *construye y comparte en comunidades* que promueven la *integración* de nuevos miembros, se evidencia en la visión de D2 al afirmar que “no podemos construir conocimiento para nosotros...construimos conocimiento para la comunidad”. La escritura se constituye en una forma de difundir el conocimiento.

- **La evaluación supone la re-escritura de los textos.**

La escritura es vista como un proceso, donde las devoluciones del docente permiten mejorar cuestiones de estilo, conceptuales: “me mandan lo escrito (...) yo hago una devolución de lo escrito donde marco cosas para que ellos re-escriban”. La re-escritura refiere a errores conceptuales “no a diferencia de visión”, a “cuestiones de estilo, instrumentales”.

- **Se solicitan tareas que implican relacionar textos entre sí o textos con conceptos.**

Las propuestas de los parciales incluyen tareas que promueven operaciones mentales de orden superior (Perkins, 2008), cuestión que se evidencia en los propósitos explicitados: “la *reflexión* individual y *discusión* colectiva sobre aquellos aspectos, desarrollados por las autoras y la *vinculación* de los mismos con la definición material del Edificio del INET” (extracto de la propuesta del segundo parcial 2017).

- **Promueve el intercambio de “puntos de vista” con investigadores del área**

La idea del conocimiento como construcción colectiva, se evidencia en actividades donde se propone a los estudiantes intercambiar - vía mail- opiniones con autores de artículos académicos, donde a través de la discrepancia o dudas, el estudiante toma postura.

- **Se especifica la audiencia, el contexto.**

En las actividades propuestas el público a quien está dirigido el texto, es explicitado, y la escritura es considerada un problema a resolver que supone la resolución del conflicto entre las creencias del escritor y el espacio retórico (Flower & Hayes, 1981). La “producción de un artículo para una revista especializada en la difusión del desarrollo tecnológico de la materialidad de Proyectos de Arquitectura” implica la organización del texto a partir de las exigencias de un tipo de lector particular.

- **Se trabaja en la producción de géneros académicos a través de actividades auténticas, situadas.**

“La elección del *criterio de redacción* ajustado a una revista de las características mencionadas “es uno de los objetivos expresados en la propuesta del segundo parcial del año 2017. Las tareas situadas en el marco de un aprendizaje robusto o auténtico, permiten al estudiante resolver situaciones que involucran niveles de comprensión profundos (Perkins, 2008). Seleccionar el *criterio* de redacción en géneros académicos, obliga al escritor a anticiparse, basando la prosa en el público lector y a considerar el carácter no explícito o tácito de la información, donde el lector debe reponerla (Carlino 2004b, 2003). Desde esta perspectiva, comprender un artículo académico en el área de la Materialización de la Arquitectura implica comprender no sólo los contenidos sino también las lógicas de producción y discursivas propias de una comunidad académica; cuestiones necesarias para poder *reponer la información no explicitada*. Escribir textos académicos implica para el escritor, estar embebido en la cultura académica, conocer las formas de acción y del discurso de esa comunidad; en definitiva dominar los géneros propios de esa área del saber (Bazerman, 1994; Russell, 1997; Miller, 1994).

### 5.2.3. DIMENSIÓN: MODALIDAD DE INTERVENCIÓN DOCENTE

El docente D2 interviene durante el proceso de lectura y escritura y en el caso específico de la lectura se evidenció el trabajo de forma *interactiva*. Los textos, trabajados de forma epistémica permiten aprender los contenidos disciplinares al tiempo que se aprenden formas de ingreso al mundo académico. Se desarrollan algunos indicadores que muestran las prácticas de aula en torno a la lectura.

- **Da estrategias para la lectura, considerándola como proceso interactivo**

El docente da estrategias para la “lectura eficiente...”, deteniéndose en las dificultades que plantean los estudiantes en torno a la lectura como ser las citas. “Acabás de decir algo que nos pasa que nos pasa en la lectura de textos académicos; la lectura debe estar acompañada de las fuentes de información”. Estas acciones se alinean a la concepción de profesor inclusivo que según Carlino (2003) “ofrece categorías de análisis para interpretar los textos, enseñando a hacer con lo leído lo que ha tomado conciencia que realiza él mismo como miembro de una comunidad disciplinar” (p.20).

- **Genera espacios de debate sobre lo leído**

A partir de lo leído por los estudiantes, plantea un debate en clase a través de preguntas como “¿Qué es lo que a vos te llamó la atención del artículo? ¿quedó en evidencia la posición teórica de los autores?” dan señales de que el acto de leer es concebido como un intercambio lector-escritor y luego lectores-lectores. Hablar sobre lo leído, generar espacios de discrepancia, tratar de encontrar las “ideas “que subyacen en los textos y tomar partido en relación a las mismas, conlleva al desarrollo del pensamiento, complejizando las estructuras mentales.

- **Dedica tiempo a trabajar la forma y el contenido**

Aspectos de estilo, de “forma” no son desestimados, sino que, por el contrario, hay un cuidado especial en analizar la estructura de un artículo académico. Cuestiones como “¿cómo se ordenaron los nombres de los autores?” o el uso de términos como *conclusiones* o *reflexión final* son trabajadas para explicar las lógicas discursivas propias del ámbito académico. Detenerse en la expresión *recibido* y *aceptado* para explicar la idea de la construcción del conocimiento y de la validación del mismo es una forma de habilitar el ingreso del estudiante a un mundo desconocido para él. De

esta forma, el foco no está sólo en los contenidos, sino que enseña a leer como miembro de su comunidad disciplinar. Los docentes inclusivos según Carlino (2003)

enseñan a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o contexto de estas posturas, alimentan a reconocer cuál es la controversia planteada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas, y finalmente ayudan a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber. (p.21)

- **Asesora sobre lugares de búsqueda académica**

El ingreso a portales académicos es visto como un trabajo que requiere práctica, “una cierta gimnasia” y por eso asesora en aspectos concretos “cuando estamos en la primera etapa, no descarguen artículos pagos”, “leer el libro es una cosa, el abstract es otro elemento”, “el buscador de los artículos tiene keyword, la palabra que te orienta” (Observación 2/05/2018).

El mundo del conocimiento no está únicamente en el aula ni en el docente; hay una comunidad que produce y comparte: “En el Portal Timbó hoy ya están colgando 2018...la producción de conocimiento es brutal. Ser parte de esa comunidad supone en principio acceder a lugares de búsqueda comprendiendo los principios que rigen ese mundo.

### 5.3. CASO D3

#### 5.3.1. DIMENSIÓN: TIPO DE TEXTOS UTILIZADOS

Si bien se mencionó algún texto, entre ellos Manuales técnicos: “Si querés dale una leída a Caviglia, pero lo más importante lo vimos” o “Chandía te puede dar indicios” (observaciones 09 /04/2018), no se trabajó con textos en aula ya sea a través de su lectura o discusión. La asociación del *texto* con el *libro* se deja entrever en la entrevista “En Gestión no tenés libros, en Gestión tenés más leyes”.

Los textos no académicos utilizados con mayor frecuencia son artículos de prensa. La no discusión de las fuentes o del “tipo de artículo” de su origen, del contexto, de las ideas que guían esos textos producidos fuera del ámbito académico ya



sea por el SUNCA, La Cámara de la Construcción entre otros, despoja al texto de su carácter situado, de su sentido como parte de un sistema de actividad que lo significa (Leontiev, 1984; Engeström, 2001)

### 5.3.2. DIMENSIÓN: MODALIDAD DE TRABAJO CON LOS TEXTOS

Este caso incluido en la categoría *Lectura y escritura vinculadas a la reproducción de conocimiento*, trabaja la lectura como transferencia de información. Esta visión supone que leer es buscar información y que esta información es la *misma* para todos, dándose por sentado que si el estudiante tiene una lectura comprensiva será capaz de abordar todo tipo de textos. Esta caracterización se realiza a través de los siguientes indicadores:

- **No se presentan textos específicos con variedad de fuentes.**

Durante el período relevado D3 no llevó textos a clase. La referencia a un libro como “la biblia” supone una visión del conocimiento encapsulado, reducido a un texto. El argumento del uso de ese texto, el valor del mismo radica según D3 en que “*todos los privados nos basamos en la memoria constructiva del M.T.O.P, a los chiquilines tenés que hablarles de la memoria*” (observación 03/10/2017).

Carlino (2003) hace referencia a la cultura lectora predominante en la educación media, donde los textos trabajados están despojados de polémica y presentan sólo una exposición del saber, omitiendo el proceso controversial que originó ese conocimiento. A su vez la idea de que “a los chiquilines tenés que hablarles *de la memoria*” contradice el concepto de indagación de Finkel (2008) que postula “dejar que los libros hablen”, en este caso se traduce como dejar que la Memoria constructiva hable y no hablar por el texto.

- **No se dedica tiempo a contextualizar, explicar la importancia de las fuentes o lugares de búsqueda confiables**

Si bien expresa “No los podés mandar investigar sin darles por lo menos algunos lineamientos de dónde tiene que encontrar ese material” (Entrevista 25/06/2018), no se jerarquiza la búsqueda de materiales académicos en portales, sino que las indicaciones acerca de la búsqueda se limitan a “entrar a internet y *sólo poner*

construcción” (observación 09 /04/ 2018)

- **No se promueve la discusión de los datos, las fuentes.**

La “investigación” se asocia con la búsqueda de información, pero *no* se discute sobre lo leído buscando diversas visiones o puntos de vista. La idea que subyace es la del docente que *da* contenidos: “yo en realidad cuando les enseño trato de *darles* lo que ellos *deberían* enseñar, cuáles *son los puntos más importantes que ellos deberían enseñar y cómo enseñar*” (Entrevista 25/06/2018). Esta visión no admite “otras formas”, sino que reduce la enseñanza al método y el docente es quien transmite los contenidos que *deben* ser enseñados. Esta visión se contrapone al concepto de disciplina como organismo vivo y a su enseñanza como la comprensión de los ejes que la estructuran (Perkins, 2008; Gardner, 2000). Las prácticas docentes que definen según Bain (2006) los mejores profesores universitarios no se reducen a la enseñanza de hechos o procedimientos de la asignatura; “los profesores que estudiamos nosotros ponían énfasis en la búsqueda de respuestas a preguntas importantes, y a menudo a animaban a los estudiantes a utilizar las metodologías, los supuestos y los conceptos de varios campos para resolver problemas complejos” (p.57).

- **La lectura es vista como forma de “extraer información”, donde todos leemos “lo mismo”**

“Hay muchos que yo he notado que tienen baja comprensión lectora... porque hay veces que no comprenden *exactamente* lo que leen.” El texto se ve como código a descifrar, donde “las cosas son o no son” y el lector parece no aportar o dialogar en ese proceso (Entrevista 25/06/2018).

- **La lectura es considerada una habilidad que ya deberían haber incorporado, vinculada a la comprensión lectora**

No se trabaja la lectura en clase, y las dificultades explicitadas son vistas en término de “déficit”: “deberían ellos ya traer una formación en lectura y escritura que no la tienen (Entrevista 25/06/ 2018). La comprensión lectora de acuerdo a esta visión, es una habilidad que se aprende y se “aplica “a cualquier texto”. Obviamente la comprensión lectora es muy difícil que se las pueda enseñar, primero porque no estoy preparada para enseñar *eso* (Entrevista 25/06/2018).

La escritura es vista como producto y no como proceso recursivo. Los indicadores que se detallan dan cuenta de esta idea:

- **No se especifica a quién va dirigido el texto pedido.**

“No te estoy pidiendo que me hagas un informe de Caviglia... te pido un análisis de la construcción” (Observación 09/04/ 2018). ¿A quién se dirige este análisis? ¿Qué implica analizar? El espacio retórico no está contemplado; no se plantea la escritura como un problema donde el escritor debe resolver el conflicto entre el espacio retórico y el espacio semántico.

- **La escritura es considerada una habilidad general que ya debería estar incorporada.**

La idea de D3, en relación a los estudiantes, de que “deberían ellos *ya traer* una formación en lectura y escritura que no la tienen (Entrevista 25/06/2018) pone al descubierto la visión de la escritura como habilidad, como un “tubo para comunicar lo pensado” (Carlino, 2004a), donde los contenidos son transportados por la letra y el escritor simplemente “traduce” al formato escrito los contenidos.

La disociación entre escritura y contenido disciplinar se evidencia en expresiones como: “Si vos ves que *además* de estar mal *los aspectos técnicos*, están *mal expresados* esos aspectos técnicos, bueno no te queda otra que decirle cómo deberían hacerlo”. La escritura como habilidad general (creencia cuestionada por Russell, 1990) y la idea que la producción e interpretación de textos no debería ser objeto de enseñanza y por tanto el docente no debería *ocuparse*, se evidencia en expresiones como “Eso viene de una formación que *no debería competernos*. (...) No es la función nuestra pero tenés que hacerlo, porque habían errores muy graves, tenés que corregirlos; *no te queda más remedio*” (Entrevista 25/06/2018). Esta visión *remedial* que afianza la idea de “déficit” promueve al docente de idioma español como el encargado de enseñar a producir y comprender textos, tal como se desarrolla en el siguiente indicador.

- **La “redacción” en el área técnica compete a docentes de idioma español.**

“Hay *alguien* que tendría que enseñarles *cómo redactar*, cómo es el idioma técnico de construcción, no deberíamos ser nosotros” (Entrevista 25/06/2018).

Las dificultades de escritura se plantean en términos de *redacción* y el responsable de la enseñanza debería ser el docente de “idioma español aplicado” (Entrevista

25/06/2018). El contenido disciplinar es “volcado” en el texto a modo de envase, que presenta características propias, técnicas. Esta idea de género como formato que es *enseñado* desprovisto del contenido es contraria a la idea de género desarrollada por Miller (1994), Bazerman (1994) y Russell (1997) que lo conciben como acción social, nexo entre hacer-pensar y como forma de aprender las disciplinas.

- **La escritura se asocia básicamente a cuestiones gramaticales, de expresión.**

La escritura no es vista como un entramado que resulta del conflicto entre los contenidos a expresar y el espacio retórico, sino que se asocia a grafismos, cuestiones ortográficas “De estar hablando de la Enseñanza Media profesional o enseñanza media tecnológica, es *la* enseñanza y te ponen *el* EMP (...como uno habla de la tecnicatura entonces para ellos es la tecnicatura...eso es lo más chiquito. Después están las frases mal conformadas ...y empezá a crecer”. La escritura académica no es trabajada en aula y no se observan correcciones en ese sentido.

- **La escritura se vincula a la “teoría” como relato y a trabajos de cierta extensión.**

“No da para *pagar*, no da para extenderse eh...tratando de desarrollar un libro. Acá tenés que ser muy concreto. Las cosas son o no son. (...) Nuestra cabeza es más *razonadora*” (Entrevista 25/06/2018). La escritura se ve despojada de la “razón” y vinculada a acción de “pagar”. No se vincula a su carácter epistémico, sino como forma de transmitir conocimientos que *son*. Subyace la idea de la disciplina como repositorio de contenidos que *son* y no en su carácter orgánico, imponiéndose la idea de *knowledge* y no de *knowing* (Carter 2007). La escritura en la enseñanza técnica parece ser un instrumento que se utiliza para reafirmar el supuesto carácter neutro del área, de ahí que su precisión se justifica como forma de asegurar el rigor *científico*.

### 5.3.3. DIMENSIÓN: MODALIDAD DE INTERVENCIÓN DOCENTE.

La modalidad de trabajo en los extremos es la que caracteriza este caso, y refiere a intervenciones del docente al principio y/o al final, y no durante el proceso de lectura y/o escritura. Esta modalidad definida por Carlino (2013b) como

“periférica” supone que la lectura y escritura no son objeto de enseñanza al interior de las asignaturas. La intervención al principio a través de pautas, se caracteriza como imprecisa, ya que se trata de “pautas vagas”, expresadas oralmente, sin registro escrito. La oralidad como herramienta de comunicación utilizada por D3 para indicar pautas de trabajo, en detrimento de los textos, da cuenta del rol que juega la escritura en la labor de D3. Incluso en la dinámica oral, no se definen términos como “análisis de la construcción hoy” y tampoco se definen los criterios de evaluación de la tarea pedida. El rigor académico se ve afectado por la imprecisión de lo pedido. La importancia que el docente otorga a las consignas explicitadas en el texto en una tarea, se evidencia en la propuesta del segundo parcial 2017, donde la consigna es transmitida oralmente.

La intervención al final consiste en corrección de trabajos, marcando errores de forma individual. Algunos indicadores permiten caracterizar esta forma de intervención:

- **La corrección es “uno a uno” cuando el estudiante lleva el trabajo**

La devolución del docente hacia el estudiante, sin la posibilidad de generar espacios de discusión o de valoración entre pares no colabora en el *aprendizaje profundo* y reafirma la idea de enseñanza basada en el docente (Biggs, 2004; Bain, 2006).

- **La devolución se realiza a través de la oralidad sin registro escrito. En ocasiones pide mejorar el trabajo a través de indicaciones orales**

La oralidad como herramienta válida de comunicación tiene como principal limitación que no permite revisar, mientras que el texto como permanencia puede ser revisado, re-elaborado. Esta visión del texto como proceso recursivo de acuerdo a Flower y Hayes (1981) no es la que se evidencia en las devoluciones que son sobre el producto terminado. A su vez, esas devoluciones no se realizan de forma escrita a modo de anotaciones sobre el mismo, sino que la oralidad es la forma de expresar las ideas por parte de D3, quien solicita al estudiante “contáanos un poquito” mientras éste lee desde la computadora el texto traído y por momentos explica el texto que parece no hablar por sí mismo.

El ejercicio de la escritura que supone la complejidad de anticipar al lector, de resolver el conflicto entre los espacios semántico y retórico no se realiza en estas

tareas donde lo escrito se desdibuja y se presenta como frases que son complementadas con la oralidad. D3 va realizando comentarios que *no* son registrados ni sistematizados de acuerdo a ningún criterio explicitado.

## 6. CONCLUSIONES

---

A partir del análisis y discusión de datos obtenidos durante las observaciones sistemáticas de prácticas de aula durante el segundo semestre del año 2017 y primer semestre del año 2018, las entrevistas en profundidad y el relevamiento de documentos se arriba a algunas conclusiones.

1) La primera conclusión al caracterizar las prácticas de los docentes participantes es la determinación de *dos grupos*:

- el grupo integrado por D2 que lleva textos a clase (en su mayoría artículos arbitrados), trabaja con los mismos, genera actividades vinculadas con esos textos y da estrategias para su lectura.
- el grupo integrado por D1 y D3 que prácticamente no lleva a clase textos producidos por otros; los textos con los que se trabaja son básicamente resúmenes elaborados por el propio docente y éste no ofrece andamiaje para la lectura y/o escritura.

2) Estas dos formas de trabajo con los textos están estrechamente vinculadas con los siguientes aspectos:

- **La concepción de la lectura y escritura.** El grupo integrado por D1 y D3 ve la escritura como habilidad general, que ya debería estar incorporada, y que además una vez que se adquiere es posible *aplicar* a todas las áreas. Los docentes no se hacen cargo de la enseñanza de la lectura y escritura y asocian la escritura en el área técnica-tecnológica con el dominio de algunas palabras técnicas que pueden ser enseñadas por un profesor de Lengua aplicada al área. La separación forma-contenido se evidencia en esta postura que reduce la enseñanza en el área técnico-tecnológica a acciones y contenidos y asocia la lectura y escritura a un *barniz aplicado* a los contenidos. En cambio, el grupo integrado por D2 ve la escritura como forma de estructurar el pensamiento,

aprender los contenidos disciplinares e ingresar al mundo académico. Esta concepción de la escritura en su carácter epistémico, entrelazada con los contenidos, permite la generación de espacios de aprendizaje profundo donde el estudiante toma un rol activo y produce ideas. Si bien los tres casos coinciden en que hay dificultades en relación a lectura y escritura, D2 las atribuye a la complejidad de los textos y a un mundo desconocido por los estudiantes que están cursando el primer año en el Instituto. Los casos D1 y D3 cargan sus tintas al “sistema” que no deja tiempo al estudiante para estudiar o buscar material o a la *falta de* conocimientos y habilidades que ya debería haber adquirido a lo largo de su vida escolar.

- **La idea de disciplina:** aquellos docentes que trabajan la escritura en forma epistémica, conciben las áreas del saber como organismos vivos y el foco de sus prácticas no está en  *cubrir contenidos* sino en generar caminos de acceso al mundo de los conocimientos. Esta postura epistemológica del conocimiento construido, situado, acumulado, desde la que el docente configura sus clases, está alineada con la idea de la conformación de comunidades de práctica donde los miembros comparten sus saberes y la comunidad tiene sentido en tanto se suman nuevos miembros. Trabajar con textos académicos, con referentes en la disciplina es según explicita el docente D2 “incorporar nuevas voces” ya que “no podemos construir conocimiento para nosotros...construimos conocimiento para la comunidad”. Este grupo conformado por D2 configura las prácticas de lectura y escritura, destinando tiempo de aula a explicar cómo acceder a esas comunidades y a los criterios de validez de las producciones escritas. Trabaja los discursos propios de la disciplina enseñando a leer y escribir textos académicos de forma tal que el estudiante comprenda ese  *lenguaje común* a todos los miembros de la comunidad académica.

Esa búsqueda de  *impactar* al estudiante, de mostrarle parte de la inmensidad del mundo del conocimiento, da cuenta de un docente que abre las puertas a ese mundo y confía en las acciones de los estudiantes.



En otro sentido, el grupo integrado por D1 y D3 concibe el área del saber como repositorio o *knowledge* y el foco está en *cubrir* los contenidos. El estudiante no se enfrenta al ejercicio de seleccionar entre diversas fuentes o armar su propio camino de lectura, sino que se lo dirige hacia materiales específicos indicados y seleccionados por el propio docente, quien incluso en ocasiones realiza los resúmenes que se estudiarán. El análisis de la estructura de un texto académico no se realiza, ya que la escritura es un *relatorio* y lo importante para este grupo es *dar los contenidos*. Estas prácticas que promueven la repetición de ideas impiden al estudiante ingresar a las lógicas propias del área de la Materialización de la Arquitectura y lograr un aprendizaje profundo.

- **La idea de neutralidad en el área técnica-tecnológica,** parece estar fuertemente instalada en el grupo integrado por D1 y D3, quienes consideran que *las cosas son como son* y no hay lugar a la confrontación de ideas. El *no uso de* textos variados, la *no* especificación de fuentes en los resúmenes elaborados por el profesor, son acciones que despojan a los contenidos de su carácter situado y reducen la enseñanza a la aplicación de conceptos asumidos como ciertos. Por otra parte, el grupo integrado por D2, a través del uso de textos variados que dan cuenta de visiones contrapuestas, genera espacios auténticos de discusión, obligando al estudiante a tomar postura y argumentar. De esa forma se ahonda en los orígenes de las ideas, de la producción de objetos como parte de una cultura y el estudiante comprende que en el área técnica tecnológica no existe la neutralidad, que los conocimientos son validados por comunidades y que la intervención en el mundo a través de la producción de objetos es más que aplicación de procedimientos: supone la toma de partido.
- **La relación entre pensamiento y acción.** Los docentes del grupo integrado por D1 y D3 que consideran la escritura y la lectura como *tubo* para transmitir ideas y su enseñanza desvinculada de la enseñanza técnica, argumentan que el carácter concreto y de práctica de esta área del conocimiento no admite *payar*. Es así que la escritura asociada a trabajos extensos, a la *redacción* y separada

del *hacer* no es concebida en términos artefactos mediadores que permiten repensar las prácticas vinculando acción y pensamiento, sino como un plus o adorno. Esta disociación atenta contra la generación de sujetos reflexivos, productores de ideas y promueve sujetos aplicadores de ideas y procedimientos.

- **Propuesta de actividades.** Aquel docente (D2) que trabaja la lectura y escritura entrelazadas con los contenidos disciplinares, propone actividades situadas donde el estudiante lee con un propósito y produce textos que implican la consideración del espacio retórico. El ejercicio de pensar a quién se dirige la producción permite al futuro docente desarrollar la capacidad de empatía y resolver el conflicto entre sus ideas y la expresión de las mismas. Los docentes (D1, D3) que no trabajan la lectura y escritura en su carácter epistémico no especifican a quién se dirige el texto, así como tampoco a qué género se refieren: “Contanos un poquito” o “hacete un resumen”, son algunos de los pedidos docentes en relación a la lectura y escritura. ¿A quién se dirige el resumen? ¿Es para el docente, para el propio estudiante? La precisión que supone la escritura a diferencia de la oralidad permite desarrollar el pensamiento, estructurarlo y además aportar a la comunidad a través de un lenguaje comprendido por todos los miembros que la integran. La falta de sistematización de las ideas a través del registro en formatos académicos, reafirma y reproduce la idea del docente como el profesional que *dicta clase*, pero no produce conocimiento, sino que *aplica* lo producido *por otros*.
- **La explicitación de los propósitos de las tareas y el uso de la escritura como forma de comunicar esos propósitos** son prácticas que se observaron en docentes que conciben la escritura más allá de una habilidad general, es decir en su carácter epistémico. La sistematización de las propuestas, donde los propósitos, objetivos y metodología se expresan por escrito, se evidencia en las prácticas del caso D2, mientras que en los casos D1 y D3 la oralidad y la escritura no se trabajan como aspectos diferenciados, con sus propias lógicas. La presentación de las consignas únicamente de forma oral o la

omisión de la consigna en propuestas parciales escritas por parte del grupo D1-D3 se constituyen en un obstáculo para la comprensión.

3) Las prácticas de lectura y escritura de los dos grupos están alineadas con la idea acerca del *ser docente* y de *lo que debe saber el futuro docente*. En el primer grupo (D2) el docente es visto como *constructor de conocimiento*, por tanto las tareas solicitadas de lectura y escritura buscan la elaboración y producción de ideas así como la reflexión acerca la práctica educativa, mientras que para el segundo grupo (D1, D3) el docente es un *transmisor*. La expresión de D3 “yo acá le enseño *lo que tiene que enseñar y cómo enseñar*” deja al descubierto la idea del docente como reproductor de la forma en que aprendió, y del conocimiento como repositorio universal, atemporal. Esta visión es coherente con la forma en que se trabajan los textos: se trata de resúmenes realizados por el docente quien selecciona contenidos en general no referenciando fuentes; contenidos que luego el futuro Maestro Técnico enseñará. Esta concepción explicitada además a los estudiantes: “ustedes son transmisores” es contrapuesta al concepto de *cultura universitaria* donde la producción de conocimiento supone repensar las prácticas, analizarla a la luz de la teoría y sistematizar a través del registro a fin de aportar a la comunidad de aprendizaje.

4) En definitiva, los docentes que conciben los géneros académicos como artefactos mediadores, asumen el compromiso de enseñar la disciplina a través de los mismos, generando autonomía y confiando en el estudiante. Los docentes que conciben los géneros académicos como *tubo que comunica* no utilizan textos académicos o si los utilizan lo hacen como formatos que comunican ideas; no se hacen cargo de la enseñanza de los discursos propios del área, asumiendo que el estudiante ya debería conocerlos.

La concepción sobre enseñar y aprender, la concepción sobre la lectura y escritura en la enseñanza técnica y la forma en que cada docente hace uso de la lectura y escritura académica en su desarrollo profesional, son aspectos que permiten comprender por qué estos tres docentes configuran sus prácticas como lo hacen.

## 7. PROYECCIÓN

---

En momentos de profundos cambios institucionales, en que las discusiones sobre la profesionalización docente y la necesidad de formación a nivel de docentes del I.N.E.T. están sobre la mesa, algunas de las conclusiones presentadas permiten por un lado, evidenciar prácticas que reproducen lógicas fuertemente arraigadas -prácticas que pueden constituirse en *obstáculos* en este tránsito hacia cambios profundos- y por otra parte esbozar posibles líneas de trabajo que promuevan la reflexión en torno a esas prácticas a fin de mejorarlas.

El diseño colectivo de la malla curricular, se constituye en una oportunidad histórica de repensar aquellos ejes que estructuran las áreas del saber y la profesión docente en el área técnico-tecnológica. En el tránsito hacia el ámbito universitario, se imponen profundos cambios que promuevan la producción de conocimiento, más allá de la malla curricular o la nueva estructura académica: el cambio cultural es posible si se trabaja en la profesionalización docente de los formadores de futuros Maestros Técnicos. ¿Cómo romper con formas de *pensar y hacer* fuertemente arraigadas? ¿Cómo generar el compromiso docente que permita llevar a cabo la mejora de las prácticas y habilite el ingreso de los estudiantes a la comunidad académica? Es a través de la generación de espacios que permitan al docente repensar sus prácticas, atravesarlas por la teoría superando la idea de *aplicación*.

En este contexto de desafíos y oportunidades, algunas experiencias latinoamericanas y otras vinculadas a los movimientos WAC, WID y ACLITS (mencionadas en este trabajo) pueden echar luz aportando posibles caminos para el diseño de estrategias en torno a las prácticas de lectura y escritura entrelazadas con los contenidos disciplinares.

¿Cómo lograr que el docente sea consciente de esas prácticas que parecen evidentes para quien las analiza? No es relatando o convenciendo; será trabajando en el análisis de prácticas concretas en espacios destinados a esa tarea.

El ámbito universitario promete ser un lugar privilegiado en ese sentido.

## REFERENCIAS

---

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., & Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO.
- A.N.E.P. - C.F.E. Orientaciones y objetivos. Consejo de Formación en Educación. 2015-2020. Recuperado de [http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/documento\\_orientaciones\\_objetivos.pdf](http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/documento_orientaciones_objetivos.pdf)
- A.N.E.P.-C.F.E. Ejes de desarrollo de la Propuesta curricular 2017. Recuperado de <http://www.cfe.edu.uy/index.php/propuesta-curricular-2017>
- A.N.E.P.-C.F.E. Propuesta curricular 2017 Recuperado de [http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/tecnico/aa\\_plan\\_2017/acta4\\_res2.pdf](http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/tecnico/aa_plan_2017/acta4_res2.pdf)
- Bahtin, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo xxi.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de València.)
- Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. *Genre and the new rhetoric*, 79101.
- Bazerman, C., & Russell, D. R. (Eds.). (1994). *Landmark essays on writing across the curriculum* (Vol. 6). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*.
- Barragán, D. (2015). Las comunidades de Práctica(CP): hacia una reconfiguración hermenéutica. *Franciscanum, volumen LVII* (163), 155-176
- Biggs, J., & Biggs, J. B. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario* (Vol. 7). Narcea ediciones.
- Bocco, Guglielmelli y Reinoso (2010). *Iniciación a los textos académicos: la comprensión más allá de la oración. El ingreso a Letras y a Filosofía*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Britton, J. (1970). *Language and Learning*. London: Allen Lane.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la

enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19.

Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer ya escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida*, 23(1), 6-14.

\_\_\_\_\_ (2005). Enseñar no sólo exponiendo: Enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 207-229.

\_\_\_\_\_ (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3(2), 17-23.

\_\_\_\_\_ (2004a). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción pedagógica*, 13 (1), pp.8-17.

\_\_\_\_\_ (2004b). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327.

\_\_\_\_\_ (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381

\_\_\_\_\_ (enero-abril 2013b). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU*, 11(1), pp.105-135.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata

Carter, M. (February 2007). Ways of knowing, doing, and writing in the disciplines. *College Composition and Communication*, 58 (3), 385-418.

Castaño, E. y de la Fuente, J. (2013). Lenguaje del arquitecto: diagnóstico y propuestas académicas. *REDU* 11(3), 301-320.

Castelló, M. (julio-diciembre 2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas alfabetizaciones. *Enunciación*, 19 (2), 346-365.

Castelló, M., & Donahue, C. (Eds.). (2012). *University writing: Selves and texts in academic societies*. BRILL.

Cerdas Núñez, J., Polanco Hernández, A., & Rojas Núñez, P. (2002). El lenguaje integral en el grupo interactivo II: guía pedagógica. *Educación*, 26(1).

- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: AIQUE
- Cisneros, M., Jiménez, H., & Rojas, G. (2010). Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Barcelona: Academia chilena de la lengua y Ariel, 291-316.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y aprendizaje*, 7(25), 3-17.
- Colombo, L., Prior M. (setiembre-diciembre 2016). How do faculty conceptions on Reading, writing and their role in the teaching of academic literacies influence their inclusive attitude. *Ilha do Desterro*, 69 (3), 115-124.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª. ed.) México: McGraw Hill.
- Engeström, Y. R. J. Ö. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1-16.
- Esquirol, J. M. (2011). *Los filósofos contemporáneos y la técnica: de Ortega a Sloterdijk*. Editorial Gedisa.
- Esteban, M. P. S. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 223-242.
- Feldman, D. (2005). La mirada de los otros: perspectivas sobre el cotidiano escolar. *III Seminario Internacional: As Redes de conhecimento e a tecnologia*, UERJ/ANPED, Río de Janeiro, Brasil.
- Fernández, G., & Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y vida*, 31(3), 6-19.
- Feyrok, A. (2012). Activity theory and language teacher agency. *The Modern Language Journal*, 96(1), 95-107.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College*

*composition and communication*, 32(4), 365-387.

García, D., Nieto, N., & Vera, A. (2014). Integración de la lectura y la escritura en el curso de laboratorio de dispositivos electrónicos de ingeniería electrónica. *Unpublished manuscript, V encuentro internacional y IV nacional de lectura y escritura en la educación superior, Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES), Colombia.*[Links].

Gardner (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. España, Barcelona: Paidós

Gardner, H., Boix-Mansilla, V., & Cero, P. (1994). Enseñar para la comprensión en las disciplinas-y más allá de ellas. *Teachers College Record*, 96(2), 65-77.

Gardner, S., & Nesi, H. (2012). A classification of genre families in university student writing. *Applied linguistics*, 34(1), 25-52.

Giraldo Marín, L. M., & Atehortúa Correa, L. F. (2010). Comunidades de práctica: una estrategia para la democratización del conocimiento en las organizaciones, una reflexión. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 9(16), 141-150.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata,

Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo (Rustica)*. Editorial universitaria.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014• Hernández, R. *Metodología de la Investigación. 6a Edición, Mc Graw Hill, México*.

Hurtado, J. G. O. (2014). La lectura de textos clásicos fenomenológicos en la formación de arquitectos. *Enunciación*, 19(1), 89-102.

I.N.E.T. Cursos de escritura académica. Recuperado de <http://inet.cfe.edu.uy/index.php/component/content/article/17-estudiantes/gralestudiantes/232-cursos-de-escritura-academica>

Juárez, M., Buenfil, R. N., & Trigueros, M. (2008). De las prácticas convencionales a los ambientes de aprendizaje colaborativo a distancia: un estudio con profesores de ciencias de bachillerato desde la Teoría de la actividad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1055-1083.



- Jünger, E. (1990). *El trabajador:(Dominio y figura)*. ICON Group International.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. *Sociocultural theory and second language learning*, 1, 1-26.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172. Disponible en <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. D.F. México: Editorial Cartago
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una agenda nueva. *Corrientes didácticas contemporáneas*, 91-115.
- López, K., & Martínez, J. (2014). Escribir para aprender y comunicar en la asignatura Procesos de Ingeniería de Software. Trabajo colaborativo entre docentes de lengua y docentes de las disciplinas. *Unpublished manuscript, V encuentro internacional y IV nacional de lectura y escritura en la educación superior, Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES), Colombia. [Links]*.
- Medina Lagrange, O. M. (2015). El proceso de producción escrita de la tesis de grado en Arquitectura: una vía para transformar a los estudiantes de pregrado en escritores académicos/The production process of the written thesis in architecture: a way to transform undergraduate student. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 11(21).
- Miller, C. R. (1994). Genre as social action. En Freedman & Medway (Eds.) *Genre and the new rhetoric* (pp 57-67). London, England: Taylor & Francis.
- Mjelde, L. (2011). Las propiedades mágicas de la formación en el taller. *Toronto: The Centre for the Study of Education and Work: University of Toronto*.
- Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1).
- Morales, M. I. L., Roa, A. O., & Maguey, O. A. G. (2003). Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. *Rev Enferm IMSS*, 11(2), 63-69.

- Moya, N., & Brito, J. M. (2002). Los estudios CTS y la nueva estrategia de la educación superior latinoamericana. *Ciencia y sociedad*, 27(4).
- Narváez-Cardona E. (2016). Latin-American writing initiatives in engineering from spanish-speaking countries. *Ilha do Desterro* ,69(3), 223-248
- Natale, L. (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 685-707.
- Ochoa Angrino, S., & Aragón Espinosa, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6(3).
- Ortega y Gasset, J. (1964). Meditación de la técnica.
- Padilla, C., & Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. *En Parodi, Giovanni, Alfabetización Académica y Profesional. Perspectivas contemporáneas. Santiago de Chile (Chile): Academia Chilena de la Lengua/Planeta.*
- Parodi, G (2010). La organización retórica del género Manual a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios? *Boletín de Lingüística*, 22(33), 43-69.
- Pereira, M. C., & Valente, E. (2015). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 9(2), 199-214.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa* (No. 370.11).
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Perrenoud, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI*, 23, 223-229
- Ramírez, R., & López, G. (2012). Los resúmenes, como estrategia de aprendizaje. *Lenguaje*, 40 (2).
- Resnick, L., Collins, A. (1996). Cognición y aprendizaje. *Anuario de Psicología*. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. Número 69, 189-197.
- Romero, M. (2009). Teorías implícitas del profesorado de la enseñanza de la

arquitectura. In *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Russell, D. R. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written communication*, 14(4), 504-554.

\_\_\_\_\_ (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161.

Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in "academic literacies" and "writing across the curriculum": Approaches across countries and contexts.

Sabucedo, A. C., Cerdeiriña, M. A. Z., & Ruíz, M. I. D. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 87

Sainz, J., & Avia, J. S. (2005). *El dibujo de arquitectura: teoría e historia de un lenguaje gráfico* (Vol. 6). Reverté.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.

Sennett, R., & Galmarini, M. A. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Sennett, R. (2007). Una ciudad flexible de extraños. *ARQ (Santiago)*, (66), 19-23.

Stagnaro, D., & Natale, L. (2015). Géneros y formación ingenieril: de la universidad a la industria. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16).

Stetsenko, A. (2005). Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 70-88.

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16.

Thomas, H. (2010). Los estudios sociales de la tecnología en América Latina. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (37).

Vigotsky, L (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Zaballos, L. M. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para re pensar el prácticum. *Revista de educación*, (359), 629-642.

## ANEXOS

### PLANILLAS QUE INDICAN DÍA Y HORARIO DE CLASES OBSERVADAS Y GRABADAS

Caso D1				
Fecha	Nº de clase	Duración	Grabación	Observaciones
22 de marzo 2018	clase 1	01:57 (primera parte) 01:14( segunda parte)	en dos partes ( corte entre ambas)	
29 de marzo 2018		-----	-----	Semana Santa
5 de abril 2018	clase 2	03:10	total	
12 de abril 2018	clase 3	02:47	total	
19 de abril 2018	clase 4	02:57	total	
26 de abril 2018		-----	-----	La clase se imparte en el IEC. No asisto
3 de mayo 2018	Clase 5	02:58	total	
10 de mayo 2018	Clase 6	02:58	total	
17 de mayo 2018	Clase 7	02:28	total	
24 de mayo 2018	clase 8	03:03	total	

*Prácticas de lectura y escritura para la enseñanza de la Materialización de la Arquitectura.  
Tres casos de un Instituto de Formación Docente.*

Caso D2				
Fecha	Nº de clase	Duración	Grabación	Observaciones
6 setiembre 2017	-----			docente no asiste
13 setiembre 2017	01: 50	01:44	01: 50	
20 setiembre 2017	-----			vacaciones
27 setiembre 2017	-----			No se imparte clases a primer año ( semana de asistencia a centros educativos )
4 octubre 2017	2	01:53	01:53	
11 octubre 2017	-----	no asiste docente		No asiste docente
18 octubre 2017	3	01:45	01:45	
25 octubre 2017	4	01:14	01:14	
1º noviembre 2017	5	01:44	01:44	
8 noviembre	6	01:59		
15 noviembre	7	01:21		
22 noviembre	8	01:33		
4 de abril 2018	-----	-----	-----	No asisten estudiantes
11 de abril 2018	9	02:59	02:59	
18 de abril 2018	10	03:40	03:40	
25 de abril 2018	11	02:59	02:59	
2 de mayo 2018	12	3 horas	parcial 00:20 , 01:15	
9 de mayo 2018	-----	-----	-----	No asiste docente.
16 de mayo 2018	-----	-----	-----	No asiste docente.
23 de mayo 2018	-----	-----	-----	No observo

30 de mayo 2018	-----	-----	-----	No observo
6 de junio	13	01:35:42	01:35:42	
13 de junio	-----			No asisten estudiantes

Caso D3				
Fecha	Clase	Duración	Grabación	Observaciones
29 de agosto 2017	1	01:50	parcial	
5 setiembre 2017	2	01:32	total	
12 setiembre 2017	3	01:12	total	
19 setiembre 2017	-----	-----	-----	vacaciones
26 setiembre 2017	-----	-----	-----	no asisten estudiantes
3 octubre 2017	4	01:33	total	
10 octubre 2017	-----	-----	-----	no asisten estudiantes
17 octubre 2017	5	00:43	total	
24 octubre 2017	6	01:50	parcial. 00:06	
31 octubre 2017	-----	-----	-----	no asisto
9 de abril 2018	7	01:25	total	
16 de abril 2018	-----	-----	-----	No asiste docente.
23 de abril 2018	-----	-----	-----	feriado
30 de abril 2018	-----	-----	-----	Se suspende turno ( previo 1° mayo)
7 de mayo 2018	8	01:19	total	
14 de mayo 2018	-----	-----	-----	No asiste docente

21 de mayo 2018	-----	-----	-----	feriado
28 de mayo 2018	9	01:37:50	Total	
4 de junio 2018	-----	-----	-----	No asisten estudiantes
11 de junio 2018	10	00:50:44	total	
18 de junio 2018	-----	-----	-----	No asiste docente
25 de junio 2018	11	01:06:21	total	

## TRANSCRIPCIÓN DE LAS TRES ENTREVISTAS REALIZADAS

### CASO D1

Entrevista realizada el 30 de mayo de 2018. Duración 00:57:38

*E: Lo primero que te quiero preguntar es cuáles son los propósitos que te marcas en el curso Taller, las preguntas van a ser en relación al curso taller, no entra Construcción 2. Cuáles son los propósitos, objetivos a grandes rasgos*

D1: Bueno los propósitos de esta materia es que el alumno aprenda en taller, particularmente aprenda a materializar la construcción. Hago énfasis en materializar y no conocer procesos constructivos. La industria está en continuo cambio, en vertiginoso cambio y lo que trato es de conceptualizar ...este año particularmente porque como te dije el otro día vengo tratando de buscar un método de enseñanza que todavía no lo encontr... no tengo vergüenza de decirlo, pero tampoco estoy tranquilo, de buscar un método de enseñanza acorde a lo que es la materia y a lo que es hoy en día la enseñanza de la construcción. Por lo tanto, eso. No caigo en hablar de procesos, sí trato de hablar los temas desde el abordaje de distintos lugares: la construcción desde la física aplicada, de la lógica de cómo funcionan los elementos, este ...cómo puedo materializar... qué materiales eventualmente se podrían utilizar, pero no...muy poco de procesos

*E: O sea que el taller vendría a ser... ¿cómo lo definirías?*

D1: El taller es un lugar de aprendizaje utilizando métodos no tradicionales donde tengo mucho proceso, tengo mucho método relacionado con la investigación y la ejecución de pequeños prototipos, pero de análisis de elementos estructurales, no tiene por finalidad aprender a construir solamente, no tiene por finalidad como te decía recién aprender metodología de trabajo. Pasa por otro lado la enseñanza.

*E: Eso en taller en el INET*



*y vos cuando planificas la clase, ¿qué elementos tenés en cuenta...qué pensás?*

D1: Bueno, primeramente, es el tema. La planificación para mí pasa por el tema que tengo que desarrollar. Siempre trato de tener una visión muy prospectiva de la materia.

Generalmente abordo el año y bueno creo que pienso cómo distribuir los temas en el año en los programas ..el programa de taller particularmente es un programas que realmente está fuera de contexto . Es un programa como obsoleto

*E: decís el de aca? el de construcción si*

D1: Si. Obsoleto porque quedó obsoleto rápidamente. Es un programa que tiene ya seis años. Quedó obsoleto. De todas formas, igual me guio por lo que está marcado en el programa. Entonces lo que trato de ver es en el caso de taller dos analizar el tema hormigón que está marcado como una unidad de tres, pero lo tengo planteado casi el primer semestre del año. Y ese semestre del año lo que tengo es separado por contenidos temáticos de esa unidad. Entonces en base a eso, desarrollo la estrategia de las clases y también contemplando las evaluaciones de los alumnos.

*E: Bien, ah ...te voy a hacer una pregunta en relación a la tarea que les pediste que además tengo ahora la ventaja de que ya les hiciste la devolución.*

*Entonces, en relación a esa tarea lo primero es si podrías explicar los propósitos, es decir lo que esperabas con esa tarea y algunas conclusiones que sacaste de lo realizado hasta ahora.*

D1: Sí, la tarea tenía por finalidad en esta búsqueda que estoy tratando de realizar con respecto al aprendizaje de la materia por un lado lo que trato es de ver cómo evalúo los contenidos disciplinares. me parece que a esta altura del partido en esta materia no .pasa por hacer trabajos escritos o trabajos monográficos, prefiero que sean trabajos individuales donde los pueda evaluar de forma más interactiva, más horizontal no? y bueno lo que este año se buscó es que ellos ejecutaran, o que ellos dieran clases tomando una unidad, un tema en particular que ellos lo desarrollaran en modo de clase, a modo de clase. Entonces para eso lo primero fue tratar de entender que es un taller que es un espacio físico taller, en qué consiste. y bueno que ellos plantearan dentro de la unidad temática que correspondía, bueno como darían una clase en la carga horaria que el taller tiene que son cinco horas de clase y bueno entonces yo ahí yo de alguna forma evaluaba lo disciplinar además de como ellos de alguna forma iban entendiendo la dinámica de lo que es un taller. Lo que veo que en las materias esos alumnos generalmente caen en una especie de relatorio, como dicen los brasileiros, ellos relatan. Pero para mí relatar no es saber construcción.

*E: ¿A qué le llamas relatar?*

S: ellos cuentan, son gente informada...en estos años lo que he visto es que son alumnos informados, ¿qué quiere decir informado?

que conocen de la dinam...de la temática pero no la conocen en profundidad, es decir conocen titulares y me parece que eso de alguna forma hay que cambiarlo.. ellos tienen que saber de la disciplina

*C: y ellos a través de esta tarea ....*

D1: ...tienen que primeramente demostrar que saben de la disciplina. lo disciplinar lo tienen claro porque arman un power point donde presentan lo que ellos saben de la temática, tienen que exponer y además bueno darle una dinámica taller, con una parte teórica y una parte de campo. Un ejercicio práctico donde buscan ciertos objetivos, generalmente apuntando a hacer algo un prototipo que tiene algo que el alumno aprenda o conceptualice tal tema de la disciplina, ¿no? tales contenidos de la disciplina ... ellos tienen que exponer qué ejercicio utilizarían o que practica utilizarían para que la modalidad taller sea abordada. Entonces corrijo esas dos cosas, ¿no?

*E: la parte más de contenidos....*

D1: la parte disciplinar y la parte de instrumentación. Cómo instrumentarían una clase taller que ahí tienen ...lo que yo digo una persona que apenas está informada de una temática cómo puede dar taller.

*E: tendría que ir al taller y darlo...*

D1: Pero, ¿cómo pruebo a una persona? Para mí el escrito ha sido una herramienta mala de evaluación.

*E: Eso me interesa, cuando vos dijiste en un momento , en un momento dijiste ...fue la clase pasada ...que te negás a hacer un escrito para evaluar..¿por qué?*

D1: En la materia taller si me niego, porque que pasa. ellos escriben de una forma y redactan de una forma en la cual no me están demostrando que **sepan** de la disciplina realmente . yo no puedo evaluar a través de una escritura porque es un texto generalista.

*E: Explica más esto que me interesa...*

D1: no son textos aplicados. Cuando uno da una materia ..por ejemplo vos que estuviste en facultad en estabilidad es como que en estabilidad te preguntaran cómo abordarías un ejercicio de estructura y sin embargo te pedían el desarrollo del cálculo de estructura. esto vendría a ser lo mismo. Cuando ellos se sientan y me redactan no me están diciendo nada con respecto a la materia. Es decir, porque me pueden estar dando, me pueden estar relatando una temática determinada con un formato que no coincide con el taller.

*E: si ahora te entendí. Es como que ellos te harían como una especie...te pondrían en una hoja lo que saben*

D1: lo que saben pero con titulares. Es decir, yo lo que quiero es que si ellos van a dar un taller, si van a dar la materia taller , el taller tiene una dinámica que es distinta a la teoría ,la teoría en general son titulares, barnices que los alumnos después tienen que seguir

estudiando, en taller vos tenes que dejar mucha cosa hecha. Entonces vos tenés que demostrar que sabes de la práctica, sabes de la temática, pero abordada desde el punto de vista práctico. Práctico quiere decir bueno si yo... Un ejemplo: tengo que hacer un cono de Abrams no es lo mismo que explicar qué es un cono de Abrams

*E: Claro, como lo harían ...*

D1: Como ..qué es y cómo lo hago

*E: Bien ...y a través de un texto escrito ¿no?*

D1: Para mí es muy difícil porque te lleva a una dinámica que no están acostumbrados...porque tendrían que hacer gráficos, tendrían que hacer dibujos. tendrían que hacer expresión...entonces prefiero la presentación en power point. Este año prefiero. Estoy a la búsqueda del método, no...

*E: Y a través de la presentación de power point vos lo que podés es hacer las preguntas o generás ...*

D1: genero un intercambio, un ida y vuelta donde yo veo realmente si ...puedo por ejemplo ...un power point ya lo insertó, no tiene que dibujarlo, está insertado en la presentación. y realmente me explica cómo funciona por ejemplo en este caso el cono de Abrams, como funciona, y me imagino que si me explica cómo funciona también está capacitado de ejecutarlo.

*E: En relación a esta tarea que hiciste, en el trabajo, qué criterios..de qué manera los evaluaste? qué criterios tomaste en cuenta..vi que los evaluaste y les hiciste una devolución.*

D1: Sí, hice como 6 ítems. Un ítem era... la presentación... a ver si lo tengo acá (busca la información)

*E: Sí, fijate si lo tenés...me interesa*

D1: Si lo tengo

*E: Genial*

D1: Primeramente era el tema que habían seleccionado dentro de la unidad. que estábamos dando..bueno qué tema tomaban de esa unidad .El tema además estaba referido a un nombre. Tenía que tener un nombre, con una lógica ¿no?  
Después el aspecto disciplinar, es decir si el tema estaba bien desarrollado. Otro punto era la comunicación, la comunicación eran dos cosas , una era la forma en que lo presentaban y lo transmitían, o sea si era claro, si era completo...

*E: ¿ Eso a nivel oral?*

D1: no, en la presentación

*E: Ah.. escrito.*

D1: y si la comunicación quedaba clara además, es decir, si el alumno la tenía bien presentada pero además él la explicada pero también él se presentaba bien frente al grupo...como hablaba, si técnicamente hablaba correctamente, como se expresaba. Eso también de alguna forma lo evalué, si bien no soy docente de didáctica. pero tengo alguna experiencia.

El otro era si el contenido, el otro era el desarrollo del contenido. si ese contenido también tenía una lógica que era pertinente a la materia.

O sea...como te dije recién, si yo trato un tema, un tema lo puedo presentar tanto para un alumno de primer año como para un alumno de cuarto año y tanto puede ser una materia teórica o materia práctica; si ese contenido realmente estaba acorde a la materia taller...tenía pertinencia respecto a la materia taller.

*E: ¿y ellos tenían que prepararlo para un nivel, para determinado año de taller?*

D1: si esto estaba ubicado en un primer año de taller de un curso matutino, donde hicimos una especie de ...bueno que perfil de alumno teníamos, se basaba en un grupo máximo veinte alumnos; en la mañana donde la mayoría eran jóvenes...eso fue un poco lo que se evaluó.

*E: Y ...bueno, vos llevaste, en algunas clases llevaste textos, en algunas leíste por ejemplo algunos artículos, fragmento. Los fuiste comentando...La pregunta es ¿por qué crees que es importante llevar textos a clase y comentarlos? ¿Por qué los llevas?*

D1: Para mí es una clase de nivel terciario. Para mí sería muy difícil...primeramente parto de que tengo alumnos de una población muy diversa. que hasta ahora viene coincidiendo que son alumnos todos de cierta formación en construcción algunos con una formación muy básica y otros colegas. Entonces qué pasa no soy...es decir a este nivel..verdad y creo que tampoco a un nivel básico, me resultaría fácil que ellos sacaran apuntes de lo que yo digo, es decir, uno se formó en el liceo....el profesor hablaba y vos sacabas apuntes. Me parece..no estoy capacitado como para ... es decir..puedo en una conversación sostener lo que tengo en la imagen pero prefiero que ellos saquen apuntes de la imagen que yo igual despues les mando un power point más lo que yo puedo aportar en clase. Es decir, no voy a la clase y digo tal tema y se basa en una oralidad, en mi oralidad..... no tengo...me considero..no tengo la capacidad ni la formación para sostener tres horas de clase así...en taller.....Es decir, sino me basaría si no hago una clase fuerte en contenidos sería una clase donde de mi parte estoy haciendo lo que no quiero que haga el alumno . es decir sería una clase liviana por lo menos por la formación que tengo yo ..liviana, con poco sustento basada en mis palabras más mis anécdotas.

Y no quiero que pase eso, no quiero que sea un anecdotario.

*E: Entonces los textos que vos llevas en realidad ...*

D1: ...Respaldan mis palabras

*E: vi que llevaste un artículo, después vi...los programas que se usan en la utu...*

D1: claro, eso es para darle contexto al alumno...

*E: Ahí está.. Diferentes usaste... vi que usaste diferentes tipos.. los power point*

D1: Sí, todas mis clases se basan en power point...

*E: material de hormigón...varios vi*

D1: Sí sí Todas mis clases las tengo.. las vengo preparando hace tiempo en power point. Algunos power point son del año pasado que los fui ampliando porque me di cuenta que le faltaban. También es como que voy adaptando en base a los alumnos que tengo enfrente porque este año tengo alumnos con mayor profundidad de conocimiento que no les puedo dar el mismo material que les daba el año pasado y tenía alumnos de menor formación, entonces atendiendo a esa diversidad ...

Tengo alumnos que este año que no tienen formación muy aceptable donde me adapto con ellos a través de una explicación particular ..un trabajo particular y trato de contener o abordar al resto de los alumnos con otro.. . Aparte, qué pasa ..el otro día tuve una diferencia: me preguntaba una alumna ...este...Me decía bueno ...pero lo que estás planteando ya se sabe no?

*E: Si, eh...*

D1: Nancy...

*E: Sí, cómo fue que dijo..lo recuerdo... Es obvio ..dijo , es obvio . Lo recuerdo.*

D1: Primeramente..yo con un colega, todo lo que le pueda decir va a ser obvio. Ahora yo lo que le trataba de transmitir a ella..Hola ( *pasa una docente y saluda de lejos*) ..lo que le trataba de transmitirle a ella era ..no era lo que yo le quería explicar a ella..o sea ..no estaba dando una clase para ella ...es lo que me parece que la clase debe tener como contenido para darle a los alumnos..entonces ...a ella le parecía obvio eso.

*E: ah..bien...*

D1: Entonces yo le expliqué...le digo mirá, yo no te estoy dando una clase a ti. Te estoy diciendo es por dónde me parece que tú tenés que abordar una clase para dársela a un alumno.

*E: por eso entonces ahora entiendo otra frase que te la quiero preguntar...Cuando estabas comentando esos modelos de los vínculos comentaste:*

*“cuando prepare este material no estaba pensando en uds” a que te referías? ¿es a esto?*

D1: Sí, a esto.

*E: ah...*

D1: No puedo ser grosero ...yo no puedo decir no armé la clase pensando en vos pero sí la pense en Falcón ...la pensé

*E: Bien porque hay estudiantes dentro de la clase que estarían como en un nivel....*

D1: Sí, muy básico. Te diría que no tienen nivel.

*E: Claro..*

D1: No tienen nivel. Falcón por su escolaridad, y por ejemplo Ponce porque no estudia y todavía es un tipo que se distrae en clase, juega con el celular. Entonces digo, los demás te siguen o sea Rosa obviamente es una colega, por más que le falte presentar carpeta es una colega, y Bentancourt es un tipo serio. El loco le pone onda, le pone ganas. Pero qué pasa yo le dije a Nancy que no le puedo dar una clase de estabilidad.

*E: ese ejemplo podría ser entonces para cuando ella trabaje con estudiantes de nivel medio, de educación media*

D1: Sí, sí..

*E: O sea que incorporás elementos ...eso es lo que me gustaría que vos me ...por lo que estoy viendo incorporás elementos en tus clases para que ellos después puedan ...*

D1: todas mis clases están preparadas como para que ellos ...depende..por esto te digo que adapto mis power point..tiene como varias puntas.. primeramente ..yo a Nancy no le puedo dar una clase..Puedo tener una experiencia si vos querés desde el punto de vista práctico mayor que Nancy porque Nancy me parece que es jefa de una oficina y ...por más que va a obra de repente tengo más horas de obra...

*E: Vos tenés práctica educativa...tenés formación...*

D1: me formé aparte para trabajar en obra.

*E: Sí, pero aparte en educación...Ese es el plus.*

D1: entonces qué pasa...yo me planteo. Yo siento que si tengo que dar una clase como estoy dando ahora de hormigón armado primeramente yo siento que si me pongo a hablar de hierro armadura, de viga bueno de repente Falcón se prende. pero es sumirlo seguirlo sumiendo en su inferioridad. por qué? Primeramente hoy en día la construcción está cambiando...hoy en

día tenemos las fibras. entonces nadie sabe si dentro de cinco años ya los hierros como tales van a seguir. Entonces si hoy yo doy una clase de cómo doblar un hierro al tipo es como estar enseñándole cómo reparar un televisor en blanco y negro cuando en realidad tendría que darle otras cosas. Entonces qué pasa, qué me planteo. ..cómo me planteo yo. Si yo tuviese hoy que dar una clase hoy, una tecnicatura en construcción qué le daría a los alumnos? Bueno, les daría lo que empecé a dar que es la física de la construcción, la estabilidad, la importancia del equilibrio de la estructura, que todas las descargas llegan al suelo. Conceptos genéricos. y después qué... dar los esfuerzos...lo que es una tracción. En la tracción yo no empiezo por dar la tracción adentro del hormigón. Empiezo por un hilo, un alambre ..bueno la tracción es un alambre ..bueno cómo...bueno forma una catenaria y ¿por qué? bueno porque es su propio peso tiende a doblarse que es una catenaria... es un cuerpo cien por ciento funcionando a tracción. Entonces mañana él cuando tenga que...después termino con hormigón... el último día le voy a dar viga y pilar obviamente. Entonces él a todos esos esfuerzos que vieron de tracción compresión con distintos ejemplos va a tener claro si mañana va a tener una madera enfrente o va a tener una fibra de carbono. entonces yo no puedo darle como doblar un hierro

*E: Si, si eso está claro.*

D1: ¿Sabés lo que me pide el programa? si yo me pusiera a dar hormigón sería hormigón, planillas, pasaje de ductos y la interrelación con subcontratos. Dónde va el agua, dónde va la eléctrica ¿ a vos te parece que yo a una persona de INET, no te digo del nivel de arquitecto..una persona que ingrese a INET con 6to año de liceo ...

*E: Esos programas están obsoletos...fueron creados con otra lógica*

D1: ¿me entendés? yo no me puedo plantear otra cosa. yo lo leo, lo tomo y para mí es un norte la temática pero no el contenido .. por eso Nancy el otro día me dijo eso. Creo que después me entendió.

*E: otra cosa que dijiste...hoy vine con un material provocador...¿qué quisiste decir? ¿podrías ampliar un poco?*

D1: Sí..la clase anterior yo...A ver si estamos tratando , si el primer tema que dimos fue hormigón y tratamos de ver el hormigón de un punto de vista distinto, es decir verlo de sus componentes, verlo del punto de vista de la...por ejemplo que es un material diseñable, de la granulometría ta... de la influencia de la humedad, de la importancia de los aspectos físicos químicos del curado del fraguado ...entonces no vimos el 3 2 1 ni el agua , es decir ni cómo lo amaso. Eso lo terminamos viendo, pero primero dimos la otra parte conceptual.

Cuando yo terminé el tema esa misma clase o a la otra clase puse un material que no era el material con el que yo quería empezar, yo tenía que empezar con este power point, entonces dije voy a poner un material donde habla de redacción de manuales de hormigón , es decir las simbologías

*E: claro*

D1: Ninguno me dijo nada..es decir que yo lo que di en la primer etapa no les provoqué nada en ellos . Me aceptaron que yo arrancara con este tema ...me hubieran dicho bueno che profe pero vos nos dijiste...

*E: ... te estas contradiciendo o algo.*

D1: Entonces ta, ya que estaba lo seguí. Porque digo de alguna forma ..entonces les dije bueno los provoque pero no obtuve reacción de ustedes.

Entonces vamos a empezar por donde debería haber empezado.

Son estrategias que no se si dan resultados. Pero estoy tratando de alguna forma de despertarles en ellos algo . Si no es como si...

*E. Sí ..sí.... Y,,,comentaste algo , que hay un estudiante que no lee. que no estudia. hay una parte del programa que está en la bibliografía¿cómo organizas la lectura de ese material ?¿cómo lo consideras a ese material ?*

D1: El material yo lo considero en algunos casos que está sobrevaluado,o sea me parece que es una bibliografía muy densa en el sentido de que está pensada para otro alumno.

*E: ah sí, a ver ...*

D1: Sí claro, en el sentido que ellos no están capacitados para entrar a seleccionar mucho material. por qué? porque INET está pensado muy escolarizado. son mucha cantidad de materias no? desde materias del tronco común hasta disciplinares y yo no los veo a ellos yendo por ejemplo a Facultad de Arquitectura a sacar el Jiménez Montoya; no los veo. Por más que está en la bibliografía ni los capítulos. Entonces lo que hago es, bueno yo de alguna forma tengo que garantizarme que el alumno aprenda...porque mi intención ¿cuál es? Que ellos aprendan, no si el alumno no aprende y yo después lo que hago o lo hago repetir o mandarlo a examen. No me interesa esa parte. Mi interés es poder ayudarlo a salir no la disyuntiva como me ha pasado si lo hago perder o no. Entonces lo que hago es preparo un material de una forma que a él le sirva de apoyo, veo en que preparó los temas ..porque hasta ahora el primer trabajo que hicieron algunos leyeron el Jiménez Montoya, .....otros se basaron en mi power point

*E: Claro, ¿y ellos leen algunos de los libros que están ahí?¿Tenés manera de saberlo ?*

D1: yo les pregunto, pero tengo mis dudas

*E: ¿Pero no dicen no? Claro, porque ellos ....cómo preparan las clases que preparan? ¿en base a qué?*

D1: y bueno algunos se basan en lectura...otros obviamente va a navegar en internet... pero a ninguno lo veo; hasta ahora a ninguno escuche que fuera ... excepto Nancy, Rosa ...después los demás..

*E: O sea que si yo te pregunto ¿qué dificultades ves en la lectura?*



D1: No, Primero que no leen.

*E: Esa sería la primera dificultad...*

D1: Ojalá tuvieran dificultades...

*E: ¿ellos expresan algo? ¿dicen no leo?*

D1: tienen una actitud muy pasiva. Vos lo ves porque cada tanto ven el tema que yo presento como si fuera nuevo en su vida...gente que algunos tienen esa actitud.

Ahora fijate el otro día les puse una presentación y recibí críticas de que estaba mal expresada la frase ...que le faltaba coma. Dije vamos a leerla porque capaz que se me escapó. Yo las presentaciones las leo, las releo. Dije bueno vamos a ver.

me llamo la atención la falta de comprensión lectora. Es decir aparte lo que me molestó más no es que me dijeran que no entendían porque estaba mal redactado sino que uno de los conceptos ...yo siempre les digo a ellos los power point tienen muchas veces contenidos muy fuertes o sea algunas son palabras que son temas para empezar a bucear..vos, empecé a estudiar ... El otro día manejaba un concepto la parte de estructura, no me acuerdo si decía ...decía:material y estructura y técnica y estructura no? Entonces imaginate son dos conceptos muy fuertes, porque ahí están los materiales de estructura. Y la técnica que tengo que tener para poder armar esa estructura con ese material .....

es decir era prácticamente el ombligo del tema. Porque si yo estoy tratando un tema, por ejemplo estoy tratando estructura en madera yo tengo que tener una técnica asociada para que esa madera se transforme o sea ...como la transformo en estructura...que ellos no entendieran eso. la importancia de ello realmente me provocó ....

*E: Capaz que se detuvieron en algo que no era...*

D1: Yo creo que es como que sobrevuelan los temas, no los analizan. El otro día ...porque aparte vos hubieses dicho no entienden otro power point ta, pero **ese** particularmente casi el cierre de la clase. Fijate que desarrollé siete power point y prácticamente no hubo en ninguno de los siete un cuestionamiento de nada ..no pude provocar en ellos trabajando prácticamente muy pocos temas. Porque tenía por el lado de Nancy que se aburría y los demás no entendían

*E: Sí. No sé si se aburrían...*

D1: Bueno, pero no entendían..

*E: sí....*

D1: (toma mate) Vos viste el dibujo ese que hice con el tema de los tejidos. Por ejemplo alguno que tiene práctica hubiese dicho ...ah por eso tiene la malla de electrosoldada o por algo tengo que armar los hierros y atarlos. No provocó nada

*E: Quedó como en un dibujo.*

D1: Quedó como en dibujo como que uno estaba vinculado y otro no...y eso que les repetí el concepto , yo traté de provocarlos , y ta seguí para adelante porque en ninguno provocó nada.Ninguno reaccionó.

*E: Y creés..que ....hablando de la lectura ...de las dificultades o de la no lectura porque de alguna manera las dificultades que hay es que no leen....*

D1: No leen pero tampoco razonan, tampoco ...si tengo un tipo acá tengo la oportunidad un tipo que me está dando la clase y me evita ir al libro yo trato de aprenderlo

*E: Claro,y vos crees que esto que planteaste es subsanable.de qué forma? ..qué acciones llevas vos a cabo para trabajar esas dificultades?  
¿qué tenés pensado?*

D1:Yo ahora ..A ver ..no tengo muchas opciones . Porque yo no puedo decirles a algunos alumnos bueno vos no vengas la próxima clase, vengan ustedes. Yo tengo que tratar de llevar una clase medianamente pareja. Lo que me queda ahora es cuando ellos hagan...no lo tenía muy pensado hacer pero ahora estoy prácticamente decidido a hacerlo ...es ...Me quedan ...hoy es...hoy es...

*E: hoy es 30*

D1: Me están quedando cinco clases para terminar el tema. Cinco clases. La última de mayo y las de junio que espero no haya ningún feriado. No me fijé si hay algún feriado. Si no, tengo que terminar después de julio. Entonces si yo tengo que terminar esto en julio entonces fijate esas clases tengo que sacarle una clase y media que va a ser una presentación de ellos y otra media que será de consulta o me llevará una y media la presentación de ellos. Me queda dos clases más de la de mañana para dar lo de la disciplina. Si ellos de alguna forma en estas dos clases que vienen no despiertan nada la van a tener que despertar el día que tengan que elaborar el material. No me queda otra opción. Entonces voy a ver si realmente aprendieron algo cuando expongan el power point.

*E: El tema es que si no leen..¿cómo las preparan?*

D1: Bueno..

*E: Te pregunto ..es una pregunta que me hago en voz alta..cómo preparan los temas con contenidos..*

D1: Cada unidad que voy dando profundizás en conceptos, por tanto el segundo power point que elabore no vas a ser tan benevolente como en el primero . Ya va a ser... de alguna forma profundizaré los conceptos que tengo...agregaré uno más.. no sé tengo que pensar. Pero vos

fijate que tenés enés una instancia de evaluación que va a ser bastante más rigurosa en la disciplina. El problema es cuando me encuentre la falta de estudio..porque me voy a encontrar obviamente en algunos. La falta de estudio. Ya me estoy planteando qué es lo que hago.

*E: ¿qué haces ya sabiendo que va a pasar eso?*

D1: Por eso estoy pensando. Trato de adelantarme. Bueno qué hago...lo llamo aparte al alumno y le digo bueno estás poniendo en riesgo tu año. Porque voy a tener que hacerlo. Mi idea es este año..voy a tener que tomar esa medida ...yo tengo cinco alumnos..cuántos de los cinco o cuantos de los cuatro o de los tres tienen el nivel educativo para estar exonerado El tema ...de esto después ...Cecilia...sabés cuál es... esto lo veo en cuarto año. Y yo lo vuelvo a ver cuando participo de examen o cuando veo la presentación, la monografía.

*E: O sea que.. por lo que voy sacando en limpio, decime si estoy bien o mal porque después tengo que sacar conclusiones...entonces tengo que quedarme bien... o sea que en realidad vos lo que vas viendo es que ellos tienen poca lectura algunos no, y vos ya eso lo está viendo como un problema de sustancia.*

D1: Falta estudio.

*E: Falta de estudio.*

*Y vos crees que es tu responsabilidad o que vos podés llegar a hacer algo en relación a eso más que hablarles? o no?*

D1: Lo que pasa es que yo de alguna forma me siento responsable de tratar que el alumno aprenda. Yo me siento responsable en ese aspecto. Es decir yo no soy indiferente a ...porque si yo fuera indiferente a que el alumno no estudiara qué haría yo..yo mis clases serían más light y después esperarí la devolución de ellos...si no la traen no la traen

*E: el tema es si vos creés que podés incidir en algo o hacer algo para que ellos lean.*

D1: Bueno, estoy tratando de que ellos aprendan.En principio.

*E: En la instancia presencial digamos*

D1: Conmigo, que aprendan. Trato de ...son clases que me cansan mucho. Si yo tuviese dos grupos al día obviamente ya me hubiese planteado reducir el sueldo. No te da el físico ...pero mirá que son clases cansadoras..son clases cansadoras pensarlas , son clases cansadoras de instrumentarlas . Y este año particularmente más todavía. El año pasado yo me tuve que adaptar a un alumno, me adapté a su horario, lo que no estudiaba. Pero era distinto. Un alumno que te era más fácil abordarlo. Yo lo llevaba a la IEC además tenía un perfil técnico, yo lo llevaba a la IEC y trabajábamos sobre los ejercicios que había, trabajábamos, pero también teníamos el mismo problema. No estudiaba.

*E: Y eso se ve después.*

D1: Claro que se ve.

Entonces yo me considero que a ese tipo yo lo rescaté ahí. Pero realmente...

*E: El tema es ..*

D1: Qué dejás? Qué estamos dejando para que..yo trato de provocar , provocar interacciones, provocar . Entonces el otro día dije sobre el material provocador.

*E: Ahora me está cerrando.. Una consulta...vos les pedís..esta pregunta .. a ver yo vi algunas clases. Capaz vos les pedís algún otro tipo de texto. ¿les solicitás que escriban en tu curso? ¿qué textos y para qué?*

*podemos...digo el power point es un texto ..ellos escriben ahí.*

*Capaz tenés pensado otro texto o no..*

D1: En principio ...no tengo pensado en esta materia mucho más que esto porque a ver si yo le pidiese una monografía me llevaría tiempo evaluarla, mi devolución sería **prácticamente a dos semanas** y no estaría corrigiendo sobre la marcha. Entonces trato de... yo un poco por experiencia ya lo que veo en la presentación, ya lo que veo en clase espero del producto, espero mejorado, o sea espero que la persona...Yo de alguna forma en mi preconcepto que lamentablemente uno hace ...para bien. En algunos trabajos no te digo que me llevé sorpresas pero me llevé alguna grata mínima sorpresa pero claro la dificultad va en aumento. No sé qué va a pasar en el segundo trabajo. En el primer trabajo tuvimos una charla personalmente con un alumno pero bueno espero que haya recapacitado. Me mandó una especie de trabajo ..

*E: ¿Lo hizo de vuelta?*

D1: Lo hizo de nuevo pero yo no le devolví la devolución porque yo le decía que el trabajo había una fecha para entregarlo , entonces yo lo que hice fue leérselo a ver si realmente había mejorado. También les marqué que si hay una fecha, esa fecha se cumple.

*E: Y ... hubo alguno que no cumplió o que le pediste que lo volviera a hacer. Que lo re-escribiera ¿en qué quedó?*

D1: A ese.

*E: ¿A ese estudiante?*

D1: En realidad, vino sin terminarlo ... y todavía el argumento que me dio fue un argumento muy malo.Un argumento casi lindando con la falta de respeto.

*E: Mirá...Bien*

D1: Lindando no, fue con falta de respeto

Cuando hablé con él y le dije lo que yo había percibido, él a la semana me lo mandó de

vuelta. Yo le dije que no le iba a dar la devolución porque realmente creo no lo merecía.

*E: ¿Igual lo leíste?*

D1: Sí, lo leí. Pero ta..fue más de lo mismo.

*E: No mejoró*

*y cómo vas a trabajar con ese estudiante, tenés algo pensado?o el tendrá que buscar formas ..?*

D1: Lo que pasa es que bueno a ver...yo trato de dar oportunidad a la gente. No tengo muchas más formas de lo que hasta ahora ... si el realmente en la clase y con la atención que yo le pongo no es capaz de darse cuenta que es para su bien bueno, lamentablemente no me queda opción. Ojalá que yo me equivoque y él repunte.

*E: y vos qué dificultades ves en ese trabajo? la forma en que escribe, ..en el contenido ...*

D1: yo creo que no está acostumbrado.

*E: ¿él? ¿a este tipo de formato?*

D1: a la dinámica.

*E: ¿a armar el power point? ¿a hablar?*

D1: en cuanto al abordaje de la temática. Creo que están acostumbrados al relatorio ese que te decía, a ese anecdotario, a ese barniz de materia.

*E: A contar.*

D1: A contarlo, pero mal. Sabe que el hormigón lleva pedregullo y ta.

*E: O sea que le está faltando contenido.*

D1: Profundizar los contenidos, Le falta estudio -y el estudio, no el estudio ese que te lo cuenta al otro día, sino el estudio macerado, el estudio meditado

*E: Y por ejemplo en la escritura en particular de esos power point porque es lo que estás trabajando con ellos. ves algo, alguna dificultad con eso ...yo que sé en este alumno en particular ..si tiene alguna dificultad para escribir o para la oralidad .*

D1: En realidad cuando presentó el trabajo lo presentó. Es decir ...fue una grata sorpresa. Lo que se volvió ingrata cuando vi que estaba incompleto. Porque realmente cuando él lo presentó fue una buena presentación que ..fue ayudado o no , a mi ese aspecto no me interesa

digo mientras que él pueda presentar ..si lo ayudaron es porque el tuvo interés en juntarse con alguien que lo ayudara ..no creo que nadie se lo haya hecho de onda en su casa...a nadie le sobra tiempo. Aparte de alguna forma él tuvo una buena presentación, o sea se expresó correctamente. Tuvo un cambio en el abordaje interesante. Habló correctamente, hacía la pausa, focalizaba...cuando vi ..cuando ví que...me di cuenta donde era su final era como practicamente....cuando tuvo que abordar la parte más interesante del trabajo no la abordó.

*E: Faltó sustancia capaz..*

D1: No, yo pienso que no lo entendió. O de repente me parece que le pesó ..le pesó el abordaje real. Cuando el tuvo que poner el acento del trabajo en la parte que es la sustancia de la materia, ese paso en el momento no lo dio. Se quedó en la oralidad, en el relato. si el taller hubiese sido nada más que el relato el safa pero cuando tuvo que contextualizarlo, ta..decir bueno vamos ahora a ver cómo lo aboradas en la práctica en ese trabajo de campo no supo.

*E: claro, más lo concreto decís..*

D1: claro...

*E: Cómo lo instrumenta.*

D1: Sí, sí, que me dice bueno que realmente..porque él me contó la disciplina pero cuando tuvo que poner la parte, cuando tuvo que pensar en el ejercicio ta...no lo hizo.

*E: Bueno, estas preguntas son ahora más generales..¿cómo crees vos que se vincula la escritura en general con el trabajo práctico de taller o de qué manera crees vos que se podría trabajar la parte escrita en taller ...porque taller tiene una carga práctica muy fuerte*

D1:...no el taller lo que tiene es tiempo..son horas de clase . el taller no creo que la parte práctica sea la esencia, es decir el taller no es ...por lo menos en construcción no se basa en que yo todo el año estoy haciendo cosas prácticas...el taller tiene una parte que es teórica orientada hacia el taller y después una parte que es ejecución mínima con ciertas prácticas . pero tenés una parte fuerte de concepto. ese concepto va a estar dado por lo que él pueda dar en la clase más la monografía que vos le pidas. yo tengo taller tengo 10 hrs semanales en taller y en 10 horas semanales yo tengo tiempo para trabajar los aspectos disciplinares , un abordaje teórico, un abordaje semi teórico o con cierta instrumentación o incidencia en lo práctico que puede ser de repente hacer pequeñas prácticas no? donde tiene que demostrarme lo conceptual.

*E: ¿Y ahí la escritura?*

D1: La escritura en la parte monográfica, en la parte escrita... En un taller ,si yo tuviese un taller de EMP , yo la usaría, lo que no sería la base de todo el año .

*E:¿en que la usarias ....ahí??*

*¿Un taller puede ser de EMP, cualquier taller?*

D1: un tema

*E: Un tema y que ellos...*

D1: lo escriban, es decir que pasa. Si yo doy una parte, yo doy taller doy hormigón, yo doy la parte teórica que voy a estar dando yo, después ellos van a tener que de alguna forma complementar con lo que lean, vamos a volver al taller, vamos a hacer una pequeña demostración práctica, que pueda terminar en algo mediano pequeño grande depende de cómo esté instrumentado y después ellos van a tener que hacer un escrito y ese escrito va a estar enriquecido por las instancias que tuvieron en la clase.

*E: bueno ya me quedan dos preguntas....hola ¿cómo andas?( entra otro docente, se sienta)  
¿cómo crees que se debiera trabajar la escritura en la carrera maestro técnico en construcción..pensando en el docente que egresa de aca, como crees que se debería trabajar.  
Si crees que vos tendrías que ocuparte..otras materias*

D1: Un docente tiene que ser un buen transmisor y yo creo que él no solamente debe hablar en forma correcta sino que debe escribir en forma correcta. La escritura es muy importante en el ser humano en expresar ideas. Aparte que esas ideas no tengan faltas ortográficas y no te olvides que todavía estamos en una etapa donde el ser humano aprende mucho por explicaciones apoyadas en la técnica. y el pizarrón con la fibra sigue siendo una prolongación del pensamiento. por lo tanto el docente cuando forma al alumno no solamente lo forma en la disciplina, lo forma en la expresión, en ese...en ese...en esa comunicación, esa transmisión que tenga el docente que no tenga faltas ortográficas que no hable con faltas ortográficas, es importante. Yo creo en la persona formada en su integralidad no solo en el idóneo manual - me interesa la persona que sea un hábil pensador, un pensador con profundidad...el otro día no se si viste cuando en salto hicieron la caravana por el tema de la inseguridad...

*E: si lo vi, ¿que lío se armó!*

D1: lo vi en el diario, había un cartel, un cartón que decía señor presidente lo esperamos, presidente con c. Yo hubiese mandado al presidente del CODICEN para que dijera bueno esta persona que es adulta además, como llego a escribir esa palabra. como una persona puede llegar a escribir presidente con c...yo hubiese mandado al presidente del CODICEN ..o sea no tenemos el problema de seguridad, ahí tenemos un problema ya a nivel educativo. te das cuenta? y como se encargaron ...pusieron a una persona con su cartel..como diciendo acá estoy.

*E: Sí..sí..¿ querés agregar algo más? alguna cosa que quieras agregar? o alguna duda sobre lo que estoy haciendo..capaz que algo.... de las observaciones de clase a mi me gusta despues hacer preguntas en relación a lo que observe para que vos puedas también o profundizar o rebatirlo ...*

D1: No..yo, Cecilia, simplemente lo único que te transmito como compañero y está bueno que hagas esto y aprovecho es transmitirte mi preocupación .. es decir creo que estamos formando gente ..formadores de formadores . Yo creo que hoy en día la maquinaria de la cual yo soy un engranaje está muy desajustada, estamos produciendo algo que realmente no es bueno... y no tengo claro cuál es el instrumento que precisamos, pero si lo que tengo claro es que realmente por el camino que vamos no es el correcto.

Entonces es bueno, vos que estás haciendo esta tarea de investigación puedas percibir ya que me visitaste ..si ves algo que pueda mejorar que me lo digas.. mira considero que tu clase.....a mí me serviría esa devolución..estoy en una búsqueda.

*E: Esta bien... yo estoy focalizada en algunos aspectos tampoco estoy observando todo, por eso es que las preguntas van a la lectura y escritura. Algunas cosas que veo hablando contigo y demás ...las dificultades en la lectura es que no leen, no hay lectura profunda de los temas. Y ahí es donde yo me pregunto...cómo podemos ir llevándolos a que ellos tengan la lectura.*

D1: Vos sabes que yo creo que pasa por un problema de instrumentación de la carrera. Creo que la carrera está escolarizada. Pensá que si un alumno que va al liceo, supuestamente llega a la casa, no trabaja, alguien le preparo la comida el padre o la madre o él se preparó la comida o el hermano mayor ...es decir no, de alguna forma soluciona. Te estoy planteando el caso ese del alumno que va cuatro o cinco horas al liceo, vuelve, a lo sumo irá a inglés o a hacer algún deporte pero no tiene otra actividad, nada más que su formación. Tenemos problema de lectura. imaginate en esta gente que es mayor, que tiene historia de vida. yo lo que..lo único que estoy viendo es como ofrecerle tiempo para que ellos estudien. Yo creo que por eso el otro día un poco en broma un poco en serio. yo decía yo hoy en día soy intransigente con el tema semipresencialidad. porque no veo .es decir...por ejemplo vos tenés un alumno como Bentancourt, vive en Las Toscas. el loco tiene 2 hrs de ida y 2 hrs de vuelta. las horas de ida viene a trabajar a Montevideo. pero viene acá por ejemplo no, acá no faltamos y si faltamos nos avisamos. Pero estamos seguros que todas las materias les faltan o si viene una materia de repente la materia ...me pongo ...no le doy clase de repente.?

*E: Vos creés que con el semipresencial ellos ganan tiempo en la lectur .*

D1: ellos van a ganar tiempo para poder exigirle más. Le decís Vos no vengas a clase, yo te mando todo el material por plataforma..o lo que sea.. el va a tener que tener tiempo de estudiar. Porque aparte la evaluación lo tengas a control remoto para mí es lo mismo. Y yo creo que también hay un tema pensando en la forma en que estamos dando clase ..yo creo que no estamos siendo acorde a un nivel terciario...somos una utu mejorada y me excluyo ....yo te digo sin ...con el menor de los pluritos...y me excluyo...creo que acá están los popes de la construcción ...mirá a Fernando, estás vos en la parte de didáctica..está Fernando, tenés a Leonardo Pintos , tenés a Estela que es inspectora, Ferreira fue inspector hasta no hace mucho, Vega un tipo que dio clase años . Entonces digo, me parece que tenés una selección que está en capacidad de poder ofrecer mucha cosa. Entonces ¿por qué el producto que tenemos sale con debilidad?

Yo creo que el problema que tenemos ...y me pongo...es que no tenemos forma que el alumno



estudie. Yo no dudo que le damos...le dan todos excelente clase...el tema es que no tenemos en un alumno enfrente que estudie.

Además de otros alumnos que ..pobre en aula....

*E: Estamos en un ámbito donde se supone que la persona ya...hace lo que le gusta..*

D1: Si pero ese ya.....ya no es así..vienen con una dinámica de bajo estudio

*E: ya es un hábito...*

D1: Claro...llegaron hasta acá de esa forma. Entonces digo, me parece que de la forma que estamos posicionados no tenemos margen para poder.....el único margen es darles a ellos un nivel terciario donde tengan tiempo en la casa y después lo otro ..que hagan algunas materias...si no las pueden abordar que no las hagan. que aborden materias que pueden abordar. De repente vienen a todas las materias vienen al tronco común.

*E: Demasiada carga.*

D1: Yo te pregunto ¿los del tronco común operan con la misma lógica que nosotros? Tienen la misma lógica de trabajo. Vos estás en los dos lados...vos sos una excepción.

*E: no¿cómo en los dos lados?*

D1: estas en didáctica y estás en ..

*E: Sí. pero viste que didáctica no es una materia del tronco común.. es específica. Es de la técnica...didáctica de la técnica.*

D1: pero vos estás en contacto de repente con gente que está

*E: no ....vos decís ..por qué?*

D1: No

*E: Los conozco pero como conozco a la gente de todas las áreas*

D1: O sea que vos te reunís sólo con la gente de didáctica. Con Ferreira nomás...Porque los que están dando didáctica son Ferreira y vos..

*E: No, no me reúno...La instancia de reunión es esta...porque aparte es una materia específica. No es que me reuna.. yo solo estoy en el departamento de construcción.*

D1: Pero no conocés a nadie más?

*E: Conozco sí ...conozco a Oruam Barboza que ya no está, a Analía Pereira que no está,*

*Beatriz Medina que también se fue. Conozco mucha gente si.No sé como están trabajado con las materias del núcleo. Lo que síes cierto es que didáctica reúne la parte más técnica...es donde confluyen...yo a veces nombro autores que son de la parte más técnica y autores vinculados a pedagogía , sicología... No sé cómo están trabajando..  
decís el nivel de exigencia?*

D1: Sí, si tienen la misma lógica que nosotros...si tienen la misma visión, de cómo se desarrolla lo académico...si ellos.. porque de alguna forma vienen de una impronta distinta ...terciaria capaz que está a un nivel dos mejorado o profundo...

*E: ellos ...algunos son universitarios también. Son egresados del IPA y además universitarios.*

D1: Sí, pero¿ perciben la exigencia? perciben lo nuestro como exigencia?

*E: No sé no lo tengo claro. Son materias que tenés que... epistemología por ejemplo es un materia muy dura de estudiar.....sé porque tengo estudiantes que están estudiando epistemología en segundo y ellos tienen...*

-----fin de la entrevista-----

La entrevista se desarrolló en INET, en la biblioteca, en un espacio “tranquilo” ubicado al fondo.

El docente llega sobre la hora, con el mate. Al principio se lo ve cansado, incluso la voz es de bajo volumen.. A medida que transcurre la entrevista se va “soltando”, ceba mate, ríe. Y se torna más conversador. Al final de la entrevista, cuando le pregunto si quiere agregar algo más, conversa más animado, y plantea su inquietud. El tono de entrevistador entrevistado se va perdiendo a lo largo de la entrevista...incluso al final me hace preguntas que demuestran esa fractura, esa falta de vínculo , de conocimiento... entre asignaturas del núcleo y asignaturas “técnicas”.

## CASO D2

Entrevista realizada el 13 de junio de 2018. Duración 01: 18:56 horas.

*E: Bueno, antes que nada, te quería explicar que .. en el marco de la investigación que estoy realizando, viste que yo observé algunas clases.*

D2: Sí..

*E: La entrevista a mí me sirve como información adicional .. y para complementar con las prácticas que realizastes. La entrevista tiene varias partes, la primera tiene más que ver con aspectos generales relativos con tu formación, después va a haber una segunda parte que... tiene que ver más con la formación docente en el área técnica y la última parte tiene que ver con la lectura y escritura más específicamente. Entonces, en principio .la pregunta es además de tu título de Arquitecto, cuál es tu formación, cuál es tu trayectoria .. qué cosas viste como trascendentes en tu tarea docente en relación a la docencia. Un breve recorrido.*

D2: Tengo 31 años de ejercicio de la docencia. Cuando ingresé a la docencia en la Universidad del Trabajo del Uruguay en ese momento no había formación docente... el inet estaba en ese momento cerrado, entonces la opción no existía , la de la formación docente Ingrese a la escuela superior de la construcción como..digamos en base a lo que pude demostrar en cuanto a méritos en un llamado a aspiraciones que hizo la utu en ese momento para la escuela de la construcción y en ese momento era .. yo era ...estudiante de arquitectura. Como estudiante de arquitectura, más o menos en esa misma época hice el recorrido convencional digamos de los docentes universitarios que ingresa a la cátedra primero como estudiante honorario ...la época que yo que sé...que trasladaba el proyector de diapositivas ...ese tipo de cosas. me tenían para ese tipo de tareas. Después que me recibí de arquitecto ...empecé a concursar por los grados y hoy bueno soy el catedrático de construcción 3. Y.. eh... entre medio de eso en el año 94 se abrió una carrera que en ese momento era de maestro técnico, eh y que nos reconocían la formación en la arquitectura, entonces hice la carrera y egrese del inet como maestro técnico. La verdad que no me acuerdo muy bien si fue en el 93 o en el 94 pero ... aproximadamente en esos años. Y egresé como maestro técnico. Y después...eh..cuando fui ..eh pasaron años no fui a retirar el título.. Cuando fui a retirar el título me encontré con que en vez de un título me dieron dos, lo cual me resultó bastante particular, porque entre medio habían sacado pero es posterior a mi ingreso...habían sacado..a mi egreso mejor dicho.. habían sacado unos cursos que sí convocaban a arquitectos y el título que le daban era de profesor técnico, Entonces cuando yo fui a buscar el título ya siendo docente acá en el inet fui a buscar el título porque lo necesité para acá -nunca lo había ido a retirar- me dieron el de maestro técnico y me dieron el de profesor técnico porque habían pasado tantos años como que me reconocieron ...fue una especie como un honoris causa...no sé...porque yo en realidad nunca hice. Lo que pasa es que ellos le habían dado el

título de profesor técnico a quienes habían hecho esa modalidad que es posterior a mi. Después dentro de la Universidad empecé a hacer algunos cursos de educación permanentes asociados a la formación disciplinar, hice la maestría en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul de Brasil en un convenio que tiene la facultad de arquitectura dentro de lo que se llama el grupo Montevideo de la Universidades y ahora estoy haciendo el doctorado, que soy la primera generación de doctorandos de la facultad de arquitectura hecha acá pero con profesores extranjeros ...entonces esencialmente españoles, y algunos argentinos y eso . Entre medio hice algunos cursos de educación permanente que fueron más que nada y yo entiendo que espacios de reflexión porque no los considero estrictamente con una estructura formativa que se hicieron en facultad con respecto a lo que era la metodología de trabajo, a la didáctica, a la arquitectura, pero siempre es un tema complejo porque no tiene un cuerpo epistemológico muy definido, muy claro ...entonces por eso digo que se transforman más en espacios reflexivos donde discutimos en base a experiencias...o a la formación de cada uno en particular pero que tiene ese cruzamiento de la diversidad que implica la formación del arquitecto. Entonces ..no hay un curso específico de didáctica de la arquitectura. Yo mirando un poco la realidad latinoamericana sobre todo cuando integré la Comisión de Educación técnica del MERCOSUR estando en el consejo de UTU, aproveché también para hacer un poco de exploración en lo que era la formación universitaria.Yen ese momento lo que encontré y que sigue siendo a mi entender, lo que encontré como más fuerte asociado a la formación doc vinculado a la enseñanza de la arquitectura está en la UBA , Universidad de Buenos Aires, Argentina. fue lo que yo encontré digamos de mayor destaque de mayor profundidad. Incluso he visto que, he mirado los llamados a docentes y están exigiendo la formación docente para..independiente de otras condiciones ¿no? para ejercer el trabajo en la cátedra.

*Bueno, en relación justamente a la formación docente, y en particular a las formación de Maestros Técnicos, ¿cuáles crees que son los mayores desafíos...cuáles son los conocimientos que de acuerdo a tu visión tiene que tener un maestro Técnico en Construcción?*

Bueno, yo soy un firme defensor que la formación docente debe tener un carácter universitario por lo tanto siento..eh.. que en este momento hay un espacio de oportunidad real de transformar un instituto que no ha logrado desacoplarse completamente especialmente de la utu...eh...el inet formó parte de la utu.. en su momento la UTU no tenía formación docente, y entendió que debería lograrlo.Y el INET se forma dentro de la UTU a diferencia del Instituto de Profesores Artigas o el magisterial . Después de independiza pero no logra, es decir es una independencia de papeles, no logra independizarse de la visión eh educativa , de la propuesta pedagógica. No lo logra hacer, aún hoy. Entonces vi como un área de oportunidad que la nueva ley general de educación, la nueva no .. ya tiene unos años pero la 18437, la ley general de educación vi con muy buenos ojos que estableciera en su momento que se debía crear el instituto universitario de educación..entonces ahí.. entendí que había un área de oportunidad que debía tener el instituto para cambiar su visión de la formación de los maestros técnicos ....y de alguna manera impactar...en lo que eran los maestros técnicos que venían formando que no era muy diferente a la propuesta académica que hice yo cuando fui alumno de inet.

Eh..Y en ese sentido yo creo que el Maestro técnico...primero que nada no debe ser una persona formada exclusivamente al servicio de una institución como lo fue originalmente para la UTU, sino que tiene que ser una persona capaz de involucrarse en procesos educativos, formativos de mayor amplitud.. que no estén simplemente ..aunque sea un poco duro el el término reducidos a la utu, sino que puedan trabajar y desempeñarse en otros ámbitos que **requieren** formación de este tipo. Eso una. Segunda cosa tiene que ser una persona que destruya el concepto que un buen técnico es un buen profesor. No. Nadie puede enseñar lo que no sabe, pero saber **algo** específicamente no implica el saber desarrollar estrategias para **enseñar** ese algo, entonces lo primero que tiene que hacer es romper con esa , ese concepto muy firme que un buen técnico es un buen profesor por qué? Porque eso era digamos el recorrido que hacía la UTU: buscaba, quería crear un curso de carpintería en determinado lugar del país y buscaba en ese lugar los mejores carpinteros y a esos los llevaba como profesores. Y a mí me parece que eso no es correcto porque el trabajar en el ámbito productivo de la característica que sea industrial artesanal o lo que fuera, artístico o lo que sea no es lo mismo que el ejercicio de la docencia. Entonces, yo lo que creo es que el Maestro Técnico tiene que ser ..eh..por decirlo de alguna manera, un especialista en la **didáctica** de la técnica y tecnología, digo.. inclusive yo he relativizado la formación disciplinar no porque no considere lo que acabo de decir que nadie puede enseñar lo que no sabe, sino porque entiendo de que la formación disciplinar por lo menos en la especificidad del área en la que yo trabajo es algo que se puede lograr por muchos caminos que son inclusive independientes del INET y de hecho nosotros tenemos algunos estudiantes que son arquitectos es decir que tienen una formación en el área de la construcción más que suficiente para este trabajo pero yo creo que el Maestro Técnico tiene que ser un especialista en la **didáctica** de la técnica y tecnología y no necesariamente un especialista en el área de la construcción.Entonces yo.. ese concepto me parece que es el que derrota a..por lo menos trata de peinar al gato a contrapelo con esa visión histórica de que el buen técnico es el buen profesor.

*E: Claro*

D2: Entonces no, el buen profesor es el que tenga la capacidad de desarrollar ..eh...digamos didácticas específicas del área del conocimiento en el que se vea involucrado que en nuestro caso bueno es la Materialización de los proyectos de arquitectura.

Eh...Y bueno, para mí esa es la clave. Después tiene que ser una persona que tiene que tener formación a mí entender también en el área de la ...es decir no considero que el docente, el profesor sea un repartidor de certezas sino tiene que tener que ser un constructor de conocimiento. Eh..por eso creo que el segundo punto...el primer punto sería especialista en didáctica, el segundo punto sería un constructor de conocimientos que lo hace como se debe hacer en un ámbito universitario: con los estudiantes y con los otros docentes y con proyectos de investigación , y con proyectos de extensión y se forma también con el resto de la sociedad. Entonces eso también me parece que hay que romper otro paradigma que lo escucho mucho dentro de este ámbito que es el buen técnico es el buen profesor, el que sabe mucho de la disciplina eh. ..**transmite** ..es casi **conductista**...no.. **transfiere** ese conocimiento. Entonces yo en eso no creo. Yo creo que nosotros venimos acá, no a transferir conocimiento a los estudiantes, sino a **construir** conocimiento con los estudiantes. Entonces

he pensado siempre que las clases tienen que ser espacios más bien reflexivos de discusión e intercambio más que clases con la lógica magistral, si bien en algún momento sí puede ser que para sostener esa reflexión haya que hacer algún desarrollo teórico, eh...sí ..yo no lo estoy negando...no es como una visión fundamentalista .pero creo que tiene que ir hacia la construcción del conocimiento...entonces creo que ese es el segundo punto. El primer punto es ser especialista en didáctica, segundo punto es constructor de conocimiento y el tercer punto es justamente el que como consecuencia de los dos primeros...ta...tiene que ser ...como consecuencia de ser un especialista en didáctica y ser constructor de conocimiento, el tercer punto es que tiene que ser una persona muy flexible para poder desarrollar estrategias ..educativas, formativas en ámbitos de **alta** diversidad. Es decir eh..tiene que poder trabajar con una sociedad que es diversa, tiene que poder reconocer la diversidad de la sociedad y para los diferentes ámbitos de desempeño diseñar estrategias para construir conocimiento con esos espacios.Me parece que esas son las tres cosas que hoy por hoy definen a lo que debería ser el Maestro Técnico.Y yo creo que el espíritu universitario de alguna manera es el espacio por excelencia promotor de esas cosas.

*Ligado, muy ligado con lo que acabás de decir te pregunto en particular .....en Materialización 1 que es la Unidad Curricular en la que estás.. ¿qué propósitos te fijaste para el curso? qué implica aprender la Materialización ... quizá algunas cosas ya las contestaste,pero capaz querés agregar algo en particular.*

Bueno, eh..yo lo que hice..empecé un curso de una manera muy particular, porque empecé un curso que no tenía... todavía una estructura, que justamente estamos discutiendo en este momento de toda la carrera..ni siquiera tenía una estructura propia. Es decir no era un ...ámbito vinculado a un ámbito de mayor dimensión, vinculado aún a un ámbito de mayor dimensión aún, sino que era un espacio de **extremada** autonomía, porque yo tenía que dar un curso mientras que me los iba imaginando...entonces no digo que sea imposible porque yo creo que el proceso de encuentro e intercambio con los estudiantes nutre muchísimo y uno va ..va navegando no necesariamente con una carta de navegación muy rígida sino que va ..torciendo en función de lo que va relevando. Entonces ... yo lo que me planteé fue que había determinadas...determinados aspectos determinadas temas que me parecía importante que los estudiantes a temprana edad por decirlo de alguna manera y me refiero a edad de carrera no ? a temprano momento de la carrera reflexionaran ...que me parece que son importantes para un futuro maestro técnico. Entonces traté de que mis clases fueran espacios de reflexión sobre eso. Como no me considero ni cerca el..y como quiero justamente romper el paradigma de quien transfiere certezas,eh.. desde el primer día les dije bueno .. somos una universidad, somos una comunidad de construcción de conocimiento, insistí en el concepto de comunidad, es decir nos formamos todos juntos, nuestro objetivo es único, es el mismo ..eh y la forma de fortalecer a esta comunidad justamente es nutriéndonos en forma transversal entre nosotros, pero a su vez, a su vez, con el reconocimiento de que el mundo de la construcción del conocimiento dentro de la materialización de proyectos de arquitectura es enorme dije bueno, cómo podemos hacer para que otros que no estudian en inet, no participan en inet vengan a discutir con nosotros y bueno eso lo hice mediante brindar documentos de revistas, de publicaciones arbitradas eh...en realidad en este curso de Materialización 1..eh..... busque a veces ..no necesariamente publicaciones arbitradas porque había algunas dificultades

instrumentales muy difíciles...por ejemplo.. hice un relevamiento y los estudiantes casi no leen inglés. y a nivel internacional el idioma que se utiliza para las publicaciones es el inglés entonces me encontré con ese problema .Entonces terminé ..hasta escaneando capítulos de libro o cosas para ..para qué, para traer a personas que me parece que son referentes dentro del ámbito del área disciplinar, en el ámbito educativo, situación que se da mucho en el ámbito académico de la arquitectura, eh..donde hay gente que tiene mucho trabajo académico pero que también tiene mucha reflexión disciplinar , entonces busqué a esas personas, las que tuvieran ..un mensaje más claro o un mensaje que pudieran ... realizar un abordaje estudiantes a temprana edad de forma satisfactoria y que no fuera muy difícil. Entonces traté eso ..traté de que fuera más un ..yo casi que me animaría a decir que el curso no tuvo características muy comunes con una estructura de temas, con una asignación de tiempos..no. Incluso venía a clase con un único power point que voy yo escribiendo a modo de apuntes .

*E: si, eso lo vi, un power point con poco texto*

D2: Sí, sí..

*E: Y te basas en el power point...*

D: Exactamente y lo que hago es dialogar y en ese diálogo apuesto mucho a la intervención del estudiante a ...que él sienta realmente que forma parte de la comunidad.

*E: claro...*

D2: ..Es decir que sienta que forma parte de la comunidad , entonces de esa manera me parece que si desde el primer día que pisan el INET, ahora ya no más INET , Instituto de la Educación de las Disciplinas Técnicas y Tecnológicas él empieza a ..sentirse que forma parte de una comunidad y que luego cuando el departamento esté funcionando y esté desarrollando proyectos de investigación, de extensión involucramos al estudiante en esos proyectos entonces a temprana edad él ya empieza a ver que hay posibilidades de construir conocimiento y que no hay que estudiar en la Nasa, que los que construyen conocimiento no son los que estudian en la Nasa y que están con túnicas blancas y que no están con las máquinas ...de colores raros sino que son personas que como decía Rodrigo Arocena, en determinado momento tienen la “**enorme** capacidad de sistematizar el sentido común” . Entonces...eh.. yo creo mucho en eso.

*E: Bien, ya estamos pasando a la lectura..por lo que veo.. vos..la lectura es como una forma que el estudiante ingrese a esa comunidad de conocimiento, la conozca..*

*Y ciertas formas del discurso porque utilizás por lo menos lo que yo vi artículos como formatos de textos..*

D2: Si, ahí busco.. Ahí hay dos estrategias esencialmente o tres mejor dicho. La primera es que trato de que ellos ingresen sobre todo utilizando la herramienta que es la que disponemos nosotros que es el Portal Timbó a las publicaciones arbitradas y eso por qué lo



hago ?porque quiero que se impacten... Es decir quiero que pongan en el buscador de Science Direct por ejemplo pongan yo que sé, no sé refuerce concret y le aparezcan 150 millones de páginas , de artículos y que el tipo tenga ese primer impacto de darse cuenta de que hay un número

inmenso y que.. esa experiencia que a veces le da tanta seguridad eh ..en realidad lo debilite. es decir que Sienta que está sobre un piso que se mueve que pierda esa...esa ... certeza para que empiece a construir conocimiento desde la duda. Yo el otro día te mostraba a tí un libro que estoy leyendo en este momento, de la filósofa española Victoria Camps que se llama justamente “Elogio de la duda” en el cual comparto muchísimo su visión de que desde el dudar, desde ..desde... yo lo asocio al método de cross no? que tú conoces bien, en donde uno deja algo fijo y después los demás deja que se mueva. entonces esto se mueve y se deforma ..entonces este punto quedó fijo , lo libero y dejo fijo este otro .Entonces esa forma de dudar me parece que es un primer paso para empezar en principio con recorridos llamémosle exploratorios pero que sienten bases para recorridos de investigación. Entonces lo primero que trato es que él se deslumbe, ¿el o ella no? se deslumbe, que diga pa pero qué difícil esto no? porque puse ...no?... se deslumbren con eso.

Lo segundo que busco con esa lectura es que se den cuenta de que hay procedimientos para sistematizar la información, porque qué pasa hay muchísima información y ellos tienen que aprender a reconocer las fuentes válidas pero aparte darse cuenta de que quienes escriben en esas fuentes.. en esos espacios sistematizan de determinada manera la información y que eso no es una reducción de la libertad sino es una manera de lograr lenguajes únicos que podamos entender todos. Entonces nosotros podemos leer una investigación sobre la didáctica o sobre la construcción de conocimiento de la arquitectura que se está desarrollando en este momento no sé en Suecia ta, entonces él se da cuenta de que esos artículos tienen una estructura **normalizada** ¿no? que les permite abordarla. Entonces otra cosa que busco con eso es que ellos entiendan de que la información no se puede transmitir como en una charla de boliche, que en la charla de boliche se construye conocimiento de boliche y en el ámbito académico se construye conocimiento académico. Entonces eh.. tienen que **ingresar** digamos a conocer esa forma de sistematizar. Entonces a veces hasta destino una clase entera a explicarles cómo tienen que leerlo, es decir buscar que el artículo tiene una referencia, tiene un número, que aparte de todo tiene una forma de titularse , tiene un abstract, la importancia de leer el abstract. Cuando uno..que a veces los títulos seducen y nos parece que eso es lo que nos sirve pero después cuando leemos el artículo nos damos cuenta que no , invertimos un tiempo bárbaro .Entonces que el abstract es una **herramienta** que nos da para poder leerlo y decir no, este lo deshecho; el título me era sugerente pero después leo el abstract y me doy cuenta que no, que el área de interés del investigador no es el mío, entonces lo deshecho y ..empiezo a hurgar en los otros, hasta que me quedo con un paquete que puedo abordarlo en función de mi capacidad y de mi tiempo y esa es la información que proceso. Pero como yo proceso esta información y un compañero está procesando otra y otro compañero está procesando otra, bueno justamente eso construye comunidad porque uno vuelca su experiencia de este artículo, otro busca experiencia de este otro y de alguna manera fortalecemos ese concepto de comunidad y además como ingresan a una página, perdón ingresan a un portal y a través de ese portal a publicaciones arbitradas que les permite leer artículos en tiempo real porque vos hoy entrás a.. y ya tenés artículos fechados en el 2018 en el 2019 perdón ¿por qué? porque ya ingresaron, no se terminó el arbitraje, pero ya están disponibles porque son autores



relevantes y para quienes hacen el arbitraje dicen bueno vamos a subirlo porque seguramente este autor en una lectura rápida primaria de alguna manera anticipa un artículo importante. Eh..entonces ellos empiezan a darse cuenta primero que nada que el conocimiento se puede transmitir en tiempo real, segunda cosa se los dije desde el primer día: la construcción de la comunidad necesita dos cuestiones bien claras.. y en el proceso de la información son: la **honestidad intelectual** de que realmente transmitimos lo que pensamos o vamos a suponer que es un artículo sobre un programa experimental lo que los datos dieron. ta, es decir yo los ejemplificaba con temas de la construcción bueno yo ensayé una probeta a la rotura, rompió a 22,7 Mpa, bueno pongo 22,7 Mpa ..la **honestidad** y lo segundo para mí importante es la **generosidad** porque no se puede formar a un Maestro Técnico a un docente que no parta de la base que hay un principio casi axiomático.. eh.., casi fundacional de que el docente es un ser generoso , es decir , todo lo que tenga lo tiene que volcar. Entonces bueno me parece que el entrar a esos espacios gigantescos, enormes de conocimiento los deslumbran...

*E: y te iba a preguntar ...¿ves alguna dificultad en ese ingreso a ese mundo? ¿has visto en estos estudiantes?*

D2: Sí

*E: ¿qué tipo de dificultades? ¿son subsanables?*

D2: Bueno veo varias dificultades, primero que nada una característica que puede ser propia del INET pero que hasta el momento la población que asiste a INET a estudiar por lo menos nuestra carrera es muy ...muy...heterogénea , muy asimétrica en su formación, muy diversa.es decir Entonces tenés de repente a una persona...eh..que es arquitecto arquitecta y al lado -esto no descalifica a nadie, estoy simplemente estoy sacando una fotografía de la realidad- , y al lado tenés una persona que tiene un curso medio en bachillerato, tiene un bachillerato terminado en ..yo que sé ..en la escuela de la construcción. Eh..entonces hay una primera dificultad..que esa diferencia implica que uno tiene la necesidad de nivelar para que la reflexión sea colectiva. En este sentido me baso mucho aunque puede sonar un poco piagetiano, en que en definitiva uno da para leer y cada persona se va a **quedar** de ese artículo que leyó o de ese capítulo o de ese libro, lo que realmente tiene la capacidad de procesar, es como cuando un niño le pregunta a uno ¿por qué llueve? y uno le explica el ciclo del agua y él se queda con una parte , nada más de lo que puede comprender . Entonces esa población diversa recibe la misma información pero llega a niveles de comprensión, de abordaje , de análisis diferente. Pero si después con **generosidad** y con **honestidad** en el curso cada uno plantea lo que piensa, bueno uno trata de convertirse en una herramienta niveladora hacia arriba. Eh..pero eso es una dificultad que he tenido y que ha sido muy compleja. La segunda dificultad, la nombraba hoy, es el idioma , la falta de información en inglés pero lo otro que me llama poderosamente la atención es que cuando el artículo o el capítulo está en español este año por ej trate de que la mayoría o casi la totalidad fueran en español porque ellos me plantearon realmente algunos estudiantes sus serias dificultades para leer y escribir en inglés vi que hay problemas de que no saben leer ..eh..**académicamente**..eh..no hacen del artículo un elemento **interactivo**. entonces yo empiezo diciendo cosas que son tan obvias pero a veces las situaciones más obvias son las que más hay que discutir. y decirles ..no se vinculen

afectivamente al artículo, **subráyeno ,escriban al costado, marquenlo**, hagan lo mismo con los libros, pongan lengüetas, aprendan a que un libro es algo a destruir es algo a usar . eh... y he notado que hay enormes dificultades de ese tipo, no saben realizar un abordaje de la bibliografía porque entre otras cosas tienen grandes dificultades de comprensión lectora por decirlo de alguna manera, de **comprender** lo que están leyendo y sobre no porque no sean personas capaces o porque no tengan experiencia en la lectura , pero lo que si no han hecho ha sido el proceso de la lectura académica. La que tiene que saber buscar el aporte significativo de lo que está leyendo, significativo para él en ese momento. no quiere decir que no todo el artículo sea significativo para el autor, pero a veces uno de todo un artículo se queda con un párrafo. Bueno, hay que tener esa capacidad, de leer, de reflexionar sobre la lectura y de encontrar el conocimiento significativo. Y eso es una dificultad que existe hoy, que yo creo que no es un obstáculo insalvable pero que nos debe hacer reflexionar para qué? no para demandarlo en esa actitud de queja hoy los estudiantes hoy no leen ..no saben nada...no estudian..vienen a dar el examen leyendo billiken , no no es esa la actitud. Es decir cuando reconocemos que el problema está, bueno tenemos que **generar herramientas para superarlo**. Entonces creo que el **contacto** con la literatura, con los documentos a mi entender de excelencia, porque estamos pensando en autores relevantes o en publicaciones arbitradas digo, de alguna forma puede ser también una herramienta que permita avanzar hacia esa altura ...entonces le dedico tiempo a decirles lean de esta manera, subrayen, escriban, discutan marquen lo que no entendieron, tráiganlo a la clase siguiente, vuélquenlo en clase, discutan entre pares porque hay una matriz muy fuerte en la educación media que muchas veces el estudiante llega a este espacio y también quiere la certeza y cuando uno se la elude queda como desconforme, quiere que uno le diga no, esto es así. Entonces ..por eso a mí me interesa mucho que trabajen en equipo para que se de la discusión entre pares porque cuando discuten entre pares no tienen plena confianza en la voz del par como sí la tienen en el docente. Entonces uno vendría a ser como la expresión de bueno parla roma causa finita, habló el profesor se terminó la discusión. Pero cuando están entre pares, esa desconfianza que se tienen entre ellos porque se ven como pares no da por finalizada la discusión .entonces creo que son herramientas posibles . Pero en líneas generales esta es una práctica que he desarrollado mucho, que no lo hago solo en este ámbito. Lo he venido desarrollando en el ámbito universitario y no me encuentro con situaciones tan disímiles, al contrario .. en líneas generales. El estudiante universitario tiene prácticamente las mismas dificultades. La única diferencia es mi ubicación dentro de la malla curricular, acá estoy en el primer año..y en la facultad..

*E: y es una ventaja*

D2: sí, las dos cosas son desafíos diferentes. Es decir a estos muchachos de primer año bueno uno los quiere motivar por lados diferentes. Yo no sé cuánto tiempo daré clase en inet y cuánto podré profundizar este tipo de cosas pero me .parece que es un recorrido válido, por lo menos hasta el momento. .

*E: Bien, hablamos mucho de la lectura, me voy a meter un poquito en el tema de la escritura. yo he visto ... el año pasado e incluso este año que vos les proponés trabajos de escritura, sobre todo el trabajo de parcial como trabajo de evaluación. En realidad ..en relación a ese tipo de trabajo de escritura .porque te parece que es importante ese tipo de trabajo que*

*planteas que tiene ciertas características..¿por qué crees que es importante ese tipo de trabajo?*

D2: Bueno, digamos...Son muchas las razones que me impulsan a eso. La primera si tú te fijas yo no hago... yo no utilizo un sistema de evaluación en base a parciales convencionales donde él tiene no sé ..un paquete de preguntas a responder o tiene no sé un ejercicio a resolver. Los parciales que yo pongo son siempre de elaboración. Ta? y si te fijás también. por más que ellos terminan porque así lo exige la estructura con una calificación individual **la evaluación** es colectiva. Entonces.. yo trato de que el estudiante no venga a.. responder una pregunta y en definitiva a complacerme a mí con ...dejando por escrito que puede reproducir lo que yo dije eh..sino que el trabajo de elaboración justamente él puede... ellos pueden colectivamente pueden plantear las conclusiones a las que llegaron en su reflexión colectiva inclusive ..inclusive ...con la aclaración de que pueden... no tiene por qué estar ajustado a mi visión de la arquitectura o de la construcción o de la enseñanza sino que ellos tienen incluso la posibilidad de ser mis principales detractores . Es decir que el trabajo es de elaboración porque yo creo en la evaluación formativa donde él se evalúa haciendo proponiendo, elaborando, reflexionando entonces eh..hay una estrategia digamos didáctica en primer término. La segunda cosa que hace mucho tiempo aprendí ... eh... tomándome si se quiere a mí como laboratorio de que una cosa es hablar y otra cosa es escribir ...uno oralmente está opinando sobre las cosas. Me acuerdo siempre de un profesor que era colega en ese momento éramos los dos profesores en la UTU que me decía: no sabés lo que me aportó haber sido elegido el director..el redactor, el editor responsable de un diarito de barrio me dice. No te imaginás lo que implicó. ¿Por qué? Porque el pararme en la esquina a intercambiar con los vecinos sobre la validez de que pongan un semáforo en una esquina a después tener que escribir sobre eso ..no?. Empezás a escribir y decís ...bueno hay que poner un semáforo en esta esquina.. a ver pero y las instalaciones eléctricas..y es realmente en la esquina? Entonces esas cosas que parados en la esquina parecía tan fácil intercambiarlo cuando había que llevarlo por escrito entonces había que registrarlo, había que citar fuentes que en la transmisión oral pasaban desapercibidas, había que saber inclusive cómo citarlas,..eh.. había que ordenar un texto que cuando nosotros hablamos muchas veces ..apoyamos..en la enseñanza sobre todo que estamos mucho más cerca del artista de teatro que del científico,utilizamos nuestra gestualidad ,utilizamos nuestra escenografía, utilizamos una cantidad de cosas. En lo escrito, no está. Entonces en lo escrito es la letra la que empuja; quedar sola empujando obliga a un trabajo reflexivo completamente distinto . Ahora la idea queda fría ahí. Y aparte tiene un tema..si yo expreso oralmente yo ahora empiezo a argumentarte por qué veo este bolso de color negro y tu me decís que no , que lo ves de color blanco...pero qué pasa ? que cuando dialogo contigo lo que tu decís...me lleva a decir... pa..pero no se referirá a estas manchitas blancas?Me lleva a ir y venir . Ahora.. pero cuando dejo algo por escrito , en realidad si tengo la suerte de que alguien me haga una devolución ...nosotros en los artículos que escribimos en la universidad ,muchas veces ponemos abajo el correo electrónico del autor porque siempre tenés esa esperanza de que alguien lo lea y te mande un correo aunque sea para decirte que discrepa abierta y completamente con todo lo que tu plasmaste ahí....eh ... y sería bueno porque generarás intercambio. Cuando uno está frente a lo que es el síndrome del papel blanco o no por más

que ahora uno escribe en una computadora también ve el papel blanco y tener que transmitir una idea y fundamentarla ...uno todas esas herramientas que ha construido a lo largo de los años de la práctica de la enseñanza que es como la carita de la tragedia y de la comedia porque es como uno imposta la voz, cambia la cara, utiliza el gesto, mueve el cuerpo ..eh mueve la cabeza como hacen los periodistas afirmando mientras que el otro habla .o mueve la cabeza como negándolo. Entonces va provocando reacciones diferentes..el día que escribe, todas esas herramientas **tan propias** de las tablas , tan propias de la clase no están. entonces hay un ejercicio **extremadamente** complejo ..entonces...hablamos cinco horas sobre este pizarrón.. ahora si nos dicen bueno ahora escribílo escribimos un párrafo. Y no podemos escribir más....¡ pero cómo hablé cinco horas del pizarrón y ahora que quiero escribir no puedo escribir más de una frase ! Evidentemente porque hay todo un ejercicio de la escritura que hace al uso del lenguaje, que hace al uso de determinados términos que hace a la referencia a fuentes que obliga a determinada precisión y determinado rigor que en líneas generales la expresión oral no necesariamente lo tiene . ta? entonces... y aparte hay un compromiso porque cuando yo me paro en el corredor y te digo a tí , Cecilia me parece que esto ..está mal, cuando lo dejo por escrito eso se transforma para muchas personas en esas cuestiones de que sos libre mientras que te movés en tu silencio pero después quedás preso de los que decis y más cuando lo escribís sobre todo en este momento donde uno escribe un artículo , eso queda en internet y ...eh..aunque suene un poco ambicioso es **potencialmente** conocido por todo el planeta, es decir d.e tu expresión oral quedará quienes participaron, de tu expresión escrita bueno hay potencial siete mil millones de individuos que pueden leer, entonces ahÍ eso..eh.. genera una dificultad distinta. Entonces a mí me gusta que los estudiantes escriban porque de esa manera ellos asumen esa responsabilidad, asumen el que no se puede decir “ me parece o de repente es tal cosa”, asumen que tienen que comprometerse con la opinión que tienen que comprometerse con la reflexión y eso provoca un salto cualitativo en el desarrollo del pensamiento..entonces me parece que es bueno que lo hagan y sobre todo cuando los obligo a que lo que escriben es ..eh.. un trabajo colaborativo, lo escriben entre varios a construir consensos así sea de la forma de expresarse para que no quede un frankenstein imposible de leer no? implica la construcción de un consenso , implica la construcción de consensos también conceptuales sobre qué es lo que es lo que queremos decir, por qué queremos decir esto, porque queremos decir lo otro .Que ...si yo lo dejo en el ámbito oral no necesita construir los consensos por qué? porque cada uno es responsable de lo que dice pero cuando lo escriben y todos lo firman tienen necesariamente que construir. Entonces provocho con la escritura una reflexión que si fuera en el ámbito oral de repente no llegaría a esos niveles de precisión, porque me consta que..por experiencia propia he escrito cosas con otras personas y nos hemos enredado en discusiones tremendas a veces por cuestiones de estilo , de las formas de escribir y a veces por cuestiones conceptuales y a veces por las dos cosas, porque escribir colaborativamente es muy difícil .. entonces me parece que eso da un espacio más y bueno me parece que es una práctica interesante y aparte porque yo identifico al docente como identifico al constructor de conocimiento y porque creo el conocimiento por lo que decíamos hoy por la honestidad y la generosidad tiene que ser difundido y bueno la forma de difundirlo es escribiendo.

*E: Dos preguntas me surgen en base a lo que estás diciendo. En ese trabajo vos les planteás un contexto determinado además ..ellos tienen que escribir en determinado contexto..creo*

*que es una revista ...*

D2: Bueno .. yo hago una cuestión..... generalmente lo que hago es ..monto una ficción sobre un tema concreto ..real. Sí sobre un tema concreto y real. En este caso sobre la materialidad.. qué hice? Les dí una serie de documentos y de referentes para que ellos con esos documentos y los que hemos hablado en clase que esencialmente giraban en torno a la materialidad ,y a los problemas de la sustentabilidad y la visión sistémica de la construcción.. los documentos hacen...son diferentes autores que hacen un abordaje de esos temas no los documentos solamente los que entregué ahora últimos sino también los que entregué en el semestre ellos tienen que, hacer un estudio sobre la materialidad del edificio de INET. Busqué este edificio porque bueno.. son gente adulta, con problema de tiempo, con trabajos con hijos, con un montón de cosas, entonces dije ya que vienen todos los días acá, bueno utilicemos este edificio , en definitiva el edificio es la excusa. Entonces creo una ficción ta...en lo cual ellos son convocados a escribir un artículo para una revista que no la pongo arbitrada , digo que es **especializada**, entonces ellos no van a estar sometidos a un arbitraje, entonces ellos no tienen que pasar por ... entonces una revista que es especializada ..digo en la enseñanza, en la arquitectura , en la materialización y en la enseñanza de la arquitectura y la materialización a escribir un artículo que justamente haga un abordaje del edificio del INET tomando en cuenta esos parámetros que analizamos durante el curso y que están reflejados en esos documentos. entonces de alguna manera el objetivo es la lectura de los documentos, la reflexión que se hizo en clase que de alguna manera haya generado pensamiento propio, el trabajo colectivo y la escritura. Entonces eh...la ficción, la separata en la revista bueno es como para ...justamente para contextualizary para que no se convierta en algo tan genérico que no les aporte, porque terminen escribiendo del hormiguero al universo y claro del hormiguero al universo no lo van a `poder sintetizar en un trabajo que entre otras cosas..eh..tiene..eh.. determinados principios rectores en cuanto a la dimensiones del trabajo que es parte de la ficción ...es decir como es un artículo, la revista le brinda determinado espacio en la revista entonces ...eh..no pueden utilizar más de tal número de palabras.. pueden si incorporar gráficos tablas imágenes si ellos podrían eventualmente sustentar ..y me parece bueno... porque en la arquitectura aparte es muy utilizado porque es necesario su visión del edificio agregando aparte imágenes que fortalecen el relato , no? . Y bueno esa es la ficción.

*E: Y bueno cuando ellos te entreguen ese trabajo, no se.. lo envíen .. no sé como vas a hacer les haces una devolución....hay alguna retroalimentación ..*

D2: Siempre la historia ..la historia la hago de esta forma. Este sistema de evaluación generalmente tiene tres puntas que no se si me dará el tiempo en este semestre porque este semestre .. el ya no trabajar anualmente, el trabajar semestralmente y el haber perdido clases como por ejemplo la de hoy y eso , realmente cuando perdés una clase al haber semestralizado en realidad es como que estoy perdiendo dos clases, es decir como que estoy perdiendo dos semanas del curso anterior. No quiere decir que no se pueda adaptar al curso nuevo pero hay que hacer un manejo de los tiempos que evidentemente no lo hice muy bien y

estoy llegando al fin del semestre muy apretado. eh.. En ese sentido yo creo que lo mejor es esto: Ellos reciben los documentos y reciben una pauta. Leen, discuten, construyen consensos y escriben . Me mandan lo escrito. Yo hago una devolución de lo escrito ta..donde marco cosas..como.. ¿para qué? como para que ellos re-escriban ta? y generalmente lo que hacía siempre pero este año no creo que sea posible les digo y ahí también se los acoto .. les digo cinco diapos tienen que hacer ..una especie de defensa, por decirlo de alguna manera, entonces les doy un tiempo limitado como si presentaran una ponencia en un congreso donde les doy treinta minutos o veinticinco minutos y un máximo.. generalmente utilizamos el formato power point o prezi o lo que sea porque es que...el que nos sea más simple para compartir.

Vamos a suponer en formato más convencional power point , les digo bueno cinco diapos o seis diapos y entonces ellos tienen que hacer una presentación Entonces ..eso tiene dos efectos cuando los grupos son más numerosos que no es el caso de este año. Si ellos me dan el trabajo a mí, sólo yo lo leo, yo les hago la devolución y sólo al grupo, pero si hacen la presentación los otros compañeros también los escuchan y bueno de alguna manera les puede resultar motivador o puede generar alguna otra ...me genera a mi expectativas de que pueda aportar para la reflexión. Entonces creo que siempre a lo escrito hay que hacer una devolución, pero no una devolución ...

*E:...de qué tipo la devolución? como no la he visto..*

La devolución es ésta ..es decir ellos me entregan el artículo yo leo . Hay cosas ..eh..hago lo mismo que explicaba con respecto a la escritura pero ahora desde el otro lugar, es decir.. reviso cuestiones de estilo e instrumentales, las reviso. Es decir veo que hayan cumplido con las pautas porque de alguna manera esas pautas ..eh..yo verifiqué..algo muy pautado no? ellos tienen que escribir una introducción , tienen que...está pautado. no?.Pero verifico que instrumentalmente lo hayan hecho. También hago una corrección del uso del lenguaje partiendo de la base de que son estudiantes de primer año en que de repente por ahí es su primer trabajo de estas características, es decir que es decir la ambición la tengo que manejar con cierto cuidado ¿no? Reviso eso y después me meto estrictamente en lo conceptual en lo que ellos escribieron. Yo no corrijo cosas con las que discrepe pero sí, sí lo hago notar, es decir sobre este concepto esta es mi visión. Pero eso no lo marco como que está mal, sí marco que está mal si ellos tenían un máximo de 1500 palabras y pusieron 2000. Eso sí lo marco como equivocado porque no se respetó una pauta. Si ellos escriben algo pero es el consenso que ellos construyeron a no ser que sea un concepto totalmente reñido con una realidad demostrable por ejemplo que ellos me digan que la estructura de hormigón armado del INET tiene determinadas características y lo fundamenten en base a un paradigma de cálculo que no fue utilizado EN la construcción, que hay un error conceptual que no es una diferencia de visión, sino, hay un error. Bueno el error conceptual por supuesto que lo marco. Es decir si ellos me dicen... no, esto fue calculado por el sistema por el método de los elementos finitos .. No, esto no fue calculado. No, esto no fue calculado por el método de los elementos finitos porque esto se construyó en un momento donde no había el software para trabajar de esa manera. Entonces se calculó de otra forma. Pero si hay un error de ese tipo si lo marco pero si hay una diferencia de visión en las cuales ellos plantean lo hago notar que mi visión es otra, simplemente porque juego un poquito con esa confianza que generalmente tiene el estudiante



con el docente.. entonces... cuando uno le plantea que piensa diferente es como un llamado de alerta, ¿no? los hace..los vuelve a llevar a pensar. Entonces en la devolución escribo ese tipo de cosas, como generalmente como lo pido en un formato editable, entonces ..y que me lo manden por correo electrónico ..yo sobre ese mismo formato editable utilizo una letra en otro color o les voy poniendo comentarios al costado y lo devuelvo ..y entonces les doy un plazo para la re-escritura muchas veces por ejemplo señalo cosas que pueden ser muy obvias...pero yo que sé mal citadas las fuentes por ejemplo puede ser algo que es de estilo también .. cosas de ese tipo. Entonces ellos ahí tienen la posibilidad de ..bueno ..de re-escribir , de volver a escribir..

*E: Te lo mandarian eventualmente o no.*

D2: No no, Siempre pido que me lo manden. Pero sobre eso que me mandan de nuevo yo ya no hago una devolución. Es decir, es como una defensa de una tesis, no, es decir...después de eso lo que viene es una calificación. Inclusive porque ni siquiera tengo realmente los tiempos digo porque se terminan los tiempos ..empieza el otro semestre. Incluso este año, este semestre mejor dicho voy a estar muy apretado para hacer la presentación en power point que la utilizo muchísimo siempre . Porque me parece que ...

*E:la presentación de los grupos*

D2: Claro.. este año se da una particularidad que es casi grupo único porque sólo tengo cuatro estudiantes. Entonces ...primero que nada el número cuatro para elaborar un documento me parece muy grande pero aparte es un número par entonces..eh.. no necesariamente permite...A mí me gusta mucho el número **tres** para trabajar en esto porque ...siempre eso obliga a un diálogo distinto porque a veces hay una persona que por su personalidad o por su experiencia eh..vuelca mucho de él y los demás... En cambio cuando ves al tercero en discordia es más difícil pero me parece que es un número ideal y aparte si es tan numeroso a veces me parece que en estos trabajos de arranque es muy difícil eh...lograr sintetizar eh un trabajo de estas características en un número grande en un nivel muy inicial. de repente hoy o mañana estos muchachos pueden formar parte de un equipo de investigación de 15 docentes y poder escribir entre 15 pero no creo que esto pueda pasar en este periodo que es muy inicial muy fundacional, entonces me parece que es mejor hacerlo de esa manera. Entonces no sé si va a haber lugar a la devolución.

*E: . es como la intención?el tema de la reescritura.*

D2: ..la reescritura sí, la reescritura sí ..siempre ..Inclusive porque he notado que justamente eh..una educación basada en certezas y no en dudas los lleva a hacer siempre afirmaciones muy categóricas en lo que me escriben y en realidad ahí mi rol es más eh debilitarles el cimiento. Entonces, me mandan ahí ....porque esto es así porque paso tal y tal cosa y si. ¿no? uhhh no señor espere que hay todo un mundo en esto! que no todos piensan igual y generalmente esa educación basada en la certeza que no daba lugar a la duda eh... más que

fortalecer, debilita . Entonces .. eh. los trabajos de ellos suelen ser generalmente eh... trabajos que integran eh..afirmaciones muy categóricas ... como que esto se terminó. Punto .es así...chau.no hay un lugar a ... Y eso es diametralmente, totalmente antagónico desde este punto de vista y a lo que yo pretendo.

*E: bueno creo que esta pregunta ya está contestada. Igual te la voy a formular ..como crees que se vincula la escritura con la actividad profesional un Maestro Técnico en Construcción. Ya hablaste de la construcción del conocimiento...*

D2: Sí, la construcción del conocimiento y la difusión

Es decir no podemos construir conocimiento para nosotros..construimos conocimiento para la comunidad..

*E: claro*

D2: ..y la comunidad es..tiene varios anillos, no? Está la comunidad académica , pero en la medida que difundimos hacemos crecer a la comunidad académica y también escribimos para la comunidad...para el resto de la comunidad que integramos digamos ,que no necesariamente es académica pero que tiene todo el derecho del mundo a acceder en ese sentido ..aparte hay una posición muy firme en lo que es la enseñanza estatal; esta es una organización es parte del sistema de la educación público-estatal entonces el conocimiento no es propiedad de quienes lo están desarrollando sino es parte de una acumulación colectiva. Entonces hay que escribir para aportarle y para acumular más en esa construcción colectiva de nuestra comunidad.

*E: bien y ya casi que estamos por terminar... pero esta pregunta...en cierta forma también la contestaste ..*

*Pero ...es más concreta..cómo crees que se debería trabajar la escritura....en esta Carrera . si crees...bueno vos la estás trabajando de alguna forma..la estás trabajando*

D2: Sí, a mí me gustaría que hubiera más especificidad.. es decir yo creo que las flexibilidad que maneja el plan de estudios nos va a permitir generar en forma paralela, seminarios , espacios de acercamiento. No me refiere solamente..tu me preguntas sobre la escritura... yo lo veo incluso mucho más flexible..no lo estoy acotando solo a la escritura o a la lectura sino que me gustaría mucha flexibilidad en la generación de seminarios porque si bien Reconozco que uno en ese pequeño tiempo que tiene con los estudiantes puede tener prácticas que vayan en esa dirección, me parece que esto tiene que tomar un cuerpo más orgánico más del departamento y aparte de todo apoyarse en especialistas..yo no soy un especialista. Apoyarse en gente que realmente tenga una formación **fuerte** en esto y pueda volcarlo con mayor propiedad...incluso.. de repente.. hasta yo utilizo..fue lo que te comenté.. las herramientas más básicas ...porque bueno, porque es mi mundo, **acotado** pero evidentemente poder utilizar ámbitos más flexibles nos permitirá traer a gente que diga.. bueno no, nosotros lo vemos desde otro lugar .. tenemos una especialidad en este tema y eso me parece que puede nutrir muchísimo al trabajo del estudiante en su conjunto. Yo creo que hoy, por lo menos yo



tengo bastante expectativa de que justamente este plan de estudios permita este tipo de intervención .

*E: Bien, esta última pregunta...es como la yapa..porque varias veces comentaste tu discrepancia con el término disciplina. ¿por qué?*

D2: Porque que pasa... ese es un concepto que ...algunos autores que me seducen bastante lo han puesto en cuestionamiento y ..eh... yo siento que vivimos en una sociedad... muy autoritaria y el concepto de disciplina veo que en las cabezas de la gente está muy asociado a lo doctrinario a lo dogmático. entonces prefiero hablar del saber que de la disciplina. Entonces es por eso que cuestiono el término. Pero no es porque el término en sí mismo, ..porque yo discrepe con el término en sí mismo o porque considere que el término en sí mismo esté perimido en esta etapa de la humanidad. Porque no necesariamente es eso. Lo que **sí** creo es que nuestra sociedad y es con la gente con la que estoy trabajando eh..tiene un perfil que rápidamente cuando el término disciplina que ha sido utilizado incluso como...como... desde el punto de vista más **actitudinal**..¿no? es decir la falta de disciplinamiento, no tienen disciplina los estudiantes en clase..porque nosotros teníamos una disciplina..pa entraba el director nos levantábamos... está muy asociado a lo actitudinal entonces cuando uno lo quiere llevar a otras cosas, necesariamente quedas enganchado a lo doctrinario a lo dogmático a lo autoritario y como justamente yo trato de debilitar las certezas prefiero no utilizar el término disciplina y hablar del saber. ¿Por qué? Porque el saber no necesariamente implica el dogma, no necesariamente implica la doctrina. Entonces cuando les digo “saber”en vez de “disciplina” es una estrategia si querés de comunicación donde debilito la certeza. entonces..

*E: Es una duda que me había quedado...yo también utilizo el término disciplina.*

D2: Bueno, hay algunos otros autores... ¿no?..vamos a decir las cosas como son: yo a veces ..también lo uso pero ..trato de evitarlo con los estudiantes, de repente hablando contigo también lo uso. Eh..o hablando con otros docentes también lo uso. Lo que no quiero es usarlo con ellos porque veo que todavía no hemos logrado erradicar eh..todo lo que viene asociado al término.Entonces es como una trampa que nos hace el propio lenguaje y que trato de evitar eso. Entonces.. cuando lo llevo al término saber y entonces ya es mucho más grande porque inclusive el saber no tendría que ser solamente dentro de la disciplina. el saber es algo gigante , Ahora.. hay unos autores por ejemplo para citarte uno muy conocido dentro de la arquitectura que es Montaner , Joseph Montaner que es un teórico catalán que escribe mucho sobre arquitectura y es una persona que he seguido bastante porque me parece que dice cosas interesantes y válidas para este momento. Él también cuestiona el concepto disciplinar porque se da cuenta que cuando lo lleva a sus ámbitos de discusión también lo conduce rápidamente a eso y no me extraña porque el vínculo cultural ancestral con España ..con Italia con ese tipo de lugares me hace suponer que seguramente también haya cuestiones actitudinales donde las referencias a la disciplina sean...sean..están asociadas a ese tipo de cosas. Entonces el término en un país que tiene un pasado reciente autoritario **aparte** que tiene un pasado reciente dictatorial y que todavía no logra desprenderse de esa cuestión entonces el estudiante quiere certezas, quiere no sé qué y si un profesor ...que hasta me pasa

en los espacios de discusión en los ámbitos coordinación en el departamento “pero y esto.. aver ...voya a buscar en la página de.. cómo está en la facultad” yo te lo estoy diciendo acá..qué importa.. “y en la universidad de Harvard .”.yo que sé en Harvard ! si lo estamos construyendo acá vamos a mirar acá ..eso que está pasando en Harvard, en Standford en el instituto tecnológico de masachusets o en la udelar ..bueno que no sirva como referentes pero que no nos marquen el camino, porque si no no construimos. Entonces me pasa con los propios docentes imagináte con los estudiantes Parecería que a veces las reuniones son reuniones donde están sentados alrededor de uno un montón de abogados del diablo donde uno está como haciendo la defensa de su tesis doctoral entonces si decís algo a ver para vamos a verificar si ... entonces no, yo digo si los docente todavía no han logrado despegarse ..si eso nos está costando en el ámbito donde de alguna manera somos responsables de erradicar eso en los estudiantes pero ellos todavía no lo han erradicado de sus propias cabezas, bueno entonces...por eso trato de evitar toda la terminología que pueda de alguna manera vincularse a ese tipo de actitudes y bueno, y cuesta mucho y aparte la verdad.... no sé me estoy poniendo viejo pero empiezo a perder las ganas de dar batallas....me entendés, es decir eh..ta. seguimos luchando contra los molinos de viento pero por lo menos no con **tantos** molinos ...por lo menos molinos. . de repente es que me estoy poniendo viejo, puede ser yo que sé no sé..de repente es eso pero me agota ..porque ..eh.sabes **que** me pasa cuando se interpela ese tipo de ...uno está tratando de explicar la validez del departamento, pero no lo importante es ver si el cargo va a tener tantas o cuantas horas y si yo pierdo o no pierdo las horas ... eso es lo importante .entonces sabes a que me hace acordar....pero ojo no me pongo en el papel del sabio pero la frase esa de que cuando un sabio señala la luna los idiotas le miran el dedo entonces estaá hablando del potencial que puede un departamento que dejan asociarnos a .... una unidad curricular y nos dan la libertad de decidir lo que construyamos en un momento aparte...

*E: sí.. el tema de investigar o el tema de dar clase..*

D2:...pero sabes qué es lo que más me ..y voy a usar una expresión vulgar...lo que más me calienta porque es una expresión vulgar pero la voy a usar ..lo que más me calienta ..siempre me paso lo mismo ..no solamente en esto ..me pasó en el ámbito político..es cuando la gente no es consciente **de la oportunidad**.. no sé cuántas veces vamos a tener la oportunidad de construir sobre la nada **sin que nadie nos cuestione eso , esa libertad total de que ponemos lo que queremos**. Y bueno señalamos la luna y todos están mirando el dedo.

-Pero la luna señores!

- No, el dedo.Pero y el dedo...tenés la falange...

no, Entonces eso qué pasa.. cuando tenía 20 años me daba la cabeza contra todo el mundo, cuando tenía treinta ya no con tanto ..pero ahora con 52 ya empiezo a tener pocas ganas entonces que pasa ...me doy cuenta que me irrita .. entonces digo qué estoy haciendo acá..me voy para mi casa y me pongo a leer me pongo a producir ..estoy trabajando en mi tesis doctoral y tengo que venir acá a discutir con alguien sobre...cuando **del otro lado** ..y aparte esto lo digo a conciencia yo **soy** un decepcionado políticamente y eso me ha generado mucho descreimiento pero cuando voy a las reuniones eh..con la gente este viernes ..que tengo..dije mañana pero no, es el viernes que tengo reunion en el Consejo, y me reúno con los consejeros es decir los que están en la primera línea de la toma de decisiones , los tipos **te están planteando** ..hacen reuniones para ver cómo promueven la **investigación** y viendo como la ANII puede financiar la investigación! . Si yo voy y les digo “miren que nosotros estamos

discutiendo si el cargo del docente...qué pasa si presenta una publicación pero el currículum después le queda asociado...”

*E: no no ...*

D2: Entonces vos decís, pero escucháme bo...vamos a jugar en el estadio , para jugar en el campito jugamos toda la vida, vamos a tratar de jugar en el estadio ... a ver si algún día incluso podemos jugar en una cancha más grande. No..volvemos a lo mismo. No... pero entonces ...”con ese currículum mañana ganás el concurso y sos grado cinco “.Cuando te están diciendo ..

*E: Es clarísimo*

D2: Es terrible y es muy desgastante. Entonces a mí a veces me hace pensar bastante porque yo el 20 de enero del 2020 me **voy** de la ANEP.

*E: Bueno pero todavía te queda un tiempo..*

D2: un año

*E: Bueno, ese año hay que da lucha, hay que dar batalla*

T: Pero estoy totalmente desgastado, entonces ahora sumo en el Consejo de la Facultad aparte porque entré en las últimas listas como consejero, entonces.. entro en eso, eh..integro la Comisión de Carrera... de la Facultad..estoy en los postgrados de la Facultad , este año doy dos cursos en los postgrado en Facultad donde hago una reflexión **muy fuerte** desde el punto de vista epistemológico..en la arquitectura , hay uno sobre todo que es básicamente eso ..

Entonces después vengo a acá a discutir a ver si el tipo que escribe tres líneas...se genera un número.. en ... generalmente...no lo estoy diciendo desde la soberbia porque no me considero al contrario yo sigo siendo como digo siempre un botija de barrio

del glorioso y querido aires puros donde nació y vivo. Entonces no tengo ...pero sabes que pasa también y eso sí es vejez. ¿Sabés qué es? es el tomar conciencia que no tenes tanto tiempo. Entonces.. venir a sentarte en una mesa a perderlo no se justifica...ta?Para hacerte un paralelismo , me estoy construyendo un aliguito ..porque por ahora es un aliguito, es más tiene el nombre de obrador en un terreno que tengo en un balneario ta, porque me gusta irme para afuera y aparte porque es un terreno esta arbolado y que tiene proyectado una arquitectura muy particular ..eh..que me va a permitir justamente... y estoy pensando hasta irme a vivir

*E: el retiro..*

D2: El retiro en el buen sentido. No en el cuartel de invierno gardeliano. Es el espacio de decir bueno me gané el tiempo para mí ...para leer con otros tiempos para pensar con otros tiempos, para escuchar música con otros tiempos ..para ese tipo de cosas. Me parece que me lo gané, trabajo hace muchos años..digo... creo que me lo gané. Entonces..eh... pero a su vez cuando estaba trabajando en el proyecto...en este momento estoy sólo construyendo el

obrador ...estoy trabajando en el proyecto ..ni siquiera todavía fue presentado en la intendencia eh.. hay una cosa que es evidente... que decís bueno es una inversión económica ..eh evidentemente yo con mi clara ascendencia italiana me proyecto en mis hijos en mis nietos y en los que vendrán entonces eso no es lo que me preocupa pero hay momentos que me digo ..¿cuántos veranos voy a poder venir ¿Si esto se me estirara y no lo pudiera construir,cuanto veranos realmente ?...¿ cuántos eneros me quedan ?. Entonces hago un cálculo ...mirá que esto no es llamar a la parca ni nada que se le parezca.. Pero hago un cálculo: vamos a suponer que tengo la misma expectativa de vida que mi padre, al cual me parezco físicamente, tengo inclusive algunos problemas cardíaco similares...

*E: y tu padre falleció a los*

D2: 72. Entonces digo ta,me quedan 19 veranos, 19 eneros. 19 eneros y alguno va a ser lluvioso, y de repente alguno no sé qué..entonces es que cuando empezás a valorar y vos no sabés lo que les digo a mis hijos continuamente ..aprovechen el tiempo ..aprovechen el tiempo por qué ? Porque desgraciadamente tomás conciencia como casi todas las cosas cuando te empieza a faltar ..ta es decir es como el tipo que tuvo mucho dinero y se da cuenta de lo bueno que era tener dinero ahora que tiene poco, o el que tuvo mucha salud y se da cuenta lo bueno que era cuando empieza a perder. Cuando vos no podés leer sin usar los lentes, y cuando te cansas. Yo tenía hábitos de le...tenía jornadas de lectura de 8 a 10 horas por día. Hoy no las puedo tener.

*E: necesitas tiempo*

D2: No lo soporto, no lo puedo hacer físicamente, tengo un problema aparte de la vista del músculo que se contrae y después le cuesta mucho abrir ...entonces leo mucho ... y después de que leo mucho ..tengo que demorar mucho tiempo , no puedo casi manejar cuando leo muchas horas entonces todo eso me trae una serie de problemas y digo pa, parece mentira las época que me iba a la cama **a dormir** - ahora llego a hacer eso y no duermo- con una taza de café y leía y tomaba el café...cuando terminaba la taza de café , cerraba el libro , hacía así y me dormía.Digo entonces no sabés todas las veces que les digo a mis hijos eso ..y cuando yo era niño..eh tenía un tío abuelo jubilado ..veterano ...que plantaba la tierra al lado en el fondo de la casa...digamos..

*E: ¿Era italiano?*

D2: No, no era italiano ..pero era como una actividad placentera para él ...aparte era un tipo muy admirador de lo biológico de lo natural entonces plantaba ...plantaba tomates. Yo de niño con mi hermano no tanto mi hermana, yo y mi hermano íbamos y plantabamos con él y .. ese tipo de cosas.. entonces..eh.. la expresión que después de la película de Robin williams, el carpe diem quedó muy asociado..eh...carpe.. la gente le dice carpe diem pero es carpe diem en latín ..la pronunciación exacta. Carpe que viene de carpir que es un término latino muy antiguo. Bueno yo me acuerdo que mi tío decía hay que carpir la tierra Y para mí es un término que se me fue haciendo muy familiar y él inclusive.."no porque la asada, vamos a

carpir la tierra ..carpir, carpir la tierra” . Y después pasados los años consultando a quien fue mi suegro ya fallecido que como había sido seminarista, había estudiado latín, había sido cura..él me explicó bien las características y cuál era . conceptualmente que era carpir, sacar provecho de algo, no?.. y por eso el término carpir la tierra estaba bien usado porque era trabajar la tierra para sacarle provecho , para...estaba bien usado..no? Entonces ese carpe diem que utilizaba mucho Robie william en la película que era aprovechar el tiempo pero sacarle provecho al tiempo, que sirva para algo, que ojo no quiere decir siempre estar en actitud de trabajo .. no ..a veces es estar tirado en la cama con la música o como te decía yo también en la playa sí .. es carpir el tiempo...eh... pero cuando uno que enfrasca en discusiones estúpidas..

*E: ..sentís que no estás carpiendo la tierra*

D2: Siento que no estoy carpiendo la tierra y como la tierra se me empieza a achicar..digo

*E: ...ya no va a haber tierras para carpir*

D2: Entonces qué pasa, empiezo a desesperarme y me pongo de mal humor, entonces tengo una tendencia a contestar mal porque ..porque ...no es ... porque empiezo a sentirme molesto .. Empiezo a sentirme incómodo y aparte cuando esas cosa las recibo de gente que me importa tres huevos..pero de gente que son amigos míos también ..entonces eso me molesta más .... me está afectando a cuestiones afectivas..digo..eso me ..entonces uno tiene que saber que llegó el momento de arrollar la bandera.

-----Fin de la entrevista-----

La entrevista se realiza en la sala de profesores, lugar tranquilo. No hubo interrupciones y se desarrolló en un clima distendido. El entrevistado comenzó de forma pausada y a medida que transcurría la entrevista su conversación se hizo más animada, acompañando con gestos enfáticos sus palabras, reafirmando aquellas palabras que quería remarcar.

Hacia el final de la entrevista el docente expresa sus expectativas en relación a los cambios que se están produciendo, incluso sus sentimientos y su proyecto personal para el 2020.

### **CASO D3**

Entrevista realizada el 25 de junio de 2018. Duración 01:04:29 horas

E: Yo hice algunas observaciones de tus clases.algunas...entonces .la idea con la entrevistas es hacerte algunas preguntas para ampliar un poco el panorama de cosas de las que me quedaron dudas o en general . La entrevista tiene tres partes.. la primera parte es más sobre tu formación personal, la segunda parte tiene que ver más con la formación docente en el área técnica y la tercera parte ya es más de lectura y escritura específicamente...que es lo que estoy investigando ...la escritura y la lectura en el área técnica, en Formación Docente en el área técnica. Entonces,...en la primer parte que es.. sobre tu formación,primero te pido que me comentes cuál es tu formación ..puede ser en cuanto a título...o algún recorrido de tu vida profesional..brevemente.

D3: Bueno.

E: lo que vos creas que es importante.

D3: .... mm

E: Sentite libre de expresarte. (risas)

D3: Qué te hago un resumencito de mi vida entera..me voy a olvidar de la mitad de las cosas. Te doy mi curriculum, no será más fácil (risas)

E: No, no...si sos titulada...

D3: tengo el título de Arquitecta, el título de profesor técnico...

E: bien

D3: título de programadora...

E: bueno, en general...lo grueso...

D3: No, pero el título de programadora fue hecho

D3: Y qué más querés?

E: Y...eso está bien..

D3: Desde el punto de vista técnico,¿ no?

E: Si, si si

D3: Después he hecho una cantidad de cursos relacionados con esto. Después te puedo explicar toda mi...mi trayectoria laboral. Trabajo en una empresa constructora...trabajé. En empresas constructoras desde los veinte años hasta el año pasado...no perdón...te estoy diciendo mal. Hasta el 2010. Después de eso en distintas empresas constructoras. No fueron muchas, pero. Antes de recib...Eso fue después de recibirme. Antes de recibirme ...No, mientras estudié también en empresas constructoras paralelamente en estudios de arquitectura dibujaba también. Bueno a ver ...¿qué más te puedo contar?...eh... Después del 2010 específicamente dirección de obra en ASSE. Arquitectura hospitalaria fue mi especialidad a partir del 97 hasta ...hasta ahora. Porque dirección en las obras de ASSE sigo haciendo.

E: Bien..y el otro punto ¿cómo llegas a la docencia?¿ qué es lo que a vos te lleva... en qué año...bajo qué circunstancias?

D3: empecé cuando.....específicamente cuando estudié el profesorado

E; ¿y eso fue...?

D3: El profesor técnico lo hice acá en el INET, año 2001 y 2002. 2002 empecé a dar clase inicialmente en el IEC, ta? y ahí dí solamente en IEC hasta el 2016 que concursé para la inspección. En el año 2013, 14 hasta mediados del 15 eh...estuve de referente de construcción..

E: Ahí está..

D3: Cuando ... se fue Quique..

E: En procesos..

D3: en procesos industriales ..cuando...en 2013.El se jubiló a fines del 2012. 2013, 14 y parte del 15 estuve de referente. Digo en la docencia .no? Contarte un poco el proceso de docencia. En el 2015 me fui porque gané el concurso de asistente de construcción en IEC.

E: bien

D3: Ahí estuve 2015, 2016 hasta que concursé para cargo de inspector que es el que estoy ahora.

E: Y acá en formación docente vos ingresaste

D3: 2001 y 2002

E: ¿Y qué es lo que te trajo acá o cómo lo pensaste?

D3: Me gustaaaba la docencia..la docencia me gustaba.



D3: Eso sí ..me dí cuenta que me gustaba la docencia no tempranamente...ya ves que hace años que venía trabajando exclusivamente en obra.Y bueno llegó un momento que...También fue un poco de casualidad..eh.. Más allá que me gustaba se dio que hubo un llamado para estudiar acá ..salió publicado en el diario y ahí fue que me anoté.....

E: ....que te motivaste...

E: Bueno, vamos ahora a la parte de formación docente en el área técnica. Esta pregunta es un poco amplia. En relación a la formación docente, en particular a la formación de Maestros Técnicos, ¿cuáles crees que son los mayores desafíos?

D3: ¿A la carrera actual?

E: SÍ, puede ser a la carrera actual, puede ser pensando en la transición de la actual a la que se viene...puede ser que -vos en realidad no tenés alumnos en el nuevo plan- en relación al nuevo plan.

D3: En el nuevo plan..eh..para mi el desafío más importante que lo fue durante ... toda la...desde que empecé acá en el INET a dar clase y creo que el desafío es aún mayor cuando esto se transforme en una Universidad, es hacer tomar conciencia a los muchachos de que están en un nivel terciario. Creo que ellos siguen su trayectoria como si estuvieran en Educación Media, ¿ta? Eso en primera instancia. Y creo que somos nosotros los que tenemos que hacerles entender eso. El trabajo de investigación para el nuevo plan creo que es fundamental. Yo ya lo vengo haciendo en este plan viejo digamos. Para mí es fundamental eh..tratar de concientizarlos de que debe ser ellos los que deben investigar y no darle uno todo digerido, ta?Porque ellos como docentes permanentemente van a tener que buscar información y actualizarse. Si uno no los acostumbra desde ya a ese trabajo de investigación que tenemos que hacer todos los docentes eh?.. este..después no lo hacen.Se limitan a dar lo que ya saben, pero no a investigar lo que no saben. Que es un poco la cabeza que sí tienen.. como profesora en los ....los niveles terciarios...donde yo tenía alumnos que venían de Facultad, que venían de la Educación Media Tecnológica de dos niveles distintos porque eran de los bachilleratos tecnológicos y el otro de los EMP de la enseñanza profesional que son más prácticos que teóricos, había mucha diferencia entre los tres. Y nosotros además somos egresados de Facultad ....hay una gran cabeza investigadora. Los alumnos que venían de Facultad eran investigadores ¿por qué? porque venían de una educación terciaria ta..Porque de Facultad iban a hacer la tecnicatura pero ellos ya venían con una cabeza investigadora...mientras que el resto de los alumnos que provenían de la educación media de construcción aunque fuera de Construcción , ellos estaban acostumbrados a que todo se les daba digerido ta?..Acá pasa lo mismo .Acá nosotros tenemos alumnos..por suerte yo no he tenido gente que no venga con algún conocimiento de construcción pero igual vienen todos de Educación Media y continúan con esa mentalidad que yo, en lo particular mi desafío es romper con eso, tratar de hacerles entender de que no es así. Eso un poco lo debés de haber observado, si bien yo los voy guiando en lo que ellos me van explicando ..eh yo ..trato de que ellos investiguen



E: Que ellos busquen..

D3: ta? para mí es fundamental..la investigación.

E:....claro. Ahora esta pregunta tiene que ver un poco capaz ...capaz podés agregar algo más..

D3: ¿Hay otro desafío...puedo contártelo?

E: Sisi

D3: Ya que estoy..y que  
yo creo que cuando alguna vez en los departamentos lo mencioné...ehh  
(*ingresa una docente y se sienta cerca*)

Qué tal...¿cómo estás?

Hay una cierta...eh... falta de responsabilidad en el encare de los alumnos. Yo vivo peleando vos me debés de haber escuchado en la clase....eh... falta de responsabilidad y de respeto hacia el docente en cuanto a que hay tareas acumplir, que hay niveles educativos terciarios a obtener y que ellos se conforman con lo mínimo necesario sin percibir que ellos van a ser docentes ..ta?

E: Vos ves que están..como en un nivel..

D3: En una chatura hablando ...o sea no vayas a poner esa palabra cuando escribas .., vos levantá el nivel del lenguaje ( risas )..pero hablando entre nosotros..ellos se quedan con el mínimo indispensable de conocimiento. No hablo de todos, no podemos hablar de todos pero lo general sí. Están acostumbrados a que estudian lo mínimo y pueden salvar.Vos sabes bien porque a vos te pasó de tener que enfrentarlos cuando pierden. Ellos creen que con el mínimo indispensable salvan. Creo que nosotros tenemos que levantar el nivel educativo si nosotros estamos pensando que podríamos - porque todavía no sabemos- profesores de nivel universitario. No podemos quedarnos...

E: Y aún así, capaz que elevarlo a un nivel terciario...no sé si están en un nivel terciario.

D3: Noo !! Por eso te hablo. Hay una responsabilidad nuestra en levantar el nivel pero también en exigir.

¿Es como que están las dos no? Ser nosotros los que levantamos el nivel y el nivel de exigencia, el nivel de lo que damos o pedimos que investiguen , y el nivel de exigencia, si no llegan al nivel no. Vos misma lo observaste en el proyecto; era vergonzoso..¿cuántas veces se corrigieron con ustedes? No puede ser.

E: Sí..

D3: Bue..vos después lo resumís..

E: ¿Cuáles son...? ...esta pregunta tiene que ver con la anterior. ¿Cuáles son los conocimientos que de acuerdo a tu visión debe tener un Maestro Técnico en Construcción? ¿Qué es lo que vos pensás que el Maestro Técnico tiene que saber al egresar?

D3: Hay dos aspectos, que son el técnico y el pedagógico

E: A ver ...

D3: Vamos a partir de esos dos aspectos. Desde el punto de vista tecnológico evidentemente tenemos todo lo relacionado eh.. con lo que son obras de construcción. Hay que diferenciar un aspecto...Lo que es Construcción y lo que es Arquitectura. Ellos acá no están para aprender arquitectura que algunos a veces se me van por las ramas -algunos alumnos- no? yo creo que desde el punto de vista técnico acá tienen que aprender obra ..Obra desde los distintos aspectos técnicos, no ? que es la Gestión de una obra, la Gestión de una empresa ,los procesos constructivos, todas las asignaturas que nosotros tenemos y están fundamentalmente encaradas a los aspectos técnicos de obra de construcción. Y desde el punto de vista pedagógico este...es aprender a transmitir los conocimientos técnicos a través de las distintas este..eso lo sabe vos más que yo,

E: bueno, pero yo te estoy preguntando a vos.

D3: desde el punto de vista de las diferentes herramientas didácticas, todo lo que hace a la planificación anual, eh...de un curso, la planificación de cada una de sus clases, este.. todo lo que hace a la psicología y la pedagogía ...eh...hacia el alumno. En fin digo. Creo que son varios los temas desde el punto de vista pedagógico.

E: Bueno, muy bien. este... veamos. ..en relación a la asignatura que vos impartís que es Gestión..¿qué esperas de los estudiantes, qué propósitos te fijaste para el curso de este año?

D3: Bien, ahí .. Hay dos temas fundamentales: Gestión de obra y Gestión de empresa. Creo que hay que diferenciar claramente los aspectos específicos de obra y los aspectos específicos de empresa. Nosotros iniciamos el curso en tercer año ...eh observando una visión general de lo que es la industria de la construcción. Te acordás que yo les mandé a investigar en qué situación se encontraba la industria de la construcción. LLevándolos a lo que, como segunda etapa a lo que ellos más visualizan que es la obra en sí misma. Generalmente lo que más les cuesta que para mí es la segunda etapa de este semestre, excepto cuando faltan mucho y a veces me atraso .. es la Gestión de la empresa. Eso en el primer año de Gestión. En el segundo año de gestión para mí hay dos temas fundamentales que hacen a la Gestión de empresa pero ya relacionado muy específicamente como la obra que es costos , presupuestos y planificación de la obra.

E: Bien..

D3: Eso resumiendo ¿no?

E: Eso en cuanto a los contenidos gruesos en sí. ¿Qué propósitos te marcaste o qué ideas tenés..podemos pensar ..en este año?

D3: ¿Objetivos?

E: Sí, objetivos..propósitos o qué metas te marcas para este año. Porque el año pasado estuve observando algunas clases..pero para este año para hacerlo más reciente...

D3 Vos el año pasado estuviste en segundo, en Gestión II ..puede ser?

E: Claro.. por lo menos para este año, que es más fresco

D3: ¿Lo que nunca podés cumplir? Mi principal objetivo es poderles dar una visión lo más completa posible

E: Y decís que nunca llegás a ver..

D3: ¿Por qué? porque vos ves que faltan mucho, no responden en las entregas de los trabajos, no responden... o sea trabajos parciales y a veces trabajos generales importantes no? Todo eso te implica, vos te planificas un año eh..? y cuando llega el segundo semestre tenés que volver a replanificar y hay temas que no los podés dar en la profundidad que uno quisiera. ta? Lamentablemente es así.

O sea vos al inicio del año te planificas...y ese..¿ tu objetivo cuál es? Poder darle la mayor cantidad de elementos posibles para su desempeño como docentes.Si vos observas yo no solamente les doy el tema sino que trato de explicarles de acuerdo..transmitirles mi experiencia no sé..Mi experiencia en obra y mi experiencia docente. Las dos. Todas aquellas dificultades o necesidades que yo veía como docente trato de aconsejarlos y de transmitirles esa experiencia. En cada tema trato de hacerlo. este ..pero claro.. vos te planteás objetivos anuales que a mí por lo menos nunca logro cumplirlos porque los tiempos se acotan, no por responsabilidad mía sino porque...bueno vos misma viste, el primer trabajo te lo entregan no sé cuántos días después, el segundo ni siquiera lo hicieron. Yo no me iba a detener en el segundo porque ¿por qué? o sea se los expliqué pero ya no les acepté el trabajo. ¿Porqué? Porque sino no paso al siguiente. que creo que hay temas más importantes pero ¿cuál es mi finalidad? darles la mayor cantidad de herramientas y conocimientos posibles tanto desde el punto de vista didáctico como desde el punto de vista técnico. Los objetivos lamentablemente quedan. Y peor es en el segundo año. Porque son temas complejos que a ellos les cuesta. Los de tercero creo que ellos lo visualizan más porque además como casualmente la mayoría vienen de estudios también de construcción los visualizan bastante bien . Segundo año no.

E: si es distinto...son distintos los programas. también. Bueno, esta pregunta tiene un poco que ver con la anterior pero capaz que querés agregar algo. Cuando vos planificas una clase ¿qué factores tenés en cuenta? Voy a dar este tema o no sé, ¿qué es lo que vos te pones en mente?

D3. ...(*silencio*)

E:te hago pensar hoy. (*risas*)

¿Qué factores tenés en cuenta cuando vos planificás una clase?

D3. En primer lugar obviamente la complejidad del tema, la forma de ...eh ...digamos las herramientas .. sobre todo el segundo año ¿no?. Cuáles podrían ser las herramientas más claras para que ellos puedan entenderlas incluso no me corresponde pero en el segundo año utilizo los programas, les enseño hasta como este..o armar un presupuesto en los distintos programas no, o sea trato de darle la mayor cantidad de herramientas me correspondan o no dentro de la asignatura.

E: claro, porque esa es la parte más informática.

D3: Claro pero que hoy en día no la podés..no podés, vos haces un presupuesto y no podés dejar de utilizar los elementos informáticos y no los dominan .Si ellos hoy o mañana van a educar a otros muchachos..eh tenés que utilizar los medios digitales. Vos no podés hoy en día ...esa es otra meta mía no?. sobre todo en el segundo año, primer año es más teórico , pero en segundo año ,las herramientas digitales no las podés dejar de lado y creo que ellos como docentes porque lo que a mí me interesa es prepararlos para cuando ellos dan clase no solamente

E: Que los utilicen ellos..

D3: claro..Yo en realidad cuando les enseño trato de enseñarles lo que ellos deberían enseñar, cuáles son los puntos más importantes que ellos deberían enseñar y cómo enseñar.

E: claro, aparte pensando cómo enseñas en una clase de treinta a usar los programas dentro de la asignatura Gestión. Es todo un desafío.

D3: Antes lo hacía, yo tenía laboratorio para la informática para la Gestión de la construcción en la tecnicatura. O sea, eran las dos cosas, y creo que Gestión así llamada no puede desligarse de las herramientas de informática.. Si bien no es un tema mío porque Leo lo da también, pero cuando ellos tienen que aplicarlo en la realidad no lo saben y cuando se enfrentan a una clase tienen que utilizar los medios digitales y cómo enseñarlos.

E: Sí y cómo enseñar cuando cada uno está en una computadora ..

D3: No es fácil enseñar aplicados a temas específicos no solamente en presupuesto, cuando vos utilizás las herramientas digitales para planificar una obra que hoy en día también las tenés que usar, ellos aprendieron a utilizar el Project pero no lo saben explicar.

E: que es el desafío de ellos también...como ponerlo en la clase.

D3: cómo, porque a los muchachos..

E.: yo lo puedo saber para mí pero no sé si lo sabría explicar..enseñar

D3: Vos lo sabes usar pero no lo sabés explicar..

bueno ta, yo como lo tuve...tuve muchos años desde que empecé desde el 2002 que daba esa asignatura en la tecnicatura..así que ....

D3: ese es otro desafío. Aplicar las herramientas digitales a la enseñanza.

E: bueno eh..ahora vamos a entrar en la última parte, que es la parte de lectura y escritura que es la parte que estoy mirando..cómo organizas vos..- .algunas cosas yo las ví en clase pero como en otras no estuve no sé- ... cómo organizas la lectura de materiales.que está en la bibliografía o que vos les decís tal material...cómo organizas eso, de qué manera ?. Porque vos les mandas leer.

D3: Yo les mando leer. Por ejemplo a lo que di hasta ahora que vos estuviste de a ratos, cuando yo les hablé de investigar el mercado.. porque en definitiva es investigación de mercado de la industria de la construcción lo que trato es de llevarlos a la práctica donde ello si estuvieran en alguna empresa constructora ..¿ Por qué los llevo a eso? porque ellos tienen que explicarle a alumnos que van a trabajar en un medio laboral que van a ser las empresas, empresas de ellos o de otros pero van a estar dentro de lo que es la industria de la construcción . Investigación de mercado cuando vos hacés obviamente vas o a contratar a alguien que te investigue el mercado cosa que normalmente no hacemos pero sí buscar los medios de información. Ojo que ese era un tema que yo también daba en la tecnicatura y como los trabajos ellos los preparaban y los estudiaban mucho mejor que estos muchachos y profundizaban mucho más en la investigación. Ese es otro problema que tenemos nosotros; no puedo, no logro profundizar en los temas. No lo logro. Y es un desafío, pero no lo logro. En el tema que tú viste hasta ahora de investigación de mercado yo a ellos les mandé...pero ellos lo van a enseñar. A los muchachos que yo daba en la tecnicatura les hacía no solamente leer diarios como les mande a ellos, sino ir a ver las licitaciones públicas o privadas que hacían ..ellos tenían que ...

E: Buscar?

D3: Claro...en qué hay trabajo. porque la industria de la construcción es muy amplia. en qué rubros hay trabajo, eh...o sea.. hay una cantidad de elementos en investigación que a ellos no puedo..no los puedo..no puedo profundizar. ..No logro profundizar en los temas.

E: el propósito más allá de lo que lograste es..

D3: Mi propósito es ese...

E: que ellos también se pongan en el contexto, busquen la información

D3: Les das herramientas donde buscar ta?. En el caso de este tema que estamos estudiando. Bueno, cuando dimos...¿cómo es?... el organigrama de empresa bueno le decís por lo menos que vayan a un Caviglia, lo mínimo.

En internet hay muchísimos organigramas que fueron los que yo les dije. Después en este tema último que tú viste, bueno, herramientas...les hablé de la biblioteca que estaba toda la información en los libros..ellos mismos viste que en el caso de Marcos tenía material que había conseguido sobre las funciones de cada uno y ahí la categoría pero hay que por lo menos orientarlos donde pueden buscar la información. Sí. No los podés mandar investigar sin darles por lo menos algunos lineamientos de donde tiene que encontrar ese material.

E: ..la pregunta era esa..los propósitos de los trabajos ...y ellos escriben...es decir.. vos con esos trabajos ¿podés evaluarlos?

D3. Por esos trabajos los evaluó. Pero ..les evaluó distintos aspectos

E: a ver.

D3: A ver. Claro, algunos les va mejor y a otros les va peor. Pero los evaluó

E: ..pero vos decime tu idea.

D3: El caso.vamos a la clase de hoy

E: bien, ¿qué evaluás?

D3: Cómo armaron ese trabajo ..llegado el momento si ellos tuvieran que dar su clase, de qué forma -vos viste que yo le explicaba-...de qué forma los alumnos pueden entender mejor eso que ..ellos están viendo..

E: ahora , el armó ese trabajo. Mi pregunta es ..él armó ese trabajo, como si lo tuviera que dar en una clase? No...¿pero vos ya aprovechaste?

D3: no, ese es el problema.

E: ¿cuál era la idea?

D3: el problema que yo normalmente tengo es que ..ellos te elaboran trabajos Educación Media .. eh..como para que vos ...

E: Aprendas...?

D3: No.. ( risas) ..como para demostrarte que saben pero no para demostrarte cómo deberían enseñar.

E: eah bien

D3: eso es justamente lo que siempre los tengo que corregir.. o..no es corregir. Es enseñar ..ta...de la forma que ellos, si tuvieran un proyector...bueno .Pero..¿cómo?.. hoy por ejemplo... eran masas escritas....

E: hoy era más.. yo lo vi más como una presentación eh... justamente con los contenidos de cada punto

D3: claro, los contenidos estaban bien.Como trabajo de investigación estaba bien pero como trabajo desde el punto de vista didáctico ...no . O sea si vos estas educándolos como docentes futuros...como...él ya da clase no?... cuál es la mejor forma de explicar a los alumnos ese tema que tú investigaste. Está bien. la investigación estuvo correcta pero...

E: ¿Y vos por qué crees que eso pasa? ¿Lo ves frecuente acá?

D3: Porque es lo que están aprendiendo ¿Por qué pasa? bueno por eso están acá. Hay conocimientos incluso no todos porque algunos de Construcción.Vos sabés bien hemos tenido alumnos que no dominan ...a pesar de haber pasado por una educación media e incluso terciaria de construcción, hay algunos que saben y otros no, ¿ta? Entonces por un lado no hay más remedio que enseñarles la parte técnica o por lo menos que investiguen o que vayan a su memoria de los que estudiaron pero por otro lado tenés que enseñarles cómo transmitir esos conocimientos que ellos aprenden o que ya tienen ¿cómo lo transmiten? esa es la función. a eso vienen; más allá de que está el profesor de Didáctica, que son uds pero cada uno de los temas que uno le enseña o que ellos investigan bueno..¿cómo lo transmitís?..¿Cuál es la mejor forma? y eso Yo creo que va en la experiencia de cada docente como docente

E: Del docente de INET o ..

D3: No del docente de cualquier lado, que haya dado Construcción; en INET , en la IEC, en la Facultad donde sea no importa.

Tu experiencia como docente...o sea vos transmitís conocimiento no sólo de tu experiencia..como ..eh...académica.....que tú tuviste , aprendizaje digamos o los títulos como vos me preguntaste al inicio verdad?...No solo va en eso. También va en la experiencia laboral que se la estás trasmitiendo pero también tu experiencia docente. Tu experiencia laboral en empresa en obra o en un estudio o vos particular, donde sea. Tu experiencia docente es fundamental. Quizá por eso a veces no te da el tiempo

E: Porque querés mucho..

D3: No sé si es mucho. Es lo que deberíamos dar. Capaz que la carga horaria es poca

E: Claro, vos decís que capaz con más tiempo.

D3: Yo creo que es poca ¿por qué? porque yo estoy dando los mismos temas que en la

Educación Media pero vos en la Educación Media no enseñás las herramientas didácticas cómo enseñar, entonces no te da el tiempo para todo ..porque no todos..en el caso de Marcos por ejemplo domina pero el caso de Ana y Adriana..hay cantidad , son la mayoría..no dominan.

E: porque además pueden ingresar con cualquier bachillerato.

D3: Peor.

E: Todavía hemos tenido gente que está dentro del área

D3: Es lo que yo te digo, por suerte. ¿cómo te dan los tiempos para explicarle todo? para formarlos como docentes?

A mí la carga horaria no me da. Partí de la base también que yo los mismos temas los daba entre primero segundo y tercero pero con una carga en cada uno de esos años mayor que acá, con una carga horaria mayor que acá ..Nunca me va a dar.

E: Claro. ¿Eso lo dabas en la tecnicatura?

D3: En la tecnicatura. Ellos en realidad son cuatro años que tienen primero , segundo, tercero de bachillerato más la tecnicatura.

E: claro..todos los años

D3: si..vos vas dando distintos temas ¿cómo hacés para que te dé en dos años dos horas de clase cuando allá tenía 5hrs en cuatro años.? No te cierran los números. y todavía tenés que dar más, porque tenés que además de mandarlos investigar, además de darles las herramientas técnicas tenés que darles las herramientas didácticas. Explicame cómo hago. Nunca llego.

E: Sí...bueno y llegamos.. al tema de la escritura, que es otra de las cosas que yo estaba viendo. La lectura bueno ya estuvimos hablando ¿ Ves algunas dificultades en la escritura? Crees..si ves dificultades - capaz que no ves- y si son subsanables y de qué forma? Son como tres preguntas en una.

D3: Ahí también tenés que diferenciar ..no? Hay algunos que se expresan técnicamente y ortográficamente bien. Lamentablemente la gran mayoría no sabe expresar los conocimientos, lo que ellos quisieran expresar. Eso fue claro en el proyecto. Osea por un lado en los trabajos que me entregan. .

E: Ahí está.. en tu materia..porque .. tu materia tienen cosas específicas también. Cuando ellos te entregan un trabajo escrito, ¿vos ahí qué dificultades ves?

D3: Desde el punto de vista ortográfico no saben a veces ni armar.

Te estoy hablando en forma general.. saca a Marcos no? en forma general..alguno no sabe ni siquiera las reglas ortográficas ta? Hay muchos que yo he notado que tienen baja



comprensión lectora. Porque ...hay veces que no comprenden exactamente lo que leen. Al momento de escribir sus conocimientos no son claros, mezclan conceptos. vuelven a repetir conceptos incluso no solamente en forma desordenada sino a veces hasta contradictorios. No saben expresar sus ideas ni sus conocimientos. Mira que... lamentablemente bastante generalizado. Sacá la entrevista que vos me estás haciendo, a vos no te pasa eso?

E: Bueno pero que yo te pregunto en tu materia...porque yo lo que quiero saber en Gestión..

D3: ya sé, ya sé, pero estamos conversando..

E: a mí me pasa ...

D3: A mí me pasa en Gestión. Gestión es una asignatura extremadamente concreta y técnica.

E: Y ahí la escritura, ¿qué papel juega?

D3: No da para pagar, no da para extenderse eh...tratando de desarrollar un libro. Acá tenés que ser muy concreto. Las cosas son o no son. Incluso ahora voy empezar con el tema de las leyes..

E: bueno..eso está bueno

D3. ahora justamente es el próximo tema.

E: me gustaría verlo.

D3: vos vení..vos seguí viniendo..ojo no voy a poder darlas todas...por lo menos voy a dar las más importantes y las otras se las voy a mencionar porque además las tienen, porque las leyes están en todos lados, no? pero yo las más importantes aunque sea en forma resumida trato de dárselas.

E: Una pregunta...

D3: Las leyes son muy concretas, no da para pagar y a veces les pongo escritos donde debería ser..yo siempre les digo no hay que aprenderlas de memoria porque nuestra cabeza es más razonadora. Pero sí que sea concreta y clara. Y no siempre se logra.

E: ¿y vos creés que de alguna forma esas dificultades se pueden subsanar? ¿o hiciste algo? ¿Probaste algo?

D3: Eso viene de una formación que no debería competernos. No debería ser de nuestra competencia. Debería ellos ya traer una formación en lectura y escritura que no la tienen. Ellos llegan a un nivel nada menos que terciario y nada menos que para ser profesores para formar a otros cuando ellos mismos no tienen una buena formación sobre todo en lo que vos me estas preguntando en lectura y escritura..yo te diría que es donde más falla, en esas dos

cosas. En comprensión lectora y como no comprenden lo que leen tampoco pueden expresarse.

E: Sabés que me quedaron dos preguntas de lectura pero las vamos mechando. entonces si te pregunto qué dificultades ven en la lectura es que no comprenden lo que leen..

D3: eso.

E: además la pregunta que te tendría que haber hecho y me fui para otro lado es si vos crees que esa dificultad de no comprender lo que leen que vos decís deberían de traerlo ya..

D3: Obviamente uno lo termina haciendo..

E: si vos de alguna manera haces algo o no... o sino porque no te compete.

D3: no ..espera esperá esperá. Cuando les corrijo, por lo menos ..obviamente la comprensión lectora es muy difícil que yo se las pueda enseñar, primero porque no estoy preparada para enseñar eso pero la escritura les trato de observar lo que yo veo. No es el caso de Marcos se expresa bastante bien. Pero por ejemplo ..te puedo ejemplificar? el día que les corregimos, mejor dicho le hicimos la devolución del proyecto y eso creo que es algo que normalmente lo hago..eh.. tratar de explicarles cómo deberían haber expresado algunas cosas que estaban mal. Más allá de que uno no puede limitarse a los aspectos técnicos. Si vos ves que además de estar mal los aspectos técnicos están mal expresados esos aspectos técnicos bueno no te queda otra que decirle como deberían hacerlo. No es la función nuestra pero tenés que hacerlo, porque habían errores muy graves, tenés que corregirlos; no te queda más remedio.

E: y...

D3: de ponerte un ejemplo tonto pero no es tan tonto. De estar hablando de la Enseñanza Media Profesional o Enseñanza Media Tecnológica, es la enseñanza y te ponen **el** EMP ; ..lo de cursos técnicos terciarios es el curso, te ponen .. como uno habla de la tecnicatura entonces para ellos es **la** curso tecnicatura..eso es lo más chiquito. Después están las frases mal conformadas... y empezá a crecer.

E: Bien, eso me quedó claro. y..no.. Una pregunta, vos ..los textos en general..si les pedís textos en tu materia. .eh.. por ejemplo los escritos..si vos los textos escritos los utilizas para evaluar en general.

D3: Claro

E: Cuando planteas un parcial a mitad de año te pregunto porque no creo que llegue a ver el parcial

D3: No importa a ver

E: Si vos cuando les planteas un parcial les pedís que escriban también.

D3: Claro. claro que ellos generalmente cuando les hago hacer un parcial. Yo generalmente a mitad de año en vez de un parcial les mando a investigar y evalúo los trabajos que me entregan. A fin de año yo les hago un parcial..que ojo más que un parcial les puedo hacer cualquier pregunta porque un tema está relacionado con el otro, no hay un tema aislado, entonces a fin de año les hago un parcial evaluando muchos conocimientos que no se limitan a un solo tema, ni a dos ni a tres.

E: claro

D3: ta? la parte conceptual

E: y a mitad de año ¿qué tipo de escritura les pedís?

D3: eh.. lo que yo...

E: capaz que lo tenés pensado o no...

D3: este año capaz que sí les pongo una prueba

porque hubieron temas que en el caso este..eh.. fueron pobres. Éste último no pero los anteriores sí. entonces es muy probable que les haga un parcial donde yo les haga preguntas con ...no tan concretas. van a tener que desarrollar y aplicar. En el tema que le voy a dar ahora, eh..van a tener que leer por ejemplo lo que son la ley 14 411 y eso lo aplico

E: y pueden usar el material o no

D3 no .

E: tienen que dominar los aspectos principales..

D3. conceptualmente. nadie pide que la ley me la aprendan de memoria.

E: después vi hoy que el en el power point que él va a arreglar algunas cosas. Eso lo haces. que ellos revisen, re-escriban algo y te vuelvan a enviar.?

D3: viste que le pedí que me lo corrigiera y me lo enviara. y eso lo evalúo. Lo que pasa es que estaba..eh..lo que había puesto estaba bien pero no estaba bien al momento que el tenga que enseñar.Por eso que lo corrija..

E: claro

D3: desde el punto de vista didáctico también corregirlo.

E: claro, está bueno. bien, ya queda poco. Tomálo como información que a mí me sirve. En realidad lo que yo quiero es entender algunas cosas. Porque en esto no tengo opinión ..

D3. Ojalá, ojalá Cecilia, tuviera más horas de clase para poder uno enseñarles mucho. No me

da..

E: En realidad lo que veo son tres o cuatro cosas y con estas preguntas yo ahora entiendo algunas cosas que vos planteas..porque si uno mira una clase y no tenes el por qué o el atrás de cámaras es muy difícil porque hay cosas que las puedo suponer pero no las tengo a ciencia cierta. entonces..es para eso.

D3: Cuando les mando a ellos investigar y prepararlos a ellos y que no sea yo quien se los doy también es una forma de que aprendan por prueba y error. Es decir ellos cuando sean docentes hay muchos temas que los van a preparar que no los vieron conmigo y tienen que saber cómo armarlo y cómo explicarlo más allá de la única clase que puedan ver conmigo entonces vos les explicas en forma general: no, no hagas masa -digo porque voy a la clase de hoy que fue la más reciente..claro que ellos separen,que la persona visualmente ya está memorizando.

E. y eso es un texto también, lo que vos trabajas ...es un texto el power point aunque no sea escrito con lápiz y papel

D3: No importa, hoy en día hay medios digitales que los tenés que usar.

E: sisi

D3 - o sino escribis en el pizarrón. Ojo, yo cuando daba clase, yo no usaba el power point, yo agarraba el pizarrón y ese punteo yo se lo hacía y se los explicaba. No, ojo de repente no era un punteo de una frase. eran digamos puntos que resumían.

E: vos le dijiste hoy algo de la memoria visual y de la lectura visual...

D3: A mí me dio resultado. no usaba power point....porque en el IEC está ese problema es real. No tenés nada, es horrible..

Acá tenés un televisor ...allá no tenés, pero yo usaba el pizarrón, no me preocupaba.Yo les hacía muchos esquemas.Mi forma son esquemas...

E: y .... bueno y esto es como general. ¿cómo crees que se vincula la escritura con la asignatura que impartís?

D3: ¡y bueno!

E: o de qué manera crees que se debería trabajar la escritura en tu asignatura..o capaz querés agregar algo. Porque vos me dijiste algo hoy . que es concreta, es técnica ..eh...

D3- muy concreta muy técnica. vos acá no podés hacer una redacción.

E: qué tipo de cosas podrían hacer, un informe..o qué tipo de cosas podrían hacer...contestar algo concreto

D3: ¿Vos decís en la prueba o dónde?

E: en la prueba o en lo que vos le mandes.

D3: No , en los trabajos tienen que ser muy concretos. Yo no les mando trabajos como para que ellos puedan desarrollar lo que ellos piensan. Porque es una asignatura que no es lo que vos pensás...o sea no me da el tiempo..capaz que sí te puedo preguntar a vos qué pensás de la gestión de una empresa. No, no me da. Yo les tengo que dar las herramientas concretas: ¿Cómo es la gestión de una empresa? no qué pensás de la Gestión de una empresa. Sí qué pensás ..puede haber mil opiniones pero que tienen que hacer... yo les doy qué tienen que hacer.

E: - vos le sugeriste Caviglia que es el libro que ellos usan.

D3: Sí, hay mil

E- Qué libros ..Caviglia ¿ qué otro? creo que hay uno ...Chandías.

D3. Chandías

E: Chandías es argentino

D3: Pero Chandías es específicamente para presupuesto. En el caso de Caviglia, tiene el primer capítulo por ejemplo que ayuda mucho a investigar un mercado. Porque en realidad en el primer capítulo lo que analizó..vos dirás ¡ah Caviglia! pero bueno ..

E: No no, yo lo leí

D3: Pero el primer tema te orienta en las distintas características que tienen la industria de la construcción y en función de esas características vos podés llevarlo bueno hoy como está

E: Claro.. porque no hay mucha cosa escrita

D3: de investigación de la construcción, del mercado no hay, entonces ...¿dónde hay? Y bueno,..hay información de prensa, hay información de la Cámara de la Construcción. Yo los oriento en eso, dónde pueden ir a buscar. Y bueno todos los informes, incluso hay revistas de la Cámara, de la Liga, del SUNCA, tienen que leer eso que era lo que les mandaba a los ...

E: Te acordás de ese trabajo de Marcos..el re-escribió ese trabajo? qué hizo con ese trabajo?

D3: Ese trabajo me lo envió. No se lo mandé a re-escribir. Honestamente. no me da...no seas mala. lo que yo quise es que supieran ...porque vos viste que nunca había agarrado un diario ..yo me di cuenta. A mí me parece que a esta altura de la vida por lo menos lee el diario una vez por semana. yo lo leo todos los días.. no lo tenes que comprar .

E: hoy día..es muy accesible

D3: agarras internet. un ratito ..leete... ..como yo le dije a Marcos aunque sean los titulares .y aquél tema que es específico de la construcción lo tenes que abrir y leer.

E: Sí, sí

D3: No podés no leer, no podés enseñarle a los muchachos sin vos no tener noción que está pasando en la industria de la Construcción.Me parece que primero averigua vos, después enseña.

E: Sí, sí.

D3: No sé

E: Totalmente. y ...ya me contestaste

D3: Hay temas que vos podés recurrir a libros, pero por ejemplo las leyes no hay libros.

E: Bueno, pero vas a textos que son específicos.

D3: Lo que pasa que hay mucho material en internet. En Gestión no hay tantos libros,no . Vos no tenés libros para Gestión salvo Chandias, salvo Caviglia y algún otro. En Gestión no tenés libros, en Gestión tenés más leyes. Por ejemplo después de darles la ley 14411 que es la ley de todo lo que vendría a ser BPS, Asignaciones Familiares, todo eso la ley de responsabilidad decenal, la ley de propiedad horizontal no tenés libros. Antes tenías que ir a buscarla al Código..hoy en día lo tenés todo ahí.

E: Esas leyes las van a tener que estudiar..

D3: Las van a tener que analizar. No se las voy a dar todas. Yo voy a dar de repente solamente la ley de industria y Comercio y la Ley de la Construcción la 14411, el resto leélas vos y aprendéla. Otra cosa que tampoco está en ningún libro son cómo funcionan en el Uruguay lo que son los trámites que nosotros tenemos que dar y que a los chiquilines se los tenés que dar a los que estudian construcción.Vos les tenés que dar como manejarse en BPS, cómo manejarse en la Intendencia, en el Ministerio de Trabajo y qué libro tenés de eso? Tenés que investigar..

E: Sí, que entren a la página de la intendencia...

D3: ¡Claro! El Digesto Municipal ¿donde lo tenés? Bueno digo también podés ir a la Intendencia a pedir el Digesto pero hoy en día lo tenés en internet. o sea Gestión son muy pocos los libros.

E: Pero ahí tenés material, me refiero aunque no sean libros tenés textos que a vos te sirven

para ..

D3: Me manejo con eso

E: Está bueno eso...está bueno.

Bueno y ahora viene la última..así general.. cómo crees que se debería trabajar la escritura en la carrera Maestro Técnico en Construcción?

D3: Pa..me mataste con esa..no te entiendo en toda la carrera cómo..?

E: Claro en toda la carrera ..cómo sería trabajar no sólo en tu asignatura sino en general. Vos decís bueno el Maestro Técnico en Construcción tiene que saber en relación a la escritura ciertas cosas. Cómo se debería trabajar acá, ¿Debería haber un curso ... hay una materia que es español..Cómo se debería, de qué forma?

D3: Te lo voy a explicar con un ejemplo que creo que acá no existe ..acá te enseñan, hay curso de escritura no? ...eh...en la IEC, en la IEC no..en la UTU, te pongo como ejemplo. Debería existir en todos los cursos hasta en Facultad, ¿ta? Pero hay algo que a mí me gustó y me llamó la atención el día que empecé a dar clases y encontré que había una asignatura que es APT que vos la debes de haber escuchado, que es aplicada en este caso a la construcción si fueran en otras carreras..son..o sea..les enseñan a redactar también los aspectos técnicos además de todas las asignaturas, de todo lo que nosotros aprendimos en cuanto a lo que nosotras aprendimos literatura, idioma español ¿ porque no se llama idioma español?porque en realidad es un idioma español aplicado a específicamente en este caso a la construcción . Acá no hay.

E: Acá el idioma español..está dentro...lengua está dentro de las materias que son más ..

D3: .Pero son generales..

E: ¿Y cómo se podría hacer eso?

D3: Es aplicada

E: y cómo se trabajaría

D3: Y bueno. Es algo que yo trato de hacerlo en el segundo semestre. Mi caso, yo te explico, yo no soy profesora de idioma español perosí les tengo que enseñar cómo se expresa una memoria constructiva o un pliego de condiciones .

E: Bien, y eso vos se los enseñás.

D3: Vos tenés los recaudos gráficos, pero también tenés los recaudos escritos. En mi caso yo lo que les enseño es cómo se debería redactar una memoria constructiva o un pliego de condiciones.

E: Y redactan ellos?

D3: Ellos redactan, ¿por qué?

porque el proyecto que ellos..generalmente analizamos después algún proyecto...no muy grande porque tampoco te da pero que puedan realizar una memoria constructiva ..cuáles son los puntos que debería haber . Parto del rubrado no? O sea, ellos van a tener que ver un rubrado y cómo desarrollarían cada uno de esos rubros aplicados... en tercero es una pequeña obra, pero además si vos te quedas vas a ver que yo les traigo distintas memorias constructivas que ellos van a tener que analizar y pliegos de condiciones. Cuando yo les doy los pliegos de condiciones ..eh..por lo menos que sepan leerlos y ver aquellos aspectos que condicionarían a la aplicación de un presupuesto el año que viene.

E: claro

D3: pero se los enseño en tercero.

E porque además son textos que son específicos

D3: Yo no puedo salir del texto específico.

E: y no... porque vos estás enseñando Gestión..

D3: .no va con mi asignatura. por eso lamento que no exista una asignatura por decirle de alguna manera idioma español aplicado.

E: ¡Pero vos lo estás haciendo! ¿O no?

D3: Sí claro, pero no te dan los tiempos. si vos les tenés que enseñar a cómo enseñar, cómo aprender construcción en mi caso eh..gestión como usar los medios digitales, el idioma español aplicado. Quizá el problema pasa...nunca puedo profundizar cada uno de los temas ..eso te habrás dado cuenta.

E: no...yo igual..

D3. no bueno...

E: ..pero . esto que me estás diciendo es interesante porque es una dificultad el tema de como escriben y vos de alguna forma estás trabajando esa dificultad.

D3: les traigo algún ejemplo. En mi asignatura cómo debería estar redactado..un pliego de condiciones. O sea los recaudos gráficos y escritos. Por un lado analizar el gráfico sobre todo en el segundo año , cuarto en este caso tienen que analizar los recaudos gráficos para poder presupuestar o planificar.



E: Claro. y los recaudos escritos?

D3: y los recaudos escritos lo hago este año

E: ah que bueno, eso tengo que verlo, aunque haya terminado de hacer esto..

D3: Vos vení. Yo no me aflijo

E: La verdad es que estuvo bueno, me diste mucha

D3...o sea ... yo siempre aplicado a mi asignatura...no puedo ..no me daría el tiempo

E: Además si es como vos decís, tener idioma español aplicado en la carrera, en esta carrera estaría bueno

D3. no lo tenemos , ...de repente debería haber física aplicada...matemática aplicada

E ahora el idioma español aplicado lo tendría que dar alguien que sepa

..

D3: no allá. Bueno ellos tienen que investigar. si ellos están. Claro, el problema es que acá el mismo que enseña idioma español se lo enseña a los de construcción, a los agrarios....

E: pero vos imagináte que venga o haya yo que sé un área de idioma español aplicada a la nuestra, a construcción.

D: y bueno, allá en el IEC.

E: ahora hablando contigo..

D3: Te estoy hablando.

yo te hablo del IEC porque fue donde yo di clase, bueno también di clase en la escuela de diseño, en facultad pero en la escuela de diseño. Ahí también di clase. eh..

*(queda pensando como no recordando lo que iba a decir..)*

E: yo te pregunté.. cómo alguien que no domina el tema de la construcción...

D3: tata cuando tienen que dar.. allá todas las materias son aplicadas ta, obviamente hay toda una dificultad-no todos los docentes son permanentes. Algunos cambian año a año .No les da el tiempo para poder conocer en el caso de idioma español cual es el idioma técnico aplicado a la construcción para ellos enseñarles a redactar. Pero vos sabés que había profesoras de APT ..no me recuerdo qué quiere decir cada una de las letras, la T es de tecnológico

E: ¿No es de textos?

D3: Sí, algo de eso, no me acuerdo ahora. La cuestión es que había docentes que hacía años que daban siempre ahí, ¿ta? Llegaron a grado 7 y hacía no sé cuántos años entonces ellos se comunicaban con nosotros, imagináte la de inglés, la de inglés daba inglés aplicado, inglés técnico aplicado a la construcción. Había un vínculo, hay un vínculo entre el docente técnico y el docente de las asignaturas de equivalencia.

E: Claro, cuando dice estructura sabe de qué se trata porque si no.

D3: nos preguntan muchas cosas a nosotros eh. la de inglés me acuerdo que venía y nos decía..que es tal cosa, claro porque ellos no saben. entonces venía y que es tal cosa , claro porque ellos no son arquitectos, entonces venían y qué es tal cosa porque a veces escuchaban a los chiquilines hablar, entonces uno le explicaba y ella sabía cuál era la palabra técnica .Las de APT a veces, a veces no casi siempre, nos pedían memorias constructivas o pliegos de condiciones para ellos analizarlos y poder explicarles cómo deberían redactarse ese tipo de cosas, te lo digo como ejemplo no?

E: Sí, sí.

D3: Había una que agarraba muchos informes de la cámara, informes de la liga, entonces les mandaba analizar los temas y después a redactar. O sea, recurren a textos técnicos para poder enseñar. Era la forma. Ojo que también te encontrabas con docentes de física que no te la daban aplicada y los chiquilines se enojaban porque les estaba dando lo mismo que en el liceo y sin embargo no se la revalidaron, pero ahí es un problema del docente. Pero de la lectura y escritura es eso.

E: Claro. Buenísimo Estela, me ayudaste mucho.

D3: Hay alguien que debería tener que enseñarles cómo redactar, cómo es el idioma técnico de construcción, no deberíamos ser nosotros.

E: Alguien que..

D3: Porque lo terminas haciendo vos..

E: Claro. Sí, sí. Perfecto . Muchas gracias Estela, me ayudaste. Muchísimo.

-----Fin de la entrevista-----

La entrevista se desarrolló en la biblioteca, en un espacio al fondo y tuvo una duración de 01:04:29 horas.. En determinado momento ingresa una docente que se ubica al

costado y trabaja con una computadora; permanece allí por unos minutos y luego se retira.

Al comienzo D3 se mostraba contrariado, con respuestas breves y tajantes.

Algunas preguntas se reiteran al no ser comprendidas por D3 en otras se pide aclaración por parte de entrevistador.

En algunas respuestas reafirma la idea acompañando con golpecitos en la mesa.

A medida que avanza la entrevista y el entrevistador reitera la importancia de lo que D3 dice, se observa que D3 se distiende y expresa de forma más fluida. Es allí que la entrevista se desarrolla como una charla, incluso D3 realiza una pregunta al entrevistador a modo de contrapartida. Este encauza la entrevista de modo que D3 responda y se vaya sintiendo cómodo. Explica en varias ocasiones la importancia de la opinión de D3 en el tema que está siendo investigado.