



## **EL “TERCER ESPACIO” EN LAS CLASES DE ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA: DIÁLOGOS CON ESCRITORES**

### **THE “THIRD SPACE” IN FOREIGN LANGUAGE WRITING CLASSES: DIALOGUES WITH WRITERS**

**Laura Colombo<sup>1</sup>**

[laura.colombo@conicet.gov.ar](mailto:laura.colombo@conicet.gov.ar)

Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

CONICET

Instituto de Lingüística

Universidad de Buenos Aires

Argentina

#### **Resumen**

Este trabajo parte de la teoría de los fondos de conocimiento a fin de reflexionar sobre cómo podemos propiciar en el aula diálogos que den lugar a un aprendizaje significativo de la escritura en lengua extranjera. Respondemos apelando a la noción de “tercer espacio”, definido como el lugar intersticial donde emergen nuevos conocimientos y discursos gracias al intercambio de experiencias y conocimientos provenientes de otros dos espacios: el ámbito comunitario y familiar de los alumnos por un lado y, por el otro, el ámbito académico institucional de la educación formal (Gutierrez et al., 1996). En el aula de redacción de textos, la construcción de ese tercer espacio puede ayudarnos a desafiar los “guiones” que se dan típicamente en el ámbito educativo formal (Mercer y Howe, 2012) y dar lugar a las voces y bagajes culturales que los estudiantes traen con ellos a fin de que puedan participar en forma genuina. Esta reflexión se basa en experiencias áulicas concretadas y evaluadas por casi una década y hace foco en aquellas acciones docentes dirigidas a la creación de un tercer espacio donde los estudiantes puedan entablar diálogos verdaderos. Estos diálogos no se dan solo en torno de sus escritos sino también y, principalmente, en torno de sus propios procesos escriturales. Lejos de ofrecer soluciones, este trabajo intenta contribuir con los diálogos disciplinares que nos ayudan a seguir desarrollando y mejorando el campo de la pedagogía de la escritura en lengua extranjera.

**Palabras clave:** Publicar - Diálogos - Lengua extranjera - Escritura científica

## Abstract

This work is based on the funds of knowledge theory and invites to reflect on how to encourage classroom interactions that open up a space for learning in a meaningful manner to write in a second language. We claim that the creation of a "third space" (Gutierrez, 2008; Gutierrez, Rymes y Larson, 1996), one that allows for exchanges between the discourses and knowledge coming from the academic realm and those coming from students' background. In academic writing classes. We claim that the construction of this third space can help us to defy the traditional sequence of teacher-student exchanges (e.g., Mercer y Howe, 2012) and to offer an arena where students' voices and ways of doing and being are taken into account, thus fostering their genuine participation. This reflection is based on classroom experiences implemented and evaluated for almost a decade and focuses on those teacher actions aimed at creating a third space where students and teacher can establish genuine dialogues. These exchanges are not only about texts but also and mostly about writing processes. Far from offering specific courses of action, this work intends to contribute with those disciplinary conversations that help us to keep on developing and improving the field of second language writing pedagogy.

**Keywords:** Publishing - Dialogues - Foreign language - Scientific writing

**Recepción:** 23-11-2022

**Aceptación:** 15-06-2023

## INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura académica juegan un papel clave no solo en la formación de base de los profesores de inglés sino también a lo largo de su carrera profesional (Rathert y Okan, 2015). Poder leer y escribir textos académico-científicos efectivamente y, en última instancia, publicarlos les facilita tomar parte en las conversaciones disciplinares que hacen avanzar tanto sus carreras como sus comunidades profesionales (Wong, 2014). A pesar de esto, son pocos o inexistentes los espacios curriculares que enseñen a los futuros docentes de lengua extranjera las prácticas letradas de escribir para publicar y aún menos común aquellos que lo hagan desde un enfoque crítico plurilingüe de la literacidad (Englander & Corcoran, 2019). En este trabajo se presentan algunas reflexiones docentes basadas en las iteraciones de una propuesta áulica a fin de invitar a cuestionar cómo podemos propiciar en el aula espacios para diálogos que den lugar a un aprendizaje significativo y crítico de la escritura en lengua extranjera. Respondemos apelando a la noción de "tercer espacio" propuesta en el marco de la Teoría de los Fondos de conocimiento (Moll et al., 1992). Esta teoría considera los recursos culturales, lingüísticos y de literacidades que los estudiantes<sup>2</sup> traen consigo como recursos semióticos que se pueden aprovechar a la hora de ayudarles a comenzar a participar de las conversaciones académicas disciplinares (Moje et al., 2004). Este posicionamiento se opone a una perspectiva basada en el déficit ya que rechaza la idea de que el fracaso académico se debe a carencias individuales. Por el contrario, se asume que, independientemente de su trasfondo económico, académico o social, todas las personas tienen talentos, pasiones e intereses que constituyen recursos válidos para ser incorporados en el aula para generar sentidos y significados compartidos.

Sin embargo, esto no es lo que por lo general sucede ya que las voces de los estudiantes suelen no ser las que priman en las aulas. En efecto, investigaciones basadas en análisis del discurso han mostrado que en el salón de clases las interacciones discursivas entre docentes y estudiantes, mayoritariamente, se encuentran "guionadas" (Mercer y Howe, 2012) y lo que suele predominar en los patrones de interacción es la voz del maestro o profesor. Como consecuencia, las intervenciones de los estudiantes son contadas, razón por la que suele no darse lugar al bagaje cultural que ellos traen. Esto crea barreras que impiden a los alumnos participar de manera genuina en prácticas educativas valiosas y transformadoras para ellos y el campo profesional al que aspiran sumarse.

En este sentido, Gutierrez et al. (1995) plantean que el espacio discursivo oficial del aula está principalmente dominado por el guion del profesor, ya que es él quien marca el "guion transcendente": las formas dominantes de conocimiento valorado como legítimo (Bourdieu, 1991) por la cultura local y la sociedad en general. Pero estas autoras también plantean que, en forma paralela, en el salón de clase existe un espacio no oficial que da lugar al contra-guion de los estudiantes. Este último está constituido por quienes

no cumplen con lo que el profesor considera como formas correctas de participación (por ej., una charla entre alumnos mientras el profesor explica). Finalmente, las autoras proponen que en medio del espacio oficial y el espacio no oficial en el aula puede surgir un "tercer espacio". Este es el más provechoso ya que inaugura un lugar intersticial donde los estudiantes pueden participar y "responder" a los guiones tradicionales de la enseñanza y el saber. Estos terceros espacios surgen cuando "se da un verdadero diálogo entre estudiantes y profesores" (Gutierrez et al., 1995, p.452). Precisamente, este tipo de interacciones son las que permiten que las visiones de mundo de docentes y estudiantes confluyan en forma genuina y que ambas partes negocien qué es lo que se considera como conocimiento. Allí, entonces, es donde emerge la posibilidad de cambio social, la posibilidad de cuestionar y cambiar el guion transcendente en el aula.

De hecho, los planteos anteriores se encuentran estrechamente relacionados con la enseñanza dialógica. Esta última realza la importancia de la co-construcción de significados en el acto educativo ya que es allí donde radican las oportunidades de aprendizajes significativos. Desde esta perspectiva, entonces, el aprendizaje no es individual ni es algo que se posee, sino que surge de los intercambios entre diferentes voces (Dysthe et al., 2013; Wegerif, 2007). Por ello, la enseñanza dialógica brega por la multivocalidad, es decir, por un aula que inaugure espacios para diálogos que permitan la aparición de diversas voces y múltiples puntos de vista (Dysthe, 2012). El potencial educativo, entonces, no estaría en aquello que es aceptado sin ser cuestionado sino en la confrontación de diferentes voces que permite la construcción conjunta de significados que se logra luego de confrontar y evaluar diferentes posiciones. Por ende, lo diferente deja de ser conceptualizado en forma negativa y como algo a ser evitado y pasa a ser pensado como un recurso valioso para comprender la cultura propia y la ajena, por lo que se vuelve crucial a la hora de formar una ciudadanía plurilingüe, activa y crítica (Dysthe et al., 2013; Englander y Corcoran, 2019).

Ahora bien, ¿cómo podemos propiciar en el aula estos verdaderos diálogos para que den lugar a un aprendizaje significativo de la escritura en lengua extranjera? En la siguiente sección comparto algunas reflexiones centradas en acciones docentes que he ido iterando por casi una década en el taller de *Lectura y Escritura de Textos Académicos en Lengua Extranjera*. El propósito general de las mencionadas acciones docentes ha sido inaugurar un espacio donde los estudiantes pudieran entablar diálogos verdaderos no solo en torno de sus escritos sino también y, principalmente, en torno de sus propios procesos escriturales.

### **Acciones docentes para un tercer espacio**

El taller de *Lectura y Escritura de Textos Académicos en Lengua Extranjera* pertenece al último tramo de la carrera *Profesorado de Educación Superior en Inglés* ofrecida por

el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Esta institución, sita en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, fue la primera en ofrecer los profesorados de inglés y francés en la Argentina.

Dada la importancia de la escritura tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional docente, el taller propone que los estudiantes ejerzan prácticas escriturales académicas en inglés genuinas o "reales". Por tanto, se espera que los alumnos desarrollen este tipo de prácticas para poder explorar, comprender y reflexionar críticamente sobre el proceso de aprender y enseñar a producir textos en una lengua diferente a la materna.

El curso es cuatrimestral (se dicta dos veces al año) y contamos con encuentros semanales de 160 minutos por 17 semanas aproximadamente. Durante las primeras clases, "negociamos" el proyecto de escritura en el cual trabajarán. Y se enfatiza que debe ser un proyecto de escritura genuino o "real". Es decir, el escrito tiene que ser planeado para ser presentado en algún evento académico o para su publicación en alguna revista científica. Por tanto, los alumnos deben definir además del tema, dónde enviarían su texto.

Estas "negociaciones" en cuanto tema y vía de publicación dan lugar a charlas en el aula donde la idea es que todos tengan la oportunidad de compartir sus experiencias (o falta de) en cuanto a la producción de escritos en lengua extranjera a lo largo de la carrera y la asistencia a eventos académicos en el campo de la enseñanza de lenguas. Estos intercambios se vuelven fundamentales para conocernos y para que comiencen a conocerse entre ellos haciendo foco en su identidad autoral (Hyland, 2002).

En línea con lo anterior, en nuestros encuentros también dialogamos sobre y compartimos nuestros procesos escriturarios. Como docente propongo esto, ya que parto de la idea de que la identidad autoral además de la identidad textual que construimos en nuestra escritura también incluye la imagen que tenemos de nosotros mismos como escritores (Pittam et al., 2009). Estas charlas se anclan en una serie de lecturas que tienen como objetivo discutir la trastienda de la escritura, es decir, abrir y poner en cuestión no los textos como producto sino el proceso de escritura que da lugar a estos. En estas lecturas que los estudiantes realizan antes de la clase, los autores hablan de sus experiencias vivenciales como escritores (por ejemplo: Lamott, 1994; Matsuda, 2003). Esto da lugar a que en el aula alumnos y docente compartamos nuestros rituales de escritura y las diferentes estrategias que usamos para planificar, textualizar o revisar nuestros escritos. Un detalle importante con respecto a este tipo de intercambios es que continuamente intento autorizar la palabra de los estudiantes poniendo énfasis en el hecho de que, según las investigaciones del campo, no existe una manera "correcta" o "mejor" de gestionar el proceso de escritura sino múltiples y variadas formas de hacerlo. Estos diálogos no solo sirven para identificar y comenzar a conocer diferentes formas de gestionar el proceso

de escritura (casi siempre aprendemos alguna estrategia nueva del otro) sino también para desmitificarlo.

El proceso de escritura se vuelve más asequible gracias al hecho de que, a partir de las lecturas y el escucharnos, los alumnos suelen descubrir que la escritura es un proceso trabajoso para la mayoría de las personas, incluso para escritores expertos. Esto lleva a que dejen de considerar que algunas personas son escritores natos y otras no: escribir es una tarea ardua hasta para los más experimentados. Es así como mediante las diferentes voces corporeizadas en las lecturas y charlas ponen sobre la mesa lo entreverado y complejo del proceso de escritura y, sobre todo, que no existe una receta secreta o una sola forma de llevarlo a cabo de manera eficiente, sino muchas.

Con todo, ¿cómo se intenta generar un tercer espacio en el taller? Precisamente, es en estas charlas basadas en lecturas y la propia experiencia donde intento que en el aula se escuchen no solo las voces autorizadas (la mía como docente y la de los autores que leen) sino también las de los alumnos. Suele suceder que las primeras veces que discutimos en clase las lecturas asignadas, los estudiantes en vez de responder la pregunta "¿qué les pareció el texto?" con su propia opinión, ofrecen respuestas en las que reproducen el contenido del mismo. Esto se debe a que su expectativa suele ser que mi pregunta tiene la intencionalidad de evaluar si han leído y entendido el texto. Estas expectativas no se dan porque sí, sino que están en línea con los intercambios comunicativos típicos entre docentes y alumnos en el aula que responden al patrón pregunta-respuesta-*feedback* o evaluación (Mercer, 1995, 2010). Por tanto, invierto bastante esfuerzo para expresar que mi pregunta es genuina, que no los estoy evaluando y que se animen a compartir sus opiniones, reflexiones y, sobre todo, su relación y forma de llevar a cabo las prácticas de lectura y escritura académicas.

Ahora bien, esto implica reconocer que los estudiantes no parten de cero a la hora de escribir y que cuentan con recursos cognitivos y hábitos de escritura válidos y que estos varían de persona en persona. Así, no se busca anular lo que traen los estudiantes para reemplazarlo con "formas correctas" de manejar el proceso escriturario, sino ponerlo en juego para descubrir diferentes perspectivas. Hablar de ello, entonces, nos permite comparar nuestros propios procesos escriturarios con los de los demás y realizar una introspección sobre el nuestro para poder mejorarlo. De hecho, los estudiantes que llegan a nuestras aulas de nivel terciario tienen hábitos, preferencias, creencias y formas de ser y hacer con la escritura que tienen influencia no solo la manera en la que manejan sus prácticas letradas sino también sus escritos. Sin embargo, rara vez hablamos de esto en las aulas, ya que la mayoría de los docentes solemos tan solo interactuar con los textos producidos por los alumnos como algo acabado, reforzando así la idea de que la escritura no es una actividad social compleja sino un mero producto.

Asimismo, ampliar el foco para hacer patentes los procesos escriturarios y dialogar sobre ellos, permite que en clase se trabaje no tanto con los escritos, sino con los escritores. Para comenzar a charlar sobre cómo manejamos nuestros procesos escriturales, les propongo a los alumnos leer un fragmento de un manual de escritura (Creme y Lea, 2008), en este se describen diferentes tipos de perfiles escritores. Les pido que escriban un párrafo explicando con qué perfil escritor se identifican más y por qué. Esta actividad permite comenzar a visualizar y reflexionar sobre las acciones concretas que cada uno tiende a realizar con frecuencia a la hora de producir textos académicos. Si bien no hacemos siempre lo mismo, solemos repetir ciertas formas de encarar el proceso escriturario. La idea no es encasillarnos en un perfil específico sino utilizar la descripción de cada perfil como una suerte de guía que nos permita ubicar acciones y estrategias recurrentes a la hora de encarar la tarea de escritura. Considero que esto es útil, ya que el primer paso para poder mejorar la forma en la que manejamos nuestros procesos de escritura es conocerlos. Asimismo, entender que lo que a uno le resulta eficiente o simple de ser ejecutado puede llegar a ser algo sumamente desafiante para otros contribuye a afianzar la idea de que el proceso de escritura es personal y que no hay una sola forma de gestionarlo en forma eficiente sino varias.

De lo anterior, se desprende que este ejercicio basado en los perfiles de escritura es también un puntapié inicial para, en clase, dedicar tiempo para conocer aquello que hacen los demás a la hora de escribir. En efecto, les propongo no solo enterarse de otras formas de gestionar el proceso de escritura sino, principalmente, probarlas: solo haciendo lo que otros dicen que hacen podemos realmente determinar si esas estrategias nos sirven o no. Por tanto, parte de las tareas que se les pide a los estudiantes es que intenten nuevas formas de planificar, textualizar y revisar que hayan sido mencionadas por algún compañero mientras avanzan con su proyecto de escritura. Luego, en clase, comparten qué les sucedió al intentar avanzar con el propio en formas no habituales para cada uno de ellos. En definitiva, la idea es, nuevamente, inaugurar terceros espacios donde se den intercambios genuinos, donde haya un verdadero diálogo que permita la confluencia de diferentes visiones del mundo y permita la construcción conjunta del conocimiento. Así, además de valorar el bagaje que cada estudiante trae consigo, se intenta abrir un espacio donde, en el marco de la modalidad taller, los estudiantes experimenten, describan sus vivencias, lidien con lo que los desafía y construyan confianza en cuanto al ejercicio de determinadas prácticas letradas.

## **CONCLUSIONES**

Con el tipo de tareas y puestas en común que se mencionaron en la sección anterior es que, según creo, docente y alumnos logramos construir ese tercer espacio en el taller de Escritura de Textos Académicos en Lengua Extranjera; partimos de la idea

de que no existe una forma apropiada de gestionar el proceso de escritura (guion trascendente) al cual se deben sumar los alumnos. Por el contrario, reconocemos que existe una pluralidad de formas (heteroglosia) y juntos evaluamos cómo funcionan o no determinadas maneras de llevar adelante el proceso escritural. Esto ayuda a empoderar a los alumnos, ya que les valida como escritores al reconocer sus diferentes maneras de gestionar la escritura. A la vez, este dar lugar a la heteroglosia, permite que no se marginalicen formas alternativas de llevar a cabo el proceso escritural. Así, en el aula aprendemos de los demás y construimos juntos conocimiento.

Sin embargo, lograr lo anterior no siempre resulta fácil. Con algunos grupos se han dado situaciones donde me he sentido incómoda sosteniendo el silencio para dar lugar a las voces de los estudiantes porque no se animan a participar. El otro desafío que enfrenté es tener solo dos alumnos en la clase, por lo que se nos dificulta encontrar diversidad de voces y/o puntos de vista. En la situación contraria, es decir con grupos numerosos (más de 20 alumnos, por ejemplo), de seguro, habría que repensar la invitación al diálogo a fin de hacer lugar a todas las voces.

Finalmente, quisiera mencionar que como docente e investigadora constantemente intento encontrar ese tercer espacio donde dialoguen el guion oficial de la teoría educativa (que da sustento a mis acciones docentes) y el contra-guion dominado por mi práctica educativa (que origina y pone a prueba los marcos teóricos a partir de la realidad del aula). Este escrito, creo, contribuye con acciones dirigidas a evitar que la práctica docente se encuentre acriticamente guionada y dominada por saberes producidos por quienes investigan, pero están ajenos al aula. La idea, entonces, es dar lugar al diálogo y encontrar entre todos un tercer espacio que nos ayude a brindar una mejor formación para nuestros futuros docentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond y M. Adamson, Trans.). Polite Press.
- Crete, P., y Lea, M. (2008). *Writing at university: A guide for students* (3rd ed.). McGraw-Hill International.
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced classrooms in higher education academic writing. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (Vol. 24, pp. 201-216). Emerald Group Publishing Limited.
- Dysthe, O.; Bernhardt, N. y Esbjorn, L. (2013). *Enseñanza basada en el diálogo: El museo de arte como espacio de aprendizaje*. Skoletjenesten y Fagbokforlaget.



- Englander, K. & Corcoran, J. (Eds.). (2019). *English for research publication purposes: Critical plurilingual pedagogies*. Routledge.
- Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review* 65(3), 445-471. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.r16146n25h4mh384>
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091-1112. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)
- Lamott, A. (1994). *Bird by bird: Some instructions on writing and life*. Pantheon Books.
- Matsuda, P. K. (2003). Coming to voice: Publishing as a graduate student. En C. P. Casanave y S. Vandrick (Eds.), *Writing for scholarly publication: Behind the scenes in language education* (pp. 39-51). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1-14. <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- Mercer, N. y Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Moje, E. B.; Ciechanowski, K. M.; Kramer, K.; Ellis, L.; Carrillo, R. & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: an examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>
- Moll, L.; Amanti, C.; Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://www.jstor.org/stable/1476399>
- Pittam, G.; Elander, J.; Lusher, J.; Fox, P. y Payne, N. (2009). Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. *Studies in Higher Education*, 34(2), 153-170. <https://doi.org/10.1080/03075070802528270>
- Rathert, S. y Okan, Z. (2015). Writing for publication as a tool in teacher development. *ELT Journal*, 69(4), 363-372. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv029>.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology: Expanding the space of learning* (Vol. 7). Springer.
- Wong, J. L. N. (2014). How does writing for publication help professional development of teachers? A case study in China. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 78-93. <https://doi.org/10.1080/02607476.02602013.02864019>.

---

<sup>1</sup> Laura Colombo es Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina y forma parte del PICT 2020-1432 "Prácticas dialógicas de enseñanza virtual en procesos de escritura en investigación" dirigido por la Dra. Guadalupe Álvarez. Es integrante del Grupo de Investigación en Pedagogías de la Lectura y la Escritura en la Cultura Digital (PLECDi). Se desempeña como docente del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y el Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Tomando aportes de teorías socioculturales y estudios sobre literacidad, desde hace más de dos décadas, investiga la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en primera y segunda lengua.

<sup>2</sup> Sin desconocer los debates actuales sobre el lenguaje inclusivo, a los fines de lograr una lectura más fluida utilizaré el masculino gramatical para referirme a los colectivos mixtos como en el caso de los y las estudiantes.