Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba, 2010.

Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace.

Carlino, Paula, Iglesia, Patricia y Laxalt, Irene.

Cita:

Carlino, Paula, Iglesia, Patricia y Laxalt, Irene (Septiembre, 2010). *Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/paula.carlino/135

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/umP

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace

Paula Carlino (CONICET-UBA)
Patricia Iglesia (UBA) psmiglesia@gmail.com
Irene Laxalt (UNCPBA) irenelaxalt@gmail.com

Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*.
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto
9-10 de septiembre de 2010

I. Planteamiento de la investigación[1]

¿Qué significa ocuparse de la lectura y la escritura en la enseñanza de las disciplinas? ¿Implica agregar contenidos o integrarlos al trabajo con los temas de las asignaturas? ¿Cómo se lo entiende en la formación de los futuros docentes? Con estas preguntas de partida y adhiriendo a las perspectivas de "escribir a través del curriculum" (Bazerman y otros, 2005), "escribir para aprender" (Bazerman, 2009), "enseñanza dialógica" (Dysthe, 1996) y "uso epistémico de lo escrito" (Wells, 1990), relevamos concepciones y prácticas declaradas sobre qué se piensa y qué se hace con la lectura y la escritura en diversas carreras de institutos de formación docente. Para ello, diseñamos un cuestionario con 32 preguntas para ser respondido mediante un formulario en línea, cuyas respuestas fueron recabadas y procesadas a través del apoyo logístico del Instituto Nacional de Formación Docente. Considerando como universo de estudio a los docentes de distintas asignaturas que forman a los futuros profesores de nivel secundario, trabajamos con una muestra probabilística y estratificada, de alcance nacional, constituida por 50 instituciones de formación docente. Respondieron la encuesta en forma válida 544 profesores.

Además del procesamiento estadístico, realizamos un análisis cualitativo de los campos abiertos del cuestionario con el propósito de conocer cómo declaran trabajar con la

lectura y escritura en sus materias, de qué manera intervienen, en qué momentos y a través de qué situaciones didácticas lo hacen. El análisis consistió en la lectura y relectura cuidadosa de todas las respuestas a cada pregunta abierta y en la posterior clasificación de las mismas en categorías, progresivamente refinadas. Se atendió a que esta categorización pudiera cumplir con dos propiedades: que fuera exhaustiva, en el sentido de clasificar todas las respuestas de todas las unidades informantes, y que las categorías fueran excluyentes entre sí, por lo cual cada segmento de análisis de una respuesta se adjudicó a una y sólo una categoría. La paulatina construcción de las categorías, entonces, se realizó a partir de los datos mismos puestos en relación con la propiedad o atributo a la que aludía la pregunta abierta. Ninguna categoría fue definida a priori ni tomada de otras investigaciones sino que todas surgieron interactivamente de la lectura reiterada de los datos y los marcos teóricos del equipo de investigación. Para garantizar la confiabilidad de la categorización, se realizó la tarea entre tres miembros del equipo, que debieron llegar a acuerdos en todos los casos.

II. Resultados

En esta ponencia, enfocamos una de las preguntas abiertas que proponía describir las acciones que se realizan, en forma individual, con otros colegas o a nivel institucional, para ayudar a afrontar las dificultades de los alumnos "para leer comprensivamente y escribir con claridad", reconocidas por el 90% de los encuestados. El análisis de las respuestas, en las que se podía marcar más de una opción, revela que 200 profesores declaran trabajar lectura y/o escritura en su materia ("por mi cuenta"), 182 refieren que se lo hace "a nivel institucional", 146 "con otros colegas" y 47 manifiestan que "no se hace nada al respecto". En lo que sigue, nos centraremos en el análisis de lo que hacen los docentes por su cuenta y dejaremos sólo esbozado lo que se hace institucionalmente y con colegas.

II.1. Qué hacen los docentes por su cuenta

De los 200 profesores que señalan que hacen algo por su cuenta, 153 especifican lo que hacen en su asignatura. De ellos, 43% manifiesta ocuparse de la lectura, 34% de la escritura y 22% de ambas. Un examen cuidadoso de lo que estos profesores dicen hacer en sus clases para encarar las dificultades que tienen los alumnos para "leer

comprensivamente y escribir con claridad" permite distinguir dos modos básicos de respuestas (véase tabla 1).

II.1.1. Trabajo "en los extremos"

El primer modo, al que denominamos "Trabajo en los extremos", abarca al 46% de los que describen qué hacen por su cuenta. Se caracteriza porque el docente suele intervenir al inicio de los procesos de lectura o escritura (requiriendo trabajos, dando pautas, enseñando técnicas) o al final (corrigiendo las producciones de los estudiantes). Es decir, el profesor actúa para explicar una estrategia o técnica e estudio, solicitar o pautar una tarea, o bien para corregirla, pero no interviene en el medio de ambos extremos sino que la entera realización queda a cargo de los alumnos.

Las respuestas categorizadas como "trabajo en los extremos" revelan un docente que se preocupa por la lectura y la escritura en su materia pero no prevé que su intervención sea necesaria más allá de los "márgenes exteriores" de la tarea: al inicio o al final. Lo que ocurre "en medio", es decir, durante los procesos de lectura o escritura es responsabilidad de los alumnos. Los docentes encuestados cuyas respuestas se agrupan en esta modalidad probablemente suponen que su intervención inicial o final es suficiente para regular el desempeño actual o futuro de los estudiantes. En cambio parecen no concebir que los alumnos puedan necesitar orientaciones o retroalimentaciones durante el proceso. Desglosamos a continuación cada subcategoría de las que integran esta modalidad, a través del análisis de algunos ejemplos.

Pide trabajo

Esta subcategoría agrupa las respuestas en las que los docentes declaran incluir en sus materias tareas de lectura y/o escritura a través de requerirlas a sus alumnos. En las siguientes respuestas, hemos destacado los verbos que utilizan para resaltar que se trata más de una exigencia que de un trabajo guiado por el profesor:

> *"A partir de lo planteado en clase, a nivel teórico, se* ***solicita*** *a los alumnos la presentación de producciones escritas donde fundamenten ideas del autor, comparen ideas de distintos autores, consulten bibliografía y escriban textos*

argumentativos sobre diferentes ideas o conceptos, analicen fuentes históricas a partir de enunciados personales." (191, Historia)

*"**Doy** trabajos para que realicen en pequeños grupos donde **tienen que** interpretar la bibliografía dada y hacer un resumen no textual, sino en el que **se note** una comprensión de lo leído." (515, Biología)*

*"Les **doy** trabajos para desarrollar diferentes temas a fin de que vayan desarrollando sus capacidades tanto en forma escrita como oral, por ejemplo, presentando sus trabajos al resto del grupo." (337, Psicología)*

Este último ejemplo hace visible la idea, aparentemente común en estas respuestas, de que asignar esta clase de tareas contribuye a que los estudiantes desarrollen sus capacidades; no aparece en cambio mención a ayudas pedagógicas que podrían incidir en este "desarrollo". En síntesis, la subcategoría "Pide trabajo" muestra a un docente que propone a sus alumnos tareas de lectura y/o escritura pero que, tal vez en virtud del supuesto de que se trata de habilidades generales ya aprendidas en la escolaridad previa, no se ocupa de acompañar (guiar, retroalimentar) la consecución de estas tareas. Interviene, pues, en el inicio de la tarea al solicitarla.

Da técnicas

Esta subcategoría reúne las respuestas que expresan enseñar "técnicas" de estudio, como un contenido aparte de los contenidos disciplinares, antes de que los alumnos se enfrenten al desafío de leer o escribir un texto para la asignatura. En los ejemplos siguientes, los verbos que hemos destacado muestran que el profesor explica o provee la técnica. En cambio, no hace mención a que ayude a implementarla o trabaje a partir de las dificultades que pudieran surgir durante su empleo, cuando se lee y se escribe para su materia específica:

*"**Explico** las estrategias de comprensión de texto." (114, Historia)*

*"**Facilito** técnicas de estudio." (1444, Historia)*

> *"**Doy** técnicas de estudio y de análisis y comprensión de texto. Sugiero tener un diccionario a disposición." (226, Antropología)*

Estas respuestas también muestran que la lectura y la escritura se conciben como habilidades, es decir, destrezas generales "no relacionadas de modo específico con cada disciplina", que podrían aprenderse "fuera de una matriz disciplinaria" (Russell, 1990: 53) y utilizarse luego en toda situación. En cambio, las investigaciones sobre géneros discursivos muestran que la lectura y la escritura son prácticas sociales imbuidas de los propósitos, de los valores y de los conocimientos de quienes participan en ellas, y señalan que sólo se aprenden situadamente (Artemeva, 2008; Russell y otros, 2009):

> *"Proponer actividades que favorezcan las **macro habilidades** de leer, escuchar, hablar y escribir para comprender y producir textos orales y escritos". (306, Matemática)*

> *"**Aplico técnicas** de lectura comprensiva" (251, Historia)*

En resumen, las respuestas categorizadas como "da técnicas" permiten notar que el docente interviene en el "extremo inicial" de la tarea, al enseñar la técnica. La puesta en práctica del conocimiento que podría aprenderse en esta enseñanza queda a cargo de los alumnos, como si les resultara evidente saber cómo implementarlo y como si estudiar consistiera en "aplicar" las técnicas, cual formas vacías que pueden emplearse para cualquier texto y contexto.

Según Chalmers y Fuller (1996), este tipo de enseñanza ha sido probada como inefectiva ya que sólo se ocupa de transmitir un saber declarativo pero omite enseñar el necesario saber procedimental para que los estudiantes aprendan cómo usarlo recontextualizadamente en las diferentes circunstancias en que precisan hacerlo. Del mismo modo, para Lerner (2001), de poco sirve que el docente comunique verbalmente este saber práctico. Al contrario, los caminos para desbrozar los textos, para ir comprendiéndolos y para estudiarlos deberían enseñarse como contenidos en acción, a través de prácticas guiadas que permitan construir y reflexionar sobre los saberes implicados en actividades conjuntas. Al tratarse de quehaceres del lector, es imposible

aprenderlos como contenidos declarativos ya que luego no habrá que decirlos sino ejercerlos.

Da pautas

En aquellas respuestas agrupadas como "da pautas", los docentes manifiestan ofrecer orientaciones, a modo de instrucción inicial, para que los estudiantes realicen el trabajo solicitado por ellos, explican qué esperan del alumno en la tarea encomendada, aconsejan lo que deberían hacer:

> *"Cada vez que se propone una actividad de escritura,* ***se ofrecen instrucciones*** *y modelos de resolución para que sirvan como referencia."(936, Lengua)*

> *"[Lo que hago es]* ***Recomendar*** *la lectura en general; el releído y corrección de los trabajos que presentan, que lean o hagan leer a un familiar o amigo los trabajos realizados antes de entregarlos." (523, Química)*

> *"****Propongo*** *claves para la lectura comprensiva, claves para poner en contexto los términos académicos propios del texto." (1232, Educación)*

> *"Fundamentalmente* ***intento describir*** *con la mayor precisión lo que se espera del alumno." (1284, Biología)*

Igual que en las subcategorías previas, en estas respuestas el docente describe sus acciones "al inicio" y no manifiesta acompañar a sus alumnos en las dificultades que puedan encontrar al emplear las pautas para la tarea dada. Así, las tres subcategorías hasta ahora tratadas consisten en intervenciones del profesor antes de que los alumnos lean o escriban. La siguiente subcategoría, por el contrario, reúne las intervenciones que se dan en el "extremo" opuesto, es decir, al final de estos procesos.

Corrige producto

Las respuestas agrupadas bajo la denominación "corrige producto" muestran situaciones en las que el docente interviene para señalar errores después de que los alumnos han leído o escrito. Estas respuestas consideran los productos por sobre los procesos porque,

si bien mencionan que los errores indicados pueden remediarse, la revisión aparece desintegrada del proceso de lectura o escritura y queda fuera del control del productor. Quien señala los errores es alguien distinto de quien los produce y debe subsanarlos; la revisión no se asume como tarea conjunta. La reconsideración de lo escrito o leído se realiza sólo si hay que enmendar faltas. No está contemplada como una labor epistémica que ayude a aprender la asignatura. En los siguientes ejemplos, nuestra negrita destaca que, desde el punto de vista de estos docentes, el trabajo sobre la producción o comprensión de textos se emprende para erradicar falencias del alumno y no como un modo de ayudarle a elaborar la información recibida o a desarrollar sus ideas. La corrección del docente opera sobre el producto más que sobre el productor:

> *"**Remarco** en los trabajos prácticos o parciales escritos **cada error** de ortografía o inconveniente en la redacción, y solicito lo revean, rehagan o reformulen, según cada caso." (456, Biología)*

> *"**Corrección** de producciones escritas y fundamentación de la calificación para remediar **falencias**. […]" (582, Lengua)*

> *"Se trata de realizar en clase actividades que se supervisan a fin de **corregir errores** de comprensión." (32, Psicología)*

> *"Los trabajos prácticos corregidos pueden volverse a entregar luego de hacer todas las **correcciones indicadas por la docente** […]" (272, Geografía)*

> *"**Corregir** los escritos y **dárselos** para que los reescriban" (170, Matemática)*

En síntesis, las cuatro subcategorías que constituyen el modo "trabajo en los extremos" se refieren a respuestas en las que los docentes encuestados se ocupan de la lectura y/o la escritura en sus materias pero manifiestan hacerlo en la "periferia" de estas actividades. Tal vez por falta de tiempo y por priorizar otros contenidos, o en virtud de concebir que los alumnos deberían saber desempeñarse en ellas por sí solos, o debido a carecer de formación sobre cómo hacerlo, estos profesores no intervienen durante los procesos para "enseñar en acción" los quehaceres de lector y escritor en sus disciplinas.

Como consecuencia de ello, la lectura y la escritura resultan actividades extrínsecas al aprendizaje de sus materias y difícilmente funcionen para sus alumnos como instrumentos de elaboración cognoscitiva.

II.1.2. Trabajo "durante"

Al segundo modo de trabajar con la lectura y/o la escritura lo denominamos "trabajo durante". Esta modalidad se diferencia de la anterior porque los encuestados describen ocuparse de los procesos de comprensión y/o producción escrita en sus clases, destinando tiempo didáctico a ello e interviniendo durante la tarea que proponen a fin de ayudar a los estudiantes para que puedan realizarla. A diferencia del modo "en los extremos", en la modalidad "durante" las tareas de lectura y/o escritura aparecen entrelazadas con el aprendizaje de los contenidos conceptuales propios de las asignaturas, es decir, los profesores se ocupan de la lectura y la escritura como un medio para que los alumnos trabajen los temas propios de sus materias. Así, la producción y/o interpretación de textos tienden a aparecer integradas a la enseñanza y al aprendizaje de cada asignatura. Al destinar tiempo de clase a tareas vinculadas con la lectura y/o la escritura, el docente tendría ocasión de observar cómo resuelven sus alumnos estas propuestas y qué dificultades presentan durante el proceso y no sólo en los productos. Estas respuestas representan al 37% de quienes expresaron que hacen algo por su cuenta y especificaron qué hacen, y se distribuyen en dos subcategorías: "trabaja en clase" y "trabajo proceso interactivo", tal como se muestra a continuación. [2]

Trabaja en clase

La mayoría de respuestas de la modalidad "trabajo durante" corresponden a la subcategoría "trabaja en clase". En los ejemplos siguientes, resaltamos que la lectura y/o la escritura son incluidas en las clases para ayudar a entender los contenidos propios de la materia:

> *"Guías de lectura, de materiales bibliográficos diversos, para cubrir la multiperspectividad necesaria en los espacios curriculares disciplinares. Y así poder* ***discutir en clase*** *las diferentes posturas historiográficas,* ***a fin de poder comprender*** *la complejidad de la Historia (391, Historia)*

*"Elaborar guías de estudio. **Trabajar** el texto **en clase con** todo el grupo" (403, Psicología)*

*"Leemos **comprensivamente en clase** y hacemos simulaciones de escritura" (527, Historia)*

*"Leemos, subrayamos **ideas** principales, se resume, se escriben pequeños ensayos, opiniones" (1489, Lengua)*

*"Trabajo mucho con la **compresión de los enunciados** de los problemas matemáticos." (1498, Matemática)*

Trabajo proceso interactivo

Esta subcategoría agrupa las respuestas que comparten los rasgos de la subcategoría anterior ("trabaja en clase") pero en las que, además, los profesores expresan promover la interacción entre alumnos y docente. Es decir, la enseñanza se encara con un enfoque dialógico contemplando un ida y vuelta recursivo entre lo que hacen los alumnos y lo que el profesor aporta.

Cuando se trata de tareas de lectura, los docentes colocan la interacción con sus alumnos, y entre ellos mismos, en el centro de la escena. Declaran destinar tiempo de sus clases a leer y releer en forma conjunta algunos textos, deteniendo la lectura para trabajar sobre la interpretación tal como los siguientes ejemplos muestran:

*"Leemos **en conjunto**, **explicamos párrafos**, explicamos con aportes de los alumnos…" (1196, Educación)*

*"Leo **junto con ellos**. De esta manera guío la lectura. Armo cuadros de lo leído, los analizo, **me detengo en ciertos párrafos**. A veces les cuento mi propia experiencia como lectora y estudiante de nivel superior" (394, Lengua).*

Así, la lectura conjunta en clase se vuelve más intensa, profunda y analítica. Esta modalidad de lectura, en algunos casos, es acompañada por otras intervenciones que

colaboran en la comprensión de los textos, como por ejemplo, la contextualización de la bibliografía y de los autores que se leen, y el establecimiento de propósitos de lectura.

Del mismo modo, cuando se trata de tareas de producción escrita, los profesores destinan tiempo de clase a realizar revisiones y devoluciones de los trabajos escritos para retroalimentar las producciones. En algunos casos, también favorecen la interacción entre pares a través de la discusión sobre lo leído o por medio de comentarios sobre lo escrito:

> *"Leemos en voz alta en el aula, tratamos de analizar cada término, verbalizan lo que entendieron,* ***intercambian*** *ideas explicándose, ayudándose* ***entre ellos*** *hasta llegar a lo correcto." (1174, Matemática)*

> *"Redactan consignas y se las pasan a otro* ***compañero*** *para saber si es clara o si realmente responden a lo pedido. Se trabaja con redacciones, comentando tanto la corrección en los conceptos como en la forma de expresarlos" (*168, Geografía)

> *"En mi materia propongo un TP [trabajo práctico] de exposición de lecturas oral en el primer cuatrimestre y un TP escrito, con investigación bibliográfica y restricción de espacio. Suele tener* ***varias reescrituras, con asesoría de compañeros y docente****" (408, Psicología)*

Se nota en las respuestas previas un entrecruzamiento de interacciones: entre alumnos y docente, entre alumno y alumno, entre texto escrito y pensamiento, entre oralidad y escritura. Es esta multiplicidad de voces lo que promovería la elaboración y apropiación del conocimiento (Dysthe, 1996; Wells, 1990). Estas interacciones recursivas permiten, también, que los contenidos se aborden en forma menos instantánea y más sostenida, gracias a los tiempos que demanda detenerse en la interpretación y en la revisión conjunta de los textos. A los fines del aprendizaje, la lentificación del ritmo en que se avanza con nuevos temas, sumado al trabajo dialógico con ellos, ayudaría a que la información novedosa pueda ponerse en relación con los conocimientos que ya tienen los alumnos. También favorecería que ellos vinculen unos temas con otros y los integren con lo que piensan, lo cual a su vez evitaría que fueran retenidos como datos

inconexos e improductivos, que sólo se utilizan en el momento del examen. Esta labor didáctica, que convierte a las aulas en un ámbito para la elaboración colectiva del conocimiento y no sólo para su transmisión, plantea desafíos curriculares que no desconocen los docentes encuestados, en cuanto al tiempo de las clases, la cantidad de contenidos y la carga de trabajo que demanda del docente:

> *"También la corrección, la devolución, la re-escritura, el volver a corregir y devolver y así sucesivamente... pero lleva tiempos que no tenemos... Nuestras cargas horarias reconocidas por el sistema son los dos módulos frente a la totalidad del grupo." (339, Educación)*

En síntesis, las respuestas categorizadas como "trabajo proceso interactivo" mostrarían, según nuestros marcos teóricos, las formas de organización de la enseñanza y de intervención docente que más ayudan a aprender porque implican sostener el trabajo sobre los contenidos por más tiempo y porque favorecen el establecimiento de relaciones entre ideas.

Tabla 1

Hace algo por su cuenta				
Categoría	**Subcategoría**	**Ejemplo respuesta**	% (Parcial)	**% (Total)**
Trabajo en los extremos	**pide trabajo**	*"Estimulo la lectura, pido trabajos en los que exijo buena redacción posterior a la comprensión del tema." (Formulario 1459, Bio)*	14% (22)	**47% (71)**
	corrige producto	*"Insisto en que los alumnos se expresen tanto en forma oral y escrita en clase, para poder observar y corregir los errores que surgen." (345, Mat)*	14% (21)	
	da técnicas	*"Posibilitar la adquisición de técnicas de lectura y comprensión" (1517, Psicología)*	10% (15)	
	da pautas	*"Guías de orientación para la lectura de textos académicos." (1287, Len)*	9% (13)	
Trabajo durante	**trabaja en clase**	*"Dentro de la bibliografía selecciono algunos apartados para ser leídos y trabajados, explicados en clase. Doy consignas de trabajo que promuevan la comprensión lectora" (269, Edu)* *"Ocupo mucho tiempo en la comprensión de la situación problema y poco en la solución analítica (aplicar formulación). Esto lo propongo de la siguiente manera: dado un enunciado discutimos su contenido. Dado el esquema de una situación problema deben escribir el enunciado." (289, Fis)*	30% (46)	**37% (57)**
	trabajo proceso interactivo	*"Redactan consignas y se las pasan a otro compañero para saber si es clara o si realmente responden a lo pedido. Se trabaja con redacciones, comentando tanto*		

		la corrección en los conceptos como en la forma de expresarlos, y también con exposiciones orales, ya que no sólo tienen dificultades para escribir con claridad, sino también para expresarse correctamente en forma oral." (168, Geo) *"Me dedico con cada alumno en particular a hacer tareas de estado de avance en comprensión de textos y en reformulación de escritos. A veces leemos en clase, a veces escribimos en clase. Me preocupa realizar estas actividades, durante la cursada y antes de los primeros parciales para garantizar cierto éxito en las evaluaciones de la mayoría de los alumnos." (538, Bio)*	7% (11)	
Otros		*"Ofrezco un tiempo para el asesoramiento sobre los temas cuya lectura no se comprende."(583, Edu)*		**7% (11)**
Impreciso		*"Se desarrollan tareas específicas para mejorar la situación."(29, His)*		**9% (14)**
Totales				**100% (153)**

Como complemento del análisis anterior, describimos a continuación lo que los docentes encuestados dicen que se hace institucionalmente y con colegas respecto de la lectura y la escritura. Dada la limitación de espacio, sólo dejamos esbozadas las categorías de respuestas obtenidas pero no profundizamos aquí en su interpretación. Nótese en los análisis siguientes el predominio de las respuestas categorizadas como "por fuera de las asignaturas".

II.2. Qué se hace institucionalmente

182 profesores encuestados indican que sus instituciones hacen algo para afrontar los problemas relativos a la lectura y la escritura aunque sólo 157 respuestas describen qué se hace institucionalmente.[3] Estas fueron agrupadas en tres categorías principales (ver tabla 2).

Un primer grupo (53%) indican que se hace algo por fuera de las asignaturas y centrado en las dificultades de los alumnos, bien con carácter remedial (gabinete psicopedagógico) o con la suposición de que podrá ser luego transferido a los desafíos de leer y escribir en las materias (taller, curso de ingreso, tutorías, actividades culturales extracurriculares). Son acciones institucionales en las que el trabajo con la lectura y la escritura se sitúa en espacios ajenos a la labor docente cotidiana.

La segunda categoría que describe qué se hace a nivel institucional agrupa al 30% de respuestas y se refiere a acciones institucionales que podrían incidir en las aulas

eventualmente en el futuro (proyectos de mejora institucional, actividades de desarrollo profesional docente, proyectos de investigación, acuerdos) aunque no se especifica cómo.

Finalmente, un 11% de las respuestas expresan que se aborda la lectura y la escritura en diversas materias de la carrera aunque sólo algunos casos describen cómo se lo hace.

Las respuestas restantes (6%) son confusas y/o imprecisas y no permiten entender qué se realiza a nivel institucional.

Tabla 2

Se hace algo a nivel institucional				
Categoría	**Subcategoría**	**Ejemplo respuesta**	% (Parcial)	**% (Total)**
Por fuera de las asignaturas	**Taller**	*"Se trabaja en talleres de expresión. Sin embargo, es notorio que los resultados dependen de la atención y el empeño que ponga cada estudiante en resolver esos problemas." (Formulario 752, Len)*	26% (40)	**53% (83)**
	Curso de ingreso	*"Los alumnos tienen durante el curso inicial una semana intensiva de Lengua, a la que lamentablemente no todos acuden." (426, Fís)*	17% (27)	
	Tutorías	*"Se han organizado grupos de apoyo con alumnos avanzados de la Carrera de Lengua, pero no es sencillo porque son en otros horarios para que no se les superpongan con las cursadas y tienen muchas dificultades para concurrir." (339, Edu)*	6% (9)	
	Gabinete psicopedagógico	*"Se han enviado al SOE (Servicio de Orientación Educativa) a los alumnos con graves dificultades." (218, His)*	3% (4)	
	Actividades culturales extracurriculares	*"Se intenta incrementar en los alumnos la idea de la necesidad de resolver esta carencia, invitándolos a participar de actividades culturales y generando desde algunas cátedras la necesidad de la lectura de obras que se indican como obligatorias."(751, Edu)*	2% (3)	
Eventual *(Las acciones podrían incidir en las aulas en el futuro)*	**Proyecto de mejora institucional**	*"A partir de este año se implementó un proyecto de mejora institucional para abordar de manera sistemática la producción de textos que se requieren en el nivel superior según año de la carrera" (1074, Soc)*	13% (21)	**30% (47)**
	Desarrollo profesional docente	*"Participamos, a nivel institucional, de jornadas sobre alfabetización académica" (1336, Bio)*	10% (16)	
	Proyectos de investigación	*"Hay proyectos institucionales en curso (por ejemplo, el nuestro, en conocer para incidir del INFD 2008, 'Trayectar las prácticas de lectura y escritura en la educación superior.*	3% (4)	

		Diseño, implementación y análisis de intervenciones didácticas en un profesorado y en una escuela media destino de las prácticas docentes en el conurbano bonaerense'" (222, Len)		
	Acuerdos institucionales	*"En las reuniones se trata de establecer pautas comunes para la enseñanza y la evaluación de los alumnos." (154, Mat)*	2% (3)	
	Cuadernillo	*"Se han confeccionado módulos con propuestas progresivas y según el año de cursada."(930, Educación)*	2% (3)	
Se aborda la lectura y la escritura en varias materias	**Curriculum**	*"Desde cada perspectiva se fomenta la lectura, la comprensión lectora, el uso del vocabulario técnico-específico, la expresión escrita y oral, etc." (604, Geo)*	10% (15)	**11% (17)**
	Apoyo	*"Apoyaturas en las asignaturas más complicadas en prehoras."(651, Edu)*	1% (2)	
Impreciso		*"Se trabaja en forma conjunta con los demás espacios curriculares" (863, Mat)*		**6% (10)**
Total				**100% (157)**

II.3. Qué se hace con colegas

De las 146 respuestas de quienes señalan que hacen algo "con colegas", 116 describen lo que realizan.[4] De ellas, buena parte se aproxima o bien a las respuestas de quienes mencionan acciones a nivel institucional o bien a las que dicen hacer algo por su cuenta (ver tabla 3). Sin embargo, la particularidad de las respuestas "con colegas" es que señalan que lo que se hace, en sus aulas o a nivel institucional, es fruto de intercambios con otros profesores.

Así, 24% indican que se hace algo por fuera de las asignaturas, con carácter remedial para paliar lo que se considera un déficit del alumno, o con la suposición de que podrá ser luego transferido al aprendizaje de las materias (orientación a alumnos con problemas, tutorías, taller, curso de ingreso, etc.).

21% de los profesores que dicen hacer algo con colegas indican que los problemas de lectura y escritura se abordan a través de intervenciones que más arriba denominamos "Trabajo en los extremos" (solicitando trabajos, dando pautas, enseñando técnicas o corrigiendo las producciones de los estudiantes).

El 17% de quienes responden que hace algo con colegas se refiere a que se han reunido y/o establecido acuerdos entre colegas sin especificar de qué modo se concretan o concretarán, por lo cual estas respuestas implican acciones eventuales o futuras respecto del quehacer áulico.

13% de estas respuestas expresa que trabaja en sus aulas con la lectura y la escritura junto con o a la par de otros colegas según la modalidad definida más arriba como "Trabajo durante".

11% de los que responden hacer algo con colegas declara realizar una tarea intercátedra, que incluye el trabajo de más de un docente, aunque no es posible a partir de estas respuestas precisar cómo lo hacen.[5]

Debido a la limitación de espacio de esta ponencia, queda pendiente el análisis interpretativo de estos resultados, lo mismo que los correspondientes a lo que se hace a nivel institucional. Empero, cabe destacar que en ambos casos predominan las respuestas que muestran que la lectura y la escritura se suelen encarar de forma extrínseca a la enseñanza de los contenidos de cada asignatura.

Tabla 3

Hace algo con colegas				
Categoría	**Subcategoría**	**Ejemplo de respuesta**	**% parcial**	**% total**
Por fuera de las asignaturas	**orientación a alumnos**	*"Los casos más serios se encuentran en los primeros años de la carrera y en general se lo orienta a buscar alguna ayuda profesional y, si el alumno/a es receptivo a las indicaciones, se le propone algunas actividades complementarias de lectura comprensiva u otras." (Formulario 671, His)*	9% (10)	**24% (28)**
	taller	*"Dentro de la formación que ofrece la institución, se dicta en forma complementaria talleres de ortografía, comprensión de texto". (1380, Len)*	7% (8)	
	tutores	*"Hay un proyecto en la Institución, a cargo de otros docentes, colaborando con los alumnos que tienen problemas, a través de tutorías." (1407, Eco)*	3% (4)	
	ingreso	*"En el curso inicial una cátedra destinada a la comprensión lectora" (1326, Edu)*	3% (3)	
	delega en otras materias	*"Una profe de Lengua les desarrolló clases que tendían a fortalece este aspecto." (360, Mat)*	2% (2)	
	actividad cultural	*"Motivar la lectura de temas de su interés". (1310, Mat)*	1% (1)	

Trabaja en los extremos	**pide tarea**	*"Se piden informes de lectura" (894, Len)*	9% (10)	
	corrige producto	*"Tratamos de tener criterios comunes en la supervisión de las tareas pautadas como: Corrección de redacciones y errores de ortografía o devoluciones de trabajos de confusa comprensión para que los vuelvan a realizar" (399, Bio)*	7% (8)	**21% (24)**
	da pautas	*"Nos ponemos de acuerdo qué formato debemos exigir para la presentación de los trabajos" (1488, Mat)*	3% (4)	
	da técnicas	*"Enseñar y aplicar en 1º año técnicas de comprensión lectora" (197, Geo)*	2% (2)	
Eventual *(podrían incidir en las aulas en el futuro)*	**acuerdo**	*"Trato de coordinar bibliografía, temas comunes, recurrentes; introducir los temas de una manera similar." (553, Quí)*	11% (13)	
	reunión	*"Yo no tengo problemas con esto, creo que por ser mis alumnos del último año. Pero se ha discutido en reuniones de departamento sobre este problema, se han compartido distintas estrategias. Quizás falte un plan orgánico institucional, pero muchos docentes se preocupan en hacer algo." (149, Fís)* *"Generalmente converso con los profesores del mismo curso para intercambiar ideas acerca de posibles soluciones" (250, Bio)*	5% (6)	**17% (20)**
	desarrollo profesional docente	*"Con otros colegas hemos realizado nosotros también Capacitación en el marco de la Articulación entre la UNCuyo y el Gobierno de la Provincia, sobre Comprensión Lectora, Producción Escrita y Resolución de Problemas" (218, His)*	1% (1)	
Trabajo durante	**Trabaja en clase**	*"La idea que surgió es que los alumnos armen resúmenes de las clases para que los expongan en forma breve en el comienzo de la siguiente clase". (368, Bio)*	9% (10)	
	Trabajo proceso interactivo	*"La lectura, la escritura y la práctica de la oralidad están muy vinculadas. Escribir con otros una síntesis de lo realizado, revisarlo, discutir la necesidad de agregar o modificar algo son todas oportunidades para desarrollar la escritura, la lectura, la oralidad y la escucha como así también situaciones propicias para el desarrollo de prácticas de argumentación. Someter a la consideración de otros las propias producciones es una actividad interesante para aprender a descentrarse del propio punto de vista." (550, Mat)*	4% (5)	**13% (15)**
Inter-cátedra		*"Se implementa un proyecto de Lecto-Escritura, con la participación de un profesor de lengua y otros de la sección Matemática." (522, Mat)*		**11% (13)**
Otros		*"Se retoman temas que se dan por sabidos en nivel medio y se los integra" (1394, Len)*		**3% (3)**
Impreciso		*"Tratamos de dar actividades que ayuden a salvar estos obstáculos" (1536, Quí)*		**11% (13)**
Total				**100% (115)**

III. Conclusión

La mayoría de los profesores encuestados, procedentes de las diversas disciplinas y carreras de IFD que forman a los futuros docentes secundarios, perciben que los estudiantes tienen dificultades para leer y escribir. Si bien casi todos ellos manifiestan que se hace algo al respecto, "por su cuenta", "con colegas" o "a nivel institucional", lo que describen resultan mayormente acciones poco integradas en las materias que enseñan. Los docentes que se ocupan del asunto en forma individual tienden a intervenir al inicio o al final de los procesos de lectura y/o escritura, por medio de tareas que solicitan, pautan, corrigen o enseñan para ser luego aplicadas, pero no con propuestas que incluyen acompañamiento y retroalimentación para el aprendizaje de los contenidos disciplinares. Entre quienes manifiestan que hacen algo con otros profesores o institucionalmente, predominan las acciones por fuera de las asignaturas, a través de talleres, cursos de ingreso, etc.

En contraste, un porcentaje menor de docentes describe entramar tareas donde se lee y escribe para aprender los contenidos disciplinares, en forma sostenida e interactiva entre lo que ellos aportan y lo que hacen los alumnos. Estas propuestas entretejen las orientaciones para leer y escribir con el trabajo sobre los contenidos propios de cada materia y por ello parte de la labor en clase es volver sobre, retomar, esos contenidos a través de la lectura y/o la escritura.

Es decir, las acciones que se realizan tienden a abordar la lectura y/o la escritura como un agregado en la periferia de la enseñanza o incluso las ubican en un espacio curricular separado de las asignaturas. Son menos frecuentes las acciones que integran el leer y escribir para aprender los contenidos disciplinares y, al hacerlo, siguen enseñando estos contenidos por medio de la producción o discusión de textos, en vez de avanzar permanentemente con nueva información.

Si retomamos las preguntas que inauguran esta ponencia, es posible afirmar que muchos encuestados, incluso más de los previstos en nuestra hipótesis inicial, se ocupan de la lectura y la escritura. Empero, "ocuparse" adquiere dos significados contrastantes. En buena parte de las respuestas, hace referencia a que los docentes o las instituciones realizan algo respecto de la lectura y la escritura que resulta de añadir a lo que se enseña ciertas acciones situadas en los márgenes. En cambio, un grupo menor de profesores se ocupan del leer y escribir en el transcurrir de sus materias. Si bien proceden de diversas

asignaturas, acompañan la lectura y la escritura como un modo de ayudar a elaborar los contenidos disciplinares. "Ocuparse" significa aquí destinar tiempo de clase e intervenir durante los procesos de interpretación y producción escrita.

Estos resultados son, a nuestro juicio, potencialmente útiles para pensar la formación docente y las políticas educativas del sector. Indican que es insuficiente incentivar la idea de que es necesario ocuparse de la lectura y la escritura a través de las disciplinas en la educación superior. Importa asimismo clarificarse que no da lo mismo el cómo, el modo en que es posible hacerlo.

Según nuestros marcos teóricos, lo que resulta más provechoso para el aprendizaje es *entramar* o *tejer* el trabajo sostenido de lectura y escritura con la enseñanza de cada materia al servicio del aprendizaje de sus propios contenidos, en vez de *añadir* o *coser* un contenido ajeno en el contorno de las asignaturas o en el plan de estudio de las carreras. Ilustran este entramado las respuestas de los docentes que ven valioso discutir con los alumnos sus interpretaciones sobre los textos, aunque resulten alejadas de la que el profesor considera adecuada. Estos profesores, que hacen lugar al trabajo conjunto sobre la interpretación de lo leído, probablemente conciben que comprender textos requiere algo más que su explicación. Por eso, están dispuestos a dedicar tiempo de clase al aporte de cada uno, a apreciar qué han entendido los alumnos para volver a explicar en función de ello o incluso porque valoran la confrontación entre pares como un medio de promover la transformación de sus ideas de partida. El trabajo que realizan sobre la interpretación de la bibliografía resulta una ayuda pedagógica imprescindible para que sus alumnos entiendan los conceptos de su materia y aprendan a leer sus textos. Esta forma de ocuparse también ha quedado ejemplificada en los docentes que no devienen meros correctores de escritos, sino que orientan en el transcurso de la producción (y no sólo al final) para que los textos mejoren en los aspectos profundos (coherencia del escrito en relación con los contenidos conceptuales), además de en los superficiales (ortografía, presentación, etc.). Intervenir durante el proceso apunta, también, a que mejore el escritor y no sólo el escrito, apunta a promover un uso epistémico de la escritura en vez de un uso comunicativo únicamente. De este modo, la escritura no se emplea aquí sólo como instrumento de evaluación y la intervención del docente no se queda en los bordes de la materia. Cabe destacar que los profesores que dicen ocuparse de la lectura y la escritura de este modo entramado, lo expresan en

términos de hacerse cargo de enseñar su disciplina y no se convierten, por ello y por un rato, en docentes de Lengua.

Añadir o coser un contenido foráneo en las materias no es igual, de cara al aprendizaje de los conceptos disciplinares, a entrelazarlo o tejerlo con ellos. Por tanto, las políticas educativas interesadas en mejorar la formación docente tienen ante sí un desafío de mayor envergadura que promover que las instituciones y los profesores se ocupen de la lectura y la escritura a lo largo y ancho de la formación. Resulta necesario que los modos de ocuparse también sean objeto de direccionamiento.

Referencias

ARTEMEVA, N. (2008). Toward a Unified Social Theory of Genre Learning. *Journal of Businees and Technical Communication, 22*(2), 160-185.

BAZERMAN, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. En Ch. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (2009), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 38-49). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. Y GARUFIS, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

CHALMERS, D. Y FULLER, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.

DYSTHE, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, *13*(3), 385-425.

LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

RUSSELL, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English, 52*, 52-73.

RUSSELL, D., LEA, M., PARKER, J., STREET, B. Y DONAHUE, T. (2009). Exploring Notions of Genre in "Academic Literacies" and "Writing Across the Curriculum": Approaches Across Countries and Contexts. En Ch. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 401-429). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

WELLS, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry, 2*(4), 369-405.

[1] Esta investigación se realizó gracias al apoyo del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en 2009-2010. Además de las autoras, forman parte del equipo de investigación Leandro Bottinelli, Manuela Cartolari y Marta Marucco.

[2] El 16% de las respuestas restantes corresponden a "otros" (7%) o son imprecisas o confusas, y no permiten comprender qué hacen los docentes en sus clases (9%).
[3] 142 encuestados describen qué se hace y de ellos 15 dan respuestas dobles, es decir, mencionan que institucionalmente se hace más de una cosa. Por ello se computan 157 respuestas.
[4] 111 encuestados describen qué se hace y 5 de ellos dan respuestas dobles, es decir, mencionan que se hace más de una cosa. Por ello se computan 116 respuestas.
[5] De las restantes respuestas, 3% fueron categorizadas como "otros" y 11% son imprecisas o confusas, y no permiten entender qué se realiza con colegas.