

En Vazquez, A., *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto (Argentina): UniRío.

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

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

Cita:

Carlino, Paula, Iglesia, Patricia y Laxalt, Irene (2012). *Leer y escribir en las asignaturas en la formación de profesores secundarios: qué dicen los docentes que se hace*. En Vazquez, A. *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto (Argentina): UniRío.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/65>

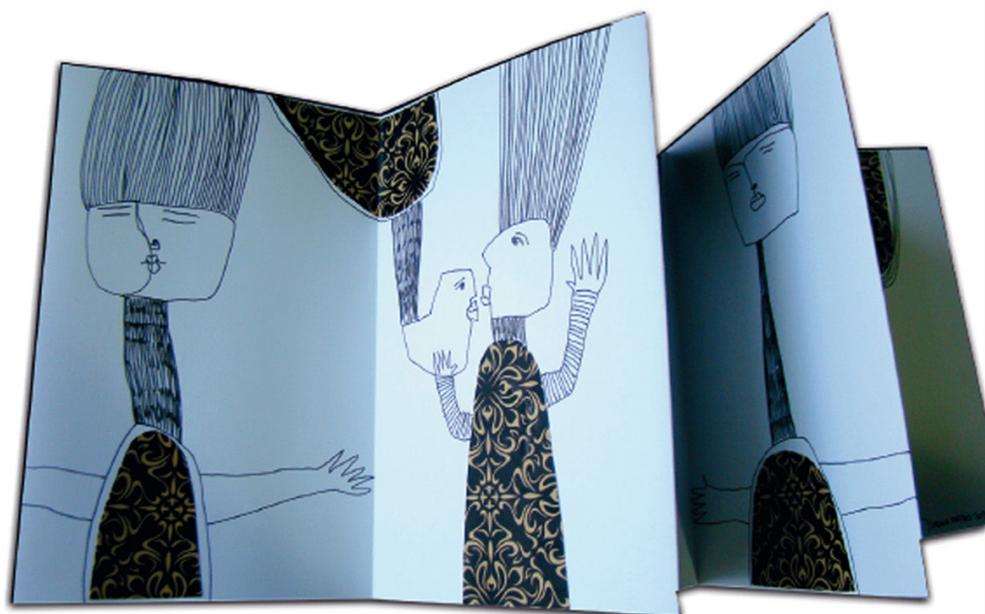
ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/Yfc>



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>.

ISBN: 978-987-688-007-7



Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar

Compiladoras

Alicia Vázquez
María del Carmen Novo
Ivone Jakob
Luisa Pelliza

Jornadas sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar

9 y 10 de Septiembre de 2010
Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Ciencias Humanas

e-book

UniRío
editora



Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar

Compiladoras

Alicia Vázquez
María del Carmen Novo
Ivone Jakob
Luisa Pelizza

Subsede Universidad Nacional de Río Cuarto de la
Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura

Facultad de Ciencias Humanas

Centro de Investigación y Enseñanza de la Lectura y la Escritura

Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar

Alicia Vázquez, María del Carmen Novo, Ivone Jakob, Luisa Pelizza (comp.)

ISBN: 978-987-688-007-7



Uni. Tres primeras letras de “Universidad”. Uso popular muy nuestro; la Uni. Universidad del latín “universitas” (personas dedicadas al ocio del saber), se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial y en la concepción de conocimientos y saberes construidos y compartidos socialmente. El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro Río Cuarto en constante confluencia y devenir. La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento de vuelo libre de un “nosotros”. Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria

Prof. Laura Ugnia y Prof. Mercedes Ibañez

Facultad de Ciencias Económicas

Prof. Florencia Granato

Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales

Prof. Sandra Miskoski y Prof. Julio Barros

Facultad de Ciencias Humanas

Prof. Silvina Barroso

Facultad de Ingeniería

Prof. Marcelo Gioda y Prof. Jorge Vicario

Biblioteca Central Juan Filloy

Lic. Irma Milanesio y Bibl. Claudia Rodríguez

Secretaría Académica

Prof. Claudio Asaad y Prof. M. Elena Berruti

Equipo Editorial

Secretario Académico: Claudio Asaad

Directora: Elena Berruti

Equipo: José Luis Ammann, Daila Prado, Maximiliano Brito, Daniel Ferniot

Leer y escribir en las asignaturas en la formación de profesores secundarios: Qué dicen los docentes que se hace

Paula Carlino, Patricia Iglesia e Irene Laxalt

CONICET-Universidad Buenos Aires

Universidad Buenos Aires

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

1. Planteamiento de la investigación¹

¿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? La presente investigación ha tenido por objetivo responder estas preguntas para describir lo que se hace en el ámbito de la formación de profesores. En Argentina, ésta se realiza mayormente en instituciones terciarias no universitarias, los Institutos de Formación Docente (IFD). Actualmente, los IFD son objeto de políticas de mejora, dependientes del Ministerio de Educación de la Nación. En este contexto, el presente estudio apuntó a brindar información útil para diseñar acciones de desarrollo profesional docente y eventualmente para contribuir a cambios curriculares o institucionales.

El problema de investigación que las preguntas previas enuncian ha sido formulado considerando el aporte teórico de las perspectivas “escribir a través del currículum” y “escribir para aprender” (Bazerman y otros, 2005; Carlino, 2005; Russell, 1990), la “didáctica de las prácticas del lenguaje” (Lerner, 2001), la “enseñanza dialógica” (Dysthe, 1996) y el “uso epistémico de lo escrito” (Wells, 1990). Teniendo en cuenta estos aportes, nuestro estudio relevó concepciones y prácticas declaradas sobre qué se piensa y qué se hace con la lectura y la escritura en diversas carreras y asignaturas de la formación docente. Para ello, diseñamos un cuestionario con 32 preguntas presentado a través de un formulario en línea, cuyas respuestas fueron recabadas y procesadas a través del apoyo logístico del Instituto Nacional de Formación Docente, órgano dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. 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 los docentes declaran trabajar con la lectura y escritura en sus materias, de qué manera intervienen, en qué momentos y a través de qué tareas 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 las tres autoras, que debieron llegar a acuerdos en todos los casos.

2. Resultados

En este trabajo, enfocamos una de las preguntas abiertas presentes en el cuestionario, que proponía describir las acciones que se realizan, en forma individual, a nivel institucional, o con colegas, 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 centramos en el análisis de lo que los docentes dicen hacer por su cuenta y dejamos apenas esbozado lo que refieren que se hace institucionalmente y con colegas.

2.1. Qué hacen los docentes por su cuenta

De los 200 profesores que señalan que hacen algo por su cuenta, 153 especifican lo que realizan 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 intervención (véase tabla 1).

2.1.1. Trabajo “en los extremos”

El primer modo, al que denominamos “Trabajo en los extremos”, abarca al 46% de las respuestas de los encuestados 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 solicita o pauta una tarea, explica una estrategia o técnica de estudio, o bien corrige lo hecho, pero no interviene en el medio de ambos extremos sino que los alumnos realizan la tarea por su cuenta.

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 el docente declara incluir en su materia tareas de lectura y/o escritura a través de requerirlas a sus alumnos. En las siguientes respuestas, hemos destacado los verbos que utiliza 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 separado 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 destacados 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).*

*“**Aplico técnicas** de lectura comprensiva” (251, Historia).*

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

Estas respuestas también muestran que la lectura y la escritura son concebidas 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 revelan 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).

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 precisarían 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 conocimientos en acción, a través de prácticas guiadas que permitan construir los saberes implicados en estas actividades conjuntas. Al tratarse de quehaceres del lector, es imposible aprenderlos como conocimientos declarativos ya que luego no habrá que decirlos sino ejercerlos.

Da pautas

En aquellas respuestas agrupadas como “da pautas”, el docente manifiesta ofrecer orientaciones, a modo de instrucción inicial, para que los estudiantes realicen el trabajo solicitado. Explica qué espera del alumno en la tarea encomendada, aconseja lo que se debería 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 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 leer y escribir para estudiar sus asignaturas. 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.

2.1.2. 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 sus 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 leer y/o escribir, 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 “trabaja en clase-proceso interactivo”, tal como mostramos a continuación².

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 comprensión de los enunciados de los problemas matemáticos.” (1498, Matemática).

Trabaja en clase - 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 declaran destinar tiempo de sus clases a leer y releer en forma conjunta algunos textos, deteniendo la lectura para trabajar sobre la interpretación de los textos, 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).

“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).

Así, la lectura conjunta en clase se vuelve más 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:

“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).

El trabajo en clase de este modo asegura que leer y escribir sean prácticas enseñadas y no sólo evaluadas:

“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, Biología).

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. De acuerdo con nuestros marcos teóricos, 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 los estudiantes vinculen unos temas con otros y los integren con lo que piensan, lo cual a su vez evitaría que sean retenidos como datos inconexos e improductivos, sólo utilizados 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 profesor:

“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 “trabaja en clase - 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.

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”.

2.2. 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. Estas fueron agrupadas en tres categorías principales (ver tabla 2).

La mayoría de las respuestas (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 al desafío 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 curriculares ajenos a la labor del docente que enseña su asignatura.

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), si bien no especifican 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.

2.3. Qué se hace con colegas

De las 146 respuestas de quienes señalan que hacen algo “con colegas”, 116 describen lo que realizan⁴. 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). 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 hacen⁵.

Debido a la limitación de espacio de esta ponencia, queda pendiente la interpretación de estos

resultados, lo mismo que la correspondiente 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.

3. 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 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 técnicas generales 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 entamar 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 entretienen 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 este trabajo, 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 escrita (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. 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, sin sentir que han debido convertirse, 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.

Notas

(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.

Referencias

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

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.

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

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.

ANEXO:

Tabla 1

Hace algo por su cuenta				
Categoría	Subcategoría	Ejemplo respuesta	% (Parcial)	% (Total)
Trabajo en los extremos	pide trabajo	<i>"Estimulo la lectura, pido trabajos en los que exijo buena redacción posterior a la comprensión del tema." (Formulario 1459, Biología)</i>	14% (22)	47% (71)
	corrige producto	<i>"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, Matemática)</i>	14% (21)	
	da técnicas	<i>"Posibilitar la adquisición de técnicas de lectura y comprensión" (1517, Psicología)</i>	10% (15)	
	da pautas	<i>"Guías de orientación para la lectura de textos académicos." (1287, Lengua)</i>	9% (13)	
Trabajo durante	trabaja en clase	<i>"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, Educación)</i> <i>"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, Física)</i>	30% (46)	37% (57)
	trabaja en clase - proceso interactivo	<i>"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, Geografía)</i>	7% (11)	
Otros		<i>"Ofrezco un tiempo para el asesoramiento sobre los temas cuya lectura no se comprende."(583, Educación)</i>		7% (11)
Impreciso		<i>"Se desarrollan tareas específicas para mejorar la situación."(29, Historia)</i>		9% (14)
Totales				100% (153)

Tabla 2

Se hace algo a nivel institucional				
Categoría	Subcategoría	Ejemplo respuesta	% (Parcial)	% (Total)
Por fuera de las asignaturas	Taller	<i>“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, Lengua)</i>	26% (40)	53% (83)
	Curso de ingreso	<i>“Los alumnos tienen durante el curso inicial una semana intensiva de Lengua, a la que lamentablemente no todos acuden.” (426, Física)</i>	17% (27)	
	Tutorías	<i>“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, Educación)</i>	6% (9)	
	Gabinete psicopedagógico	<i>“Se han enviado al SOE (Servicio de Orientación Educativa) a los alumnos con graves dificultades.” (218, Historia)</i>	3% (4)	
	Actividades culturales extracurriculares	<i>“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, Educación)</i>	2% (3)	

Eventual <i>(Las acciones podrían incidir en las aulas en el futuro)</i>	Proyecto de mejora institucional	<i>"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, Sociología)</i>	13% (21)	30% (47)
	Desarrollo profesional docente	<i>"Participamos, a nivel institucional, de jornadas sobre alfabetización académica" (1336, Biología)</i>	10% (16)	
	Proyectos de investigación	<i>"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. 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, Lengua)</i>	3% (4)	
	Acuerdos institucionales	<i>"En las reuniones se trata de establecer pautas comunes para la enseñanza y la evaluación de los alumnos." (154, Matemática)</i>	2% (3)	
	Cuadernillo	<i>"Se han confeccionado módulos con propuestas progresivas y según el año de cursada."(930, Educación)</i>	2% (3)	
Se aborda la lectura y la escritura en varias materias	Curriculum	<i>"Desde cada perspectiva [asignatura] se fomenta la lectura, la comprensión lectora, el uso del vocabulario técnico-específico, la expresión escrita y oral, etc." (604, Geografía)</i>	10% (15)	11% (17)
	Apoyo	<i>"Apoyaturas en las asignaturas más complicadas en prehoras."(651, Educación)</i>	1% (2)	
Impreciso		<i>"Se trabaja en forma conjunta con los demás espacios curriculares" (863, Matemática)</i>		6% (10)
Total				100% (157)

Tabla 3

Hace algo con colegas				
Categoría	Subcategoría	Ejemplo de respuesta	% parcial	% total
Por fuera de las asignaturas	orientación a alumnos	<i>“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, Historia)</i>	9% (10)	24% (28)
	taller	<i>“Dentro de la formación que ofrece la institución, se dicta en forma complementaria talleres de ortografía, comprensión de texto”. (1380, Lengua)</i>	7% (8)	
	tutores	<i>“Hay un proyecto en la Institución, a cargo de otros docentes, colaborando con los alumnos que tienen problemas, a través de tutorías.” (1407, Economía)</i>	3% (4)	
	ingreso	<i>“En el curso inicial una cátedra destinada a la comprensión lectora” (1326, Educación)</i>	3% (3)	
	delega en otras materias	<i>“Una profe de Lengua les desarrolló clases que tendían a fortalecer este aspecto.” (360, Matemática)</i>	2% (2)	
	actividad cultural	<i>“Motivar la lectura de temas de su interés”. (1310, Matemática)</i>	1% (1)	

Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar

Trabaja en los extremos	pide tarea	<i>“Se piden informes de lectura” (894, Lengua)</i>	9% (10)	21% (24)
	corrige producto	<i>“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, Biología)</i>	7% (8)	
	da pautas	<i>“Nos ponemos de acuerdo qué formato debemos exigir para la presentación de los trabajos” (1488, Matemática)</i>	3% (4)	
	da técnicas	<i>“Enseñar y aplicar en 1º año técnicas de comprensión lectora” (197, Geografía)</i>	2% (2)	
Eventual <i>(podrían incidir en las aulas en el futuro)</i>	acuerdo	<i>“Trato de coordinar bibliografía, temas comunes, recurrentes; introducir los temas de una manera similar.” (553, Química)</i>	11% (13)	17% (20)
	reunión	<i>“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, Física)</i> <i>“Generalmente converso con los profesores del mismo curso para intercambiar ideas acerca de posibles soluciones” (250, Biología)</i>	5% (6)	
	desarrollo profesional docente	<i>“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, Historia)</i>	1% (1)	

Trabajo durante	Trabaja en clase	<i>“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, Biología)</i>	9% (10)	13% (15)
	Trabajo proceso interactivo	<i>“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, Matemática)</i>	4% (5)	
Inter-cátedra		<i>“Se implementa un proyecto de Lecto-Escritura, con la participación de un profesor de Lengua y otros de la sección Matemática.” (522, Matemática)</i>		11% (13)
Otros		<i>“Se retoman temas que se dan por sabidos en nivel medio y se los integra” (1394, Lengua)</i>		3% (3)
Impreciso		<i>“Tratamos de dar actividades que ayuden a salvar estos obstáculos” (1536, Química)</i>		11% (13)
Total				100% (115)