

## Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas

*Tertiary teachers' conceptions and declared practices about reading and writing in their disciplines*

Paula Carlino

CONICET-Univ. de Buenos Aires, Argentina

Patricia Iglesia

Univ. de Buenos Aires, Argentina

Irene Laxalt

Univ. Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

### Resumen

Este trabajo examina las prácticas declaradas y las concepciones sobre lectura y escritura que pueden inferirse de ellas, a partir de un estudio entre profesores terciarios argentinos. Para ello, administramos una encuesta a profesores de diversas asignaturas en 50 instituciones, que forman a los futuros docentes secundarios. Obtuvimos 544 respuestas válidas. En este artículo, enfocamos una de las preguntas abiertas que proponía describir las acciones que se realizan para ayudar a afrontar las dificultades de los alumnos para leer comprensivamente y escribir con claridad, reconocidas por la mayoría de los encuestados. Aunque muchos declaran ocuparse de la lectura y/o escritura en sus materias, predominan quienes manifiestan intervenir sólo al inicio de estas tareas (solicitando trabajos, dando instrucciones, enseñando técnicas) o al final (corrigiendo producciones de los alumnos). Una proporción menor de docentes expresan que median los procesos de leer o escribir durante las clases. Algunos de ellos manifiestan asimismo promover la interacción entre profesor y alumnos y/o entre pares, a través de la discusión sobre lo leído o lo escrito. De estas respuestas es posible abstraer dos modalidades con que los profesores incluyen la lectura y/o escritura en sus materias: una "periférica" y otra "entrelazada". De acuerdo con los marcos teóricos de "escribir a través del currículum" y "enseñanza dialógica", interpretamos estos resultados en términos de las concepciones que podrían corresponder a las prácticas declaradas. Discutimos también la incidencia que estas prácticas tendrían sobre la formación de los futuros profesores.

**Palabras clave:** enseñanza, lectura, escritura, disciplinas, concepciones, profesores

## **Abstract**

This paper examines the declared practices and conceptions on reading and writing that can be inferred from a study in Argentina. After passing a survey to teachers of various subjects in 50 institutions that train future high-school teachers, we collected 544 valid responses. In this article, we focus on one of the open questions that describe the actions taken to address the students' difficulties to write and understand what they read, recognized by most respondents. Although many teachers claim to deal with reading and/or writing in their field, most of them tend to intervene at the beginning of the assignments (requiring tasks, giving guidelines, providing techniques) or at the end (correcting students' productions). A smaller proportion of teachers expressed that they support students during these tasks and make time for it in their classes. Some of them also promote interaction between teacher and students or among peers, through discussion on what has been read or written. Two modes of dealing with reading and/or writing within their subjects emerged from these data: the "peripheral" and the "intertwined" teaching. According to the theoretical "writing across the curriculum" and "dialogic teaching" approaches, we examine these results in terms of the conceptions which could correspond to the declared practices. We also discuss the impact that these teaching practices would have on the training of future teachers.

**Key words:** instruction, academic literacy, disciplines, conceptions, teachers

## **Introducción<sup>1</sup>**

¿Qué lugar ocupan la lectura y la escritura en la enseñanza de las diversas asignaturas en la formación docente? ¿Se las concibe y utiliza como tareas que se ponen en juego sólo al momento de la evaluación de los contenidos impartidos en ellas o también se promueve su empleo como instrumentos de aprendizaje? ¿Se las considera herramientas aún en construcción, por lo cual se las orienta y acompaña al interior de cada materia, o bien se supone que los alumnos no requieren ayudas pedagógicas para leer y escribir porque han aprendido a hacerlo con anterioridad? ¿Se contemplan así en la enseñanza de cada asignatura los procedimientos de estudio específicos o se los exige sin más?

Con estos interrogantes de partida, investigamos cómo se piensan las relaciones entre lectura, escritura, enseñanza y aprendizaje disciplinar, en los institutos que forman a profesores secundarios a nivel nacional<sup>2</sup>. En Argentina, los profesores que se preparan para enseñar en las escuelas secundarias (con alumnos de entre 12 y 18 años) reciben generalmente su formación de cuatro años en instituciones terciarias no universitarias, los llamados "Institutos de Formación Docente" (IFD). Desde hace un lustro, 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 y/o institucionales en la formación de grado.

De acuerdo con marcos teóricos convergentes, que abrevan en las corrientes de escribir a través del currículum, la socio-retórica, la enseñanza dialógica, el constructivismo, el socio-constructivismo, y la teoría de las situaciones didácticas, la indagación relevó si la lectura y la escritura se incluyen en la enseñanza al servicio del aprendizaje de los contenidos de las diversas asignaturas, y cómo se lo hace.

El propósito fue averiguar en qué medida existen docentes y/o acciones institucionales que procuran *integrar* el trabajo sobre la comprensión y producción de textos en la formación de los futuros profesores secundarios, trascendiendo el uso del escribir como canal para que los alumnos comuniquen lo que han estudiado por su cuenta al momento de ser evaluados y del leer como extracción de un significado inmanente al texto. En tanto prácticas de estudio, la lectura y la escritura podrían estar presentes de diversas maneras en todas las materias. Por ello, se encuestó a profesores de las distintas carreras y asignaturas que se imparten. En particular, la investigación procuró determinar de qué modos los profesores de institutos de formación docente manifiestan orientar el análisis y elaboración de textos que requieren de sus alumnos durante el cursado de sus materias. Asimismo, analizó qué concepciones podrían subyacer a estos modos. Para conocer el lugar que otorgan a las actividades de leer y escribir para aprender sus asignaturas, y a cómo intervienen en ellas, la encuesta incluyó preguntas relativas a la enseñanza y al aprendizaje, y no sólo a la lectura y escritura.

En este trabajo, pasamos revista a los marcos teóricos desde los que se realizó el estudio, describimos el método utilizado y analizamos uno de los campos abiertos de la encuesta. Nos centramos así en las respuestas al ítem que pedía describir las acciones que realizan los profesores para ayudar a afrontar las dificultades de los alumnos “para leer comprensivamente y escribir con claridad”, declaradas por el 90% de los encuestados.

Detallamos a continuación las opciones teóricas del equipo de investigación, el GICEOLEM<sup>3</sup>, en lo que respecta al objeto de enseñanza de las asignaturas, el aprendizaje, la noción de alumno, y de enseñanza. No todos los conceptos que desarrollamos en lo que sigue son retomados en la interpretación de los datos analizados en el presente artículo dado que algunos se utilizaron para el análisis de otras preguntas de la encuesta. Sin embargo, hemos querido incluirlos en este trabajo para mostrar el entramado de conceptos con los que pensamos el estudio y las cuestiones indagadas.

## **Opciones teóricas desde las que se construyó la encuesta y se analizaron los datos**

Las opciones teóricas en las que se funda este estudio atañen a cómo el equipo de investigación entiende cada componente del sistema didáctico (Chevallard, 1997): los objetos de conocimiento propios de las asignaturas en el nivel superior, la enseñanza del profesor, y el aprendizaje del alumno. De acuerdo con Camps (2003), diversas disciplinas son necesarias para pensar la enseñanza de un saber, aunque ninguna de éstas pueda “aplicarse” en el aula (ni en la investigación) sino que han de pensarse como referencias teóricas para entender los problemas que surgen, aunque estos problemas han de definirse desde la propia enseñanza (y la investigación). Con esta intención, explicitamos nuestras concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de *dos* tipos de objetos de conocimiento: el saber conceptual de las asignaturas (sus sistemas de conceptos) y el saber hacer correspondiente a las prácticas de lectura y escritura esperadas dentro de ellas (quehacer de lector y escritor en cada materia). Asimismo, caracterizamos nuestra noción de alumno en la educación superior.

## **El objeto de enseñanza: los saberes disciplinares y las prácticas de lectura y escritura involucradas**

En el equipo de investigación que desarrollamos este estudio entendemos que los saberes que han de ser enseñados en las distintas carreras de la formación docente incluyen, además del conocimiento conceptual proveniente de cada disciplina, las prácticas de lectura y escritura que necesitan cumplimentar los alumnos para cursar las materias y las que precisarán ejercer los futuros profesores en cada área de estudio. Siguiendo a Bogel y Hjorthoj (1984, p. 12), asumimos que “una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual”. Por ello, su aprendizaje involucra adquirir su sistema de conceptos y métodos, junto con usos del lenguaje específicos. Estos usos, de naturaleza práctica y situada, sólo pueden aprenderse en el contexto dentro del cual ocurren y a través de la ayuda de quienes tienen experiencia en ellos (véase, por ejemplo, Gottschalk y Hjorthoj, 2004; Mitchell, 2010; Purser, Skillen, Deane, Donohue y Peake, 2008).

A diferencia de lo que supone el sentido común, cuestionamos que la lectura y la escritura sean habilidades generales que puedan aprenderse de una vez y para siempre para luego aplicarse a cualquier texto y situación (cf. Rose, 1985; Russell, 2002). Si bien existen algunos saberes sobre lo escrito que son transferibles (ortografía, gramática), los aspectos más sustantivos no son universales. Así, las cuestiones dependientes del contenido y propósito de escritura (desarrollo conceptual, adecuación a la situación comunicativa, modos de argumentar considerados válidos, jerarquización de las nociones, etc.) adquieren particularidades en cada ámbito, y son inherentes a determinadas comunidades de práctica. Las formas de lo escrito relativas a estos aspectos -denominados profundos o de primer orden, porque hacen referencia al significado- no son aceptadas por igual en todas las disciplinas. Los modos de lectura y escritura requeridos en cada asignatura no resultan de la mera prolongación de procedimientos elementales adquiridos en forma general antes de ingresar a la educación superior. Las investigaciones muestran, en cambio, que las maneras de leer y escribir apropiadas para un determinado ámbito precisan ser reconstruidas para poder servir en otro, y que esto ocurre a través de un largo aprendizaje no exento de obstáculos, que deben ser enfrentados.

Así, la noción sobre el escribir en la cual se basa el presente estudio se contrapone a la habitual concepción “autónoma” de la escritura, generalmente implícita, pero advertida y combatida por uno de los exponentes del movimiento “escribir a través del currículum”: la creencia de que se trata de “una simple habilidad universalmente aplicable, en gran parte no relacionada con el ‘contenido’ [...], una técnica separada e independiente” de lo que se escribe (Russell, 1990: 55). Junto con éste y otros impulsores del movimiento “escribir a través del currículum”, adherimos a la noción de “escritura como una actividad retórica compleja involucrada [embedded] en las diversas prácticas de las comunidades de discurso académico” y “condicionada por ésta[s]” (Russell, 2002: 9 y 12).

Es necesario entonces resaltar el contraste entre dos visiones de la escritura porque de ellas depende que se la considere un saber ya adquirido, que los profesores pueden suponer en sus alumnos, o bien un objeto de enseñanza del cual han de

ocuparse en sus asignaturas. En el primer caso, se concibe a la escritura como un canal de comunicación que sirve para transmitir un pensamiento elaborado con anterioridad, una forma extrínseca que se aplicaría a un contenido pre-existente. En contraposición, la postura alternativa entiende el escribir como una actividad social, lingüística y cognitiva que permite repensar aquello sobre lo que se escribe, y dar origen a ideas que no existían antes de escribir. Según tratamos al final de este apartado, la escritura es un instrumento de elaboración, y no sólo un medio de transmisión de lo ya sabido. Considerar que la escritura es una actividad cognoscitiva, que incide en la comprensión de los contenidos disciplinares que los docentes deben ayudar a aprender, ha llevado a que en este estudio se incluyeran preguntas relativas a qué hacen los profesores de cualquier materia para promover y orientar la producción escrita, ya que hacerlo contribuye a que los alumnos se apropien de los conceptos de sus asignaturas. Considerar a la escritura una práctica social situada, tal como desarrollamos más adelante, advierte que sólo ciertas situaciones de escritura promueven este uso epistémico.

En igual sentido, es preciso tener presentes las concepciones contrapuestas sobre la lectura. Es común suponer que leer es una destreza separable del contenido. En palabras de una profesora: “Si [los alumnos] tienen lectura comprensiva, no deberían tener problemas con el texto” (en Carlino, 2005: 85). De este modo, se considera que la lectura -en tanto competencia independiente del material que se lee- puede ser aprendida y enseñada de una vez y para siempre. Entender a la lectura como habilidad general, aprendida previamente, lleva a pensar que los alumnos puedan “aplicarla” por su cuenta para leer los textos de cada asignatura. Esta concepción suele ir de la mano de una idea extractiva del leer, en la cual se supone que el significado es inmanente al texto y que basta sólo con decodificarlo para acceder a aquél. Desde esta perspectiva, no es preciso que el profesor intermedie la lectura porque se da por supuesto que de un mismo texto sólo emerge una única comprensión posible. La concepción contraria, que fundamenta este estudio, se basa en los modelos interactivos sobre el proceso de lectura. En ellos, se considera que el significado de lo leído depende no sólo de lo que aporta el texto sino también de lo que aporta el lector, es decir, de sus conocimientos previos y de su propósito de lectura (Haswell *et al.*, 1999; Lerner, 1985; Smith, 1988). Así, las categorías conceptuales con las que un alumno se acerca a un texto le ayudan a percatarse de ciertas ideas y oscurecen u ocultan otras interpretaciones potenciales. También, vuelven importantes unas y secundarias otras. Sólo la intervención del profesor -conocedor de los marcos conceptuales de su disciplina- puede ayudar a los alumnos a saber qué buscar en los textos para hallar *lo que resulta relevante para su materia* (cf. Carlino, 2003, 2005). Desde esta concepción interactiva y constructiva de la lectura, el docente debería ayudar a confrontar las diversas interpretaciones poniéndolas en relación con el conocimiento disciplinar. En virtud de ello es que la encuesta diseñada indagó acerca de si los profesores intervienen en las actividades de lectura que proponen a sus alumnos y cómo lo hacen.

Así pues, el enfoque al que adhiere este estudio subraya que en cada dominio del conocimiento se lee y se escribe según modos particulares. La reiteración de estos modos de actuar frente a situaciones similares es lo que configura los géneros de los discursos académicos y disciplinares. En contraste con la idea extendida de que un

género es un tipo de texto, las investigaciones socio-retóricas cuestionan que los géneros discursivos consistan en conjuntos de rasgos textuales. Por el contrario, entienden a los géneros discursivos como acciones retóricas típicas motivadas por situaciones afines (Miller, 1984). Los géneros incluyen propiedades de cierto tipo de textos pero las exceden, porque -en tanto prácticas sociales - involucran habituales formas usar el lenguaje, concepciones compartidas, adopción de valores, posicionamientos epistemológicos y relaciones entre lectores y escritores, que ponen en juego cuestiones de poder. (Artemeva, 2008; Bazerman, 1988; Freedman y Medway, 1994; Miller, 1984; Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009).

Si se sigue esta concepción, los modos en que se lee y escribe en las disciplinas (y no sólo los tipos de texto) han de formar parte del saber a enseñar en las asignaturas, en tanto le cabe a cada docente -con apoyo de la institución educativa- la responsabilidad de ayudar a los alumnos a ejercer las prácticas de interpretación y producción de textos necesarias para participar en su materia<sup>4</sup>.

De igual manera, entendemos que las prácticas de estudio características de un determinado campo del saber deben enseñarse en las asignaturas, es decir, trabajarse y realimentarse. Las formas de estudiar dependen sutilmente de lo que ha de estudiarse: no se lee, estudia y prepara un examen de la misma manera en matemática que en historia, en biología, en psicología o en literatura. Por tanto, para aprender a hacerlo, los alumnos necesitan orientación de los profesores de esas asignaturas. Igualmente, para tomar buenos apuntes en clase, resumir un texto de una materia, o elegir qué información de internet es confiable, de calidad y relevante, se requiere la ayuda de quien conoce el tema para saber qué datos jerarquizar, qué conceptos seleccionar y retener de las clases, de los libros o de internet. Este quehacer letrado no podría ser impartido en forma general por un especialista (por ejemplo, un profesor de Letras, de Educación o de Psicología), quien difícilmente sabría distinguir lo importante de lo secundario en dominios de conocimiento alejados de su área disciplinar (Biggs en Chalmers y Fuller, 1996; Torres, 2009).

Ahora bien, estos usos de la lectura y la escritura vinculados con la actividad de estudiar han sido descritos como “estrategias de aprendizaje” (Castelló, 2000), como procedimientos constitutivos de la actividad intelectual que ha de llevar a cabo el alumno para convertir en conocimiento propio aquello que le es enseñado. En este sentido, las investigaciones señalan que ciertas tareas de lectura y escritura ponen en marcha procesos cognitivos que inciden en cómo los alumnos elaboran y se apropian de la información recibida. En ausencia de esta acción cognitiva, no ocurre un verdadero aprendizaje, sino que el estudiante apenas logra asir una información superficial, que no perdura más allá del momento de la evaluación. El aprendizaje duradero y productivo se alcanza sólo en la medida en que el alumno relaciona la información nueva con sus conocimientos preexistentes. Lo que interesa aquí es destacar que determinados usos de la lectura y la escritura conllevan una actividad cognoscitiva que favorece esta puesta en relación. De acuerdo con las condiciones en que se realicen, las prácticas de estudio pueden o no resultar herramientas epistémicas, es decir, instrumentos semióticos que cambian las condiciones de trabajo de la mente humana e inciden en la construcción del propio conocimiento (cf. Bazerman, 2009). Las investigaciones sobre “leer y escribir para aprender” (Langer, 1986) y sobre la potencial función epistémica de la escritura (Scardamalia y Bereiter,

1985) subrayan que no cualquier tarea de producción o comprensión de textos impulsa la elaboración del conocimiento, por lo cual diferentes propuestas de aula que incluyen leer o escribir generan variable actividad cognitiva en quien las lleva a cabo, y afectan de forma diferente los aprendizajes conceptuales que logra realizar a partir de ellas (Bangert-Drowns, Hurley, y Wilkinson, 2004; Langer y Applebee, 1987). En este sentido, Carter, Miller y Penrose (1998) señalan que escribir debe ser reconocido en las clases como un *proceso* intelectual, un “método” para pensar y establecer relaciones, lo cual contrasta con la consideración usual de la escritura como *producto* textual. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente estudio apuntó a recabar datos sobre las funciones que los profesores de IFD atribuyen a la escritura y lectura en relación con el aprendizaje de las materias que imparten, y relevó los usos que suscitan de ellas en sus materias. Se indagó pues en qué medida las condiciones en que se plantea leer y escribir en las asignaturas permiten a los alumnos emplear las tareas propuestas como instrumentos de aprendizaje.

## **El aprendizaje**

La concepción de aprendizaje en la que se basa esta investigación conjuga el constructivismo piagetiano, el socioconstructivismo vigostkyano-wertschiano y las corrientes de “aprendizaje situado”, en oposición a la idea de aprendizaje como recepción pasiva y como tarea solitaria y descontextualizada. Estas corrientes muestran que para lograr aprender un sistema de conceptos, es decir, para volver propio un saber conceptual que inicialmente es ajeno, el alumno debe operar sobre la información que le llega, debe re-elaborarla, procesarla, digerirla, en fin, transformarla, para volverla compatible con el conocimiento que ya tiene. En este proceso, los conocimientos preexistentes del aprendiz se ven modificados, recíprocamente, por el nuevo saber que incorpora.

Ahora bien, esta doble acción transformadora -denominada por Piaget *asimilación* y *acomodación*- no ocurre en un alumno aislado e independiente de sus pares y de su docente. Por el contrario, la acción cognitiva del alumno está impulsada, generalmente, por el trabajo compartido y la confrontación de ideas dentro de un grupo, con integrantes que disponen de distintos conocimientos.

Por su parte, para entender cómo se aprenden las prácticas de estudio vinculadas con cada disciplina resulta útil recurrir a las nociones de comunidad de práctica, de participación y de aprendizaje guiados. Estas nociones, puestas en relación con el concepto de género (Artemeva, 2008), permiten conceptualizar el desafío que enfrentan los estudiantes del nivel superior al intentar estudiar las materias que cursan: la lectura y escritura requeridas para participar en las diversas asignaturas y carreras implican para ellos adentrarse en comunidades de prácticas especializadas, de las que permanecerán excluidos a menos que sus miembros (los profesores) estén dispuestos a compartir sus saberes (sus modos de hacer para entender lo que leen, sus procedimientos para escribir sobre sus temas).

Si se tienen en cuenta estas nociones, es preciso reconocer que aprender conceptos y aprender prácticas lleva tiempo, más tiempo que el que usualmente se cree. En ninguno de los casos alcanza con exponerse al saber -o al saber hacer- sino que se requiere transformar, poner en relación, jerarquizar, confrontar, participar,

devenir, intentar, reajustar, persistir. Una enseñanza acorde a este principio debe prever estos tiempos y esta actividad del alumno.

La concepción de aprendizaje resumida en este apartado se refiere, así, a cómo se adquieren los conocimientos conceptuales de cada asignatura, por un lado, y los quehaceres prácticos vinculados con sus formas de leer y escribir, por el otro. Estas nociones han orientado la elaboración de la encuesta, que apunta a conocer en qué medida y de qué forma los docentes promueven la participación de los alumnos en clase, su acción cognitiva sobre los contenidos que imparten y el trabajo compartido de interpretación y producción de textos, necesario para cursar las materias.

### **El alumno de la educación superior**

En consonancia con las ideas sobre aprendizaje desarrolladas arriba, es preciso explicitar cómo concebimos al **alumno de la educación superior**. Creemos necesario hacerlo para distinguir nuestro enfoque de la habitual suposición de que, por ser adultos, los estudiantes universitarios o terciarios deberían ser autónomos (Diment y Carlino, 2006; Estienne y Carlino, 2004). Este presupuesto se funda en una falacia: equiparar edad biológica con adquisición de los saberes necesarios para desempeñarse en forma autónoma en las prácticas de estudio *propias* del nivel superior. Desde esta usual suposición, los alumnos -por ser adultos- han de saber autorregularse en estas prácticas. Sin embargo, el problema de esta equivalencia estriba en que la maduración cronológica no garantiza haber aprendido a ejercer las prácticas de estudio correspondientes. Como hemos señalado, esas prácticas sólo se aprenden en situación de participar sostenidamente en ellas con guía de quienes están familiarizados. Si los alumnos no han ejercido ciertas prácticas de escritura y estudio distintivas de la educación superior, entonces no las habrán aprendido y difícilmente podrán ser autónomos en ellas. Siguiendo a Chanock (2001), reconocemos que la autonomía es un resultado de la participación cultural y no del crecimiento biológico. La autonomía no es un estadio madurativo que concierne a todo quehacer del adulto. Por el contrario, un adulto es autónomo en aquello sobre lo que tiene experiencia y no lo es respecto de las prácticas culturales de las que ha carecido. De este modo, los estudiantes de IFD sólo pueden ser autónomos en aquellas prácticas que hayan aprendido a ejercer en su experiencia previa. Y serán dependientes en aquéllas que aún les quedan por aprender. Es probable que las formas de estudiar en la educación superior y los modos de leer y escribir disciplinares sean poco familiares para ellos. En este caso, precisarán de la heterorregulación de sus docentes más experimentados para que, poco a poco, logren aprender a participar en ellas y puedan prescindir de su guía y retroalimentación (Wertsch, 1978).

### **La enseñanza**

La noción de enseñanza que supone este estudio atañe a todas las decisiones relativas a cómo el docente y la institución procuran favorecer el aprendizaje de los alumnos. Enseñar abarca, pero excede, la exposición del profesor. Incluye asegurar ciertas condiciones, crear determinados dispositivos y prever particulares intervenciones de los profesores para potenciar la adquisición de conocimiento por parte de los estudiantes. Tal como mencionamos en el apartado sobre *El objeto de enseñanza*, este



conocimiento consiste tanto en el sistema de conceptos de una disciplina como en sus prácticas de uso del lenguaje. Enseñar por tanto no es sólo exponer conceptos sino ayudar a los alumnos a participar en esas prácticas al tiempo que el docente ofrece condiciones para que esta participación guiada sea posible.

Para pensar con qué criterios un profesor organiza e interviene en sus clases, resulta instructivo apelar a la Teoría de las Situaciones Didácticas, formulada inicialmente por Brousseau para la enseñanza de la matemática. Se trata de un modelo de las interacciones didácticas, que propone pensar la enseñanza como un proceso centrado en la producción de conocimientos en el entorno escolar. El modelo contempla dos tipos de interacciones necesarias para que los alumnos construyan conocimiento en forma guiada: “a) la interacción *del alumno con una problemática* que ofrece resistencias y retroacciones, que operan sobre los conocimientos [...] puestos en juego (sujeto-medio) y b) la interacción *del docente con el alumno a propósito de la interacción del alumno con la problemática [...] (medio)*” (Sadovsky, 2005: 19). Se postula la necesidad de crear un “medio”, pensado y sostenido con una *intencionalidad didáctica*, para que ambos tipos de interacciones tengan lugar.

Según este modelo, para planificar un proceso de enseñanza es necesario prever situaciones que contemplen los dos tipos de interacciones. Por una parte, es preciso que el profesor organice en clase un *medio* en torno a una situación problemática para que los alumnos puedan interactuar con él. La necesidad de un medio está dada por varias razones. En primer lugar, para favorecer la interacción del alumno con una problemática que lo desafía. Asimismo, porque la relación didáctica va a extinguirse en el futuro, y en ese momento el alumno deberá hacer frente a situaciones problemáticas, desprovistas de intenciones didácticas. Finalmente, porque asumir, entender e implicarse en un problema genuino permite que la situación cobre sentido para el alumno, más allá de cumplir con la tarea escolar para obedecer al docente.

Por otra parte, en las clases, el alumno ha de interactuar con quienes representan el saber cultural. De este modo, tampoco puede faltar la interacción con el docente. Una visión de la enseñanza que se centre exclusivamente en los procesos de producción de conocimientos de los alumnos en interacción autónoma con un medio, sin las retroacciones de sus pares, ni la mediación de quienes representan el saber cultural (los docentes), estaría desconociendo el carácter social y cultural de la construcción de conocimientos escolares. Una de las funciones del docente es hacer que las respuestas a problemas particulares se inserten en un sistema organizado de conocimientos, que permite abordar cuestiones que van mucho más allá del contexto que las hizo observables, proceso que no se da de manera automática. El docente, por ser representante del saber, aceptará algunas producciones pero no otras que le resulten distantes del conocimiento que quiere instituir.

En este modelo teórico, las interacciones del tipo sujeto-medio, independientemente de la mediación del docente, se describen a través del concepto de *situación adidáctica*. En ella, el alumno pone en juego sus propios conocimientos pero también los modifica, rechaza o genera otros nuevos a partir de las interpretaciones que hace de los resultados de sus acciones con el medio (retroacciones del medio).

Las interacciones alumno-docente se describen a través del concepto de *contrato didáctico* que, entre otras cuestiones, explica las regulaciones que realiza el profesor, teniendo como referencia tanto la clase como la disciplina o conjunto organizado de saberes: “El docente, por ser representante del saber [...] tolerará -aunque provisoriamente- algunas producciones pero no lo hará con otras que pueden parecerle muy alejadas de aquello que quiere instituir” (Sadovsky, 2005: 22).<sup>5</sup>

Como complemento de lo anterior, la concepción de enseñanza que manejamos considera que al profesor y a la institución educativa les caben otras responsabilidades coadyuvantes: contribuir al incremento de la confianza de los alumnos en sí mismos como aprendices, favorecer sus ganas de sostener el esfuerzo y perseverancia necesarios, y su entusiasmo por aprender individual y colectivamente. Estas cuestiones, vinculadas con la construcción de la autoimagen de los estudiantes y su percepción de autoeficacia (Bandura, 1987), a su vez se relacionan tanto con las interacciones que promueve el docente en las situaciones de enseñanza, como con la calidad de participación guiada que se les ofrece, tal como se desarrolla a continuación.

De acuerdo con las oportunidades de interacción que se promueven en una clase, las formas en que un docente organiza e interviene en las situaciones didácticas que propone pueden ser pensadas en un continuum que va del monólogo a un diálogo con multiplicidad de voces. En el primer polo, el profesor expone la mayor parte del tiempo y los alumnos escuchan predominantemente. En el segundo, los alumnos son alentados a participar y sus aportes son escuchados y retomados de algún modo por el docente, para ayudar a reformularlos, para matizarlos, o para legitimarlos. Aquí el intercambio se potencia por las diversas relaciones que se establecen entre el habla, la lectura y la escritura (se habla para escribir y leer, para planificar un texto o para abordar otro; se escribe para intervenir oralmente en clase y para elaborar y discutir lo leído) (Cartolari y Carlino, 2011). En la enseñanza dialógica, la participación oral y escrita se interpenetran, lo mismo que el aporte de cada alumno y del profesor. Las interacciones entre pares enriquecen el diálogo entre alumnos y docentes (Dysthe, 1996; Wells, 1987). Si se vinculan estas nociones con las del párrafo previo, puede notarse que a mayor dialogicidad de las clases, mayor probabilidad de que los estudiantes se sientan tenidos en cuenta, valorados e incluidos y, por tanto, de que asuman con menor temor el riesgo de exponerse al participar. Esto, a su vez, llevaría a potenciar su interés, compromiso y tesón, en un entorno en el cual confían que les proveerá, a través del diálogo, las ayudas pedagógicas necesarias para aprender. Asimismo, si se relaciona la perspectiva de la enseñanza dialógica con la teoría de las situaciones didácticas, puede notarse que convergen en destacar la necesidad de participación activa de los alumnos y en reformular el rol del profesor como bisagra entre el saber disciplinar y el conocimiento producido por el estudiante, en vez de concebir al docente como transmisor directo del conocimiento.

En sentido convergente, para pensar cómo los docentes pueden ayudar a los alumnos a aprender los modos de leer y escribir propios de cada asignatura, este estudio abreva en las corrientes que impulsan ocuparse de estas prácticas desde todos los espacios curriculares. Nos referimos al movimiento *escribir a través del currículum (WAC)*, vinculado con “escribir para aprender”, y a *escribir en las disciplinas (WID)*, relacionado con “aprender a escribir” (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y

Garufis, 2005; Russell, 2002; Russell *et al.*, 2009). Desde estos enfoques, se promueve incluir, orientar, y retroalimentar la lectura y la escritura dentro de cada materia, tanto por su potencial epistémico (porque leer y escribir pueden favorecer el aprendizaje de los contenidos a través de la participación activa de los alumnos), como por tratarse de usos del lenguaje con especificidades disciplinares, que no se aprenden sino situadamente (Artemeva, 2008; Freedman, 1994). Una idea afín desarrollada por Lerner (2001) es que las instituciones educativas y los docentes tienen la responsabilidad de enseñar los saberes prácticos implicados en los diversos modos de lectura y de escritura necesarios para participar en los diferentes ámbitos del mundo letrado. Esto incluye hacerse cargo de trabajar en clase los procesos de búsqueda y elaboración de información, de interpretación y producción de textos requeridos para aprender las asignaturas. La autora los denomina “quehaceres de lector y escritor” para subrayar que se trata de “contenidos” prácticos que como tales han de incluirse en la enseñanza. En coincidencia con estos enfoques, Carlino (2013), explicita dos objetivos de la alfabetización académica “que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él”.

Como desarrollamos más arriba, aprender a participar en una típica práctica de lenguaje en respuesta a situaciones retóricas similares, es decir, aprender un género discursivo, implica adquirir conocimientos que incluyen pero trascienden el conocimiento de los textos. Los alumnos han de desarrollar determinadas identidades (que involucran saberes sobre textos, quehaceres de lector y escritor, concepciones, valores y relaciones sociales) para lograr participar en estas prácticas de lectura y escritura. Según Prior y Bilbro (2011), el aprendizaje de los géneros disciplinares debe ser conceptualizado como parte de un proceso de enculturación académica. Esta idea también está presente en la metáfora del alumno como ingresante a una nueva cultura, con los desafíos de integración que esto supone y la necesidad de que los profesores den la bienvenida al recién llegado (Carlino, 2003, 2005). El proceso consiste en la incorporación paulatina de los estudiantes a las actividades de determinados grupos sociales en las que se utiliza el lenguaje (oral y escrito) de cierta manera, incorporación posibilitada por la mediación de los más experimentados.

Recíprocamente, entendemos que enseñar estas prácticas equivale al conjunto de decisiones e intervenciones del profesor que facilitan que los alumnos progresivamente *ejercen* estas actividades, lo cual no se logra explicando verbalmente un conocimiento teórico o haciendo ejercitar porciones de ese saber fuera de contexto. La enseñanza fragmentada y no situada de ese complejo saber-hacer lo disuelve, lo desvirtúa, lo transmite carente de sentido, y por tanto, ha sido objetado como una transposición didáctica ilícita (Chevallard, 1997; Lerner, 2001), que convierte el saber práctico que originalmente se pretende enseñar en una serie de conocimientos declarativos cuya suma no da por resultado el aprendizaje que se pretendía lograr. Ni aprender a reconocer clases de textos, ni ejercitar el uso de conectores fuera de una tarea de escritura relevante para quien escribe, ni distinguir el texto del paratexto o hacer ejercicios de coherencia y cohesión sin un propósito de lectura o escritura que lo justifique, ayudan a aprender a participar en las prácticas que se pretende enseñar. En todo caso, pueden ayudar a tomar conciencia (conceptualmente) de ciertos aspectos de la lengua pero eso no equivale a aprender a

hacer uso de este conocimiento en las situaciones en que podría resultar relevante (Carlino, 2013). Para ello, es preciso que los diseños curriculares y los profesores prevean tiempo didáctico para que los alumnos ejerzan las prácticas de lectura, escritura y estudio específicas de cada asignatura, con acompañamiento y enseñanza situada del docente para que puedan hacerlo.

La concepción de enseñanza en la que se fundamenta este estudio también presta atención al tiempo de clase que es preciso destinar para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Sabiendo que “el tiempo de asimilación del alumno (...) es un tiempo prolongado y sostenido en simultaneidad, al igual que el tiempo de producción del científico o del escritor, y francamente opuesto al tiempo escolar, caracterizado por la fragmentación, la disociación y la sucesión” (Castedo, 2011), es preciso que los docentes prevean formas de organizar las actividades de enseñanza para sostener el trabajo en profundidad sobre ciertos contenidos centrales de las asignaturas que imparten.

Por último, reconocemos que los procesos de enseñanza se dan dentro de un sistema didáctico enmarcado en contextos institucionales, que los condicionan. En este sentido, lo que manifiestan los docentes en la encuesta no debería ser entendido en términos de concepciones o prácticas idiosincrásicas, es decir, meramente individuales, sino como indicador de modos de hacer colectivamente esperados y de algún modo funcionales para la institución.

Teniendo en cuenta esta caracterización de las nociones que el estudio explora, la encuesta incluyó preguntas sobre cómo los profesores organizan la enseñanza para propiciar la participación efectiva de los alumnos, si se ocupan de acompañar las tareas de interpretación y elaboración de textos que requieren en sus materias y cómo lo hacen. También indagó sobre el grado de apoyo que los docentes reciben de su institución para llevar adelante esta agenda.

## **Método**

La información se relevó a través de un cuestionario con 32 preguntas cerradas y abiertas, administrado mediante un formulario en línea. 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 tratamiento estadístico de los datos, realizamos un análisis cualitativo de los campos abiertos del cuestionario. Éste 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 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. Las escasas respuestas que contenían información que podía corresponder a dos categorías (por ejemplo, si describían dos tipos de intervención del docente, en vez de un tipo) fueron segmentadas y esos segmentos fueron los categorizados. La

paulatina construcción de las categorías, entonces, se realizó a partir de los datos mismos, enfocados según los marcos teóricos de los investigadores, puestos en relación con la propiedad o atributo a la que aludía la pregunta abierta. Ninguna categoría fue definida a priori 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. Una vez establecido el sistema de categorías y asignada cada respuesta a una categoría, se cuantificó el número de respuestas por categorías.

Así, los datos analizados en este artículo provienen de nuestra lectura reiterada de las respuestas a un campo abierto de la encuesta, en el que los encuestados describieron lo que hacen con relación a las dificultades de los alumnos para leer y escribir en sus materias. Intentando abstraer los rasgos distintivos de estas descripciones, obtuvimos más de una docena de códigos que fueron discutidos y reformulados progresivamente. Una vez establecidos los acuerdos interjueces, se procedió a un reagrupamiento de estos códigos en categorías más abarcativas que, a la vez de representar los rasgos empíricos comunes a los códigos absorbidos, fueran relevantes desde un punto de vista teórico según las opciones conceptuales del estudio.

## Resultados

El ítem que analizamos en este trabajo aparece en el cuadro 1 y consta de 3 preguntas cerradas y una abierta.

**Algunos alumnos de institutos de formación docente tienen dificultades para leer comprensivamente y escribir con claridad.**

**20 a) ¿Percibe usted este problema en la carrera donde enseña?**

1. Sí
2. No

**20 b) ¿Ha hablado con otros docentes de la institución sobre este problema?**

1. Sí
2. No

**20 c) ¿Se hace algo al respecto? (puede marcar más de una opción)**

1. Sí, yo por mi cuenta
2. Sí, con otros colegas
3. Sí, a nivel institucional
4. No

**20 d) Por favor, describa qué se hace**

**Cuadro n.1:** Secuencia de preguntas del cuestionario asociadas al ítem que analizamos en este artículo

Los profesores encuestados acuerdan en un 90,2% percibir dificultades de los alumnos “para leer comprensivamente y escribir con claridad” y 93,1% declara que “ha hablado con otros docentes de la institución sobre este problema”. El análisis de la pregunta sobre si “se hace algo al respecto”, en la que se podía marcar más de una opción, revela que 200 profesores (40,6%) manifiestan trabajar lectura y/o escritura en su materia (“por mi cuenta”), 182 (29,8%) refieren que se lo hace “a nivel institucional”, 146 (37,1%) “con otros colegas” y 47 (9,6%) indican 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 para otra publicación los resultados correspondientes a quienes expresaron que se hace algo a nivel institucional o con colegas. Ahora bien, es preciso anticipar que, aunque el campo abierto del ítem pide describir qué se hace para afrontar las dificultades de los alumnos, las descripciones que ofrecen los profesores encuestados revelan algo más que una indicación de cómo enfrentan el problema. Resultan un medio indirecto de conocer si la lectura y la escritura están presentes en las aulas y cómo lo están. También permiten entender qué significa para los encuestados ocuparse de la lectura y la escritura en la enseñanza de sus asignaturas.

### **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 (el resto deja el campo abierto sin completar). De ellos, 43% manifiesta ocuparse de la lectura, 34% de la escritura y 22% de ambas. Un examen cuidadoso de lo que estos profesores describen que realizan en sus materias para encarar las dificultades que tienen los alumnos para “leer comprensivamente y escribir con claridad” permite distinguir dos modos básicos de intervención, que hemos denominado “Trabajo en los extremos” y “Trabajo durante” (véase cuadro 2).

Antes de detallar el tipo de respuestas englobadas en estas dos grandes categorías, conviene destacar que ambas se distinguen por cómo y cuándo interviene el profesor en las tareas de lectura y escritura que propone. En el primer modo, predominante, el docente interviene marginalmente en la lectura y escritura que realizan sus alumnos (al inicio o al final) en tanto que, en el segundo, el profesor interviene durante el transcurso de realización de estas actividades y les dedica tiempo de clase. Ambos modos también se diferencian por las concepciones que es posible inferir de las respuestas, acerca de las relaciones entre leer, escribir, aprender y enseñar en las asignaturas. Al final del trabajo caracterizamos estos modos de incluir la lectura y la escritura en las materias como “periféricos” y “entrelazados”, respectivamente.

Categoría	Subcategoría	Ejemplo de 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, Biología)	14% (22)	47% (N=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, Matemática)	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, Lengua)	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, Educación)  "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)	30% (46)	37% (N=57)
	trabaja en clase - 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, Geografía)	7% (11)	
Otros		"Ofrezco un tiempo para el asesoramiento sobre los temas cuya lectura no se comprende." (583, Educación)		7% (N=11)
Impreciso		"Se desarrollan tareas específicas para mejorar la situación." (29, Historia)		9% (N=14)
Totales				100% (N=153)

Fuente: Elaboración propia

**Cuadro n.2:** Qué declaran los docentes que hacen por su cuenta acerca de la lectura y la escritura en sus materias

### Trabajo "en los extremos"

El primer modo de acción docente, al que denominamos "Trabajo en los extremos", abarca al 47% 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) y/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 por sus estudiantes, pero no interviene en el transcurso entre ambos extremos sino que los alumnos realizan la tarea por su cuenta.

Así, las respuestas categorizadas como “trabajo en los extremos” revelan un docente que contempla la lectura y la escritura en su materia pero no prevé que su intervención sea necesaria más allá de los “márgenes exteriores” (al inicio o al final) de la actividad que propone. Lo que ocurre “en medio”, es decir, durante las tareas de lectura o escritura, es responsabilidad de los alumnos. Los docentes encuestados cuyas respuestas se agrupan en esta modalidad probablemente suponen que su intervención al comienzo o fin es suficiente para regular el desempeño de los estudiantes. En cambio, parecen no concebir que los alumnos puedan necesitar orientaciones o realimentaciones durante el proceso. Desglosamos a continuación las subcategorías que integran esta modalidad, a través del análisis de algunos ejemplos. En el cuadro nº 2 se especifican los porcentajes de cada una.

#### *Pide trabajo*

Esta subcategoría agrupa las respuestas en las que el docente declara requerir a sus alumnos tareas de lectura y/o escritura. 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 otro tipo de mediación del profesor, que podría 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, realimentar) 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 y/o en forma



independiente de que los alumnos se enfrenten al desafío de leer o escribir un texto para la asignatura. Se enseña un saber general con la expectativa de que luego, por su cuenta, los alumnos puedan “aplicarlo” a situaciones particulares. En los ejemplos siguientes, los verbos destacados en negrita revelan que el profesor explica la técnica. En cambio, no se hace mención a que ayude a implementarla o trabaje a partir de las dificultades que pudieran surgir durante su empleo, cuando los estudiantes leen o escriben en una situación específica de la asignatura:

**“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 serían una muestra de que la lectura y la escritura son concebidas como habilidades, es decir, destrezas generalizables, “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 citadas en nuestro marco teórico conceptualizan la lectura y la escritura como 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” evidencian 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 situación.

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 encuestado 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, brinda

lineamientos, aconseja lo que se debería hacer. La diferencia entre esta subcategoría con la previa es que las indicaciones que se proveen al pautar una tarea son específicas para esa tarea y no generales como en las respuestas agrupadas en “da técnicas”. La similitud entre ambas subcategorías es que en las dos el docente interviene con su orientación antes de que los estudiantes enfrenten la tarea:

*“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” expresan 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 algunas 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 ayudarlo 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 relean, rehagan o reformulen, según cada caso.” (456, Biología)*

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

*“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)*

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

Como puede notarse en el cuadro previo, las dificultades de los alumnos para escribir o para entender lo que leen son expresadas en términos de errores o faltas eludibles y no como indicador de los desafíos inherentes a la tarea. Desvinculados del aprendizaje, los errores no se piensan como oportunidad para discutir y trabajar sobre ellos, o para confrontar interpretaciones, sino que impulsan la necesidad de remediarlos inmediatamente.

En síntesis, las cuatro subcategorías que constituyen el modo “trabajo en los extremos” se refieren a respuestas en las que los docentes encuestados manifiestan ocuparse de la lectura y/o la escritura en sus materias sólo en la periferia de estas actividades. Tal vez por falta de tiempo y por priorizar otros contenidos, o por concebirlas como habilidades ya aprendidas y no como prácticas situadas desafiantes, o en virtud de pensar 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.

### **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 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 tiene 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 describieron qué hacen, y se distribuyen en dos subcategorías: “trabaja en clase” y “trabaja en clase-proceso interactivo”. Cabe mencionar que estas subcategorías no se contraponen entre sí sino que las respuestas incluidas en “trabaja en clase-proceso interactivo” reúnen los rasgos de las respuestas categorizadas como “trabaja en clase” y, además, cumplen con algunos rasgos adicionales. En el cuadro nº 2 se detallan los porcentajes relativos y a continuación se proveen ejemplos<sup>6</sup>.

#### *Trabaja en clase*

La mayoría de respuestas de la modalidad “trabajo durante” corresponden a la subcategoría “trabaja en clase”. En los ejemplos siguientes, la negrita resalta que la

lectura y/o la escritura se incluyen en las clases para ayudar a entender los contenidos propios de la materia. El uso de la primera persona plural también expresa una mayor implicación del profesor durante las tareas que propone a sus alumnos:

*“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)*

#### *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 indican explícitamente 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, deteniendo la lectura para trabajar sobre la interpretación de algunos textos, tal como los siguientes ejemplos muestran:

*“Leemos en conjunto, explicamos párrafos, explicamos con **aportes de los alumnos...**” (1196, Educación)*

*“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 acciones docentes que colaboran en la comprensión de lo leído, como por ejemplo, la contextualización de los textos 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 realimentar 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 pudiera ponerse en relación con los conocimientos que ya tienen los alumnos. También favorecería que los estudiantes vinculasen unos temas con otros y los integrasen con lo que piensan, lo cual a su vez evitaría que fueran 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” expresan, 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 a través de entrelazar la lectura y escritura con la enseñanza de los conceptos disciplinares.

### **Concepciones subyacentes a la enseñanza periférica (“en los extremos”) y a la enseñanza entrelazada (“durante”) de la lectura y escritura en las materias**

A partir de las respuestas sobre lo que manifiestan los docentes acerca de lo que hacen en sus materias respecto del leer y escribir de sus alumnos, es posible inferir ciertas concepciones que estarían implícitas en esas prácticas declaradas. Entendemos las concepciones como ideas que “lleva[n] a formas particulares de acción social, [...] decisiones, [...] elecciones y omisiones” (Ivanic, 2004, p. 124).

Así, de la modalidad de inclusión periférica de la lectura y/o escritura (“Trabajo en los extremos”), en la cual leer y escribir reciben un tratamiento marginal (al inicio y/o al final de la tarea), podemos colegir que la producción e interpretación de textos son escasamente consideradas un objeto de enseñanza al interior de cada materia. La concepción subyacente a ello las entendería como habilidades independientes del aprendizaje de una disciplina. Es posible adjudicar a estas respuestas gran afinidad con la creencia cuestionada por Russell (1990): el supuesto de que escribir (y leer) son habilidades universalmente aplicables, no relacionadas con los contenidos, técnicas independientes de lo que se escribe y lee.

Esta enseñanza periférica también podría ser el producto de que el profesor no otorga al leer y escribir suficiente importancia respecto del aprendizaje de su asignatura y por ello no le dedica tiempo de clase. En este sentido, lectura y escritura serían pensadas como tareas de extracción o transcripción de un conocimiento ya dado (en el texto o en el alumno), cuya apropiación por parte de los estudiantes corre por carriles ajenos al leer y escribir. Leer sería sacar el significado que un texto contiene; escribir sería comunicar lo que quien escribe ha pensado/aprendido previamente. Asimismo, estos profesores encuestados considerarían que estas destrezas ya fueron aprendidas en la escolaridad previa y que por tanto son aplicables en cualquier situación posterior. Los alumnos, por haber llegado al nivel terciario, deberían ser autónomos y autorregular sus procesos de lectura y escritura. Ello justificaría el hecho de considerar que no es necesario acompañar con enseñanza las tareas de producción e interpretación de textos, sino sólo pautarlas y/o corregirlas.

Las nociones anteriores se asemejan a las que surgen de una investigación con entrevistas a profesores universitarios de diversas asignaturas (Carlino, 2010; véase asimismo, Carlino, 2008). Estas concepciones también se alínean con las que autores de otros países han puesto de manifiesto (Carter, Miller y Penrose, 1998; Chanock, 2001; Creme & Lea, 1998; Lea y Street, 1998; Purser, 2012; Russell, 1990). Asimismo, resulta interesante comprobar que las respuestas que corresponden a la modalidad que denominamos “periférica” se aproximan a pensar la escritura y lectura como derivados secundarios de las situaciones de evaluación, lo cual ha sido constatado con frecuencia en ámbitos diversos y distantes del argentino, entre ellos, China:

“Los profesores de Lengua ponen énfasis en escribir porque la escritura es considerada una de las habilidades del lenguaje [...] pero no conceptualizan realmente la escritura como herramienta para enriquecer el aprendizaje y el pensamiento crítico [...]. Profesores en otras disciplinas emplean las tareas de escritura como instrumentos de evaluación y las consideran ‘subproductos’ de sus materias, no como ‘escribir para aprender’” (Wu, 2012: 144).

En contraposición, los profesores encuestados que proveen respuestas del tipo “Trabajo durante” podrían estar guiados por la idea de que leer y escribir son prácticas inherentes al aprendizaje de los contenidos disciplinares. En este sentido, dedicarían tiempo de clase al trabajo con la lectura y escritura porque éstas serían pensadas como actividades de elaboración (comprensión, clarificación, puesta en relación, integración, discusión, reformulación, etc.) del conocimiento implicado, es decir, actividades con poder epistémico. En consonancia con Carter, Miller y Penrose (1998), esta modalidad “entrelazada” daría cuenta de una concepción del escribir y leer como *procesos* intelectuales, instrumentos para pensar y establecer relaciones, lo cual contrasta con la consideración de la escritura como mero *producto* textual, y de la lectura como simple *input* o entrada de información.

Además, a estas respuestas que declaran que el profesor interviene durante las clases mediando la relación entre los alumnos y los textos dados para leer o para escribir podría adjudicárseles una concepción sobre el aprendizaje de la lectura y escritura como no acabado en ningún nivel educativo, aprendizaje que ha de realizarse al leer y escribir textos concretos en situaciones definidas y auténticas: “aprender a escribir como una realización social e intelectual en continuo desarrollo, ligada al aprendizaje disciplinar” (Russell, 2002: 9). En forma recíproca, las respuestas categorizadas como “trabajo durante” indican que los profesores implícitamente asumen la necesidad de enseñar a leer y escribir de modo entramado con la enseñanza de los conceptos disciplinares, para que sus materias sean aprendidas. Finalmente, estas respuestas darían cuenta de una visión de estudiante adulto que sigue necesitando la heterorregulación del profesor para producir e interpretar textos en cada asignatura.

## Conclusión

En este trabajo, analizamos parte de los datos recogidos en un estudio a nivel nacional entre profesores de diversas disciplinas y carreras de las instituciones que forman a los futuros docentes secundarios argentinos. Partimos de detallar las opciones teóricas con las que nuestro equipo de investigación encaró la investigación, con el propósito de mostrar la complejidad de los referentes necesarios para comprender la enseñanza y el aprendizaje del leer y escribir en las asignaturas. Nos centramos en el análisis de uno de los campos abiertos del instrumento, que solicitaba describir qué se hace con relación a la lectura y escritura de los alumnos. De las respuestas examinadas, inferimos las concepciones sobre lectura, escritura, su aprendizaje y enseñanza, que podrían corresponder a las prácticas declaradas por los encuestados.

Casi la totalidad de quienes respondieron la encuesta perciben que los estudiantes tienen dificultades para leer y escribir en sus materias, y más de un tercio declara ocuparse de ello en su asignatura. Ahora bien, este panorama pudo ser precisado a partir del análisis cualitativo de las respuestas abiertas con respecto a qué hacen frente al problema constatado.

De los docentes que se ocupan del asunto en forma individual, predominan los que declaran intervenir periféricamente, al inicio o al final de la lectura y/o escritura que requieren, por medio de tareas que solicitan, pautan, corrigen o enseñan técnicas generales para ser luego aplicadas, pero no refieren acciones que acompañen la

actividad lectora o escritora de los alumnos en torno a los contenidos disciplinares. Se trata por tanto de una inclusión *marginal* o poco integrada de la lectura y/o escritura en sus materias.

En contraste, un porcentaje menor describe ocuparse de la lectura y/o escritura durante sus clases *entramando* estas tareas con la enseñanza de su disciplina; son minoritarias las respuestas en las que también se expresa que se lo hace interactivamente entre lo que los docentes aportan y lo que hacen los alumnos. Estas intervenciones entretajan 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, la mayor proporción de las acciones que se realizan tienden a abordar la lectura y/o la escritura como un agregado en la periferia de la enseñanza. 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 el interrogante al que en forma indirecta este ítem de la encuesta pretende aportar (¿de qué maneras la lectura y la escritura están presentes en las aulas, qué hacen los docentes con relación a ellas, qué significa para los encuestados ocuparse de la lectura y la escritura en la enseñanza de sus materias?), es posible afirmar que muchos encuestados, incluso más de los previstos según 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 realizan algo respecto de la lectura y la escritura que resulta de añadir a lo que enseñan ciertas acciones situadas en los márgenes de esa enseñanza. En cambio, un grupo menor de profesores se ocupan del leer y escribir en el transcurrir de sus materias y 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. Así, uno de los significados de *ocuparse* corresponde a *agregar* un contenido (la lectura y/o la escritura); el otro equivale a *entretajar* ese contenido con el trabajo sobre los temas de las asignaturas.

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 transversalmente en la educación superior. Importa asimismo clarificarse que no da lo mismo el cómo, el modo en que es posible hacerlo.

Según los marcos teóricos enunciados al comienzo del artículo, 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.

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 los textos de su asignatura 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 o de primer orden (coherencia, pertinencia de los contenidos conceptuales, adecuación), además de en los denominados superficiales o de segundo orden de consideración (ortografía, gramática). Intervenir *durante* el proceso apunta, también, a que mejore el escritor y no sólo el escrito, y lleva 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 según este modo entramado lo expresan en términos de hacerse cargo de enseñar su disciplina, sin 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 reflexión para que incluir la comprensión y producción escrita en las asignaturas contribuya al aprendizaje de los estudiantes.

Para concluir, quisiéramos hacer notar que las concepciones que inferimos de ambas modalidades de acción docente pueden considerarse parte constitutiva de ellas si se entiende, con Gee, el conglomerado de práctica y representación como “discurso”. Estas concepciones interactúan con las prácticas logrando naturalizar lo que no es sino una alternativa entre otras. Según este autor, las ideas generan condiciones para que ciertas realidades sean concebidas como posibles o imposibles, a través de favorecer o volver impensables determinadas acciones:

Las ideas no sólo reflejan la “realidad” sino que parcialmente ayudan a crearla o constituirarla [...] Las teorías fundan creencias, las creencias llevan a acciones y las acciones crean mundos (realidades) sociales (Gee, 1990: 8 y 23).

Por ello, porque prácticas y concepciones son pensadas aquí como caras de una misma hoja, cualquier rediseño curricular o acción formativa que se emprenda deberá, a nuestro juicio, ayudar a revisar a la vez unas y otras.

## Referencias bibliográficas

- Artemeva, N. (2008). Toward a Unified Social Theory of Genre Learning. *Journal of Business and Technical Communication*, 22(2), 160-185.
- Bandura, W. (1987). "Mecanismos autorreguladores" y "Autoeficacia". En *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Ed. Martínez Roca. Edición original en inglés de 1986.
- Bangert-Drowns, R., Hurley, M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison (Wisc.): University of Wisconsin 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.
- Bazerman, Ch. (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.
- Bogel, F. Y Hjortshoj, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors* (1-19). Nueva York: Norton.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24(4), 2-11.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3(2), Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 17-23. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewArticle/12289> (último acceso 25/02/13)
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, pp. 71-117. Disponible en: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad> (último acceso 25/02/13)
- Carlino, P. (2010). Reading and writing in the Social Sciences in Argentine universities. En Charles Bazerman, Robert Krut, Suzie Null, Paul Rogers, Amanda Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research*. Oxford: Routledge / Taylor & Francis, 2010 (pp. 283-296). <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad> (último acceso 25/02/13)
- Carlino, P. (2013, en prensa). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* n° 57. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>

- Carter, M., Miller, C. & Penrose, A. (1998). *Effective Composition Instruction: What Does the Research Show?* Center for Communication in Science, Technology and Management, Publication Series, Nº 3, April, North Carolina State University. [http://www4.ncsu.edu/~crmiller/Etcetera/Effective\\_Comp\\_Instr.pdf](http://www4.ncsu.edu/~crmiller/Etcetera/Effective_Comp_Instr.pdf) (último acceso 25/02/13)
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio”, *Revista Magis* 4(7), 67-86. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/index> (último acceso 25/02/13)
- Castedo, M. (2011). Lenguaje y pedagogía para una educación inicial inclusiva “en” y “de” las diversas culturas escritas. X Congreso Nacional de Lectura. Fundalectura. Bogotá. Colombia. 4 de mayo de 2011.
- Castelló, M. (2000). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo (coord.), *El aprendizaje estratégico* (197-217). Madrid, Aula XXI Santillana.
- Chalmers, D. y Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.
- Chanock, K. (2001). From Mystery to Mastery, *Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas “Changing Identities”*, Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique. Edición original en francés de 1991.
- Creame, Ph. y Lea, M. (1998). Student writing: challenging the myths. *Proceedings of the 5th Annual Writing Development in Higher Education Conference*. Centre for Applied Language Studies, University of Reading, April 1-2, 1998. <http://www.rdg.ac.uk/AcaDepts/cl/CALS/wdhe98/cremelea.html> (último acceso 25/02/13)
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Diment, E. y Carlino, P. (2006). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio, *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur “Paradigmas, Métodos y Técnicas”*, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 10-12 de agosto de 2006, Tomo I, pp. 202-204. <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad> (último acceso 25/02/13)
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, pp. 9-17. Disponible en:

<https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad> (último acceso 25/02/13)

- Freedman, A. (1994). 'Do as I Say': The Relationship between Teaching and learning New Genres. En *Genre and the new Rhetoric*. London: Taylor and Francis.
- Freedman, A. y Medway, P. (1994). *Genre and the new Rhetoric*. London: Taylor and Francis.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: The Falmer Press.
- Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing. A Ressource for Instructors in All Disciplines*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Haswell, R., Briggs, T., Fay, J., Gillen, N., Harrill, R., Shupala, A. Y Trevino, S. (1999). Context and Rhetorical Reading Strategies". *Written Communication*, 16(1), 3-27.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-244.
- Langer, J. (1986). Learning through writing: Study skills in the content areas. *Journal of Reading*, 29(5), 400-406.
- Langer, J. y Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English.
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 6(4), 10-13.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Miller, C. (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Mitchell, S. (2010). Now you don't see it; now you do: Writing made visible in the university. *Arts and Humanities in Higher Education*, 9(2), 133-148.
- Prior, P. y Bilbro, R. (2011). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En Montserrat Castelló y Christiane Donahue (ed.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies (Studies in Writing, Volume 24)*, Londres: Emerald Group Publishing Limited, pp.19-31.
- Purser, E. (2012). Teaching Academic Writing at the University of Wollongong. En Christopher Thaiss, Gerd Bräuer, Paula Carlino, Lisa Ganobcsik-Williams y Aparna Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 55-68). Anderson, South Carolina: Parlor Press and Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse. 2012. <http://wac.colostate.edu/books/wpww/>
- Purser, E., Skillen, J., Deane, M., Donohue, J., y Peake, K. (2008). Developing Academic Literacy in Context. *Zeitschrift Schreiben*. Disponible en: [http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/purser\\_Academic\\_Literacy.pdf](http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/purser_Academic_Literacy.pdf)
- Rose, M. (1985). The language of exclusion. Writing instruction at the university. *College English*, 47(4), 341-359.

- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- Russell, D. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- 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.
- Sadovky, P. (2005). La Teoría de las Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. En Humberto Alagia, Ana Bressan y Patricia Sadovsky (2005), *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Scardamalia y Bereiter, (1985). Development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: C.U.P.
- Smith, F. (1988). *Understanding Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torres, M. (2009). Entrevista sobre Enseñar a estudiar. Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio. *Revista 12(ntes)*, 2(1), 1-4.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18(1/2), 109-123.
- Wells, G. (1990). Creating the Conditions to Encourage Literate Thinking. *Educational Leadership*, 47(6), 13.
- Wertsch, J. (1978). Adult-child interaction and the roots of metacognition. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2(1), 15-18.
- WU, D. (2012). Xi'An International Studies University. En Christopher Thaiss, Gerd Bräuer, Paula Carlino, Lisa Ganobcsik-Williams y Aparna Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 139-146). Anderson, South Carolina: Parlor Press and Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse. 2012. <http://wac.colostate.edu/books/wpww/>

## Notas

<sup>1</sup> El presente trabajo se realizó en el marco del PICT 2010-893 con financiación de la ANPCyT de Argentina. Parte de los resultados fueron presentados en las *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.

<sup>2</sup> La investigación se realizó durante 2009-2010 con apoyo del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Además de las autoras, integraron el equipo de investigación Leandro Bottinelli, Manuela Cartolari y Marta Marucco.

<sup>3</sup> GICEOLEM: Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las Materias. <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

<sup>4</sup> Utilizamos el término *disciplina* para referirnos a una ciencia o campo de investigación. Usamos *asignatura* o *materia* para designar el espacio curricular dentro del sistema educativo que tiene por objeto enseñar una disciplina. La diferencia principal entre una y otras estriba en su propósito:

producir conocimiento o acercar ese conocimiento a una población no especializada como los alumnos.

<sup>5</sup> Aunque el análisis de la pregunta de la encuesta analizada en este trabajo no retoma estos conceptos, otros ítems del instrumento informan en qué medida los profesores encuestados consideran las interacciones alumno-medio y docente-alumno al pensar las situaciones de enseñanza que dicen realizar.

<sup>6</sup> 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%).

Cita del artículo:

Carlino, P.; Iglesia, P.y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Academic Writing*. Vol.11 (1) Enero-Abril. pp. 105-135. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

## Acerca de las autoras

---



### **Paula Carlino**

**Universidad de Buenos Aires**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Mail: [paulacarlino@yahoo.com](mailto:paulacarlino@yahoo.com)

Doctora en Psicología, Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Dirige el GICEOLEM, equipo pluridisciplinar que investiga las relaciones entre enseñar, aprender, leer y escribir en diversas disciplinas del nivel secundario, superior y de posgrado. Entre sus libros, se destacan: *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria* (coordinado con D. Santana, Madrid: Visor, 1996); *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (2005), distinguido como “Mejor Libro de Educación”; *Lectura y escritura, un asunto de todos* (coordinado con S. Martínez, 2009), declarado “de Interés educativo” por el Senado de la Nación Argentina; *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (co-editado con C. Thaiss y otros, 2012). Véase: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>





## **Patricia Iglesia**

***Universidad de Buenos Aires***

Departamento de Biología

Mail: [psmiglesia@gmail.com](mailto:psmiglesia@gmail.com)

Licenciada y Profesora en Ciencias Biológicas egresada de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Docencia Universitaria de la misma universidad. Realizó estudios de posgrado en procesos de lectura y escritura, actualmente se encuentra elaborando la tesis correspondiente a la Maestría en Escritura y Alfabetización de la UNLP. Es Jefa de Trabajos Prácticos en la asignatura Biología del Ciclo Básico Común (UBA) y Profesora del Instituto de Formación Docente 174) de provincia de Buenos Aires. Forma parte del GICEOLEM. En los últimos años ha participado de diferentes espacios y publicado artículos que abordan el leer y escribir para aprender en asignaturas de ciencias naturales, en universidades e instituciones de formación docente. Entre ellos, es coautora de *Writing to Learn Biology in the Framework of a Didactic-Curricular Change in the First Year Program at an Argentine University*, accessible en <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter3.pdf>



## **Irene Laxalt**

***Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires***

Facultad de Ciencias Humanas

Mail: [irenelaxalt@gmail.com](mailto:irenelaxalt@gmail.com)

Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Realizó estudios de posgrado en Educación y en Alfabetización y escritura. Actualmente se encuentra en etapa de revisión de tesis correspondiente a la Maestría en Educación (UNCPBA) y elaborando el Trabajo de campo para obtener el título de Especialista en Alfabetización y escritura (UNLP). Es Jefa de Trabajos Prácticos en asignaturas pertenecientes al Departamento Epistemológico- Metodológico. Ha participado de varios equipos técnicos que dan formación continua a maestros de escuelas primarias. Forma parte del GICEOLEM, equipo de investigación que analiza las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje, la lectura y la escritura en diversas disciplinas coordinado por Paula Carlino.

