

Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

Padilla, Constanza

Prácticas de lectura y escritura: nivel secundario y superior.

Perspectivas de docentes y estudiantes de la provincia de Tucumán / Constanza Padilla y Esther Angélica López. - 1a ed. - San Miguel de Tucumán : Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, 2015.

124 p. ; 18x12 cm.

Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

**CICLO DE FORMACIÓN DOCENTE
EN INVESTIGACIÓN**

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

NIVEL SECUNDARIO Y SUPERIOR

PERSPECTIVAS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES
DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL SECUNDARIO Y SUPERIOR

PERSPECTIVAS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES
DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN

INFORME DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
DESARROLLADA EN EL MARCO DEL
**CICLO DE FORMACIÓN DOCENTE EN INVESTIGACIÓN
SOBRE LECTURA Y ESCRITURA**
(SEPTIEMBRE 2013-JUNIO 2014)

COORGANIZADO POR

- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y ARTÍSTICA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN
- INVELEC (INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE EL LENGUAJE Y LA CULTURA, CONICET/UNT)



AUTORIDADES MINISTERIO DE EDUCACIÓN

MINISTRA

Prof. Silvia Rojkés de Temkin

SECRETARÍA DE ESTADO DE GESTIÓN EDUCATIVA

Secretaria: **Prof. Silvia Ojeda**

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA

Directora: **Prof. Dolores Reynoso de Zelaya**

AUTORIDADES UNT

RECTORA

Dra. Alicia Bardón

SECRETARIA ACADÉMICA

Prof. Marta Alicia Juárez de Tuzza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS UNT

DECANA

Prof. Mercedes del Valle Leal

AUTORIDADES CONICET

PRESIDENTE

Dr. Roberto Carlos Salvarezza

VICEPRESIDENTE DE ASUNTOS CIENTÍFICOS

Dra. Mirtha María Flawiá

VICEPRESIDENTE DE ASUNTOS TECNOLÓGICOS

Dr. Santiago Sacerdote

CCT-CONICET TUCUMÁN

DIRECTORA

Dra. Elisa Margarita Colombo

VICEDIRECTOR

Dr. Daniel Campi

AUTORIDADES INVELEC

DIRECTOR

Dr. Ricardo J. Kaliman

VICEDIRECTORA

Dra. Judith Casali de Babot

AUTORES

COORDINADORAS

Constanza Padilla

Esther Lopez

MIEMBROS DEL EQUIPO

Susana Molina

Patricia Estefán

Natalia Ferro Sardi

Emilse Soria

Verónica Peinado

Ivo Gonzáles Rodríguez

Carolina Castillo

Gabriela Bauque

Como Ministra quiero celebrar esta publicación, donde se presentan los resultados de una investigación, producto de la tarea colectiva de un grupo de maestros y profesores con especialistas del campo de la investigación.

Durante un año, docentes e investigadores compartieron un espacio de producción conjunta con una actitud de reflexión crítica y creativa. Al enriquecimiento mutuo de docentes e investigadores profesionales, se suma la dinamizadora experiencia del trabajo en equipo, no sólo entre los miembros de los equipos sino al mismo tiempo entre instituciones del Estado (Ministerio de Educación, CONICET y UNT), que están destinadas, por los vínculos de sus misiones y sus afanes compartidos, a unir sus esfuerzos por una sociedad cada vez más justa.

Hoy, estos esfuerzos son posibles gracias a las conquistas logradas en los últimos años. Tenemos definiciones políticas de un gobierno con una fuerte inversión y apuesta a la educación pública y, de la cual no es ajena la producción de conocimiento científico y tecnológico.

Creemos que la investigación en los Institutos de Educación Superior debe aportar con otras lecturas, que desplacen el sentido común, la opinión como explicaciones del fenómeno educativo y específicamente el escolar, que amplifiquen la mirada, agudicen las interpretaciones. Asimismo, necesitamos problematizar las teorías desde donde abordamos los temas de investigación. Desarrollar la imaginación es una de las mejores formas de acercarnos a la ciencia.

Tenemos como Ministerio, el desafío de compartir lo que venimos produciendo, poner en común el conocimiento que se viene generando desde los distintos niveles del sistema educativo. En este sentido, esta publicación patentiza un sueño, que la ciencia llegue a todos.

Como gobierno, estamos orgullosos de los logros de nuestros maestros, esta obra renueva la esperanza, el compromiso y la responsabilidad de que el conocimiento se distribuya y esté al alcance de todos los argentinos.

Que los hallazgos nos habiliten a una escuela mejor, a una escuela con mayor justicia social.

Prof. Silvia Rojkés de Temkin
Ministra de Educación

INDICE

INTRODUCCIÓN	10
--------------	----

CAPÍTULO I	15
------------	----

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

1.1. Lectura y escritura como alternativas de inclusión social	16
----------------------------------------------------------------	----

1.2. Lectura y escritura: de los procesos cognitivos a las prácticas sociales situadas	31
----------------------------------------------------------------------------------------	----

1.3. Lectura y escritura: dimensión epistémica y aprendizaje disciplinar	37
--------------------------------------------------------------------------	----

1.4. Situaciones didácticas: un espacio para leer y escribir textos disciplinares	43
-----------------------------------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO II	49
-------------	----

METODOLOGÍA

2.1. Población de estudio	50
---------------------------	----

2.2. Instrumento de recolección de datos	54
------------------------------------------	----

2.3. Categorías analizadas	57
----------------------------	----

●	CAPÍTULO III RESULTADOS	61
---	-----------------------------------	-----------

	3.1. Perspectivas de estudiantes del nivel secundario	67
--	-------------------------------------------------------	-----------

	3.2. Perspectivas de estudiantes de ISFD	74
--	------------------------------------------	-----------

	3.3. Perspectivas de docentes de nivel secundario y de ISFD	79
--	-------------------------------------------------------------	-----------

●	CAPÍTULO IV DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	91
---	------------------------------------------------	-----------

●	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
---	-----------------------------------	-----------

●	ANEXO MODELOS DE ENCUESTAS	107
---	--------------------------------------	------------

INTRODUCCIÓN

Las dificultades en torno a los modos de leer y escribir de los estudiantes de los diferentes niveles educativos constituyen un factor de preocupación constante por parte de muchos de los diferentes actores involucrados y ha cobrado gran visibilidad como tema de investigación en el contexto internacional y nacional. En este sentido, en nuestro país esta problemática se ha asumido en los últimos años como ineludible y se ha planteado la necesidad de avanzar en medidas tendientes a mejorar los índices de alfabetización inicial, avanzada y académica.

Entre los avances que se han realizado en las investigaciones más recientes, está la toma de conciencia de que es necesario no focalizar exclusivamente en las dificultades estudiantiles, sino también indagar las prácticas docentes y las concepciones que subyacen a éstas. De igual modo, se plantea la importancia de abordar las perspectivas de los estudiantes sobre sus propias experiencias y trayectorias escolares para ampliar la mirada acerca de este compleja problemática, que implica la interrelación de múltiples factores.

En particular, se destaca la relevancia de ahondar en las representaciones acerca de la lectura y la escritura con respecto a su naturaleza y al valor que se les otorga o no como medios de aprendizaje.

¿Se las entiende como destrezas motrices, como procesos cognitivos o como prácticas sociales situadas? ¿Es posible articular estas diferentes concepciones a fin de avanzar en su comprensión más profunda? ¿Qué consecuencias didácticas conlleva concebirlas de un modo u otro, o de manera integrada? ¿Qué implicaciones tiene en la

vida de las personas el mayor o menor dominio de la cultura escrita? ¿En qué medida estos saberes nos permiten transformar nuestros conocimientos y transformarnos a nosotros mismos como seres humanos y como ciudadanos comprometidos con su propia realidad? ¿En qué grado la lectura y escritura son bienes culturales al que todos tenemos derecho por ser parte de una sociedad democrática, que debería garantizar la igualdad de acceso al conocimiento a todos sus ciudadanos? ¿Los docentes pueden erigirse como agentes de cambio frente a las diferencias en los puntos de partida de sus estudiantes? En tal sentido, ¿naturaliza estas diferencias o las ve como un desafío que le impone la búsqueda de nuevas estrategias para sortear estas diferencias y garantizar la permanencia y el egreso de sus estudiantes en los diferentes niveles educativos?

A partir de estos interrogantes y de nuestras propias vivencias en las instituciones del nivel secundario y superior, diseñamos y llevamos a cabo una investigación en el contexto educativo de la provincia de Tucumán, a fin de identificar las prácticas declaradas por docentes y estudiantes, en relación con la lectura y la escritura, para indagar el valor que les otorgan y el lugar ocupan en las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje.

De este modo, la investigación apunta a reconocer las "buenas prácticas" que los docentes construyen en su quehacer diario, para formular algunas líneas posibles de trabajo que orienten futuras prácticas/experiencias de docentes de nivel secundario y superior, particularmente en el contexto en el que se produce este estudio, la

provincia de Tucumán. Por otro lado, consideramos que es posible que este primer intento de reconocimiento de prácticas actuales pueda servir para sustentar futuros trabajos de investigación, que permitan profundizar estos u otros aspectos que se le plantee al docente como investigador de sus propias prácticas.

Para elaborar el diseño de esta investigación nos planteamos los siguientes interrogantes:

■ ¿Qué prácticas de lectura y escritura identifican los docentes como habituales en sus aulas?

■ ¿Qué tareas de lectura y escritura identifican los estudiantes en sus prácticas escolares cotidianas?

■ ¿Qué valores y funciones atribuyen docentes y estudiantes a estas prácticas?

■ ¿Los docentes y estudiantes reconocen propuestas didácticas motivadoras y significativas en relación con la lectura y la escritura?

■ ¿Qué relación se establece entre estas prácticas y los conocimientos disciplinares? ¿Constituyen prácticas imbricadas o periféricas a estos conocimientos? ¿Cómo son implementadas en las aulas?

A partir de estos interrogantes nos planteamos como **objetivo general** indagar las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en las aulas del nivel educativo secundario y superior de la provincia de Tucumán; en particular, las relaciones que pueden establecerse entre éstas y los procesos de enseñanza y aprendizaje disciplinares.

Relacionados con este objetivo general, nos propusimos los siguientes **objetivos específicos**:

■ Identificar y caracterizar las prácticas de lectura y escritura que son reconocidas y declaradas por docentes y estudiantes.

- Comparar los puntos de vista de los docentes y los estudiantes, con respecto a estas prácticas.
- Indagar qué estrategias didácticas manifiestan llevar a cabo los docentes en las aulas, en relación con estas prácticas; de qué modo son desarrolladas por éstos y en qué medida son reconocidas por los estudiantes.
- Explorar qué tipo de vinculación puede establecerse entre las prácticas declaradas de lectura y escritura, y el aprendizaje de los contenidos disciplinares.
- Averiguar en qué medida esta vinculación es identificada o no por los docentes y estudiantes.
- Inferir qué posicionamientos teóricos subyacen a las prácticas de enseñanza vinculadas con la lectura y escritura declaradas por los docentes.
- Plantear modos alternativos para encarar tareas de lectura y escritura en acciones futuras sobre la base de los resultados obtenidos.

A continuación, en los siguientes apartados desarrollaremos algunos antecedentes relevantes sobre el tema y conceptos teóricos vertebradores para la puesta en consideración de los datos analizados y de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

1.1. LECTURA Y ESCRITURA COMO ALTERNATIVAS DE INCLUSIÓN SOCIAL

Como ya señalamos, numerosas investigaciones han indagado las dificultades que manifiestan los estudiantes con respecto a las prácticas de lectura y escritura. Estas limitaciones no se circunscriben solamente al nivel primario sino que atraviesan los diferentes niveles educativos incluyendo el nivel superior (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; 2007; Di Stefano y Pereira, 2004; Padilla, 2004; Teobaldo, 2007; Teobaldo y Melgar, 2009). En todos estos casos se vincula la falta de dominio de estas prácticas con los problemas de repitencia y deserción en los primeros años de escolaridad, pero también con el abandono y desgranamiento en el nivel superior; problemáticas que ponen en jaque los intentos de inclusión educativa. En este sentido, en el contexto latinoamericano, se han consolidado las políticas educativas tendientes a lograr un real acceso al sistema educativo a todos los niños y jóvenes en edad escolar como así también se ha avanzado en las políticas de democratización del conocimiento en el nivel superior. Sin embargo, estas políticas no han garantizado de manera efectiva las tasas de permanencia y graduación particularmente, en los estudiantes de sectores vulnerables. Al respecto, la institución escolar puede ser un espacio en el que se confirme la situación de exclusión social de los sujetos que concurren a la escuela o bien que se convierta en un lugar en el que tengan la posibilidad de construir un proyecto de vida a futuro. Concebirlo de una u otra manera depende del modo en que el docente se posicione frente a estos estudiantes; es decir, que los estigmatice o bien que vea en ellos un desafío en el marco de un verdadero proceso de democratización que les brinde las mismas herramientas más allá de los puntos de partida desiguales (Kaplan, 2008).

Este siglo presenta un cambio favorable en la historia del continente, en una fase de construcción de alternativas, impulsadas por gobiernos que se orientan en dirección contraria al proyecto neoliberal de los noventa, aunque cabe señalar que todavía el subdesarrollo provoca que las democracias latinoamericanas no alcancen, aún cuando se lo proponen, revertir la ausencia de los más elementales derechos humanos. Así, persiste la desigualdad en nuestro continente, que enmarca los actuales procesos sociales, económicos, políticos y culturales, y que nos aproxima a la multiplicidad de realidades diversas y complejas que afrontan en su vida cotidiana amplias mayorías.

En el campo educativo y social, uno de los desafíos que pesa al momento de imaginar otro presente y otro futuro es la real posibilidad de garantizar y diseñar las políticas públicas que atiendan el derecho a la educación como bien social y que frente al indudable propósito democratizador del sistema educativo, no terminen reduciéndose a una sumatoria de programas y/o proyectos que se llevan a cabo desde el Estado, sin mayores consecuencias en la transformación de las relaciones y las posiciones sociales de los sujetos educativos. Hasta el momento, si bien se las enuncia en pos de atender los efectos de la desigualdad y en términos de ciudadanía plena, dichas políticas no son suficientes para alterar las causas de la desigualdad, que continúan reproduciéndose (Redondo, 2004).

En relación con estos planteos, cabe mencionar lo que sostienen Montesinos, Sinisi y Schoo (2009: 31):

Junto con los sentidos que asocian la condición de pobreza con el desarrollo de determinadas capacidades cognitivas, también se despliegan representaciones particulares dirigidas a los jóvenes en tanto tales. Con estas producciones de sentido, se actualizan disputas intergeneracionales que se expresan en las críticas de los adultos

hacia los jóvenes por sus consumos culturales, la influencia de las nuevas tecnologías; en poca capacidad de atención, en las faltas de ortografía, en la escasa lectura y pobre comprensión lectora...

Las autoras expresan que existe una fuerte tendencia a adjudicar las responsabilidades de sostener la obligatoriedad y el fracaso escolar en los propios jóvenes. Se suma también a esto, una naturalización muy pronunciada sobre la atribución de ciertas características a los jóvenes de sectores populares.

En este mismo sentido, Kaplan (2006:11) señala: "...la escuela media o secundaria fue concebida originariamente para unos pocos y esta marca de origen no ha dejado nunca de estar presente". Siguiendo esta línea argumentativa, la autora señala:

La inclusión de niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo es posible a condición de profundizar en la comprensión de la subjetividad de los alumnos, que es un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las expectativas y las estrategias que se despliegan en o con relación a la institución escolar (2006: 23).

Esto significa, según la autora, que los fracasos sociales y educativos no son inexorables, por lo cual pueden revertirse. De este modo, se nos abren puertas para buscar caminos para superarlos. Uno de los caminos posibles es buscar en los procesos que tienen lugar en la interacción docente-alumno, más particularmente, en la forma en que la escuela mira a sus alumnos, considerando que, a partir de estas representaciones, ellos construyen sus límites y posibilidades. Esto permitirá ampliar y resignificar ciertas visiones invisibilizadas en la escuela.

Desde este marco, se entiende que una escuela democrática debe

reconocer las diversas condiciones de partida de sus alumnos, no como deficiencias o como puntos de llegada, sino como dimensiones sobre las cuales deberá trabajar con el objeto de generar estrategias que posibiliten una disminución de los diferenciales de poder entre los sujetos pertenecientes a los distintos grupos y clases.

De lo señalado hasta aquí, se considera que con ciertas estrategias institucionales y con expectativas altas de los docentes será posible constituir un espacio- tiempo que abra nuevos horizontes para los alumnos. Según Terigi (2009), la escuela tiene el desafío de analizar las transiciones escolares de los alumnos, las relaciones de baja intensidad que tienen con la escuela, el ausentismo, los bajos logros de aprendizaje y, a partir de este análisis, poner en discusión los modos de organización y gestión del currículum, para poder diseñar un repertorio de actividades que posibiliten cronologías de aprendizaje.

Estos planteamientos teóricos resultan convergentes con la normativa vigente que a continuación se precisa:

■ Ley de Educación Nacional N°26.206, artículo 30, inciso c: “desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida”.

■ Resolución CFE N°84/09, en referencia a la propuesta educativa del nivel: “una escuela secundaria a la que los estudiantes deseen asistir por el valor de lo que en ella ocurre para su presente y su futuro...”.

■ Resolución CFE N°88/09 en referencia a la propuesta y organización institucional donde se puntualiza: “fortalecimiento del carácter orientador de la escuela secundaria incluyendo una oferta educativa que atienda los intereses y necesidades de los estudiantes, con varia-

dos itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender”.

■ Resolución CFE N°93/09 , en relación con los sentidos y orientaciones de la propuesta pedagógica: “generar condiciones necesarias para que cotidianamente en todas las escuelas a la que asisten adolescentes y jóvenes, enseñar y aprender sean comprendidos como procesos intrínsecamente relacionados en una práctica con sentido y relevancia”.

■ Resolución CFE N°188/12, en lo referido al objetivo II: “fortalecer las trayectorias escolares generando las mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes. Línea de acción 1: desarrollo de estrategias para mejorar la calidad educativa y fortalecer las trayectorias escolares y los logros académicos de los estudiantes.

En coherencia con lo señalado, cabe destacar que la década de los noventa se caracterizó por la confluencia de dos fenómenos contradictorios. El empobrecimiento y la exclusión social convivieron con una masificación de la escolarización de los niños y adolescentes. La “nueva cuestión social” fue acompañada de una incorporación creciente a los establecimientos escolares. En consecuencia, irrumpieron nuevas generaciones argentinas más pobres y, al mismo tiempo, más escolarizadas, pero con grandes dificultades para completar los ciclos de la obligatoriedad legal y social.

De acuerdo con los planteamientos de Tenti Fanfani (2007), si no están dadas ciertas condiciones (alimentación, abrigo, contención afectiva, salud), no hay aprendizaje efectivo. Todos los efectos más nocivos de la injusticia social repercuten en la escuela. La ausencia de las condiciones mínimas exigidas para emprender y sostener la difícil tarea del aprendizaje ha obligado a definir y exigir determinadas “condiciones” que algunos calificaron de “educabilidad”. La ambigüedad

con que a veces se usa el término en el lenguaje común es fuente de muchas confusiones. En este sentido resulta conveniente diferenciar la educabilidad en general, la relativa a la capacidad de ser criado de forma humana y subjetivarse, o si se quiere la que concibe a tal atributo como esencial a lo humano, con el problema de la educabilidad en términos escolares; es decir, en términos del acceso a un conjunto de prácticas, valores y saberes específicos. (Baquero, 2006).

En relación con lo señalado en los párrafos precedentes, Tiramonti (2011) plantea que en los últimos años asistimos a un interesante proceso de forzamiento de las instituciones creadas por la modernidad, lo que significa que las instituciones existentes no resultan las adecuadas para contener, regular y encauzar el orden social. A su vez, no se han generado nuevas instituciones o no se han podido modificar las existentes a la luz de la actual configuración de la sociedad. Este forzamiento de las instituciones también es una búsqueda de reposición del orden perdido. La incertidumbre que genera la pérdida de los marcos institucionales, el efecto de desorden que resulta del desmembramiento de las instituciones y las dificultades para imaginar un nuevo orden, está en la base de esta tendencia a restaurar antes que recrear, modificar, inventar o valorizar y rescatar lo que emerge. Todo el andamiaje moderno se sostuvo en una tensión entre polos muchas veces contradictorios, que en educación se refleja en la tensión entre la promesa de igualdad y las exigencias de selección. El mérito personal fue lo que permitió navegar en esta tensión. Aquellas instituciones que no se abrieron a todos justificaron su selectividad a partir del principio del mérito. Del mismo modo, las promesas se expresaron en principios abstractos y las ingenierías institucionales materializaron de modo diferencial estas promesas. Así, las escuelas elementales abarcaron a toda la población y las escuelas medias estuvieron destinadas a la selección.

La permanencia de las instituciones tradicionales en un medio que se ha modificado, genera necesariamente nuevos diálogos de éstas con el contexto, con los fenómenos que en él se despliegan, con las exigencias que desde él se proyectan, con las interpelaciones de las que son objeto; en definitiva, con lo que hay de nuevo y de viejo en el mundo en el que se desenvuelven. La selección que las instituciones hacen de las exigencias a las que las somete el medio, los diálogos que establece con sus referentes contextuales, moldean su hacer cotidiano y, de este modo, refuerzan o modifican su funcionalidad social y con ello su identidad institucional.

La demanda de prolongar la educación y la formación de los jóvenes en el nivel secundario, ha tenido en la última década un fuerte impulso tanto en la región como en los países europeos. En el primer caso, la preocupación está centrada fundamentalmente en el riesgo que genera una población que no estudia ni trabaja. Por ejemplo, en América Latina son cuatro los países que han establecido por ley la obligatoriedad del nivel (Argentina, Uruguay, Chile y México). Esta legislación establece metas pero no genera por sí misma las condiciones para su cumplimiento. En el caso de Europa, el propósito se encuentra asociado a la construcción de un espacio económicamente competitivo.

Son muchos los especialistas y estudiosos de la educación que han planteado el carácter selectivo del nivel medio. Se ha marcado también que es en el ámbito escolar donde se despliega una serie de estrategias destinadas a materializar esta selectividad. De esto se deduce que no se trata sólo de multiplicar la oferta, sino de avanzar en la modificación de un dispositivo –que había sido creado con el objetivo de seleccionar y expulsar–, transformándolo en un espacio capaz de incorporar la heterogeneidad socio-cultural de todos los integrantes de las nuevas generaciones.

Al mismo tiempo que se proyecta sobre el sistema este mandato inclusivo, asistimos a un profundo cambio cultural que ha modificado todas las dimensiones de las prácticas sociales, obligando a repensar el conjunto de dispositivos con que la modernidad se propuso cimentar el orden y reproducir su soporte cultural.

En este contexto, los gobiernos y las escuelas han comenzado a ensayar algunas modificaciones destinadas a procesar una situación de permanente mutación. Entre estos esfuerzos, cabe destacar aquellos destinados a introducir innovaciones en la organización del tiempo y el espacio en las escuelas medias. Después de reformas estructurales de los años noventa y de la constatación de las dificultades de modificar algo de lo escolar por esta vía, el empeño está centrado en intervenir directamente en la escuela para transformar justamente el dispositivo que se creó con propósitos que hoy ya no se sostienen. En este sentido, cabe mencionar la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 201/13, Programa Nacional de Formación Permanente, que enlaza la jerarquización de la formación docente y la calidad de los aprendizajes, articulando procesos de formación con mecanismos de valuación y fortalecimiento de la unidad escuela, como ámbito privilegiado de desempeño laboral y, a la vez, espacio de participación, intercambio y pertenencia.

La propuesta actual es universalizar la escuela media y cambiar el canon cultural en el que se asienta esta institución.

Algunas iniciativas realizadas en esta dirección se materializaron en la puesta en marcha de dos propuestas: las **Escuelas de Reingreso (ER)**¹ y el Proyecto FinEs.

Con respecto a las Escuelas Secundarias de Reingreso éstas fueron implementadas desde 2004 en la ciudad de Bs. As. Posteriormente,

1.- Para mayores detalles acerca de esta propuesta cfr. Maddonni (2014) El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación.

con la obligatoriedad de la educación secundaria, se extendieron a todo el país. El propósito es incluir a los jóvenes que habían sido expulsados por las escuelas tradicionales. Para ello introdujo una serie de modificaciones en el formato escolar que facilita una dinámica novedosa en cuanto a la organización institucional y curricular, así como también en relación con las formas de acompañamiento. Entre las modificaciones centrales que presentan estas escuelas se puede mencionar que organizan el espacio y tiempo de trabajo de otro modo, creando una serie de dispositivos curriculares y organizacionales para garantizar el trabajo pedagógico (trayectos, talleres, tutorías, clases de apoyo, entre otros). Por otra parte, existe un régimen de asistencia más flexible que atiende la condición de los jóvenes que deben trabajar y estudiar o de quienes tienen causas judiciales. Finalmente los trayectos constituyen uno de los dispositivos que permite que los alumnos avancen por asignatura en lugar de por año de estudio.

En relación con el **Proyecto FinEs**². Se trata de un programa de alcance nacional que fue implementado en el período 2008-2011, destinado a jóvenes y adultos que no han podido terminar su escolaridad. El objetivo es brindar las herramientas y el apoyo necesario para que puedan hacerlo. Se llevó a cabo en dos etapas. La primera, destinada a jóvenes y adultos mayores de 18 años que cursaron hasta el último año de educación secundaria, en cualquiera de sus modalidades, pero que aún adeudan materias. La segunda etapa, destinada a jóvenes y a adultos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron el nivel primario o secundario.

Estos programas apuntan a lograr la inclusión de sectores excluidos del sistema, por distintos motivos. En tal sentido, la implementación

2.- <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/plan-fines/>

de estos programas nos llevan a plantearnos en qué medida se puede lograr una verdadera inclusión o lo denominado por algunos autores una *escuela justa* (Dubet, 2004) o una *nueva escuela* (Madonni, 2014) que garantice la inclusión en términos de equidad.

Siguiendo a Dubet (2004), en principio, todos apuntamos a lograr una escuela justa. El problema es cómo definirla ya que hablar de justicia en términos escolares es complejo:

■ ¿La escuela debe ser puramente meritocrática? ¿Es justa una competencia entre alumnos social e individualmente desiguales?

■ ¿Es justo compensar las desigualdades sociales, dando más a los que tienen menos, rompiendo así con lo que sería una rígida igualdad?

■ ¿Es necesario garantizar a todos los alumnos un mínimo de conocimientos y competencias?

■ ¿Es responsabilidad de la escuela preocuparse principalmente por la integración de todos los alumnos en la sociedad y por la utilidad de su formación?

■ ¿Es posible lograr que las desigualdades escolares no tengan demasiadas consecuencias en las desigualdades sociales?

■ ¿La escuela debe apuntar a que cada uno desarrolle sus talentos específicos, independientemente de su desempeño escolar?

Indudablemente, una escuela justa debe contemplar todas estas situaciones al mismo tiempo, ya que debe responder a todas estas concepciones de justicia. El problema surge cuando esta afirmación es una pura petición de principios, porque cada una de estas concepciones entra en contradicción con las otras.

Lo anteriormente dicho implicaría una nueva forma de hacer escuela, con la implementación de las siguientes acciones, siguiendo a Madonni (2014):

1.- Revisitar la enseñanza. Al ensayar otros formatos escolares un punto clave es redefinir el modo en que se recrea la transmisión y distribución de los saberes; es decir, centrarse en hacer efectivo para todos, el acceso al conocimiento. Esto implica inevitablemente poner el foco en el aprendizaje y revisar la organización que asume la enseñanza y los efectos que produce. El valor atribuido a establecer un itinerario para el cursado de las asignaturas en función de los puntos de partida de cada estudiante y de lo ya transitado y aprobado, es lo que se caracteriza como practicidad. Con esto se quiebra el circuito perverso y el castigo que instituye el régimen académico de las escuelas secundarias tradicionales de hacer repetir a un alumno por el hecho de adeudar un cierto número de materias del año que cursa o de los años anteriores. La menor cantidad de asignaturas apunta a terminar con la superposición y reiteración de temas a lo largo de los años, incluyendo la eventual profundización y complejización de problemas relevantes. Así, la mayor flexibilidad y el respeto por lo que ya se hizo permiten poner en juego capacidades nuevas y promover la asunción de compromisos con respecto a la tarea escolar. De igual forma, la variedad de espacios y tiempos para el aprendizaje (talleres, seminarios, clases de apoyo, pasantías) es medular en una escuela que intenta acompañar diferentes recorridos de formación y apunta a la intensificación de la enseñanza; es decir, a producir una diversificación de situaciones que implique continuidad de ciertos núcleos temáticos, abordados desde diferentes perspectivas y espacios, lo que conlleva una continuidad y progresividad de los saberes que se despliegan en forma simultánea en las diferentes situaciones de enseñanza que se proponen. La diversificación de propuestas para profundizar, ampliar temas y pensar problemas no implica en absoluto una disociación entre los espacios

que asumen las asignaturas curriculares y las denominadas extra-curriculares, como podrían ser talleres, ateneos, pasantías, entre otras formas. Por el contrario, implica avanzar en una integración que entienda que lo creativo, transformador o innovador no se circunscribe a los ámbitos extraescolares o que están por fuera de la organización de las materias, sino que se configura en el sentido que asume la propuesta formativa, que los docentes diseñan a través de la construcción de núcleos temáticos o problemas -en algunos casos propios de las asignaturas-, que pueden ser leídos, significados de modos diversos y en distintos escenarios, pero con similar intensidad. De esta forma, la enseñanza pasa a constituir un asunto central de la escuela, pensada y diseñada por el conjunto de los profesores.

2.- Redefinir las relaciones entre estudiantes y docentes. El vínculo tejido entre profesores y estudiantes es central a la hora de hacer efectiva la práctica escolar y de revertir una construcción subjetiva que los aleja no sólo de la escuela sino de una buena disposición al aprendizaje y al conocimiento. Estas nuevas relaciones pedagógicas se caracterizan por las mutaciones en las miradas de los adultos sobre los jóvenes, que superan los abordajes discriminatorios y estigmatizadores frecuentes en el mundo escolar. En este sentido se genera un nuevo vínculo, sostenido en la espera y confianza en el saber y capacidad que despliega el otro. Una espera -por parte de los profesores en la tarea de enseñar- que no es pasiva, pues se basa no en distinciones arbitrarias ni abusos de poder, sino en la coherencia y el significado que la enseñanza adquiere para los adolescentes y jóvenes estudiantes, así como para los profesores.

3.- Variabilidad en la conformación de los grupos de trabajo. El trabajo en escuelas con menor cantidad de estudiantes por curso mejora las condiciones para desplegar situaciones de enseñanza,

agudizar los seguimientos y reparar en los diferentes tiempos y ritmos de cada persona. Sin embargo, la clave radica en la oportunidad que tienen alumnos y docentes de vincularse con distintos grupos. La flexibilidad en el sistema de cursada predispone a que la relación entre jóvenes trascienda la conformación del curso tradicional y así amplíe vínculos construidos según afinidades, gustos, intereses, a la hora de participar en determinados espacios curriculares o de abordar temas específicos que tienen en la escuela una dimensión pública, como los debates o los ateneos. Se genera algo de comunidad que no sólo incentiva la circulación de los estudiantes, sino que desmorona la segmentación y el aislamiento entre profesores, que logran expandir sus conocimientos en otros escenarios y junto a colegas. La movilidad en la conformación de los grupos de estudiantes y profesores pondera el intercambio intra e intergeneracional y favorece una mayor implicación en los asuntos comunes que hacen a la vida escolar.

4.- Sistemas de acompañamiento. Prevalece en los jóvenes el pedido de ser acompañados en su escolaridad desde un lugar que abra una interlocución tanto con otros actores de la escuela como con otros lugares de la comunidad. Las escuelas deberían redefinir el motivo que porta el acompañar una trayectoria ahí donde se trata de aprehender las combinatorias de las relaciones de los adolescentes y jóvenes, entre su singularidad y la especificidad que acarrear las situaciones formativas; entre lo que pasa en su vida y lo que pasa en la escuela. En esa configuración sobre el propósito de crear un sistema de apoyo, surgen acciones más específicas y operativas que llevan a enfrentar problemas concretos, como las inasistencias reiteradas, que perjudican la continuidad en el aprendizaje y la filiación con la institución, o impiden tomar conciencia del rendimiento aca-

démico que se alcanza. Armar un acompañamiento para los estudiantes significa pensar en distintas acciones que atiendan en simultáneo la relación de cada uno de ellos con el estudio y que también tiendan a ampliar prácticas colaborativas entre pares que los lleven a organizar actividades que extiendan las paredes de la escuela y los motiven en la búsqueda de territorios culturales comunitarios y recreativos, allí donde es posible crear otros itinerarios de formación. Se trata de formar una “trama de sostén” para la escolaridad de los estudiantes.

5.- Gobernabilidad de la institución. El lugar de los equipos directivos y del colectivo docente se convierte en un pilar esencial a la hora de llevar adelante una institucionalidad. Los tiempos de diálogo con equipos de supervisión y otros actores educativos abonan la definición de acuerdos organizacionales en pos de impulsar una propuesta académica democrática y participativa.

6.- Protagonismo y participación de los estudiantes. Es necesario realizar distintas convocatorias para promover el diálogo y la confrontación entre estudiantes y docentes; por ejemplo, apostar a las experiencias de asamblea y mesas de trabajo y gestión con la comunidad.

7.- Mirada integral y articulada del sistema escolar. Es fundamental revisar los puntos de ruptura y discontinuidad entre los niveles, así como también hacer visibles a los estudiantes en su momento de pasaje y transición de un nivel a otro. Hacer hincapié en la enseñanza, en las condiciones que ésta presenta en las diferentes etapas. Se trata de pensar una escuela que apueste al reconocimiento de los sujetos con un abordaje de articulación con los distintos niveles del sistema educativo, desde una perspectiva integral y territorial.

8.- Trabajo entramado junto a las organizaciones sociales. Un proyecto educativo no puede pensarse sin una mirada colectiva y colaborativa con otras organizaciones sociales y comunitarias.

Para finalizar este apartado, retomamos el lugar que ocupan la lectura y escritura en el mejoramiento de las condiciones económicas, sociales y culturales de una sociedad. En tal sentido, acordamos con Kalman (2008: 11), con respecto a los debates conceptuales en torno a la cultura escrita:

Durante varias décadas se asumió que la cultura escrita y la educación contribuirían al desarrollo económico, al proceso de democratización y participación política, además de tener un efecto profundo en la vida de las personas. Pero las discusiones acerca de la cultura escrita (...) han demostrado que la misma no es una variable autónoma, ni independiente, o un factor causal del desarrollo por sí sola. Lo que muestran la investigación y la teoría (...), es que la cultura escrita está profundamente arraigada en otras dimensiones de la vida social. Sus efectos son más limitados y los cambios significantes en las condiciones de vida de las poblaciones marginadas requieren de medidas políticas y económicas en una escala distinta. Sin embargo, lo que la educación y la cultura escrita pueden ofrecer son nuevas opciones culturales, como el acceso al conocimiento y al saber cómo, previamente desconocidos, así como la expansión de entendimientos existentes.

En esta línea, las discusiones más recientes en el campo de la cultura escrita han permitido un avance en las conceptualizaciones con respecto a la naturaleza de la lectura y escritura que han evolucionado desde concepciones que las entienden como actos individuales y uni-

versales, a teorizaciones que las abordan como prácticas sociales situadas, como veremos a continuación.

1.2. LECTURA Y ESCRITURA: DE LOS PROCESOS COGNITIVOS A LAS PRÁCTICAS SOCIALES SITUADAS

Como sabemos, mucho se ha avanzado en los planteamientos sobre el modo de concebir la lectura y escritura. Lejos quedaron –al menos en el plano teórico– esas primeras investigaciones que, sustentadas en el paradigma conductista, consideraban la lectura y la escritura como destrezas vinculadas con la simple decodificación de signos gráficos y la escritura, como su reverso; es decir, la codificación de esos signos. Con la irrupción del paradigma cognitivo, se logró postular, por una parte, qué ocurre en la mente cuando leemos y cuando escribimos (Van Dijk y Kintsch, 1983; Flower y Hayes, 1981) y, por otra parte, cómo opera un sujeto experto al realizar estos procesos. Más allá de las limitaciones de estos modelos de corte cognitivo, resulta interesante su aporte, puesto que abren el camino a nuevas investigaciones cómo veremos más adelante.

La lectura: diferentes perspectivas. Nuevos abordajes

A lo largo de los años, se han desarrollado diferentes modos de entender el proceso lector de acuerdo al paradigma que intentó explicarlo. De este modo, se habla de modelos ascendentes, descendentes e interactivos, según conciben que la interacción entre los diferentes componentes involucrados se dé desde el nivel más bajo de procesamiento hasta el lector, o bien, desde los conocimientos del lector hacia los niveles de procesamiento del texto o en el caso de los modelos

interactivos, el proceso se realiza en paralelo de lector al texto y desde éste al lector.

En cuanto a los modelos que conforman el primer grupo, la lectura comienza con el desciframiento y el proceso avanza en sentido ascendente; es decir pasando de las unidades inferiores (grafemas, palabras) a unidades mayores (textos). En cuanto al segundo grupo, se concede gran importancia a los conocimientos previos del lector, de modo que para construir el significado global del texto utiliza sus conocimientos apoyándose en la información que le proporciona el texto operando en sentido descendente; es decir, desde sus esquemas de conocimiento a las claves que le proporciona el texto, construyendo hipótesis tentativas del significado global y confirmándolas o rechazándolas hasta lograr construir el contenido semántico.

Aunque esta nueva mirada sobre la lectura le confiere al sujeto lector un rol activo en la construcción del sentido del texto -a diferencia del papel que se le confería en los modelos ascendentes-, se ha reprochado a este modelo hacer demasiado hincapié en los conocimientos del sujeto y hacer abstracción de otras operaciones puestas en juego en la actividad de comprensión lectora. A diferencia de los dos modelos anteriormente descritos (ascendentes y descendentes) en el que el procesamiento de la información se realiza en un sentido unidireccional, los modelos interactivos plantean que el procesamiento se realiza en ambas direcciones con aportes desde ambas fuentes de información (conocimientos previos y texto).

A pesar de que cada uno de estos modelos constituyen aproximaciones superadoras de su antecesor, sus limitaciones han sido largamente expuestas en algunos trabajos (Puente, 1991). Los modelos ascendentes, por ejemplo, conceden demasiada importancia a la decodificación, procedimiento que si bien es necesario, constituye la en-

trada al proceso de comprensión. Por otra parte, tampoco consideran el papel del contexto ni de los conocimientos previos del lector que facilitan la interpretación del texto. Con respecto a los modelos descendentes, si bien destacan el papel que cumplen los conocimientos previos del lector durante el proceso de comprensión, tienen problemas en explicar cómo se da cuando el sujeto carece de esas competencias para elaborar hipótesis. Así como los primeros modelos parecen explicar mejor cómo se desenvuelve el lector en las primeras etapas de la adquisición de la lecto-escritura, estos modelos explicarían mejor el proceso llevado a cabo por un lector adulto. En cuanto a los modelos interactivos, son los más completos pero al ser más complejos son de difícil comprobación. De todas maneras, sus aportes han servido de base a diferentes investigaciones que se han desarrollado en torno a la lectura puesto que son los que mejor explican el proceso de comprensión, al considerar que es necesaria, por un lado, una destreza básica de decodificación automatizada y, por otro lado, los conocimientos previos del lector que dependen de diversos factores tales como la familiaridad con el tema, la edad y la experiencia lectora.

Si bien mucho se ha avanzado en cuanto al modo de considerar el proceso de comprensión lectora, puesto que los modelos cognitivos han logrado, en parte, superar las concepciones mecanicistas de la lectura que se centraban exclusivamente en la decodificación y que las teorizaciones de las investigaciones psicolingüísticas han sido importantes en la medida en que han descripto qué ocurre en nuestra mente durante el proceso de comprensión y cómo opera un lector experto, estos aportes no dejan de ser reduccionistas puesto que consideran que la comprensión consiste en la ejecución de procesos cognitivos universales y válidos para todas las situacio-

nes de lectura: en diferentes lenguas, soportes y en diferentes disciplinas.

Particularmente, en este último aspecto es en el que han reparado las investigaciones de Bazerman (1988); Swales (1990,1993); Lave y Wenger (1991); Wenger (1998), Barton y Tusting (2005) y Castelló (2007), entre otros, quienes destacan – focalizando en el aspecto sociocultural- que la lectura es una práctica situada que tiene lugar dentro de *comunidades discursivas* o *comunidades de prácticas*, en las que los estudiantes deben insertarse. Destacan, además, que este aprendizaje implica la interacción de los estudiantes con miembros más avanzados o expertos (Englert, Mariage y Dunsmore, 2006), los cuales van tendiendo los andamiajes necesarios para enseñar a los principiantes los modos de leer y escribir en su comunidad disciplinar.

La escritura: diferentes perspectivas. Nuevos abordajes

En el caso de la escritura, podemos trazar un recorrido similar al seguido por la lectura en cuanto al modo de abordarla. Así pueden considerarse diferentes enfoques que varían según sus intereses explicativos y tienen su correlato en la didáctica de la lengua.

De este modo, los *modelos centrados en el producto* (Mc Crimmon, 1950), ponen el foco de análisis en el objeto; es decir, en el producto de la actividad, intentando analizar el producto en tanto material observable, postura marcada indudablemente por el paradigma conductista. Desde esta perspectiva, se considera que con el dominio de una serie de destrezas y con la enseñanza atomizada de diferentes aspectos involucrados en la producción (ortografía, puntuación, etc.) se logrará escribir un texto.

Posteriormente, dado el auge de las investigaciones psicolingüísticas, el interés empieza a centrarse en el sujeto y en el modo en que lleva a cabo la tarea de escritura. En este sentido, se han propuesto

varias respuestas tentativas para explicar el proceso (*modelo de traducción, modelo por etapas y modelos cognitivos procesuales*). En el caso de los modelos de traducción (Hérendez y Quinteros, 2001), se considera que el escritor, mediante un proceso de codificación, materializa sus pensamientos en gráficas o signos lingüísticos. Con respecto a los modelos por etapas (Rohman y Wlecke, 1964; Rohman, 1965), si bien se reconoce la escritura como un proceso de coste cognitivo por parte del que escribe y que está atravesada por una serie de etapas (*planificación, textualización, revisión, edición*), éstas se dan en un orden lineal y sucesivo, desconociéndose la recursividad e interactividad del proceso. Este hallazgo es recuperado por teóricos de los modelos cognitivos quienes reconocen la presencia de estas diferentes etapas pero hacen hincapié en el carácter no lineal e interactivo (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Un aspecto significativo de estos modelos cognitivo-procesuales es la posibilidad de ampliar los límites del conocimiento, en el proceso mismo de escritura, lo que se ha denominado en las investigaciones actuales como la *dimensión epistémica de la escritura*, de la que nos ocuparemos en el apartado siguiente.

Finalmente, considerando el papel que le cabe al contexto, las investigaciones sobre la escritura -sin dejar de lado algunas de ellas un marcado carácter cognitivo-, lo incluyen como un factor ineludible a la hora de considerarla en consonancia con factores de carácter social, cultural e histórico (Flower, 1994; Prior, 2006). En este sentido, se ha ampliado la conceptualización de qué es el escribir, no ya simplemente como producto sino como práctica, entendiendo que la primera no se da aisladamente sino que se relaciona con una actividad social que asume características particulares según las diferentes comunidades discursivas en las que se inscribe.

Si bien varios teóricos consideran estas diferentes perspectivas de abordaje como algo irreconciliable, otros como Ivanic (2004), plantean que una representación del lenguaje multicapas puede ser la base para imaginar una pedagogía de la escritura holística y comprensiva. En ella, el texto escrito, el proceso de escritura, el acto de escritura y el contexto sociopolítico del mismo serían considerados como intrínsecamente interrelacionados. Aprender a escribir implicaría entonces la comprensión de estas cuatro capas.

En tal sentido, según Ivanic (2004), una forma comprensiva de abordar la pedagogía de la escritura debería articular aspectos de los diferentes enfoques teóricos acerca de la escritura para reconfigurar la enseñanza y la evaluación de la escritura, aunque un docente que intente esa integración deberá afrontar algunas tensiones y contradicciones. La visión del lenguaje multicapas implica la posibilidad de una pedagogía más comprensiva que aquellas asociadas a un enfoque particular.

1.3. LECTURA Y ESCRITURA: DIMENSIÓN EPISTÉMICA Y APRENDIZAJE DISCIPLINAR

Como señalamos en el apartado anterior, se ha extendido en el ámbito de las teorizaciones sobre lectura y escritura la consideración de sus potencialidades epistémicas.

Ya Vygotsky, en la primera mitad del siglo XX, desde un enfoque socio-histórico y cultural, había señalado el rol determinante del lenguaje escrito en el desarrollo cognitivo, caracterizándolo como un “complejo sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño” (Vygotsky,

1979: 160). De este modo, queda planteada la estrecha relación entre pensamiento, lenguaje, conceptualización y aprendizaje, desde una perspectiva que, al mismo tiempo, pone de relieve la dimensión social de la apropiación de la escritura, ya que otorga un papel fundamental a la interacción con los otros (pares y adultos), a través del difundido concepto de *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1979) que plantea la interacción dialéctica entre los procesos de desarrollo, enseñanza y aprendizaje.

Otro hito fundamental en la conceptualización de cómo la cultura escrita ha modificado el desarrollo de las sociedades y comunidades, lo constituyen los trabajos del antropólogo británico Jack Goody. Sus teorizaciones han alimentado la corriente de investigaciones en didáctica del francés que se interesa por la importancia cognitiva y cultural de la apropiación del escrito, en particular, su función epistémica. Para Goody, interesarse solo por la dimensión intersubjetiva de la escritura implica arriesgarse a no ver el rol fundamental de la escritura en la elucidación de nuestros propios pensamientos (Blaser, 2007). En tal sentido, Goody, en su emblemática obra *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, sostiene: “La escritura transforma significativamente y de muchas maneras la naturaleza misma de la práctica del lenguaje” (Goody, 1979: 143).

En tal sentido, el legado de Goody no es ajeno a la institución escolar puesto que ha contribuido, en los ámbitos anglófono y francófono, a modificar la concepción que esta ha tenido durante largo tiempo con respecto a la escritura (Barré-De Miniac, 1995).

Sin embargo, es necesario destacar que la función epistémica que se le atribuye no es inherente a la misma sino que depende de la conceptualización que se realice de este proceso. Al respecto, Castelló (2006: 6) destaca:

Cuando hablamos de escritura epistémica, nos referimos a la posibilidad de generar o transformar conocimiento gracias a una determinada manera de gestionar el proceso de composición. Evidentemente, no todas las situaciones de escritura generan conocimiento o lo transforman. Para que ello suceda se requiere disponer de un conjunto de estrategias que nos permitan reflexionar sobre lo que queremos conseguir con un determinado texto y que nos obliguen a tomar decisiones respecto a la forma de organizar la información, a la relectura de textos, a la reconsideración de ideas previas, o a la clarificación de algunas cuestiones que finalmente redundan en una nueva comprensión de la información sobre la que hemos estado trabajando.

En tal sentido, se plantea la necesidad de enseñar a los estudiantes a gestionar y regular sus propios procesos de lectura y escritura que permitan optimizarlos como medios de aprendizaje de los diferentes dominios del saber. La lectura nos exige la tarea de integrar los conocimientos previos con los nuevos; de articular la información proveniente de distintas fuentes y de transformar nuestros conocimientos, a partir de estas interacciones. La escritura nos desafía a pensar, ya que cuando escribimos se generan, se organizan y se revisan constantemente las ideas, lo que posibilita también la construcción de nuevos conocimientos.

Por su parte, en el desarrollo de la función epistémica también es relevante considerar el lugar que ocupa la escritura en las representaciones del sujeto que escribe y que nacen de “matices múltiples, conscientes e inconscientes, que dirigen al sujeto y lo ponen en relación con el escrito” (Barré-de Miniac, 2000:107, en Chartrand et al, 2006: 2). Esto ha llevado a algunos investigadores del ámbito francófono (Barré-De Miniac, 2002; Chartrand et al., 2006) a plantear la necesidad de in-

tegrar la dimensión epistémica de la escritura en un concepto abarcador - *le rapport à l'écrit* -³, que incluye las siguientes dimensiones: *la afectiva* es pensada en términos de vínculos emocionales (tiempo y esfuerzo que requieren determinadas clases de escritos, ligados a múltiples parámetros contextuales); la *axiológica*, vinculada al valor o importancia que el sujeto otorga al dominio de la escritura para tener éxito en cada disciplina o en la vida en general; la *cognitiva o epistémica*, relacionada con las representaciones del sujeto con respecto al lugar de la escritura en la sociedad, así como sus funciones en los aprendizajes escolares, y la *praxeológica*, referida a las actividades concretas de los sujetos en materia de escritura y lectura -lo que leen y escriben, cuándo y cómo desarrollan estas actividades- (Chartrand et al., 2006).

Sin embargo, es relevante destacar que cada dominio del saber impone determinados modos de lectura y escritura, por lo cual se plantea, por una parte, la necesidad de avanzar en la comprensión de estas particularidades, puestas de manifiesto en la variedad de *géneros discursivos* (Bajtín, 1979) en que se materializan las diferentes disciplinas, entendiendo estos como prácticas sociales, interdependientes de los contextos en los que se producen y circulan (Miller, 1994). Por otra parte, esta conceptualización ha llevado a los investigadores a plantear la necesidad de que los docentes de las diversas disciplinas se responsabilicen por la lectura y escritura de sus estudiantes, con la convicción de que esto favorecerá el aprendizaje de los contenidos enseñados.

En este sentido, cabe destacar las numerosas investigaciones que vienen realizándose en torno a las representaciones y prácticas de los docentes en el ámbito universitario (Carlino, 2006, 2011; Bazerman, Krut, Lunsford, McLeod, Null, Rogers y Stansell, 2010, entre otros) y,

3.- *Le rapport à l'écrit* puede traducirse como la relación o el vínculo con la escritura.

en menor medida, en el contexto secundario (Chartrand y Blaser, 2007) y terciario (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

Al respecto, investigaciones realizadas en aulas secundarias de Ciencias y de Historia en el ámbito francófono (Blaser, 2007; Chartrand, 2010), han mostrado que, si bien se destina mucho tiempo a leer y escribir (escribir palabras o frases para responder preguntas literales; encontrar individualmente las respuestas en el manual o en el cuaderno de ejercicios; tomar nota de lo dictado por el profesor), estas actividades son entendidas como localización, transcripción y reproducción de la información, con el objetivo de dar cuenta de la misma posteriormente en las instancias de evaluación. De este modo, no se recurre a la función epistémica del lenguaje escrito que podría haber tenido lugar si los alumnos hubieran reconstruido el sentido de los textos para producir escritos propios que les demandaran clarificar lo que comprenden y desarrollar, organizar y reelaborar informaciones recopiladas.

En el contexto argentino, Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) han realizado una investigación de envergadura nacional en institutos superiores de formación docente (ISFD), en los que han indagado, a través de una encuesta, las prácticas declaradas de lectura y escritura de docentes de diferentes áreas disciplinares. A partir del análisis de los datos, han categorizado estas prácticas en dos modos contrastantes de incluir la lectura y escritura en las materias, que han denominado *trabajo 'en los extremos' o periférico* y *trabajo 'durante' o entramado*.

Con respecto al primero, se refiere a aquellas tareas de lectura y escritura que son solicitadas al principio o al final de los contenidos enseñados. En este sentido, el docente puede limitarse a *pedir un trabajo*, sin dar mayores orientaciones para elaborarlo. En otros casos, *da técnicas generales*, independientes de los contenidos enseñados,

bajo el supuesto de que el alumno luego podrá aplicarlas en el caso que lo requiera. Otros docentes *dan pautas* iniciales para realizar trabajos específicos. En todos estos casos, en el extremo final del trabajo, el docente *corrige el producto escrito*, sin que haya mediado su guía en el proceso de elaboración y sin contemplar una instancia de revisión que promueva en el estudiante una vuelta a los propios textos, favoreciendo la función epistémica de la escritura; es decir, propiciando la modificación o transformación de los conocimientos elaborados a través de la misma.

En relación con la categoría *trabajo 'durante' o entramado*, Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) señalan que algunos encuestados declaran destinar tiempo didáctico en sus clases a trabajar los procesos de comprensión y producción escrita. De este modo, las tareas de lectura y escritura aparecen entramadas con los contenidos disciplinares.

En algunos casos, los docentes explicitan que favorecen la interacción entre alumnos y docente; por ejemplo, destinando tiempo en las clases a leer y releer colectivamente, promoviendo la socialización y discusión de las diferentes interpretaciones sobre lo leído y la contextualización de los textos, reponiendo encuadres espaciales, temporales y teóricos, y determinando propósitos de lectura.

Este modo de favorecer las interacciones áulicas, se relaciona con otra distinción teórica trabajada por el equipo de Carlino (Cartolari y Carlino, 2011), a partir de los planteamientos de Dysthe (2000): los *modelos dialógicos de enseñanza*, en contraposición con los *modelos monológicos*. En este último caso, el docente se limita a exponer magistralmente los temas del programa, sin dar lugar a la participación de los alumnos o promoviendo una participación "ficticia". En cambio, en los modelos dialógicos se produce una interacción auténtica entre docente y alumnos, y entre los mismos alumnos, a través de una dia-

lética que implica hablar para leer y escribir y/o leer y escribir para hablar; procesos que se retroalimentan recursivamente.

De este modo, podemos decir que la dimensión epistémica de la escritura se favorece en las aulas cuando se promueve la interacción dialógica, a través de la discusión de los textos en clase y cuando se propician tareas de lectura y escritura, guiadas procesualmente por los docentes y entrelazadas con los contenidos de las asignaturas.

Esto implica entender la lectura y escritura en las aulas como *enseñanza de prácticas en contexto* (Carlino, 2013); es decir, como prácticas sociales motivadas situacionalmente, con propósitos definidos, y como prácticas que se ejercen con ayudas pedagógicas de los docentes de cada disciplina, sostenidas y entramadas con los contenidos de las materias. De esto se desprende, que el aprendizaje de la lectura y la escritura no termina nunca sino que debe ser reactualizado en las situaciones didácticas de las diferentes asignaturas a lo largo de toda la escolaridad (inicial, primaria, secundaria y superior).

1.4. SITUACIONES DIDÁCTICAS: UN ESPACIO PARA LEER Y ESCRIBIR TEXTOS DISCIPLINARES

En relación con lo recién señalado, se ha incrementado en los últimos años el planteamiento de que la lectura y escritura deben ser objetos de enseñanza en las diferentes asignaturas. Sin embargo, cabe plantearse qué situaciones didácticas potencian el aprendizaje de los contenidos disciplinares, mediados por la lectura y escritura.

En el contexto francófono, en los años 90, desde la didáctica de la matemática, Brousseau (1997, 2007) ha propuesto la *Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD)*, teoría que en la actualidad se ha exten-

dido a otros dominios disciplinares y se ha enriquecido con los aportes de otros investigadores de la escuela francesa, como es el caso de la *Teoría de la Acción Conjunta* de Sensevy y Mercier (2007).

Brousseau (2007) define las “situaciones didácticas” como aquellas que sirven para enseñar, puesto que implican entornos para el alumno diseñados y manipulados por el docente, quien las considera como herramientas epistémicas. Al mismo tiempo son modelos que describen la actividad del profesor y del alumno en su interacción.

De este modo, la situación didáctica consiste en la interrelación de los tres sujetos que la componen (docente, alumno y medio). Por ello, comprende el proceso en el cual el docente proporciona el medio didáctico en donde el estudiante construye su conocimiento.

Sin embargo, este concepto de situación didáctica solo se entiende plenamente desde el concepto de “situación adidáctica” que implica que el docente, en primer lugar, plantea a los estudiantes problemas de la vida real y los desafía a encontrar soluciones, a partir de sus conocimientos previos y de la generación de hipótesis que asemejan el trabajo de una comunidad científica. Pero el docente no los deja solos sino que va *regulando* el proceso didáctico, dosificando la provisión de información necesaria. Este proceso se completa cuando el docente *institucionaliza* el saber adquirido, explicitando lo que hicieron previamente los alumnos, vinculándolo al conocimiento construido y al saber institucionalizado⁴, e indicando cuáles podrían reutilizarse.

De este modo, la situación didáctica engloba las situaciones a-didácticas. Se parte de ellas; luego la interacción entre los sujetos de la situación didáctica se realiza en el medio didáctico que el docente ela-

4.- Brousseau (2007) distingue entre *conocimientos* -medios transmisibles de controlar una situación para obtener un resultado- y *saberes* -producto cultural de una institución que tiene por objeto identificar, analizar y organizar los conocimientos a fin de facilitar su comunicación-.

boró para que se lleve a cabo la construcción del conocimiento (situación didáctica) y pueda el estudiante, a su vez, afrontar aquellos problemas inscriptos en esta dinámica sin la participación del docente (situación a-didáctica).

Como dijimos, Brousseau (2007) plantea las situaciones didácticas como una forma para “modelar” el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que este proceso se visualiza como un juego para el cual el docente y el estudiante han definido o establecido reglas y acciones implícitas. Por ello, este autor propone también el concepto de *contrato didáctico*, para referir el conjunto de comportamientos que el profesor espera del alumno y el conjunto de comportamientos que el alumno espera del docente.

En este contrato, los docentes definen problemas con los alumnos pero no los resuelven sino que se los devuelven a sus alumnos para que ellos construyan las soluciones, regulando el proceso didáctico hasta que se plantea la necesidad de institucionalizar lo que los estudiantes han construido. De allí, entonces que los roles que asume el profesor son el de *definir problemas, hacer devolución, regular e institucionalizar*.

Por su parte, el profesor plantea a los alumnos situaciones de *acción, formulación, validación e institucionalización*. En las situaciones de *acción* el alumno realiza acciones y toma decisiones sin tener conciencia de ellas; las situaciones de *formulación* implican formulaciones verbales, discusión con los pares para ejecutar las acciones; las situaciones de *validación* implican organizar los enunciados en “teorías” –en tanto conjuntos de enunciados de referencia fundamentados-, y las situaciones de *institucionalización*, si bien están normalmente a cargo del profesor, también pueden realizarlas los estudiantes.

Con respecto a las situaciones de *validación*, el autor señala:

Los alumnos (...) aprenden cómo convencer a los demás o cómo dejarse convencer sin ceder ni a argumentos retóricos ni a la autoridad, la seducción, el amor propio, la intimidación, etc. Las razones que un alumno pueda dar para convencer a otro, o las que pueda aceptar para cambiar de punto de vista, serán elucidadas progresivamente, construidas, puestas a prueba, debatidas y convencidas. El alumno no sólo tiene que comunicar una información sino también afirmar que lo que dice es verdadero en un sistema determinado, sostener su opinión o presentar una demostración (Brousseau, 2007: 24).

Brousseau postula que estas situaciones de *acción, formulación, validación e institucionalización* parecen constituir un orden razonable para la construcción de saberes. Sin embargo, no las plantea en un proceso lineal sino dialéctico:

Cada situación puede hacer que el sujeto evolucione, y por ello también puede evolucionar a su vez de modo tal que la génesis de un conocimiento puede ser el fruto de una sucesión (espontánea o no) de nuevas preguntas y respuestas en un proceso que he calificado como “dialéctica”. En tales procesos, las sucesiones de situaciones de acción, formulación y validación puede conjugarse para acelerar los aprendizajes (Brousseau, 2007: 29).

Como ya señalamos, los planteamientos de Brousseau han sido continuados y profundizados por otros representantes de la llamada escuela francesa, como es el caso de Sensevy y Mercier (2007) quienes proponen la *teoría de la acción conjunta*, sobre la base de los conceptos de *juegos de aprendizaje y de acción didáctica*. De este modo, plantean que el profesor construye el juego conjuntamente con los

alumnos, a través de lo que denominan el *tripleto fundamental* que engloba tres génesis: la *mesogénesis* corresponde a la pregunta ¿qué?, que permite identificar el contenido epistémico preciso de las transacciones didácticas; la *cronogénesis* plantea la pregunta ¿cuándo?, y propone identificar la naturaleza y las razones del cambio, en un determinado momento, de un contenido epistémico a otro; la *topogénesis* se corresponde con la pregunta ¿quién?, e identifica la manera en que el contenido epistémico de la transacción se distribuye efectivamente entre los agentes de la transacción. (Sensevy y Mercier, 2007).

Estas nociones son fundamentales, desde el punto de vista teórico y metodológico, porque permiten observar, repensar y reconfigurar los medios, los tiempos y los roles en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, tanto con fines didácticos como con fines de investigación didáctica.

En nuestro país, estos aportes de la escuela francesa han sido utilizados por el equipo de Delia Lerner de la Universidad de Buenos Aires, para avanzar en las investigaciones sobre lectura y escritura en contextos de estudio del área de las Ciencias Sociales y Naturales, en el nivel primario. En tal sentido, estas investigaciones se han orientado a definir las condiciones didácticas y los tipos de intervenciones docentes que pueden promover aprendizaje en situaciones de lectura y escritura en Ciencias Sociales (Cohen y Larramendy, 2011; Lerner, Larramendy y Benchimol, 2011; Lerner, Larramendy y Cohen, 2012; Aisenberg, 2012) y en Ciencias Naturales (Espinoza, 2006; Espinoza, Casamajor, Pitton, 2009; Espinoza, Pitton, Casamajor, Aziz, 2012).

En diálogo con estos resultados de investigación, el equipo GICEOLEM, dirigido por Paula Carlino está avanzando en investigaciones en curso en aulas de Biología del nivel secundario (Roni, Alfie y Borches 2013; Roni, 2014) y del nivel universitario (Molina, 2014),

y en aulas de Ciencias Sociales del nivel secundario (Rosli, 2014) y de Humanidades del nivel universitario (Lopez, 2014 y Padilla, 2014).

En todas estas investigaciones en curso se pone de manifiesto la importancia de la reconfiguración del rol del docente y de los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura, en los tiempos didácticos destinados a ellas y en el modo de concebirlas en relación con los contenidos disciplinares. Los datos disponibles están permitiendo mostrar que son las *prácticas entramadas* las que permiten potenciar la dimensión epistémica de la lectura y escritura en diferentes disciplinas.

A continuación observaremos en qué medida en la población estudiada se generan o no las condiciones didácticas para que tengan lugar la lectura y la escritura en diferentes asignaturas del nivel secundario y superior; cuáles son las cláusulas del contrato didáctico que establecen docentes y alumnos y por último, considerar qué se espera de cada uno de ellos en tanto piezas imprescindibles para el logro de aprendizajes significativos.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1. POBLACIÓN DE ESTUDIO

A fin de recabar información acerca de las prácticas y perspectivas de los diferentes actores involucrados, hemos seleccionado como población de estudio a estudiantes y docentes de Nivel Secundario y de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de instituciones públicas y privadas de la provincia de Tucumán, relacionadas con los ámbitos de inserción laboral de los participantes del ciclo de formación en investigación en lectura y escritura (convenio MED-INVELEC/CONICET). Cabe destacar que los profesores a los que aplicamos las encuestas se desempeñan en diferentes espacios curriculares y que dan clases en establecimientos secundarios y superiores con perfiles muy diferenciados según la población estudiantil que asiste y el lugar en los que se ubican.

En el caso de las escuelas secundarias, son de gestión pública, ubicadas tanto en el interior de la provincia como en la capital. En el caso de esta última posee una particularidad puesto que contempla el trayecto de secundario para adultos. En el caso de los ISFD, pertenecen tanto a la gestión pública como a la privada y se ubican tanto en la capital como en localidades cercanas a la misma. Nos referiremos con más detenimiento a cada una de ellas.

Con respecto a la escuela secundaria rural en la que se aplicó la encuesta, asisten los alumnos de zonas aledañas. En general, son de bajos recursos y no cuentan con condiciones que les faciliten el acceso a la cultura escrita. Las problemáticas socioeconómicas que atraviesan las familias son variadas e inciden en el desempeño de los alumnos. En su mayoría no consideran la escuela como un lugar de saber que les permita mejorar su calidad de vida sino que asisten a fin de recibir las asignaciones respectivas o simplemente los complementos

alimentarios que se les da. El nivel académico es muy bajo y los alumnos se resisten a realizar las actividades, por lo cual es difícil trabajar con textos de extensión mayor a una carilla A4. Sin importar el tipo de tareas solicitadas, cada clase conlleva un esfuerzo muy grande y no suelen trabajar todos los alumnos. En concordancia con esto, muchos de los docentes se desentienden de su labor y se limitan a contenerlos dentro de las aulas sin dictar contenidos. Algunos docentes comprometidos con la labor, llevan a cabo actividades con las cuales los alumnos responden. Sin embargo, es común escuchar cómo se denigra a los mismos por su situación socioeconómica. Esta falta de expectativas con respecto al rol de la escuela se refleja también en el propio discurso de los alumnos ya que señalan que no tiene sentido estudiar o hacer las actividades ya que no van a continuar estudiando.

En relación con la escuela secundaria pública ubicada en una zona céntrica de la ciudad de San Miguel de Tucumán, recibe estudiantes de diversas zonas de la misma. Tiene dos turnos: mañana y noche. En el turno diurno funciona la Modalidad de Secundaria común, para estudiantes hasta los 18 años. En el turno noche funciona la misma modalidad (que recibe estudiantes que, por lo general, ya han sido expulsados de otras instituciones y sistemas, alumnos judicializados, etc.) y se agrega la modalidad para Adultos (Acelerado Presencial; Semipresencial, Plan Fines).

La Modalidad de Secundaria para Adultos que se dicta en el turno noche contempla el desarrollo del nivel en tres años: el primero corresponde al Ciclo Básico y los dos últimos al Orientado. Tiene además, dos orientaciones: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Los alumnos que asisten a este establecimiento se encuentran dentro de un rango etario muy variado –entre 18 y 60 años, en este momento– y la mayoría no tiene el tiempo para las tareas de la casa, ya que hace

un enorme esfuerzo para asistir a las clases por la noche, porque el resto del día se ocupan de sus trabajos y de sus familias. En los casos de estudiantes que no tienen otras actividades, en realidad se encuentran en el turno noche porque no pudieron cumplir con las exigencias del secundario diurno, por muchos motivos: desde motivaciones personales hasta motivaciones intelectuales.

En cuanto a los Institutos Superiores de Formación Docente a los que se aplicó la encuesta, tres están ubicados en capital (dos de ellos de gestión privada y uno de gestión pública), y dos establecimientos, en el interior de la provincia (de gestión pública).

En uno de los institutos de la capital (de gestión privada), se dicta la carrera de Profesorado de Educación Primaria, que tiene una duración de cuatro años. La matrícula suele ser pequeña ya que asisten cómo máximo 20 alumnos que proceden de diferentes niveles socio-culturales. Algunos suelen tener estudios previos y eligen la carrera como opción laboral y no vocacional. Al contar con grupos reducidos es posible trabajar de forma personalizada con los mismos. Sin embargo en algunos casos, el nivel de competencias es muy limitado o requieren asistencia profesional. Existe una sola división por año, por lo que hay pocos docentes, lo que permite aunar criterios para dictar las clases.

Al ser alumnos de bajos recursos, estos se ven obligados a trabajar lo cual hace que el tiempo que dediquen a los estudios se vea reducido. Las prácticas de lectura y escritura son variadas y los docentes de diferentes asignaturas consideran que es su responsabilidad el abordaje de la lectura y escritura en cada área.

En otra institución de la capital tucumana, se dictan diferentes carreras (Técnico Radiólogo, Fonoaudiología, Psicomotricidad y Profesorado en Nivel Inicial). La población estudiantil es numerosa y

proviene de diferentes niveles socioeconómicos y geográficos. Debido a que se trata mayormente de tecnicaturas, la mayor parte de los textos que se trabajan en las aulas responden al campo profesional de referencia. Sin embargo, la mayoría de los alumnos manifiestan dificultades en la comprensión y producción de textos simples, por cual es necesario abordar estas problemáticas.

En relación con los institutos de gestión pública de la capital provincial, en uno de ellos se dictan diferentes carreras y reciben alumnos de distintos lugares de la ciudad y del interior. Varios de ellos comienzan sus estudios en el nivel universitario pero, por razones laborales, eligen esta institución puesto que les permite trabajar en otros espacios. El cupo de alumnos es limitado. Para ingresar a las carreras, los estudiantes deben rendir un examen escrito eliminatorio, vinculado con la disciplina en la que van a formarse. El equipo docente, en su mayor parte, trabaja también en el nivel secundario y universitario.

Con respecto a las instituciones de gestión pública del interior de la provincia de Tucumán, reciben alumnos de diversas localidades. En una de ellas, se dictan sólo dos carreras de formación docente (Profesorados en Matemática y en Lengua y Literatura). En la comunidad no hay otras propuestas de formación de gestión estatal. Asisten alumnos de diferentes edades. Algunos han cursado otras carreras en otras instituciones de la capital o tienen otros trabajos. Al igual que en el caso anterior, para ingresar a las carreras los alumnos deben aprobar un examen eliminatorio, relacionado con la disciplina en la que van a formarse. Antes de iniciar el año lectivo, los estudiantes, divididos en algunos casos en dos comisiones, debido a la cantidad, asisten a un cursillo introductorio dictado por los profesores de la carrera elegida. La mayoría de los docentes viaja desde distintos puntos de la provincia para dictar clases en esta institución, puesto que trabajan

además en otras instituciones de nivel secundario y universitario.

En otra de las instituciones del interior de la provincia, se dictan varias carreras de formación docente. En la comunidad existen además otras propuestas de formación de gestión estatal. Asisten alumnos de diferentes edades, puesto que muchos de ellos ya han cursado carreras en otras instituciones o trabajan. Del mismo modo que en el caso anterior, el cupo de alumnos es limitado, ya que para ingresar a las carreras, los alumnos rinden un examen escrito eliminatorio, luego de un cursillo introductorio dictado por los profesores de la carrera elegida. El equipo de docentes vive en la comunidad o viaja desde distintos puntos de la provincia a dictar clases, ya que se desempeñan también en el nivel secundario y universitario.

2.2. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Con respecto a la recolección de datos, diseñamos, pusimos a prueba en un grupo piloto, reformulamos y aplicamos nuevamente dos cuestionarios, aplicados como encuestas⁵ en cuatro grupos:

1. Docentes de nivel secundario
2. Docentes de nivel superior
3. Estudiantes de nivel secundario
4. Estudiantes de nivel superior

Sin embargo, como la mayoría de los docentes encuestados se desempeñan tanto en el nivel secundario como superior, se optó por agruparlos para el análisis y cuantificación de los datos, de modo que

5.- Los modelos de encuestas se encuentra en el Anexo

quedaron constituidos tres grupos: docentes, estudiantes secundarios y estudiantes de ISFD que totalizaron 298 encuestas (sin considerar las encuestas aplicadas a un grupo piloto).

Las encuestas destinadas a los docentes incluyeron diez preguntas abiertas, además de datos contextuales solicitados (sexo, edad, asignatura que enseña, nivel educativo, tipo de institución –pública o privada-, ubicación –capital o interior-, título obtenido, institución otorgante, otros estudios cursados, antigüedad en la docencia, motivo de elección de la carrera y otros trabajos actuales).

Con respecto a las preguntas, se orientaron a indagar cuáles son las tareas de lectura y escritura más habituales en las aulas; cuáles, las dificultades estudiantiles más recurrentes y qué estrategias implementan los docentes para ayudarlos a superar estas dificultades. Se destinaron otras preguntas a averiguar acerca de los materiales de estudio utilizados en el aula, de los criterios para la elaboración de consignas y para la revisión de los trabajos solicitados a los estudiantes, entre otros.

Las encuestas destinadas a los estudiantes contemplaron cinco preguntas abiertas que buscaron indagar aspectos similares a las preguntas realizadas a los docentes, pero desde la perspectiva estudiantil, además de los datos contextuales solicitados (sexo, edad, nivel educativo, tipo de institución –pública o privada-, ubicación –capital o interior-, año de cursada, modalidad u orientación).

Debido a la heterogeneidad y complejidad de los datos obtenidos, se realizaron indagaciones cualitativas de los mismos y solo se cuantificaron dos consignas abiertas (una de la encuesta a docentes y otra de la encuesta a estudiantes), formuladas respectivamente de la siguiente manera:

■ ¿Puede relatar alguna situación didáctica que incluya tareas de lectura y escritura, que haya sido especialmente motivadora para sus estudiantes?

■ Durante tu trayectoria escolar, relatá una situación de enseñanza que haya incluido tareas de lectura y escritura en la que hayás logrado un aprendizaje significativo.

Cabe aclarar que las preguntas buscaron indagar acerca de las prácticas de enseñanza que incluyen tareas de lectura y escritura, a través de las verbalizaciones y perspectivas de los docentes y de los estudiantes. Esto implica que estos datos tienen las limitaciones propias de no haberse obtenido de manera directa de observaciones de clases, pero tienen la riqueza de dar cuenta de las subjetividades de los actores involucrados.

Para el análisis de los datos obtenidos, se ha realizado una interpretación cualitativa (Maxwell, 2005, 2009; Stake, 2010) de las respuestas a las preguntas de tipo abierta de las encuestas aplicadas, en las que pudieron encontrarse algunas recurrencias. Esto permitió agrupar algunas respuestas, de acuerdo a las categorías obtenidas en la investigación realizada por Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) a docentes de Institutos Superiores de Formación Docente, lo que ha permitido obtener algunas frecuencias, a partir de un análisis cuasiestadístico (Becker, 1970). Cabe aclarar que, en el caso de nuestra investigación estas categorías fueron utilizadas también para analizar los datos de los docentes del nivel secundario y de los estudiantes de nivel secundario y superior.

Sin embargo, otras respuestas no han podido ser clasificadas, a par-

tir de estas categorías debido a que no podían inferirse claramente de las verbalizaciones realizadas. De este modo, emergieron de los datos otras categorías provisorias que serán puestas a consideración, a partir de ejemplos ilustrativos.

2.3. CATEGORÍAS ANALIZADAS

Como ya señalamos, la categorización realizada por Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) se obtuvo, a partir de los datos de una investigación de envergadura nacional en Institutos Superiores de Formación Docente, a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), en los que indagaron, a través de una encuesta, las prácticas declaradas de lectura y escritura de docentes de diferentes áreas disciplinares.

A partir del análisis de sus datos, estas autoras han categorizado estas prácticas en dos modos contrastantes de incluir la lectura y escritura en las materias, que han denominado *trabajo 'en los extremos' o periférico* y *trabajo 'durante' o entramado*, lo que implica dos modos diferentes de conceptualizar el trabajo en las aulas e implica un posicionamiento diferente desde la perspectiva del docente.

De este modo, en *el trabajo en los extremos* -que incluye las categorías *pide trabajo; da técnicas; da pautas y corrige producto*-, el docente no interviene en el proceso de producción escrita sino que se limita a pedir un determinado trabajo y/o a indicar a los estudiantes cómo hacerlo pero no destina tiempo didáctico para monitorear el proceso. De este modo, las tareas de lectura y escritura asignadas tienen lugar solo fuera del aula y, frecuentemente, no están imbricadas en los contenidos disciplinares. Corrige la producción solicitada a

modo de producto final pero no solicita al alumno volver nuevamente sobre el escrito para mejorarlo.

En cambio, *el trabajo durante* (que incluye las categorías *trabaja en clase* y *trabaja en clase-proceso interactivo*) implica que el docente conceptualiza la lectura y la escritura como un medio para lograr aprendizajes. En este sentido, dedica tiempo en el aula a fin de que los estudiantes aprendan los contenidos conceptuales, de modo que la comprensión y producción escrita aparecen entrelazadas en la enseñanza de cada asignatura. En el aula se favorece la interacción entre docente y alumnos, a fin de clarificar aspectos que no se han comprendido de los textos.

A continuación, consideraremos, en primer lugar, una primera aproximación cualitativa a los datos obtenidos en las encuestas, para luego presentar los resultados porcentuales obtenidos de la cuantificación de las categorías recién mencionadas y plantear otras categorías que emergieron de los datos.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Como ya señalamos las preguntas de las encuestas a los docentes de nivel secundario y superior⁶, se orientaron a indagar cuáles son las tareas de lectura y escritura más habituales en las aulas; cuáles, las dificultades estudiantiles más recurrentes y qué estrategias implementan los docentes para ayudarlos a superar estas dificultades. Se destinaron también otras preguntas a averiguar acerca de los materiales de estudio utilizados en las aulas, de los criterios para la elaboración de consignas y para la revisión de los trabajos solicitados a los estudiantes, entre otros.

Una aproximación preliminar a los datos obtenidos ha permitido apreciar que en las aulas del nivel secundario y superior, se realizan actividades diversas de lectura y en menor grado de escritura.

En cuanto a las tareas de lectura y escritura habituales que se solicita a estudiantes, son variadas y en la mayor parte de los casos se vinculan con la naturaleza de la unidad curricular. Algunas verbalizaciones de los docentes dan cuenta de “búsquedas de información en internet; lectura de noticias, de fuentes históricas y de mapas; elaboración de resúmenes y traducciones; comprensión de textos; cuestionarios con ‘verdadero’ o ‘falso’; lectura silenciosa y lectura comprensiva de textos con cuestionarios-guía relacionados con el contexto; diálogos grupales con escritura a partir de lo reflexionado y reescritura posterior; lecturas en voz alta en talleres de lectura; ensayos; lectura e interpretación de conceptos ya definidos en situaciones problemáticas; identificación de ideas principales a partir de lectura comprensiva, elaboración de síntesis y cuadros comparativos; escritura a partir de una consigna, sobre un texto dado; escritura de una nueva versión que modifica su final o que continúa con otra historia”.

De la mayor parte de las respuestas, no puede inferirse con claridad la presencia de prácticas entramadas o periféricas, puesto que suelen ser listados de actividades en los que no puede advertirse algún tipo de secuenciación didáctica. De allí que hayamos optado por analizar en profundidad la pregunta que solicita el relato de “una situación didác-

6.- Ver el modelo de las encuestas en el Anexo.

tica que incluya tareas de lectura y escritura, que haya sido especialmente motivadora para sus estudiantes”. Esto nos permitió encontrar recurrencias que serán consideradas en el apartado 3.3.

En relación con las dificultades recurrentes en tareas de lectura y escritura que los docentes encuentran en los estudiantes, se destacan: “escaso gusto por la lectura; deseo de información ya procesada; desconocimiento de vocabulario; rechazo a textos que consideran extensos; ausencia de reconocimiento de géneros literarios y formatos discursivos; problemas con sintaxis y ortografía; incapacidad para la deducción de un término en una oración o texto idiomático contextualizado; falta de coherencia y concordancia para el planteo escrito y oral de ideas completas; falta de comprensión de definiciones y relaciones de conceptos; problemas de lectura en cuanto a fluidez y dicción; ausencia de pasaje del lenguaje coloquial al simbólico; dificultad para expresar con palabras propias lo leído; poco interés por realizar tareas y revisarlas para su corrección”.

En cuanto a las estrategias que implementan los docentes para superar estas dificultades, se señala: “recursos multimediales; espacios compartidos de lectura y escritura; corrección colectiva de producciones escritas; prácticas continuas de lectura deductiva en idiomas; puesta en común a partir de lectura relacionada con sus propias experiencias; lectura colaborativa y participativa; relectura de producciones y conclusiones; ejercitación de escritura; lectura en forma detenida analizando paso a paso sobre lo leído; ofrecimiento de textos significativos para el alumno en prácticas diarias; inferencia de lecturas con paratextos; uso del diccionario; sugerencias de ideas para comenzar a escribir un borrador de un tema específico; debate de lo expuesto; marcación de ideas principales y cuadros sinópticos comparativos; clases de apoyo desde proyectos de mejora institucional”.

En estas respuestas, puede advertirse en algunos casos un *trabajo durante*, como por ejemplo en “espacios compartidos de lectura y escritura”; “corrección colectiva de producciones escritas”; “lectura colaborativa y participativa”; “relectura de producciones y conclusiones”; “lectura en forma detenida analizando paso a paso sobre lo leído”. En

los restantes casos, en cambio, no puede inferirse si se trata de un trabajo *durante* o *periférico* ya que la forma de listado elegida para responder no lo permite.

Con respecto a los tipos de textos solicitados en las diferentes asignaturas y la finalidad de los mismos, los docentes dan cuenta de una variedad significativa: “artículos y videos; documentos históricos, cuentos, noticias, canciones, poesías y comics; cartas al director para buscar relaciones con el presente que lleven al debate; resúmenes de textos o traducciones para la comprensión de ideas más importantes; fotocopias relacionadas con documentos curriculares; textos literarios y científicos para relacionar contenidos de la asignatura; textos que guste leer al alumno para ejercitar la lectura placentera; textos variados para tener una multiplicidad de posturas que ejerciten el respeto de opiniones diversas; textos literarios y de interés general; textos específicos de cada materia; cuentos y resúmenes de libros para la comprensión de su estructura textual; diversidad de autores para poder formar un criterio propio en el alumno; libros de historia reciente relacionados con la materia.

En relación con los desafíos que plantean a los estudiantes los textos proporcionados, los docentes destacan: “conceptos y vocabulario científicos; comprensión de textos e identificación de ideas principales; no profundizar sobre lo leído; lectura descriptiva; identificación en la lectura de la posición ideológica del autor; entender la estructura del texto y su sentido; escritura con sentido y énfasis epistemológico; textos ideológicos y su enfoque global; extensión de obras literarias y su interpretación; textos de explicación fisiológica; vocabulario nuevo en idiomas; construcción del texto y su relación histórica”.

En cuanto a los criterios que los docentes tienen en cuenta para elaborar consignas escritas en tareas habituales y en instancias de evaluación, señalan: “el tiempo para desarrollar la tarea, dificultad de la misma, posibilidad de comparar y deducir; claridad en las consignas para no utilizar demasiado el diccionario (inglés); exponer con objetividad lo aprendido, sin que represente el estudio memorístico; consignas fáciles que puedan relacionarse con la vida cotidiana; adecuaciones al nivel de

estudio y a la tarea a realizar; pertinencia y coherencia de datos que tiendan más a la reflexión que a la descripción, y que posibiliten la creatividad del alumno; que sea sencilla y fácil de entender; que ofrezca una opinión personal para ubicarse desde el otro; consignas precisas y claras; consignas que remitan a aprendizajes significativos; que las consignas remitan a conocimientos previos; profundización en el análisis que realiza el alumno”.

En relación con esto, según los docentes, las consignas más complicadas de responder en tareas solicitadas y/o exámenes son: “falta de ubicación en el espacio temporal para relacionar hechos históricos; relacionar variables para la justificación de respuestas; producción de argumentaciones en devoluciones grupales; confección de cuadros comparativos”.

En cuanto a los modos de intervención de los docentes en los escritos de los estudiantes, en tareas habituales o en exámenes, algunos docentes manifiestan realizar “devoluciones pidiéndose reformulación de lo realizado; evaluaciones con observaciones al margen, o un informe al final de la evaluación; devoluciones personalizadas; se realizan devoluciones en forma individual marcando los errores en cada caso; se pide rehacer los trabajos; justificación de una proposición verdadera o falsa; sucesivas escrituras en borrador para entender la escritura como proceso; consignas que inducen a pensar por sí mismos relacionando lo estudiado”.

Por último, con respecto a la pregunta acerca de quiénes deberían ocuparse de la lectura y escritura en las aulas y de cómo deberían hacerlo, la gran mayoría señala que los docentes de todas las áreas deberían hacerlo, profundizando en la comprensión de textos, para que luego “no corten y peguen desde internet”; “el docente como ejemplo y con ejercitaciones diarias”; incluso “toda la familia desde la casa”.

Cabe destacar que al final de la encuesta se dispuso un espacio para que los docentes realizaran sugerencias, comentarios o aportes, si lo consideraban pertinentes. Pocos de ellos lo hicieron y los que sí apuntaron algo, plantearon la necesidad de un “mayor compromiso de los docentes en sus formas de enseñar y aprender; más trabajo en equipo; incentivo a la lectura a partir del Nivel Inicial, sin fin”, como así también

valoraron los “aportes recibidos en capacitaciones y actualizaciones para cumplir mejor la tarea docente”.

En síntesis, de esta primera aproximación a los datos se ha podido apreciar la presencia de variadas prácticas de lectura y escritura en diferentes asignaturas, de acuerdo a las declaraciones de los docentes, así como la clara convicción de que son los docentes de todas las áreas disciplinares los que deben responsabilizarse de la lectura y escritura de sus alumnos. Se ha podido apreciar también que el docente se explaya más en las respuestas relacionadas con las dificultades de sus alumnos; en cambio, hay menor verbalización en preguntas que permitan inferir aspectos de su propia práctica, lo que podría poner de manifiesto el temor a la exposición de su propia imagen, a través de su propio discurso, o una escasa reflexión y autoevaluación de sus propias prácticas.

Por otra parte, como veremos a continuación con respecto a las perspectivas de los estudiantes, en líneas generales, no son coincidentes las perspectivas de los docentes con respecto a lo que sucede en las aulas.

Por una parte, varios estudiantes destacan la habitualidad de clases magistrales donde los docentes dictan todo el contenido, sin permitir mayor participación por parte de la clase. Este discurso monológico se observa, en tanto los alumnos señalan la presencia o ausencia de las indicaciones del docente.

Tampoco puede observarse la recurrencia de una concepción procesual de escritura o la propuesta de situaciones didácticas en las cuales deban leer o escribir con una función epistémica. Solo uno de los estudiantes indica que la elaboración de un trabajo le permitió adquirir los conocimientos relativos a ese tema y que los mismos perduraron hasta el año siguiente. Solo dos alumnos indican que los profesores les facilitaron el material para elaborar las producciones escritas. Las clases de textos que los alumnos elaboran son principalmente ensayos y monografías. Dos indican que recibieron las consignas claras y las indicaciones sobre el género discursivo, lo que les permitió elaborar los mismos de mejor manera. Pese a que en la mayoría de los casos, se solicitan instancias de escritura, no se menciona en ningún caso la corrección o el proceso por el cual se llega al texto final. Las

verbalizaciones solo apuntan a señalar que el docente indica el tema, explica el tipo de texto, proporciona bibliografía y los envía a escribir.

Algunos señalan como significativo el trabajo con los textos literarios, en particular, la revisión de la intertextualidad entre los mismos. La producción en grupos de trabajo es rescatada por uno de los encuestados quien considera que esto permitió el aprendizaje de los contenidos que el docente procuraba.

Los alumnos plantean que, al parecer a través de la lectura de textos “modélicos”, pueden imitar el estilo y producir escrituras propias. No se plantean etapas del proceso aunque se señala en un caso que las consignas son claras y por causa de esto es posible escribir sin dificultad. Son pocos los casos en los que se señala el apoyo de los docentes en el proceso; algunos proyectan el éxito en el aprendizaje como factores personales o familiares, no académicos.

En síntesis, en varios testimonios estudiantiles, la figura del docente aparece desdibujada, en cuanto al planteamiento de problemas desafiantes y motivadores en relación con los contenidos disciplinares que planteen la necesidad de leer y escribir de diferentes modos, de acuerdo a diversos propósitos. Sin embargo, como veremos en los próximos apartados, a través de otros testimonios sí pueden apreciarse “buenas prácticas” de algunos docentes que buscan propiciar en sus alumnos aprendizajes significativos, ligados con la realidad y a los contextos históricos que permiten comprenderla en sus múltiples dimensiones.

3.1. PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO

Como ya anticipamos, la consigna seleccionada para cuantificar algunas categorías de las encuestas destinadas a los estudiantes, tanto de nivel secundario como de Institutos de Formación Docente, buscó indagar datos respecto de clases que les hubieran resultado particularmente significativas, en las que se hubieran llevado a cabo prácticas de lectura y/o escritura.

1.-Durante tu trayectoria escolar, relatá una situación de enseñanza que haya incluido tareas de lectura y escritura en la que hayás logrado un aprendizaje significativo.

Solicitar el relato de una situación de enseñanza apuntó a que los estudiantes recuperaran de sus trayectorias escolares, alguna situación que les hubiera impactado particularmente, ya sea por su significatividad cognitiva o emocional.

En el Gráfico 1, podemos observar el tipo de prácticas de lectura y/o escritura de las que dan cuenta los estudiantes secundarios. Hemos partido de la categorización en prácticas *periféricas* o *entramadas* (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) y hemos agregado la clasificación *otras categorías*, para dar cuenta de verbalizaciones en las que no se pueden inferir las categorías anteriores o en las que no se responde específicamente a la consigna formulada. Se completa la clasificación con las categorías *no recuerda* y *ninguna experiencia*.



Como puede observarse, del total de encuestas relevadas en estudiantes secundarios (90) se observa que 26 (29%) se refieren a la presencia de prácticas de lectura y escritura *periféricas* (en la categoría

"pide trabajo"); 8 de ellas (9%) son *entramadas*; 51 respuestas (57%) se han agrupado en *otras categorías*; 1 estudiante (1%) no recuerda si las hubo, y 4 estudiantes (4%) responden que no tuvieron ninguna experiencia que les haya parecido significativa.

Cabe recordar que la muestra está compuesta por una heterogeneidad de estudiantes en cuanto a edades y modalidades de educación secundaria, así como también, pertenencia a instituciones públicas y privadas, y procedencia de lugares céntricos y periféricos de la ciudad de San Miguel de Tucumán y del interior de la provincia. Abarca estudiantes adolescentes, entre 13 y 17 años de edad, y estudiantes adultos, entre 18 y 60 años de edad.

Por otro lado, se incluyó en el grupo de estudiantes secundarios, un grupo de ingresantes a la carrera de Profesorado en Lengua de un ISFD del interior de Tucumán, que realizaban un taller propedéutico y a quienes se les solicitó que recuperaran experiencias vividas durante su trayectoria escolar en el nivel secundario.

Con respecto a los datos recabados sobre situaciones didácticas significativas que incluyan prácticas de lectura y escritura, como se observa en el gráfico precedente, se ha agrupado más de la mitad de las respuestas (57%) en *otras categorías*, en la que se incluyen las respuestas vagas o excesivamente breves (una palabra, por ejemplo), en las que no se puede reconstruir una mínima narrativa que dé cuenta de una experiencia significativa, ligada con prácticas de lectura y/o escritura. La no explicitación o la dificultad de identificar estas prácticas podría ser un indicador de que las mismas no tienen incidencia en la adquisición de aprendizajes, es decir, que no son incluidas por los docentes desde su potencial epistémico.

Por otro lado, en las encuestas en las que mínimamente pueden reconocerse prácticas de lectura y escritura declaradas, se observa un mayor porcentaje de *prácticas periféricas* (29%), en la subcategoría "pide trabajo". Pocas veces se explicita si son de lectura o escritura, o de ambas, y si hay algún tipo de intervención docente (subcategoría "da pautas" de *prácticas periféricas*) (Carlino, Iglesia, Laxalt: 2013, 121-122). De este modo, parecería que desde la perspectiva estudiantil

til, los docentes realizan mayormente un trabajo “en los extremos”: intervienen en los inicios del proceso de lectura y escritura pero no en el transcurso. Como señalan las autoras:

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 (Carlino, Iglesia, Laxalt: 2013: 120).

De todos modos, como decíamos son pocos los estudiantes que explicitan qué prácticas de lectura y escritura dieron los docentes o cómo se desarrollaron, ya que sus verbalizaciones están enfocadas desde sus propias voces y experiencias. Por ello, en general, los estudiantes centran la motivación en trabajos más personales y aprendizajes que parecen haber sido obtenidos por cuenta propia, sin intervención del docente.

Algunos ejemplos de la categoría *prácticas periféricas* son los siguientes:

● (...) la materia que hicimos es lengua que **lo hizo leer** una novela **lo dio preguntas, y hacer una novela** parecida a la que hicimos (Encuesta 39, estudiante secundaria, 15 años)

● (...) en la hora de lengua cuando la profe **nos hizo** leer una novela y **después no hizo hacer preguntas y después responder**. Me quedo una enseñanza muy buena. Aparte porque le entendí. (Encuesta 34, estudiante secundaria, 16 años)

● (...) un trabajo como prueba evaluativa hablaba sobre la educación y me pedía escribir un texto argumentativo en donde yo de mi opinión (Encuesta 32, estudiante secundaria, 18 años)

Los verbos utilizados por los encuestados manifiestan que la tarea fue solicitada: “lo [nos] hizo leer una novela”, “nos hizo [hizo] leer una novela”, “me pedía escribir un texto argumentativo”.

Las pautas indicadas tienen que ver con preguntas para responder: “lo [nos] dio preguntas y hacer una novela”, “después no hizo [nos hizo] hacer preguntas y después responder”.

Con respecto a las prácticas “entramadas” o “durante” (Carlino, Iglesia, Laxalt: 2013: 123), en las encuestas a estudiantes secundarios -como ya dijimos-, es posible reconocer un 9% del total que declaran como situación significativa algún tipo de experiencia en la que intervienen la lectura y la escritura relacionadas con actividades durante las clases y que implican un trabajo interactivo. Por ejemplo:

- Las situaciones en las que noto un aprendizaje significativo, son aquellas en las que luego de una lectura se realiza un análisis grupal con lugar a debate e intercambio de ideas que permitan llegar a conclusiones y luego la producción escrita. (Encuesta 5, estudiante secundaria, 18 años)

En este testimonio, puede inferirse también que se trata de un tipo de situación habitual, que se repite (uso del plural: “las situaciones”, “aquellas”) y que implica un proceso: leer para hablar y debatir, intercambiar ideas para llegar a conclusiones (construidas grupalmente) y posteriormente escribir.

- Cuando vemos en lengua un tema acerca de un libro y luego de leerlo charlamos todos en clase y lo analizamos desde de varios miradas y puntos. Después vemos una película basada en el libro y hacemos mucho práctico. eso me encanta y luego no me cuesta volver a estudiarlo al tiempo o cuando en cultura luego de ver a un pintor vamos a ver exposiciones de sus obras. (Encuesta 1, estudiante secundaria, 17 años)

En este ejemplo destacamos que la estudiante encuestada rescata en este tipo de práctica la posibilidad de construir el sentido a partir de “varias miradas y puntos”, así como también la ventaja de poder recuperar ese aprendizaje posteriormente (“luego no me cuesta volver a estudiarlo al tiempo”).

Con respecto al agrupamiento *otras categorías*, es posible analizar otro tipo de prácticas y de actitudes que los estudiantes destacan

como significativas en las situaciones didácticas, en las que posible-mente se utilice la lectura y la escritura, aun cuando los encuestados no lo declaren explícitamente o no detallen cómo. Podemos ensayar nuevas categorías que nos permitan comprender esa información declarada a fin de entrecruzar los datos, contrastarlos y reconocer aportes para construir prácticas más inclusivas y significativas para los estudiantes.

En este sentido podemos incluir una nueva categorización que se relaciona con lo *afectivo y vincular* (interacción docente-alumno; interacción entre pares):

- No sé, si hay alguna situación en particular, pero sí hay profesores en particular, que transmiten ganas y entusiasmo por aprender y hacen hasta lo imposible para enseñarnos cosas sobre su materia. Por ejemplo, hay un profesor que me contajó tanto de su pasión por su materia, que hoy en día elegí una carrera intimamente ligada a esa materia." (Encuesta 7, estudiante secundaria, 17 años)

- Durante mi trayectoria lo que me motivo fue los trabajos en grupos, y leer textos que nos daban un buen aprendizaje. (Encuesta 80, estudiante secundaria, 18 años)

También se destaca la *experiencia estética de la literatura y el teatro*, como parte de las experiencias lectoras significativas (es el caso de 12 estudiantes). En estos casos, se identifica mayormente la lectura con la lectura literaria, ligada a determinadas obras literarias:

- En los talleres de literatura leímos algunos libros interesantes como 'República de Platón', 'Martín Fierro'. (Encuesta 88, estudiante secundaria, 33 años)

- Talleres literarios con obras de teatro, 'zapatera Prodigiosa'. (Encuesta 89, estudiante secundaria, 30 años)

- La situación de enseñanza que fue motivadora e incluyó tareas y escritura fue cuando leí el libro 'El matadero'. (Encuesta 47, estudiante secundaria, 18 años)

Cabe destacar que estos 12 casos corresponden a estudiantes entre 17 y 33 años, que asisten al secundario para adultos.

Por otra parte, son llamativos los casos de algunos alumnos de este mismo grupo, con edades entre los 18 y 22 años y una trayectoria escolar extensa (primaria, secundaria interrumpida, secundaria acelerada), que destacan como significativo *el aprendizaje de la lectura en la escuela primaria*:

- Cuando aprendí a leer en la primaria y a redactar las lecturas. (Encuesta 30, estudiante secundario, 22 años)

- Durante mi trayectoria escolar uno de los momentos que han sido motivadores a lo largo de mi enseñanza fue en la primaria. Fue un inicio para desempeñarme y lograr aprendizaje significativo, en mi vida. (Encuesta 46, estudiante secundaria, 19 años)

En estos casos podría inferirse que, debido a que no hay experiencias significativas para recuperar de la escuela secundaria, se remontan a vivencias más lejanas de la infancia: el momento crucial de la alfabetización inicial. Hay que remarcar que son estudiantes que han reingresado al sistema educativo, a través de un secundario para adultos y que pueden haber experimentado frustraciones de diversa índole que los llevaron a abandonar los estudios.

- Durante mi trayectoria: fue muy lindo cuando la Profe me enseñó a leer desde ahí aprendí muchas cosas. Hermosa (Encuesta 21, estudiante secundaria, 21 años)

En este caso, se hace referencia a una Profesora, no a una maestra, lo que permitiría inferir que esta estudiante aprendió a leer en la escuela secundaria.

3.2. PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES DE ISFD

En el Gráfico 2, podemos observar los porcentajes obtenidos con respecto a la cuantificación de la consigna 1 de la encuesta a estudiantes de ISFD, de acuerdo a las mismas categorías del apartado anterior para estudiantes secundarios.



Del total de encuestas relevadas en estudiantes de ISFD (163), se observa que 97 de ellas (60%) hacen referencia a la presencia de prácticas de *lectura y escritura periféricas*, y ninguna de ellas, a *prácticas entramadas*; 61 respuestas (37%) se agrupan en *otras categorías*; 3 estudiantes (2%) no recuerdan si hubo prácticas de lectura y escritura significativas, y 2 estudiantes (1%) responden que no tuvieron ninguna experiencia que les haya parecido significativa.

Con respecto a las 61 respuestas incluidas en *otras categorías*, encontramos diferentes posibilidades. Por un lado, muchos de los alumnos dejaron espacios en blanco. Por otro lado, también incluimos en este grupo a los alumnos que hicieron alusión de forma vaga e imprecisa a la consigna. Por ejemplo:

- Durante mi trayectoria en mi escuela, en primer año, con introducción a los estudios literarios, he aprendido mucho sobre lo que son textos literarios. (Encuesta 148, estudiante ISFD)

También encontramos respuestas en las que se hace referencia al espacio curricular pero no explicitan las posibles actividades de lectura y/o escritura que se realizan en las mismas:

- Práctica I (Encuesta 61, estudiante ISFD)

En otras respuestas, si bien podemos inferir que se puede haber realizado una actividad de lectura “relacionar textos” y de escritura, al hacer un análisis crítico, no está explicitado:

- Relacionar textos y hacer un análisis crítico (Encuesta 17, estudiante ISFD).

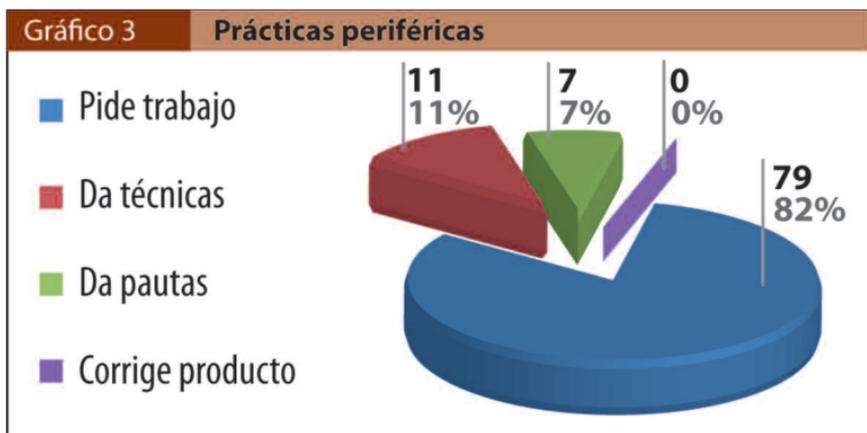
También encontramos muchos casos en los que los alumnos hacen referencia a experiencias significativas, pero no relacionadas con la lectura y/o la escritura; por ejemplo, se refieren a la oralidad o a la representación de algún tipo de obra literaria. También hablan de experiencias a través del diálogo con respecto a lo significativo de dicha experiencia.

- Uno de los momentos más motivadores en mi trayectoria escolar fue en la secundaria, en la clase de Historia, cuando la profesora narraba aspectos oscuros de la Reforma Religiosa, dando detalles íntimos de los personajes de la historia de la época, la corrupción y la lujuria de los sacerdotes, y el logro de un retrato pasional sobre el contexto. Sorpresivamente, comprendía a fondo el tema, hasta interesarme a investigar. (Encuesta 19, estudiante ISFD)

- Mi mejor experiencia de aprendizaje significativo fue durante el cursado de la materia Didáctica y Currículum en el cual cada grupo debía lograr una exposición, ya que ésta incluía la confección de mapas conceptuales de elaboración propia. (Encuesta 26, estudiante ISFD)

- Representación de obras literarias clásicas. (Encuesta 32, estudiante ISFD)

A continuación en el Gráfico 3, podemos observar la distribución de frecuencias de *los tipos de prácticas periféricas* (“pide trabajo”, “da técnicas”, “da pautas”; “corrige producto”), de acuerdo con la subcategorización propuesta por Carlino, Iglesia y Laxalt (2013).



Como ya señalamos, del total de las 163 encuestas a estudiantes de ISFD, se destaca la ausencia de una referencia explícita a prácticas de lectura y escritura *entramadas*. En lo que respecta a prácticas de lectura y escritura *periféricas*, se destaca al alto porcentaje de la categoría “pide trabajo” (82%), en contraste con el nulo porcentaje de “corrige producto” y el bajo porcentaje de “da pautas” (7%). De todos modos, la categoría *prácticas periféricas* incluye una variedad de respuestas importante.

En primer lugar, una importante variedad de respuestas hace referencia al espacio curricular y no a cuáles fueron las prácticas más significativas, por ejemplo:

- En infanto-juvenil, la lectura de diversos libros y la reescritura de algunos capítulos a partir de alguna temática, frase, etc. (Encuesta 15, estudiante ISFD)

- En este año, se realizan trabajos grupales de exposición en la materias Didáctica y Curriculum. Antes de la exposición todos teníamos que leer sobre el tema trata, luego los grupos explicaban y los alumnos tomaban apuntes, pero concluían como una dinámica grupal de aplicación de la teoría, allí se realizaba el aprendizaje significativo –al menos en mi caso. (Encuesta 28, estudiante ISFD)

Otro grupo importante hace referencia a la realización de trabajos monográficos en algunas de las materias:

- Uno de las situaciones vividos en mis años de escolaridad y que resultaron realmente motivadoras en mí logrando realmente un aprendizaje significativo fue realizar una monografía. La considero como un gran aprendizaje porque es lo primera vez que uno profesora se toma el trabajo de explicar como hacer una; esto logro que pasara horas y horas en la computadora buscando investigación y redactándola. La diferencia es que esta vez supe verdaderamente cómo encararla” (Encuesta 8, estudiante ISFD).

- Confección de una monografía: tuve que leer, releer, integrar la información procesada para elaborar finalmente la monografía, todo un trabajo de producción luego del buceo bibliográfico. En todo este trayecto, al concluir la tarea pude comprobar que hubo un aprendizaje significativo al haber aprendido a analizar y procesar información. (Encuesta 80, estudiante ISFD).

Asimismo se destacan los talleres de lectura como prácticas de lectura y escritura significativas:

- Este año en un taller realizado en la institución trabajamos con diversos textos literarios (leyendas, cuentos, fragmentos de novela, poesías, etc.) donde primero lo leíamos y después tomabamos tres palabras claves para armar otro texto. Una vez realizado en grupo el texto se lo presentaba para que el resto de la clase lo leyera y evaluara. Si estaba bien narrado, que cosas le cambiarían, que cosas sacarían, etc. Fue una experiencia significativa porque a nuestros esquemas de conocimientos ya establecidos agregamos nuevos esquemas” (Encuesta 11, estudiante ISFD).

- Una enseñanza motivadora fue en una clase de Lingüística donde se hizo un taller en el cual cada estudiante debía plasmar en una carpeta el análisis de un libro elegido por el alumno. (Encuesta 58, estudiante ISFD).

En general, se hace referencia a la experiencia positiva de la lectura de diversos textos literarios y al análisis de diferentes tipos de libros, lo que habilita lecturas dialógicas:

- Realicé una monografía en donde requería la lectura de cuatro textos literarios y la producción escrita. (Encuesta 6, estudiante ISFD)

- Análisis de libros junto a una comprensión con ayuda del profesor todos juntos en clase. (Encuesta 9, estudiante ISFD).

- Como estrategia de lectura, en lo que me gusta fue con una profesora que nos trajo una pila de libros, nosotros elegíamos y ella no lo leía, me gustó mucho porque la profesora utilizaba los gestos, los ruidos, etc., que se encontraban en la lectura. (Encuesta 97, estudiante ISFD)

- Recuerdo una situación que se dio mientras cursaba el 2do año del Polimodal en la Secundaria: la profesora de Lengua y Literatura comenzó a poner en práctica la lectura de un libro, era grupal donde hacíamos una ronda e íbamos leyendo un párrafo cada uno, esto motivó a que todos leyéramos e incluso nos preparamos de antemano para hacer una buena lectura. De esa manera todos leíamos y pudimos dar un buen examen final” (Encuesta, 141, estudiante ISFD)

- Recuerdo una situación en primer grado de la primaria, en donde la señorita nos leía un cuento y mientras leía nos mostraba imágenes sobre el mismo. Particularmente me llamaba mucho la atención la manera en que leía, luego nos llevaba a reflexionar sobre lo leído y hacíamos actividades sobre el cuento, hacer una secuencia de la historia con imágenes y pequeños diálogos entre los personajes. (Encuesta 150, estudiante ISFD)

Nuevamente en este ejemplo, al igual que en otros casos de estudiantes secundarios, llama la atención que la estudiante no pueda recuperar una experiencia significativa del nivel superior o secundario, y deba remontarse a la escuela primaria.

Otras respuestas se destacan por su referencia explícita a la ausencia de prácticas de escritura, pero a la presencia de prácticas de lectura:

- Durante mi trayectoria de esta carrera siempre fueron más las enseñanzas de lectura, y no de escritura” (Encuesta 10, estudiante ISFD)

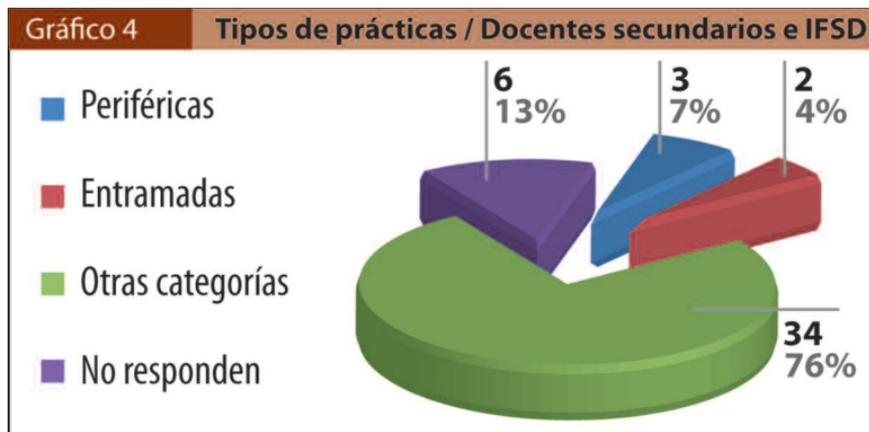
3.3. PERSPECTIVAS DE DOCENTES DE NIVEL SECUNDARIO Y DE ISFD

Como ya anticipamos, la consigna seleccionada para cuantificar algunos datos de las encuestas destinadas a docentes de nivel secundario y superior se orientó en el mismo sentido que la destinada a los estudiantes. Pero en este caso, se buscó indagar las perspectivas docentes, apuntando a que pudieran recuperar alguna situación particularmente significativa para sus estudiantes, que hubiera incluido tareas de lectura y escritura.

Resulta complejo caracterizar el grupo de docentes encuestados ya que trabajan en varias instituciones, localidades y niveles. Enseñan además en diferentes espacios curriculares y en su mayoría no identificaron la situación descrita con una asignatura en particular. Acreditan títulos de nivel superior pero muy pocos cuentan con formación de postgrado declarada. En su mayoría son mujeres (85%), por lo que los números parecen confirmar que la docencia es una actividad predominantemente femenina.

Debido a la dificultad para obtener respuestas a la encuesta entre los docentes y al hecho de que los mismos se desempeñan en su mayor parte tanto en el nivel secundario como en el superior, hemos optado por cuantificar los datos conjuntamente, teniendo en cuenta las mis-

mas categorías analizadas en el caso de los estudiantes, como puede observarse en el gráfico 4.



Como puede apreciarse, se registran escasos porcentajes tanto para las prácticas *entramadas* (4%) como para las *periféricas* (7%), ya que, en varios casos, las narrativas docentes no posibilitaron inferir aspectos fundamentales de las situaciones didácticas que permitieran clasificarlas en una u otra categoría. Por ello, hemos optado por agrupar la mayor parte de las encuestas (76%) en *otras categorías*. Es significativo también un 13% que no responde la consigna.

Con respecto a las prácticas que pueden identificarse como *entramadas*, uno de los casos es el siguiente:

- A mis alumnos este año les gustó mucho realizar entrevistas a adolescentes a partir de algunas temáticas, por ejemplo a partir del texto de Arminda Aberastury “Síndrome de la adolescencia Normal” una vez leído, analizado, criticado y discutido en clase (muchos de ellos son aún adolescentes) se les propuso realizar una entrevista a adolescentes para ver si lo que se expresaba en el texto se daba en nuestros adolescentes hoy.

Al momento de realizar las preguntas surgieron un montón, se les pidió que vayan acortando la entrevista ya que los entrevistados se iban a cansar, se les dio libertad en relación a como preguntaban,

pero cuando en el curso hicimos la prueba del instrumento se dieron cuenta que las preguntas estaban muy cerradas ya que los compañeros solo respondían con un SI o NO y ellos se veían obligados a decir 'qué más...qué más' ahí volvieron a la reformulación de las preguntas.

Fueron a campo, registraron en forma escrita y grabaron las entrevistas, volvieron a clase muy entusiasmados con los audios y los escritos, querían hacerme escuchar todo y leerme todo. Seleccioné un grupo al azar y escuchamos una de las entrevistas. Cómo todos querían hacerlo, los volví a la calma y les pedí que se organicen para desgrabar las entrevistas, hicimos un ensayo en el curso tomado una entrevista con el audio adecuado para que todos pudieran escuchar y fuimos pasándolas de lo oral o lo escrito, respetando tal cual como estaba expresado, indicando las pausas, las muletillas de los chicos al hablar, etc. Etc.

Cuando todos los grupos realizaron este trabajo lo llevaron a clase y querían leer las entrevistas, elegí un grupo al azar e hice que dramatizaran una a partir de la lectura compartida.

Continuando con la secuencia de trabajo los orienté de cómo pueden hacer un informe de las entrevistas a partir de las preguntas o los temas que indagaron.

Ya con el informe en mano se lo confronto con el texto trabajado anteriormente en clase.

Esta actividad llevó su tiempo pero fue de interés para los alumnos y se pudo poner en práctica tanto la escucha atenta como la escritura y la relación con el marco teórico. (Encuesta 1, Profesora de ISFD, 52 años. Asignaturas: **Sujeto, desarrollo y cultura, Teorías psicológicas y socioeducativas del aprendizaje**)

Como puede apreciarse, la extensión misma de la narrativa da cuenta de una docente muy consciente de los procesos didácticos que despliega en el aula, de su secuenciación y del papel que juega tanto la oralidad, bajo la forma de discusión y diálogo colectivo, como la lectura y escritura en tanto procesos recursivos que exigen numerosas reformulaciones, para que cumplan la meta de ser medios para aprender los contenidos disciplinares; esto es, para aprovechar su potencial epistémico. En estas declaraciones es posible inferir que las prácticas

durante o entramadas implican otra noción de tiempo didáctico, diferente de la noción temporal de clase en la que el docente se apura por cumplir con los temas estipulados por la planificación. El trabajo con prácticas sociales situadas, es decir, con prácticas que incorporen el uso epistémico de la lectura y la escritura, necesitan de un proceso temporal que excede a la clase real.

Por los dichos de la docente, estos tiempos han sido prolongados y se han realizado tanto en el contexto áulico como en el extra-áulico. En el primer caso, la docente da cuenta de la lectura, análisis, crítica y discusión del texto de Aberastury; la elaboración colectiva de las preguntas del modelo de entrevista; la puesta a prueba del instrumento en la clase; la puesta en común de los audios de las entrevistas realizadas; la desgrabación modélica de una entrevista –pasaje de lo oral a la escritura-; la lectura compartida de las transcripciones y la confrontación de los Informes con el texto trabajado. En el segundo caso, se hace referencia a la realización de las entrevistas como parte del trabajo de campo; las transcripción de las mismas luego de la desgrabación modélica en la clase; el análisis de estas entrevistas y la elaboración del Informe, a partir de las orientaciones brindadas en el aula.

Cabe destacar también, siguiendo las categorías de Brousseau (2007) que la docente *propone* a sus alumnos un problema auténtico y desafiante (confrontar un texto teórico sobre la adolescencia con datos actuales de la realidad); lo *define* como problema de investigación y se lo *devuelve* para desencadenar un proceso de investigación que implica variados desafíos. Pero no deja solos a sus estudiantes, ya que *regula* los distintos momentos del proceso, proporcionando ayudas específicas y aprovechando tanto las instancias de trabajo colectivo en el aula como el tiempo extraclase.

De este modo, los estudiantes leen para hablar y confrontar puntos de vista; escriben para pensar y socializar lo investigado; discuten para leer y escribir, en un todo recursivo y dialéctico, con lo que logran poner la oralidad, la lectura y la escritura al servicio del aprendizaje de los contenidos disciplinares.

El siguiente caso, aunque de modo esquemático, da cuenta de las etapas del proceso didáctico y permite inferir algunas dimensiones de las *prácticas de lectura y escritura entramadas*.

● Aula taller de: “Estrategias argumentativas y argumentos falaces”:

1er paso: divido el aula en dos grupos por filas

2do paso: seleccionan temas argumentativos y luego dos

3er paso: un alumno copia los arg. a favor y en contra de los temas seleccionados. El docente guía y motiva a la opinión

4to paso: con lo expresado redactan textos argumentativos con estrategias y superestructura

Ej: temas:

A favor / En contra (Profesora de ISFD, 51 años. Asignatura Lengua)

En relación con las respuestas agrupadas en *otras categorías* (76%), proponemos provisoriamente tres nuevas categorías que han podido construirse, a partir de varias recurrencias. Cabe aclarar que no son mutuamente excluyentes ya que apuntan a diferentes dimensiones de análisis:

1.- Identificación de situaciones didácticas vinculadas con la lectura y escritura:

● el docente identifica situaciones didácticas vinculadas con la lectura y a la escritura.

● el docente explicita que **no** puede identificar situaciones didácticas vinculadas con la lectura y a la escritura.

2.- Reconocimiento de marcas de intervención y/o participación del docente:

● Situaciones en las que se reconocen marcas de intervención y/o participación del docente (**SID**)

● Situaciones en las que no se reconocen marcas de intervención y/o participación del docente (**SNID**)

3.- Especificación de actividades de escritura o interacción entre lectura y escritura:

- Situaciones en las que se especifica actividades de escritura o interacción entre lectura y escritura (**SAE**)
- Situaciones en las que no se especifica actividades de escritura o interacción entre lectura y escritura (**SNAE**)

La categoría 1 apunta a la identificación de prácticas de lectura y escritura en el seno de las situaciones didácticas. La no identificación es un indicador importante porque estaría marcando la falta de relevancia y/o visibilidad de la lectura y escritura en las prácticas de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, de sus potencialidades epistémicas.

La categoría 2 apunta a especificar el rol del docente en las situaciones didácticas. El valor negativo de esta categoría también es elocuente por cuanto pondría en evidencia una escasa reflexión docente sobre la propia práctica, al no poder verbalizar las acciones didácticas que promueve, prescribe u organiza.

La categoría 3 se orienta a visibilizar el peso de las actividades de escritura, en relación con las de lectura. En tal sentido, la no especificación de las primeras permite constatar una matriz escolar que tradicionalmente ha desaprovechado las potencialidades de la escritura, en tanto medio de producción de conocimiento.

Con respecto a la categoría 1, solo se encontraron 2 ejemplos de no identificación; es decir, un 5% del total agrupados en *otras categorías*.

En cuanto a la categoría 2, se determinaron 14 casos de no especificación de intervenciones docentes; esto es, un 41% del mismo total, porcentaje relevante desde el punto de vista del grado de reflexión de la propia práctica docente.

Respecto de la categoría 3, se encontró un 50% de no especificación de actividades de escritura (17 casos), lo que permite confirmar el peso de la matriz escolar tradicional, con respecto a la desatención a las actividades de producción escrita.

3: Veamos algunos ejemplos del valor negativo de las categorías 2 y

- Análisis de casos. Resolución de casos problemáticos o dilemas morales. **SNID/SNAE**
- La resolución de exámenes-ensayo (matemáticas). **SNID/ SNAE**
- Lo que más motiva a los alumnos tiene que ver con el tema que presenta el texto. Les interesa mucho los temas de las relaciones humanas, el uso de la tecnología. **SNID/ SNAE**
- Del libro “20 grandes conspiraciones de la Historia” de Santiago Camacho, el cap. “Creadores de dioses” sobre los orígenes del cristianismo. Se replantearon en qué creían y por qué. **SNID/ SNAE**
- Es muy importante que los alumnos sepan donde pueden aplicar lo que saben, por eso es necesario algunas veces recurrir a material concreto. (No se hace referencia a una experiencia concreta sino que se traza un marco normativo, un deber hacer)
- Taller literario a partir del texto motivador. **SNID/ SNAE**
- Utilizar recorte de diarios, grafitis,...la actualidad. **SNID/ SNAE**
- Lectura de testimonios de sobrevivientes de la Shoá tanto en el contexto de la enseñanza de la temática como en el contexto de la Segunda Guerra Mundial como en el estudio de la evolución de los DDHH. **SNID/ SNAE**
- Lectura de los libros incluidos en las netbooks (biología). **SNID/ SNAE**
- Canciones y tarjetas (encuesta 14 Historia). **SNID/ SNAE**
- La lectura de cuentos por parte de los alumnos, como el caso Gaspar y un elefante ocupa mucho espacio y el relato de personas que vivieron diferentes hechos históricos. **SNAE**

Llama la atención la brevedad de estos testimonios que no llegan a constituirse en narrativas que permitan recuperar aspectos fundamentales de las situaciones didácticas. En cambio, hay otros que logran expresarse más, dando cuenta –varios de ellos– de actividades variadas de lectura y escritura, a partir de diferentes situaciones comunicativas y de distintos géneros discursivos, que buscan ahondar en un tema en particular:

- La lectura de Maus, un comic sobre el holocausto. Lo leímos en clase en voz alta. Cada alumno eligió un personaje, incluso el narrador para leer. Les gustó tanto que leyeron voluntariamente el tomo 2. Los chicos elaboraron líneas del tiempo, caracterizaron a los personajes, escribieron recomendaciones sobre el libro. Discutieron los conceptos que se proponían sobre las distintas nacionalidades a través de la elección de los animales que el autor eligió para representar. Los chicos compartieron el comic con sus padres y hermanos y hubo mucha difusión de la tarea.

- Volcar sus experiencias personales cuando fueron hacer sus relatos y después leer esos contenidos, ver en sus rostros cómo se personificaban en los relatos de los sobrevivientes de la dictadura.

- Puedo comentarles un taller que hicimos en conjunto con el área de lengua. Comenzaba con la lectura sobre los rasgos del Terrorismo de Estado. Luego del comentario, el análisis y lectura de testimonios de personas que fueron víctimas de esa violencia. Ellos identificaron en esos testimonios cada característica del Terrorismo. Luego la lectura y escucha de la canción de Serú Girán. Interpretaron la canción identificando los recursos como por ejemplo la metáfora que utilizaba el autor para describir lo sucedido en esa época. también escucharon la canción “Sólo le pido a Dios” de León Gieco y la versión de los Pibes Chorros. Finalmente con todas esas reflexiones que fueron surgiendo, cada grupo elaboró un collage referido al tema. Fue muy positivo.

Por otro lado, se destacan también algunas narrativas breves que dan cuenta de la importancia que otorgan algunos docentes al diálogo

entre teoría y datos de la realidad, lo que permite vislumbrar una vía de aprovechamiento de las potencialidades de la oralidad, lectura y escritura, como medios de articulación de este diálogo (lectura de textos teóricos; indagación de la realidad y, en algunos casos, documentación escrita de lo indagado, lo que demanda una integración conceptual):

- Fenómenos lumínicos, al culminar la lectura y síntesis llevaron a cabo las experiencias de reflexión y refracción de la luz para comprobar la veracidad de los conocimientos teóricos. (Profesora, Secundario-ISFD, 50 años, Biología)

- Se entregan estudios de casos o casos clínicos para que lean y se elaboren y desarrollen en forma escrita una metodología de trabajo. que podrán poner en práctica una vez que egresan y se desarrollan como profesionales. (Profesora IFSD, 36 años, Enfermería)

- Situación de lectura: debían leer un ensayo sobre el aprendizaje significativo de Ausubel, los alumnos realizaron la lectura y al momento de socializar no lo podían hacer sin volver a releer párrafos del texto, esto daba cuenta de la dificultad o falta de atención al momento de hacer la lectura. Entonces tomé la decisión que lean de a uno los párrafos en voz alta y entre todos brindemos ejemplos de lo que se planteaba, al comienzo no lo visualizaban, pero a medida que avanzaba la clase todos hacían su aporte desde su experiencia, y al final de la clase los alumnos manifestaron que era muy provechosa la clase que en los años anteriores ya habían visto el tema solo el contenido teórico y no la practica y que ahora comprendieron. (Profesora ISFD, **Residencia I y II, Economía**)

- Una experiencia muy buena, con buenos resultados fue tomar un texto sobre riñón (descripción del riñón) y demostrar con un riñón real, casi renglón por renglón, cómo las palabras escritas describían perfectamente a este órgano. (Encuesta 7, Profesora nivel secundario, 47 años, materias **Geografía, Biología**)

El análisis cualitativo realizado ha permitido inferir algunas dimensiones y sentidos que atribuyen los docentes a prácticas ya realizadas en el contexto áulico. En algunos casos -como en la encuesta 1 en la que la docente relata una situación didáctica desafiante, a partir de la lectura de un texto sobre la adolescencia-, las narrativas permiten acceder a las “buenas prácticas” que llevan a cabo los docentes en las aulas y que están relacionadas con el uso epistémico de la oralidad, lectura y escritura. Pero también, en otros casos, tanto los silencios como la brevedad de los testimonios ponen de manifiesto la imposibilidad de reflexionar y de autocuestionar el propio quehacer docente.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los bajos niveles de retención escolar junto con el desafío que implica la incorporación de sectores culturales desfavorecidos, exigen a los distintos actores involucrados en el sistema educativo repensar la educación en clave de inclusión. Y en esta clave juegan un rol fundamental la lectura y escritura, entendidas como prácticas sociales y epistémicas que contribuyen al aprendizaje y transformación de los conocimientos de las diferentes áreas disciplinares.

Por ello, como señalamos en la introducción de este informe, nos planteamos como objetivo general de esta investigación indagar las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en las aulas del nivel educativo secundario y superior de la provincia de Tucumán; en particular, las relaciones que pueden establecerse entre éstas y los procesos de enseñanza y aprendizaje disciplinares.

Sin embargo, elegimos una vía indirecta y riesgosa para acceder a ellas: lo hicimos recuperando las perspectivas tanto de algunos docentes como de otros tantos estudiantes que transitan por estos niveles educativos, bajo el supuesto de que es posible recuperar algunas dimensiones de estas prácticas, no solo a través de las verbalizaciones de los actores involucrados sino también de sus modos de decir y de callar.

Para obtener datos significativos, optamos por aplicar una encuesta a estudiantes y docentes, con preguntas de tipo abierta que no limitaran las posibilidades de respuesta y permitieran encontrar algunas recurrencias que nos llevaran a la construcción de categorías de análisis e interpretación.

No obstante, nos pareció pertinente partir de algunas categorías conceptuales ya construidas previamente en una investigación realizada por el equipo de Paula Carlino (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013 y Carlino, 2014) en Institutos Superiores de Formación Docente, por cuanto las consideramos explicativas y congruentes con los marcos teóricos actuales sobre la lectura y escritura, que las entienden como prácticas sociales situadas con un fuerte potencial epistémico, lo que habilita a pensarlas como medios privilegiados de los aprendizajes disciplinares.

Comparando nuestros resultados porcentuales con los obtenidos por la investigación de Carlino y equipo, encontramos varios puntos coincidentes. En primer lugar, en ambas investigaciones la mayoría de los docentes plantea la necesidad de ocuparse de la lectura y escritura en las aulas de las diferentes áreas disciplinares. Sin embargo, el desafío es el de constatar cómo lo hacen nuestros docentes en las aulas tucumanas, para poder determinar cuál es la mejor manera de ocuparse de ellas.

En tal sentido, la distinción propuesta por las autoras entre *prácticas periféricas (o en los extremos)* y *prácticas entramadas (o durante)* nos resultó operativa para procesar nuestros propios datos. Al respecto, encontramos coincidencias también en los escasos porcentajes obtenidos en sendas investigaciones con respecto a las prácticas entramadas (en nuestro caso: 9% en estudiantes secundarios; 0% en estudiantes de ISFD y 4% en los docentes de nivel secundario y superior), y al porcentaje importante de las prácticas periféricas obtenidas en los estudiantes de ISFD (60% en nuestro caso).

De todos modos, más allá de la operatividad de esta distinción, emergieron de nuestros datos otras recurrencias que nos plantearon la necesidad de proponer nuevas categorías vinculadas con la *identificación de situaciones didácticas vinculadas con la lectura y la escritura; el reconocimiento de marcas de intervención por parte del docente y la explicitación de tareas de lectura y escritura* o bien la interacción entre ambas prácticas. La recurrencia de los valores negativos de estas categorías en testimonios escuetos dan cuenta de las dificultades de los docentes para verbalizar y articular en una narrativa la propia práctica profesional, lo que permitiría inferir una escasa reflexión por parte del docente con respecto a su quehacer en el aula, además del peso de la tradición escolar de fuerte raigambre que focaliza en tareas de lectura en detrimento de las de escritura, desaprovechando de este modo su valor epistémico.

Ahora bien, si vinculamos estas prácticas de lectura y escritura con otro concepto vertebrador de nuestra investigación, como lo es el de

inclusión social, es importante tener en cuenta que, aunque algunas líneas teóricas cuestionan el peso de la cultura escrita como factor autónomo para el desenvolvimiento exitoso de los sujetos en la vida social, estudios realizados en los últimos años sobre deserción y desgranamiento en América Latina en los distintos niveles educativos indican que los estudiantes que más fracasan son los que provienen de grupos culturales, en los que la lectura y escritura no son prácticas habituales ni significativas. En muchos casos, se logra mínimamente el dominio de los subprocesos de decodificación de la lectura y de codificación de la escritura pero no se llega a incorporar a los niños y jóvenes a la cultura letrada; esto es, a su participación activa en una comunidad de lectores y escritores que les posibilite el acceso al mundo del conocimiento.

En la actualidad, se ha garantizado el derecho a la educación en Latinoamérica y en este sentido, siguiendo a Terigi (2010), se ha podido superar algunas de las formas de la exclusión educativa (“estar fuera de la escuela”), gracias a la democratización del acceso a diferentes sectores de la sociedad. Sin embargo, constituye todavía un desafío lograr una mayor retención de los estudiantes de sectores desfavorecidos (disminuir los índices de “abandono de la escuela”); atender a las necesidades de los diferentes sectores (garantizar una “educación no elitista”) y repensar tanto los contenidos escolares como los modos de enseñarlos para apostar a aprendizajes de alta relevancia que habiliten a los estudiantes a transitar exitosamente los diferentes niveles educativos. De esta manera, se evitaría caer en lo que Terigi (2010: 25) denomina “el fracaso de los que no fracasan”:

... niños y jóvenes de sectores populares que realizan una trayectoria escolar completa, que finalizan los niveles escolares, pero que accedieron a aprendizajes de baja relevancia que ponen en cuestión sus posibilidades de seguir estudiando en el sistema o fuera de él.

Consideramos que para superar los modos de exclusión educativa aún pendientes, es necesario repensar el rol de la institución escolar puesto que, como ya señalamos, esta puede ser un espacio en el que se confirme la exclusión social de los sujetos o bien un lugar en el que

tengan la posibilidad de construir un proyecto de vida a futuro.

En este sentido, la resignificación del rol del docente es crucial porque no se puede apostar a pensar en procesos de inclusión sin la participación de docentes competentes y comprometidos (Mancebo y Goyeneche, 2010), tanto en lo que atañe a todos los aspectos de su quehacer educativo concreto (desde la planificación de situaciones didácticas motivadoras y significativas, hasta su implementación y evaluación), como a nivel de sus representaciones con respecto a los alumnos de grupos desfavorecidos.

Relacionado con esto, Roman (2003) vincula algunas representaciones docentes con los estilos de enseñanza que predominan en las instituciones educativas en educación básica y media, en el contexto chileno. En este sentido, un estudio realizado puso en evidencia que en las escuelas básicas más vulnerables predominan las prácticas pedagógicas que inducen a la reproducción de contenidos y las que tienden exclusivamente al desarrollo de conocimientos abstractos, sin articularlos con la realidad. En cambio, no se despliegan los estilos que propician el logro de competencias superiores en los alumnos, ni aquellos que apuntan a estimular aprendizajes genuinos, a partir de proyectos didácticos desafiantes que impulsen a los estudiantes a entablar un diálogo constante con los datos de su entorno.

Al respecto, en algunos testimonios hemos podido advertir “buenas prácticas” de docentes que se preocupan y ocupan de los mejores modos de enseñar y aprender, en los que los usos epistémicos de la lectura y escritura adquieren un rol preponderante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenberg, B. (2012): “Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia”. En *Revista Clio & Asociados. La Historia enseñada*. N° 16, Año 2012, Santa Fe / La Plata, Pág. 99-105.

Arnoux, E., Nogueira S. y Silvestri, A. (2002). “La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos”, *Signos*, 35 (51-52): 129-148.

Arnoux, E., Nogueira S. y Silvestri, A. (2007) “Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas”, *Folios*, 25, 81-96, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá*.

Bajtín, M. (1979) “El problema de los géneros discursivos”, *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI

Baquero, R. (2006) Sujeto y aprendizaje. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Proyecto Hemisferio: Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Buenos Aires. Argentina.

Barré-de Miniac, C. (1995). « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche » (note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, (113), 93-113.

Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C. (2002). « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs Dimensions ». *Pratiques*, 113-114, 29-39.

Barton, D. y Tusting, K. (eds.) (2005). *Beyond Communities of Practice. Language, Power, and Social Context*. Cambridge: University Press.

Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press.

Bazerman, Ch., Krut, R., Lunsford, K., McLeod, S., Null, S., Rogers, P. & Stansell, A. (2010) (Eds.). *Traditions of Writing Research*. New York: Routledge/Taylor and Francis.

Becker, H. S. (1970). *Sociology work: Method and substance*. New Brunswick, NJ: Transaction.

Blaser, Ch. (2007) “Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire”. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en didactique pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.), Facultés des Études Supérieures, Université Laval, Québec. Disponible en: https://www.google.com.ar/?gfe_rd=cr&ei=859_U92FCcmB8Qfq_4GwBw#q=fonction+%C3%A9pistémique+de+l'+%C3%A9criture

Brousseau, G. (1997) Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques 1970-1990 (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield, Trans & Eds.). Dordrecht: Kluwer

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Carlino, P. (2006). “Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo”, *Signo y Seña* 16, 71-116.

Carlino, P. (2011). “Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas”. *Contextos de Educación*, 1 (11). [En red] Disponible en: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos

Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 18 (57), pp. 355-381.

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 REDU-Revista de Docencia Universitaria*-Vol. 11, 105-135.

Carlino, P. (dir.)(2014). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media. Concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Leer_y_escribir_para_aprender_en_las_diversas_carreras_y_asignaturas_de_los_IFD_que_forman_a_prof_de_ensenanza_mediaCarlino.pdf

Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). “Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio”, en *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 67-86.

Castelló, M. (2006). “La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita”, En *Memoria del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente*. Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Medellín, Colombia.

Castelló, M. (coord.)(2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.

Chartrand, S., Gagnon, M. y Blaser, Ch. (2006) «Les activités de lecture et d'écriture menées par les élèves dans et pour les cours d'histoire et de sciences au secondaire québécois ». *Actas de la 8e Biennale de l'éducation et de la formation*:INRP

Chartrand, S. (2010) “Les activités de lecture et d'écriture en histoire et en sciences. Enquête dans les classe du secondaire au Québec”. Disponible en: <http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/EdCan-2006-v46-n4-Chartrand.pdf>

Cohen, L. y Larramendy, A. (2011): “El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido”. *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 9. A.P.E.H.U.N.

Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”. En Carlino, P. (Coord.), *Textos en contextos 6: Leer y escribir en la universidad* (pp. 25-39). Buenos Aires: Ediciones Lectura y Vida.

Dubet, F. (2004). “O que é uma escola justa?” *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, 539-555.

Dysthe, O. (2000). “Giving Them the Tools They Need to Succeed. A High School Teachers' Use of Writing and Talking to Learn, Writing 2000”. *Biennial Conference of EARLI* [European Association for Research on Learning and Instruction] sig Writing. University of Verona, Italy, 6-9 de septiembre. Disponible en: http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf.

Englert, C.; Mariage, T. y Dunsmore, T. (2006) “Tenets of sociocultural theory in writing instruction research” en C. A. McArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.) *Handbooks of Writing Research*, 208-221. New York: The Guilford Press.

Espinoza, A. (2006): “La especificidad de las situaciones de lectura en ‘Naturales’”. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 27, N°1, marzo de 2006. Buenos Aires, Argentina (pp 6-16).

Espinoza, A.; Casamajor, A. y Pitton, E. (2009): *Enseñar a leer textos de ciencias*, Buenos Aires: Paidós.

Espinoza, A, Pitton, E. Casamajor, A., Aziz, C. (2012): “Escribir para aprender Ciencias Naturales. Cuando los alumnos le dictan al docente”. Presentación en III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el Campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de La Plata. Sitio web: <http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar/iii>

Flower, L. y Hayes, J. (1981) “A cognitive process theory of writing”, *College Composition and Communication*, n° 32, pp. 365- 87.

Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Goody, J. (1979). *La raison graphique: La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Éditions de Minuit. (Édition originale en anglais 1977).

Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis

Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language Education*. 18:3, 220-247.

Kalman, J. (2008), "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita", Revista Iberoamericana de Educación, núm. 46, pp. 107-134.

Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Proyecto Hemisferio: Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Buenos Aires. Argentina.

Kaplan, C. (2008). "La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión". Disponible en: www.porlainclusionmercosur.educ.ar

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lerner, D.; A. Larramendy y K. Benchimol (2011): "Tensiones de la escritura en el contexto escolar", en Vázquez, Novo, Jakob y Pelizza (comps.): *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. UniRío editora. Universidad Nacional de Río Cuarto. (Publicación digital).

Lerner, D.; A. Larramendy y L. Cohen (2012) "La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Aproximaciones desde una investigación didáctica", en *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N° 16, Año 2012, Santa Fe / La Plata, Pág. 106-113.

Lopez, E. (2014) "Narrativas docentes en torno a la elaboración de ponencias. El caso de los estudiantes de Letras de la UNT". Ponencia presentada en el *Simpósio Internacional "Investigar la enseñanza de la lectura y la escritura para aprender en distintas disciplinas del nivel medio y superior"*, (PICT 2010-0893), Bs. As., 11-13 de agosto 2014.

Mancebo, M.E. y Goyeneche, G. (2010) "Políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica", *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales*, Udelar, Montevideo.

McCrimmon, J.M. (1950). *Writing with a purpose*. Boston: Houghton Mifflin.

Maddonni, P. (2014) El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Editorial Paidós Cuestiones de Educación. Buenos Aires. Argentina.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Maxwell, J.A. (2009). "Designing a qualitative study." In L. Bickman and D.J. Rog (eds.) *Applied Social Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. 214-253.

Molina, M. E. (2014) “¿Qué papel juega la escritura en la gestión del tiempo didáctico en aulas universitarias de Letras y Biología?” Ponencia presentada en el *Simposio Internacional* “Investigar la enseñanza de la lectura y la escritura para aprender en distintas disciplinas del nivel medio y superior”, (PICT 2010-0893), Bs. As., 11-13 de agosto 2014.

Montesinos, M. P.; Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.(DINIECE). Buenos Aires. Argentina.

Padilla, C. (2004) “La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica”, RASAL, Bs.As., Argentina, año 2004, n° 2, 45-66.

Padilla, C. (2014) “Leer, investigar, escribir, argumentar y comunicar para aprender en asignaturas de Humanidades: Desafíos y avances de ciclos de investigación-acción”. Ponencia presentada en el *Simposio Internacional* “Investigar la enseñanza de la lectura y la escritura para aprender en distintas disciplinas del nivel medio y superior”, (PICT 2010-0893), Bs. As., 11-13 de agosto 2014.

Prior, P. (2006). «A sociocultural theory of Writing ». En C. A. McArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.) *Handbooks of Writing Research*, 54-65. New York : The GuilfordPress.

Puente, A. (1991) “Teoría del esquema y comprensión lectora” en Puente, A. (Ed.) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid-Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruyperéz- Pirámide: 301-345.

Rohman, D. (1965). “Pre-writing: The stage of discovery in the writing process”. *College Composition Communication*, 16, 106-112.

Rohman, D. y Wlecke, A. (1964). *Pre-Writing: The Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing*. Nueva York : Oficina de Educación, Cooperative Research Project.

Román, M. (2003) “¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?”, *Persona y sociedad*, Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/9143.pdf>

Roni, C. (2014) “Condiciones didácticas para el desarrollo de la función epistémica de la lectura y la escritura en aulas de nivel secundario”. Ponencia presentada en el *Simposio Internacional* “Investigar la enseñanza de la lectura y la escritura para aprender en distintas disciplinas del nivel medio y superior”, (PICT 2010-0893), Bs. As., 11-13 de agosto 2014.

Roni, C.; Alfie, L y Borches, E. (2013) “¿Leer, escribir y... YouTube?! Una secuencia didáctica sobre Síntesis de Proteínas”, en *Revista de Educación en Biología*, Vol. 16 N° 1: 15-27.

Rosli, N. (2014) “Lectura y escritura en contextos económicos desfavorecidos: configuraciones del medio didáctico en el nivel secundario”. Ponencia presentada en el *Simposio Internacional “Investigar la enseñanza de la lectura y la escritura para aprender en distintas disciplinas del nivel medio y superior”*, (PICT 2010-0893). , Bs. As., 11-13 de agosto 2014.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita”, *Infancia y aprendizaje*, n° 58, pp. 43-64.

Sensevy, G. y Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (1993). “Genre and engagement”. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 71, 687-98.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Ediciones Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

Teobaldo, M. (2007) “Análisis de profesorados universitarios y de un caso no Universitario”. En M. Mollis y otros, *Las universidades: entre la formación de profesores y recursos humanos para el sector productivo*. Buenos Aires: UNIVERSIA.

Teobaldo, M. y Melgar, S. (2009) *Competencias en la comprensión lectora y producción escrita. Alumnos de Institutos Superiores de Formación Docente: dificultades de los estudiantes de primer año*, Informes de Investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA, Buenos Aires.

Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. Organización de los Estados Americanos. Proyecto Hemisferio: Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Coordinación Pedagógica: Patricia Maddonni. Buenos Aires.

Terigi, F. (coord.) (2010) *Segmentación urbana y educación en América Latina. Estudios de políticas inclusivas. El reto de la inclusión escolar*, Madrid: Fundación Iberoamericana para la educación, la ciencia y la cultura.

Tiramonti, G. y otros (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe Final de investigación.* FLACSO. Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2.011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* Ediciones Homo Sapiens. Rosario. Santa Fe. Argentina.

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension.* San Diego, California: Academic Press.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* Barcelona: Crítica

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Documentos oficiales de la Nación Argentina:

■ Ley de Educación Nacional N°26.206, artículo 30, inciso c: “desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida”.

■ Resolución CFE N°84/09, en referencia a la propuesta educativa del nivel: “una escuela secundaria a la que los estudiantes deseen asistir por el valor de lo que en ella ocurre para su presente y su futuro...”.

■ Resolución CFE N°88/09 en referencia a la propuesta y organización institucional donde se puntualiza: “fortalecimiento del carácter orientador de la escuela secundaria incluyendo una oferta educativa que atienda los intereses y necesidades de los estudiantes, con variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender”.

■ Resolución CFE N°93/09, en relación con los sentidos y orientaciones de la propuesta pedagógica: “generar condiciones necesarias para que cotidianamente en todas las escuelas a la que asisten adolescentes y jóvenes, enseñar y aprender sean comprendidos como procesos intrínsecamente relacionados en una práctica con sentido y relevancia”.

■ Resolución CFE N°188/12, en lo referido al objetivo II: “fortalecer las trayectorias escolares generando las mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes. Línea de acción 1: desarrollo de estrategias para mejorar la calidad educativa y fortalecer las trayectorias escolares y los logros académicos de los estudiantes.

■ Resolución del Consejo Federal de Educación N° 201/13

ANEXO

MODELOS DE ENCUESTA

ENCUESTA A ESTUDIANTES SECUNDARIOS

■ Esta encuesta forma parte de un proyecto de investigación. El formulario es anónimo y toda la información recabada tiene fines estadísticos. Desde ya muchas gracias por responder.

Sexo: _____

Edad: _____

Institución privada **pública**

(Marcá con una tilde la opción que corresponda)

Capital **interior**

(Marcá con una tilde la opción que corresponda)

1.- Durante tu trayectoria escolar, relata una situación de enseñanza que haya incluido tareas de lectura y escritura en la que hayás logrado un aprendizaje significativo.

2.- ¿Qué aprendizajes te resultaron complejos a lo largo del cursado? ¿Por qué?

3.- Si pudieras, qué sugerencias le harías al docente para resolver una situación similar?

4.- ¿Qué material de estudio te dan para leer los profesores y en cuáles materias? ¿Te proporcionan ayudas específicas para leer estos tipos de textos? ¿Cuáles?

5.- ¿Qué textos escritos te solicitan los profesores y en cuáles materias? ¿En qué momento del año? ¿Te proporcionan ayudas específicas para escribir estos textos? ¿Cuáles?

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE ISFD

■ Esta encuesta forma parte de un proyecto de investigación. El formulario es anónimo y toda la información recabada tiene fines estadísticos. Desde ya muchas gracias por responder.

Sexo: _____

Edad: _____

Institución privada **pública**

(Marcá con una tilde la opción que corresponda)

Capital **interior**

(Marcá con una tilde la opción que corresponda)

Otros estudios cursados: _____

Motivo de elección de la carrera: _____

Trabajos actuales (si se trata del ejercicio de alguna carrera docente indicá además, años de antigüedad en la actividad y tipo de establecimiento en el que te desempeñas). _____

1.- Durante tu trayectoria escolar, relata una situación de enseñanza que haya incluido tareas de lectura y escritura en la que hayás logrado un aprendizaje significativo.

2.- ¿Qué aprendizajes te resultaron complejos a lo largo del cursado de la carrera? ¿Por qué?

3.- ¿Qué sugerencias harías para resolver una situación similar?

4.- ¿Qué material de estudio te dan para leer los profesores y en cuáles materias? ¿Te proporcionan ayudas específicas para leer estos tipos de textos? ¿Cuáles?

5.- ¿Qué textos escritos te solicitan los profesores y en cuáles materias? ¿En qué momento del año? ¿Te proporcionan ayudas específicas para escribir estos textos? ¿Cuáles?

ENCUESTAS A DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIO

■ Esta encuesta forma parte de un proyecto de investigación. El formulario es anónimo y toda la información recabada tiene fines estadísticos. Desde ya muchas gracias por responder.

Sexo: _____

Edad: _____

Asignatura que enseña: _____

Institución privada **pública**

(Marcá con una tilde la opción que corresponda)

Capital **interior**

(Marcá con una tilde la opción que corresponda)

Circuito territorial: _____

Otros estudios cursados: _____

Antigüedad en la docencia: _____

Motivo de elección de la carrera: _____

Otros trabajos actuales: _____

1.- ¿Cuáles son las tareas de lectura y escritura más habituales que solicita a sus alumnos?

2.- ¿Cuáles son las dificultades más recurrentes que tienen sus estudiantes con estas tareas de lectura y escritura?

3.- ¿Ha encontrado algunas estrategias para ayudar a superar estas dificultades en sus estudiantes? ¿Cuáles?

4.- ¿Qué aspectos de los textos que proporciona como material de estudio resultan más complejos para sus estudiantes?

5.- ¿Qué aspectos o criterios tiene en cuenta cuando elabora una consigna escrita de tareas y/o de evaluación?

6.- En las tareas solicitadas y o los exámenes escritos, ¿qué consignas les resulta más complicado responder? Indique si utiliza signos; realiza comentarios al margen o devoluciones orales individuales o grupales; si pide que reformulen los escritos a partir de sus correcciones, etc.

7.- ¿Quiénes y cómo deberían ocuparse de la lectura y escritura?

8.- ¿Puede relatar alguna situación didáctica que incluya tareas de lectura y escritura, que haya sido especialmente motivadora para sus estudiantes?

9.- ¿Qué tipo de textos solicita a sus estudiantes en su asignatura y con qué finalidad?

10.- ¿Qué saberes vinculados con la lectura y la escritura prioriza en el contexto del aula?

11.- Dejamos este espacio para sugerencias, comentarios y aportes. Muchas gracias.

ENCUESTAS A DOCENTES DE ISFD

■ Esta encuesta forma parte de un proyecto de investigación. El formulario es anónimo y toda la información recabada tiene fines estadísticos. Desde ya muchas gracias por responder.

Sexo: _____

Edad: _____

Asignatura que enseña: _____

Institución privada **pública**

(Marcá con una tilde la opción que corresponda)

Capital **interior**

(Marcá con una tilde la opción que corresponda)

Circuito territorial: _____

Otros estudios cursados: _____

Antigüedad en la docencia: _____

Motivo de elección de la carrera: _____

Otros trabajos actuales: _____

1.- ¿Cuáles son las tareas de lectura y escritura más habituales que solicita a sus alumnos?

2.- ¿Cuáles son las dificultades más recurrentes que tienen sus estudiantes con estas tareas de lectura y escritura?

3.- ¿Ha encontrado algunas estrategias para ayudar a superar estas dificultades en sus estudiantes? ¿Cuáles?

4.- ¿Qué aspectos de los textos que proporciona como material de estudio resultan más complejos para sus estudiantes?

5.- ¿Qué aspectos o criterios tiene en cuenta cuando elabora una consigna escrita de tareas y/o de evaluación?

6.- En las tareas solicitadas y o los exámenes escritos, ¿qué consignas les resulta más complicado responder? Indique si utiliza signos; realiza comentarios al margen o devoluciones orales individuales o grupales; si pide que reformulen los escritos a partir de sus correcciones, etc.

7.- ¿Quiénes y cómo deberían ocuparse de la lectura y escritura?

8.- ¿Puede relatar alguna situación didáctica que incluya tareas de lectura y escritura, que haya sido especialmente motivadora para sus estudiantes?

9.- ¿Qué tipo de textos solicita a sus estudiantes en su asignatura y con qué finalidad?

10.- ¿Qué saberes vinculados con la lectura y la escritura prioriza en el contexto del aula?

11.- Dejamos este espacio para sugerencias, comentarios y aportes. Muchas gracias.

Abril de 2015, San Miguel de Tucumán, Argentina.