

07

SERIE
ESTUDIOS
NACIONALES

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

Directora Paula Carlino

Informe final – Agosto de 2013



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinetes del Ministro
Cdor. Jorge Capitanich

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación
Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete
A.S. Pablo Urquiza

Instituto Nacional de Formación Docente
Directora Ejecutiva: Lic. Verónica Piovani

Dirección Nacional de Formación e Investigación
Lic. Andrea Molinari

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

Paula Carlino (Dirección)
Patricia Iglesia
Leandro Bottinelli
Manuela Cartolari
Irene Laxalt
Marta Marucco

Informe final – Noviembre 2013



Instituto Nacional
de Formación Docente
Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

**Área de Investigación
Dirección Nacional de Formación e Investigación
Instituto Nacional de Formación Docente**

Coordinación: Inés Cappellacci

Equipo responsable:

Paula Carlino (Dirección)
Patricia Iglesia
Leandro Bottinelli
Manuela Cartolari
Irene Laxalt
Marta Marucco

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 / Paula Carlino ... [et.al.]. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2013.
E-Book.

ISBN 978-950-00-1003-0

1. Formación Docente. 2. Enseñanza Secundaria. 3. Lengua. I. Carlino, Paula
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 20/11/2013

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

“Los textos de este libro son copyleft. El autor y el editor autorizan la copia, distribución y citado de los mismos en cualquier medio y formato, siempre y cuando sea sin fines de lucro, el autor sea reconocido como tal, se cite la presente edición como fuente original, y se informe al autor. La reproducción de los textos con fines comerciales queda expresamente prohibida sin el permiso expreso del editor. Toda obra o edición que utilice estos textos, con o sin fines de lucro, deberá conceder estos derechos expresamente mediante la inclusión de la presente cláusula copyleft.”

Índice

RESUMEN EJECUTIVO	1
INTRODUCCIÓN	4
MARCO CONCEPTUAL-METODOLÓGICO	6
OPCIONES TEÓRICAS DESDE LAS QUE SE CONSTRUYÓ LA ENCUESTA Y SE ANALIZARON LOS DATOS	6
<i>El objeto de enseñanza: los saberes disciplinares y las prácticas de lectura y escritura involucradas</i>	<i>6</i>
<i>El aprendizaje</i>	<i>9</i>
<i>El alumno de la educación superior</i>	<i>10</i>
<i>La enseñanza</i>	<i>11</i>
ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	15
RESEÑA METODOLÓGICA	16
<i>Objetivos y preguntas de la investigación</i>	<i>16</i>
<i>Instrumento</i>	<i>16</i>
<i>Muestra</i>	<i>17</i>
<i>Procedimiento de recolección de datos</i>	<i>17</i>
<i>Procedimiento para el análisis de los datos</i>	<i>17</i>
ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS	19
INTRODUCCIÓN	19
CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA ESTUDIADA	19
<i>Datos personales</i>	<i>20</i>
<i>Formación</i>	<i>20</i>
<i>Inserción laboral y trayectoria docente</i>	<i>21</i>
<i>Experiencia en actividades de investigación y escritura académica</i>	<i>23</i>
FACTORES VINCULADOS CON LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE PROFESORADO SEGÚN LOS DOCENTES ENCUESTADOS (ÍTEM 15).	25
<i>Presentación</i>	<i>25</i>
<i>Resultados</i>	<i>26</i>
<i>Conclusiones</i>	<i>29</i>
ASPECTOS QUE AFECTAN EL DESARROLLO DE LAS MATERIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA MEDIA (ÍTEM 16).	31
<i>Presentación</i>	<i>31</i>
<i>Resultados</i>	<i>31</i>
<i>Conclusiones</i>	<i>34</i>
ESTRATEGIAS QUE DECLARAN IMPLEMENTAR LOS DOCENTES CUANDO LA MAYORÍA DE LOS ALUMNOS NO REALIZÓ LAS ACTIVIDADES REQUERIDAS PARA LA CLASE (ÍTEM 17)	37
<i>Presentación</i>	<i>37</i>
<i>Resultados</i>	<i>39</i>
Item 17 parte a). Análisis cuantitativo	39
Item 17 parte b). Análisis cualitativo	43
I- Consideración parcial de las relaciones entre los elementos del sistema didáctico	44
I. 1 Relación alumno - tarea	44
I. 2 Relación de los alumnos entre sí (alumno – alumno)	46
I.3 Relación alumno - docente	47
II- Consideración integral de las relaciones de los elementos del sistema didáctico	48
II.1. Alumno – tarea - docente	48
II. 2. Pares – tarea - docente. Interacciones múltiples. Proceso dialógico.	49
<i>Conclusiones</i>	<i>50</i>
ESTRATEGIAS QUE DECLARAN IMPLEMENTAR LOS DOCENTES CUANDO DISMINUYE EL TIEMPO DE CURSADA (ÍTEM 18).	52
<i>Presentación</i>	<i>52</i>
<i>Resultados</i>	<i>53</i>
<i>Conclusiones</i>	<i>57</i>
FRECUENCIA DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EN CLASE (ÍTEM 19).	59

<i>Presentación</i>	59
<i>Resultados</i>	59
<i>Conclusiones</i>	62
PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES RESPECTO DE LOS PROBLEMAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL (ÍTEM 20).....	65
<i>Introducción</i>	65
<i>Resultados ítem 20 a), b) y c)</i>	65
<i>Resultados ítem 20 d)</i>	69
II.1. Qué hacen los docentes por su cuenta	70
II.2. Qué se hace institucionalmente.....	77
II.3. Qué se hace con colegas	79
<i>Conclusiones del ítem 20 a/b/c/d</i>	81
CONCEPCIONES ACERCA DE INTEGRAR LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE LAS ASIGNATURAS (ÍTEM 21)	85
<i>Presentación</i>	85
<i>Resultados</i>	86
<i>Conclusiones</i>	89
PROPÓSITOS DECLARADOS POR LOS DOCENTES AL INDICAR A SUS ALUMNOS LEER BIBLIOGRAFÍA (ÍTEM 22).....	91
<i>Presentación</i>	91
<i>Resultados</i>	91
<i>Conclusiones</i>	95
REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES RESPECTO DE LAS DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE SUS ALUMNOS (ÍTEM 23, 24 Y 25).....	96
<i>Presentación</i>	96
<i>Resultados ítem 23</i>	97
<i>Conclusiones ítem 23</i>	99
<i>Resultados ítem 24</i>	99
Ítem 24 parte a). Análisis cuantitativo	99
Ítem 24 parte b). Análisis cualitativo	103
Análisis opción <i>Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto</i>	104
I- Consideración parcial de las relaciones entre los elementos del sistema didáctico	105
I. 1 Relación de los alumnos entre sí (alumno – alumno)	106
I. 2 Relación alumno - docente	108
II- Consideración integral de las relaciones de los elementos del sistema didáctico	110
II.1. Alumno - tarea - docente	110
II.2 Pares - tarea – docente	112
Un cruce interesante: variación de esta opción según área disciplinar	113
Análisis de quienes optaron por <i>Solicita a los alumnos que formulen preguntas y las responde</i>	113
I- Consideración parcial de las relaciones entre los elementos del sistema didáctico	114
I. 1 Relación alumno-docente (A-D)	115
I. 2 Relación alumno-tarea (A-T)	115
I. 3 Relación entre pares (A-A)	115
II -Consideración integral de las relaciones entre los elementos del sistema didáctico	116
<i>Conclusiones ítem 24 a y b</i>	116
<i>Resultados ítem 25</i>	120
<i>Conclusiones ítem 25</i>	125
ACCIONES QUE DECLARAN REALIZAR LOS DOCENTES CUANDO IDENTIFICAN PROBLEMAS EN LOS EXÁMENES DE SUS ALUMNOS (ÍTEM 27).....	128
<i>Presentación</i>	128
<i>Resultados</i>	128
<i>Conclusiones</i>	131
PROBLEMAS EN LOS PARCIALES DE LOS ALUMNOS QUE MÁS PREOCUPAN A LOS DOCENTES (ÍTEM 28)	132
<i>Presentación</i>	132
<i>Resultados</i>	133
<i>Conclusiones</i>	137
TEMAS SOBRE LOS QUE LOS DOCENTES HAN INVESTIGADO O PRESENTADO PONENCIAS (ÍTEM 10)	138
<i>Presentación</i>	138
<i>Resultados</i>	138
<i>Conclusiones</i>	140
PERFIL DOCENTE QUE OTORGA UN LUGAR IMPORTANTE A LEER Y ESCRIBIR EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	141

<i>Presentación</i>	141
<i>Resultados</i>	142
<i>Conclusiones</i>	144
¿QUÉ PREGUNTA CONSIDERA UD. QUE LE FALTARÍA A ESTA ENCUESTA? (ÍTEM 31)	147
<i>Presentación</i>	147
<i>Resultados</i>	147
<i>Conclusiones</i>	151
COMENTARIOS DE LOS ENCUESTADOS AL FINAL DE LA ENCUESTA (ÍTEM 32)	154
<i>Presentación</i>	154
<i>Resultados</i>	154
<i>Conclusiones</i>	160
A MODO DE CIERRE	161
RECAPITULACIÓN DE CONCLUSIONES	161
CONCEPCIONES SOBRE LA ESCRITURA, LA LECTURA, SU APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA	182
RECOMENDACIONES	184
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193
APÉNDICE METODOLÓGICO	200
OBJETIVO	200
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	200
INSTRUMENTO	200
ESTUDIO PILOTO	202
POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA	202
RECOLECCIÓN DE LOS DATOS	206
ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS	206
ANÁLISIS CUALI-CUANTITATIVO DE CAMPOS ABIERTOS	207
CUESTIONARIO UTILIZADO EN LA ENCUESTA	208

Resumen ejecutivo

El presente estudio apunta a conocer cómo los profesores de diversas asignaturas y carreras de los Institutos de Formación Docente (IFD) que forman a futuros educadores para el nivel secundario conciben las relaciones entre lectura, escritura, enseñanza y aprendizaje de los contenidos de sus materias. Asimismo, describe lo que dicen que se hace en sus clases e instituciones para apoyar el trabajo de sus alumnos en las tareas de producción y comprensión de textos que se proponen en los diversos espacios curriculares.

Para ello, se diseñó y refinó a través de una indagación piloto un cuestionario que finalmente se estabilizó en 32 preguntas, cerradas (75%) y abiertas (25%). La encuesta, administrada a través de una plataforma virtual, incluyó preguntas sobre la formación y trayectoria del docente, su concepción sobre enseñanza y aprendizaje, así como acerca de sus prácticas pedagógicas referidas a la utilización de la lectura y la escritura como medios para aprender sus materias. La muestra probabilística y estratificada, de alcance nacional, abarcó a los profesores de todas las carreras de 50 IFD. Después de 3 meses de mantener la encuesta en línea y de realizar un seguimiento para conseguir la respuesta de sus destinatarios, se consignó un total de 606 registros, que fueron consistidos y depurados, logrando 544 encuestas válidas, a partir de las cuales se efectuaron los siguientes análisis cuantitativos: a) descripción univariada de las variables dependientes del estudio mediante tablas de frecuencia, b) lectura e interpretación bivariada de los datos para observar la distribución de porcentajes de las variables dependientes en cada una de las variables independientes o de corte (características de la institución, disciplina de origen, formación, trayectoria), c) construcción de índices a partir de conjuntos de variables para analizar ciertas características de los encuestados, d) análisis multivariados, a través de la técnica factorial por componentes principales, para identificar y describir distintos perfiles de docentes. También se realizó el análisis cualitativo de los campos abiertos del cuestionario a través de la clasificación de las respuestas en categorías construidas a partir de la interacción entre teoría y dato.

Un aporte de este estudio es precisamente el sistema de categorías desarrollado para el análisis de las prácticas de enseñanza que declaran realizar los encuestados en sus respuestas abiertas. Por un lado, la oposición entre inclusión marginal de la lectura y la escritura en las materias o integración del leer y escribir para aprender con mediación del docente durante el proceso de desarrollo de estas prácticas. Por otro lado, la consideración u omisión por parte del profesor de las interacciones necesarias para favorecer el aprendizaje durante las situaciones de enseñanza: interacción entre alumno y tarea, entre alumno y docente, y entre pares.

Los resultados de la investigación son densos y pormenorizados, por lo que en este resumen sólo es posible destacar algunos. El análisis de los campos abiertos arroja diferencias importantes en cuanto a lo que se puede interpretar con respecto a las preguntas cerradas. Si sólo se atiende a los ítems cerrados, se encuentra que la lectura y la escritura están presentes en las asignaturas en mayor grado que lo hipotetizado inicialmente ya que los profesores encuestados declaran en buena medida ocuparse de

ellas en sus espacios curriculares. No obstante, el análisis cuali-cuantitativo de las respuestas abiertas sobre lo que dicen que se hace en sus clases o en los IFD apunta en otra dirección. En cuanto al trabajo con la lectura y la escritura en cada espacio curricular, predomina una inclusión periférica (el docente interviene en los extremos: para solicitar al inicio y calificar al final los escritos, o al requerir y evaluar lo leído); es minoritaria su intervención durante los procesos de lectura y de escritura (para ayudar a interpretar los textos o planificar y revisar lo escrito). Estos resultados indican que, si bien leer y escribir son actividades presentes en las asignaturas de los profesores encuestados, y que algunos de ellos dan muestras de un trabajo destacable, en general la lectura y la escritura suelen recibir un tratamiento marginal o inadecuado si se pretende promover su aprendizaje en tanto prácticas de estudio específicas de cada disciplina. A su vez, las acciones predominantes a nivel institucional son la creación de talleres o espacios curriculares separados del resto de la enseñanza. Paradójicamente, el índice sobre los perfiles docentes, elaborado a partir de cruzar los resultados de diversos ítems de la encuesta, señala que los profesores cuyos IFD *no* cuentan con estos talleres asumen como de su propia incumbencia la lectura y la escritura que se realiza en sus materias. Estos educadores tenderían a ocuparse en sus asignaturas de cómo sus alumnos leen y escriben dentro de ella. En forma inversa, el índice construido muestra que los profesores de las instituciones que *sí* disponen de un taller de lectura y escritura inicial se desligan de ellas porque presumiblemente tienden a depositar en estos talleres la responsabilidad por los modos en que se lee y se escribe. Así, interpretar y producir escritos quedaría dissociado de la enseñanza y el aprendizaje de sus disciplinas.

Las recomendaciones que se ofrecen al final del informe apuntan al diseño curricular y a la formación de los profesores en servicio. En cuanto a lo primero, los resultados justifican porque no se sugiere añadir a los programas de las carreras un espacio curricular adicional encargado de enseñar a leer y a escribir, sino que se propone que cada asignatura integre actividades en las que ciertas maneras de leer y escribir funcionen como instrumentos de aprendizaje de los conceptos disciplinares y, a la vez, sean enseñadas. En cuanto a lo segundo, a los fines de diseñar acciones de formación de docentes para promover que la lectura y la escritura puedan ser integradas a la enseñanza de todas las disciplinas a lo largo y ancho de las carreras docentes de los IFD, se sugiere ayudar a que ciertas concepciones puestas de manifiesto por los resultados sean reconsideradas en forma simultánea con las prácticas de enseñanza que se desea ayudar a mejorar. Se recomienda que la formación de docentes en servicio no se base en trabajar teoría ni en ayudar a modificar las concepciones únicamente sino que se propone una formación de largo alcance centrada en las prácticas de enseñanza, para lo cual será preciso ayudar a reconceptualizar las nociones implicadas. Centrar la formación en las prácticas de enseñanza implicará no sólo contribuir a revisar las existentes sino apoyar la experimentación en las aulas de cada profesor en torno a formas de enseñar que entrelazan la lectura y la escritura con los contenidos disciplinares; asimismo, significará analizar lo ocurrido en clase a través de la teoría pertinente en ciclos sucesivos de aproximación paulatina. Esta formación en servicio habría de ser encarada junto con otras iniciativas institucionales, que promovieran el trabajo en equipo y la discusión interdisciplinar.

Dado que este informe también permite asomarse al trabajo destacado que algunos de los profesores encuestados vienen realizando con la lectura y la escritura como

instrumentos de aprendizaje de sus respectivas materias, dar visibilidad a esta labor podría ayudar a consolidarla y difundirla.

En definitiva, los resultados de este estudio aportan al INFD, como institución encargada de elaborar políticas educativas sobre la formación de docentes. Específicamente interrogan sobre contenidos sobreentendidos del curriculum y llevan a preguntarse de qué modos es posible integrar el trabajo con la lectura y la escritura al servicio del aprendizaje de las diversas materias de las carreras, en vez de relegar esa responsabilidad a cursos o talleres puntuales y desarticulados del resto de las asignaturas. El informe muestra cómo aspectos habitualmente ignorados en lo que se considera la enseñanza de cada materia están siempre de algún modo presentes en ellas, lo cual contribuye al debate sobre qué “contenidos” deberían incluirse en su curriculum, con qué razones y a través de qué actividades. Esto a su vez podría fundamentar decisiones institucionales para diseñar programas curriculares, organizar la formación continua de los docentes y promover otras iniciativas para apoyar, acompañar y sostener en el tiempo la mejora de sus prácticas de enseñanza.

Introducción

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

Con estos interrogantes de partida, la investigación que se presenta en este informe apunta a dar un panorama acerca de cómo se piensan las relaciones entre lectura, escritura, enseñanza y aprendizaje disciplinar, en los institutos que forman a profesores secundarios a nivel nacional. De acuerdo con marcos teóricos convergentes, que abrevan en las corrientes de escribir a través del currículum, escribir y leer para aprender, enseñanza dialógica, constructivismo, socio-constructivismo, la socio-retórica, y la teoría de las situaciones didácticas, la indagación enfoca si y cómo la lectura y la escritura se incluyen en la enseñanza al servicio del aprendizaje de los contenidos de las diversas asignaturas.

El propósito fue averiguar en qué medida y en qué sentidos existen docentes y/o acciones institucionales que procuran integrar el trabajo sobre la comprensión y producción de textos en la formación de los futuros profesores secundarios, trascendiendo el uso del escribir como canal para que los alumnos comuniquen lo que han estudiado por su cuenta y del leer como extracción de un significado immanente al texto. En tanto prácticas de estudio, la lectura y la escritura podrían estar presentes de diversas maneras en todas las materias. Por ello, se encuestó a profesores de las distintas carreras y asignaturas que se imparten. En particular, la investigación procuró determinar en qué situaciones y de qué modos los profesores de institutos de formación docente (IFD) manifiestan orientar el análisis y elaboración de textos que requieren de sus alumnos durante el cursado de sus materias. Asimismo, relevó qué significados y funciones atribuyen a estas tareas, y cuáles usos declarados del leer y escribir están más difundidos y por qué. Para conocer el lugar que otorgan a las actividades de leer y escribir para aprender sus asignaturas, la encuesta incluyó preguntas relativas a la enseñanza y al aprendizaje, y no sólo a la lectura y escritura.

Hipotetizamos encontrar un continuum entre dos polos: interpretar y producir textos se conciben como instrumentos de aprendizaje, específicos e inacabados y, por tanto, se trabajan y orientan al interior de cada asignatura, o bien se plantean como tareas requeridas sólo para evaluar los contenidos impartidos en ellas.

Este informe examina, con los alcances y limitaciones que implica una encuesta, las prácticas de enseñanza que los docentes manifiestan realizar y las razones que ofrecen de ello. Asimismo, detalla cuánto, cómo, con qué fundamentos y con qué apoyo

institucional, los profesores declaran organizar en sus clases situaciones de escribir y leer para aprender los contenidos de las asignaturas que tienen a cargo.

Indagar las prácticas de enseñanza mediadas por la lectura y la escritura que informan llevar a cabo los actuales profesores de IFD resulta no sólo necesario para pensar la formación de docentes sino que aporta también a conocer indirectamente en qué ámbito de ideas, actividades de aula y lógicas institucionales se están formando los estudiantes de IFD, quienes ejercerán en pocos años como profesores secundario. Si se tiene en cuenta que las experiencias como alumnos de los futuros docentes suelen incidir en sus posteriores prácticas de enseñanza (Alliaud, 2004; Gordon y otros, 2007; Lortie, 1985; Mardle y Walker, 1985), esta investigación conlleva una doble relevancia.

En las páginas que siguen, pasamos revista a los fundamentos teóricos que dan origen al presente estudio, describimos la muestra y la metodología empleadas en la investigación, presentamos los resultados de los análisis realizados en forma detallada y concluimos con una síntesis de los principales hallazgos y algunas implicancias para el diseño curricular y la formación de docentes. Al final, ofrecemos un apéndice con precisiones metodológicas más técnicas, e incluimos la encuesta completa.

Marco conceptual-metodológico

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

Las opciones teóricas en las que se funda este estudio atañen a cómo el equipo de investigación entiende los componentes del sistema didáctico (Chevallard, 1997) relativos a los temas de la encuesta: los objetos de conocimiento propios de las asignaturas en el nivel superior, su enseñanza y su aprendizaje. Así, en lo que sigue, caracterizamos la enseñanza y el aprendizaje de dos tipos de objetos de conocimiento: el saber conceptual de cada asignatura y el saber hacer correspondiente a las prácticas de lectura y escritura esperadas dentro de esos espacios curriculares (quehacer de lector y escritor en cada materia). Asimismo, explicitamos nuestra noción de alumno en la educación superior.

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

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

A diferencia de lo que supone el sentido común, la lectura y la escritura no son conceptualizadas por estos autores como habilidades generales que puedan aprenderse de una vez y para siempre para luego aplicarse a cualquier texto en cualquier contexto. Si bien existen algunos saberes sobre lo escrito que son transferibles (ortografía, gramática), los aspectos más sustantivos no son universales. Así, las cuestiones dependientes del contenido y propósito de escritura (desarrollo conceptual, adecuación a la situación comunicativa, modos de argumentar considerados válidos, jerarquización de las nociones, etc.) adquieren particularidades de un ámbito a otro, son inherentes a determinadas comunidades de práctica. Las formas de lo escrito relativas a estos aspectos – denominados profundos, porque hacen referencia al significado no son aceptadas por igual en todas las disciplinas. Los modos de lectura y escritura requeridos en cada asignatura no resultan de la mera prolongación de procedimientos elementales adquiridos en forma general antes de ingresar a la educación superior. Las investigaciones muestran, en cambio, que las maneras de leer y escribir útiles para un determinado

ámbito precisan ser reconstruidas para poder servir en otros entornos, y que esto ocurre a través de un largo aprendizaje no exento de obstáculos, que deben ser enfrentados.

Así, la noción sobre el escribir en la cual se basa el presente estudio se contrapone a la habitual concepción “autónoma” de la escritura, generalmente implícita, pero advertida y combatida por uno de los exponentes del movimiento “escribir a través del currículum”: la creencia de que se trata de “una simple habilidad universalmente aplicable, en gran parte no relacionada con el ‘contenido’ [...], una técnica separada e independiente” de lo que se escribe (Russell, 1990, p. 55).

Es necesario entonces resaltar el contraste entre dos visiones de la escritura porque de ellas depende que se la considere un saber ya adquirido, que los profesores de los institutos de formación docente pueden suponer en sus alumnos, o bien un objeto de enseñanza del cual han de ocuparse en sus asignaturas. En el primer caso, se concibe a la escritura como un canal de comunicación que sirve para transmitir un pensamiento elaborado con anterioridad, una forma extrínseca que se aplicaría a un contenido pre-existente. En contraposición, la concepción alternativa entiende al escribir como una actividad social, lingüística y cognitiva que permite repensar aquello sobre lo que se escribe, y dar origen a ideas que no existían antes de escribir. La escritura es así un instrumento de elaboración, y no sólo un medio de transmisión de lo ya sabido. Considerar que la escritura es una actividad cognoscitiva, que incide en la comprensión de los contenidos disciplinares que los docentes deben ayudar a aprender, ha llevado a que en este estudio se incluyeran preguntas relativas a qué hacen los profesores de cualquier espacio curricular para promover y orientar la producción escrita, ya que hacerlo contribuiría a que los alumnos se apropiaran de los conceptos de sus asignaturas. Considerar a la escritura una práctica social situada, tal como desarrollamos más adelante, advierte que sólo ciertas situaciones de escritura promueven este uso epistémico.

En igual sentido es preciso tener presentes las concepciones contrapuestas sobre la lectura. Es común suponer que leer es una destreza (y en terminología actual, una “competencia”) separable del contenido. En palabras de una profesora: “Si [los alumnos] tienen lectura comprensiva, no deberían tener problemas con el texto” (en Carlino, 2005: 85). De este modo, la lectura -en tanto competencia independiente del material que se lee- puede ser aprendida y enseñada de una vez y para siempre. Entender a la lectura como habilidad general, aprendida previamente, lleva a pensar que los alumnos puedan “aplicarla” por su cuenta para leer la bibliografía de cada asignatura. Esta concepción suele ir de la mano de una idea extractiva del leer, en la cual se supone que el significado es inmanente al texto y que basta sólo con decodificarlo para acceder a éste. Desde esta perspectiva, no es preciso que el profesor intermedie la lectura porque se da por supuesto que de una misma bibliografía sólo emerge una única comprensión posible. La concepción contraria, que fundamenta este estudio, se basa en los modelos interactivos sobre el proceso de lectura. En ellos, se considera que el significado de lo leído depende no sólo de lo que aporta el texto sino también de lo que aporta el lector, es decir, de sus conocimientos previos y de su propósito de lectura (Haswelle *et al.*, 1999; Lerner, 1985; Smith, 1988). Así, las categorías conceptuales con las que un alumno se acerca a un texto le ayudan a percatarse de ciertas ideas y oscurecen u ocultan otras interpretaciones potenciales. También, vuelven importantes unas y secundarias otras. Sólo la intervención

del profesor -conocedor de los marcos conceptuales de su disciplina- puede ayudar a los alumnos a saber qué buscar en los textos para hallar *lo que resulta relevante para su materia* (cf. Carlino, 2003a, 2003b, 2004). Desde esta concepción interactiva y constructiva de la lectura, el docente debería ayudar a confrontar las diversas interpretaciones poniéndolas en relación con el conocimiento disciplinar. En virtud de esta concepción es que la encuesta diseñada para el presente estudio indagó acerca de si y cómo intervienen los profesores en las actividades de lectura que proponen a sus alumnos.

A su vez, el enfoque al que adhiere este estudio subraya que en cada dominio del conocimiento se lee y se escribe según modos particulares. La reiteración de estos modos de actuar frente a situaciones similares es lo que configura los géneros de los discursos académicos y disciplinares. En contraste con la idea extendida de que un género es una clase de texto, las investigaciones socio-retóricas cuestionan que los géneros discursivos consistan en conjuntos de rasgos textuales. Por el contrario, entienden a los géneros discursivos como prácticas sociales recurrentes que se realizan en torno a textos dentro de una esfera determinada de la actividad humana. Los géneros incluyen propiedades típicas de cierta clase de textos pero las exceden, porque -además de los textos- involucran quehaceres habituales, concepciones compartidas, adopción de valores, posicionamientos epistemológicos y relaciones entre lectores y escritores que ponen en juego cuestiones de poder. Desde este enfoque, los géneros son actividades sociales recurrentes motivadas por situaciones afines. Por ello, tienen particularidades de un campo disciplinar a otro (Artemeva, 2008; Bazerman, 1988; Freedman y Medway, 1994; Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009).

Si se sigue esta concepción, los modos en que se lee y escribe en cada disciplina han de formar parte del saber a enseñar en cada asignatura, en tanto le cabe a cada docente -y a las instituciones educativas- la responsabilidad de ayudar a los alumnos a ejercer las prácticas de interpretación y producción de textos necesarias para participar en la cultura propia de cada materia.

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

Ahora bien, estos usos de la lectura y la escritura vinculados con la actividad de estudiar han sido descritos como “estrategias de aprendizaje” (Castelló, 2000), como

procedimientos constitutivos de la actividad intelectual que ha de llevar a cabo el alumno para convertir en conocimiento propio aquello que le es enseñado. En este sentido, las investigaciones señalan que ciertas tareas de lectura y escritura ponen en marcha procesos cognitivos que inciden en cómo los alumnos elaboran y se apropian de la información recibida. En ausencia de estos procesos cognitivos, no ocurre un verdadero aprendizaje, sino que el estudiante apenas logra asir una información superficial, que no perdura más allá del momento de la evaluación. El aprendizaje duradero y productivo se alcanza sólo en la medida en que el alumno relaciona la información nueva con sus conocimientos preexistentes. Lo que interesa aquí es destacar que determinados usos de la lectura y la escritura conllevan una actividad cognoscitiva que favorece esta puesta en relación. De acuerdo con las condiciones en que se realicen, las prácticas de estudio pueden o no resultar herramientas epistémicas, es decir, instrumentos semióticos que cambian las condiciones de trabajo de la mente humana e inciden en la construcción del propio conocimiento (cf. Bazerman, 2009). Las investigaciones sobre “leer y escribir para aprender” (Langer, 1986) y sobre la potencial función epistémica de la escritura (Scardamalia y Bereiter, 1985) subrayan que no cualquier tarea de producción o comprensión de textos impulsa la elaboración del conocimiento, por lo cual diferentes propuestas de aula que incluyen leer o escribir generan variable actividad cognitiva en quien las lleva a cabo, y afectan de forma diferente los aprendizajes conceptuales que logra realizar a partir de ellas (Bangert-Drowns, Hurley, y Wilkinson, 2004; Langer y Applebee, 1987). En este sentido, Carter, Miller y Penrose (1998) señalan que escribir debe ser reconocido en las clases como un *proceso* intelectual, un “método” para pensar y establecer relaciones, lo cual contrasta con la consideración usual de la escritura como *producto* textual. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente estudio apuntó a recabar datos sobre las funciones que los profesores de IFD atribuyen a la escritura y lectura en relación con el aprendizaje de las materias que imparten, y relevó los usos que suscitan de ellas en sus espacios curriculares. Se indagó pues en qué medida las condiciones en que se plantea leer y escribir en las asignaturas permiten a los alumnos emplear las tareas propuestas como instrumentos de aprendizaje.

El aprendizaje

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

Ahora bien, esta doble transformación -denominada por Piaget *asimilación* y *acomodación* cognoscitiva- no ocurre en un alumno aislado e independiente de sus pares y de su docente. Por el contrario, la acción cognitiva del alumno está impulsada,

generalmente, por el trabajo compartido y la confrontación de ideas dentro de un grupo, con integrantes que disponen de distintos conocimientos.

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

Si se tienen en cuenta estas nociones, es preciso reconocer que aprender conceptos y aprender prácticas lleva tiempo, más tiempo que el que usualmente se cree. En ninguno de los casos alcanza con exponerse al saber -o al saber hacer- sino que se requiere transformar, poner en relación, jerarquizar, confrontar, ejercer, participar, devenir, intentar, reajustar, persistir. Una enseñanza acorde a este principio debe prever estos tiempos y esta actividad del alumno.

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

El alumno de la educación superior

En consonancia con las ideas sobre aprendizaje desarrolladas arriba, es preciso explicitar el concepto de alumno que se manejó al diseñar e interpretar la encuesta. Creemos necesario hacerlo para distinguir nuestro enfoque de la habitual suposición de que, por ser adultos, los estudiantes universitarios o de IFD deberían ser autónomos (Carlino, 2005; Diment y Carlino, 2006; Estienne y Carlino, 2004). Este presupuesto se funda en una falacia: equiparar edad biológica con adquisición de los saberes necesarios para desempeñarse en forma autónoma en las prácticas de estudio *propias* del nivel superior. Desde esta usual suposición, los alumnos -por ser adultos- han de saber autorregularse en estas prácticas. Sin embargo, el problema de esta equivalencia estriba en que la maduración cronológica no garantiza haber aprendido a ejercer las prácticas de estudio correspondientes. Como hemos señalado, esas prácticas sólo se aprenden en situación de participar sostenidamente en ellas con guía de quienes están familiarizados. Si los alumnos no han ejercido ciertas prácticas de escritura y estudio distintivas de la

educación superior, entonces no las habrán aprendido y difícilmente podrán ser autónomos en ellas.

Siguiendo a Chanock (2001), reconocemos que la autonomía es un resultado de la participación cultural y no del crecimiento biológico. La autonomía no puede considerarse un estadio madurativo que concierne a todo quehacer del adulto. Por el contrario, un adulto es autónomo en aquello sobre lo que tiene experiencia y no lo es respecto de las prácticas culturales de las que ha carecido. De este modo, los estudiantes de IFD sólo pueden ser autónomos en aquellas prácticas que paulatinamente hayan aprendido a ejercer en su experiencia previa. Y serán dependientes en aquéllas que aún les quedan por aprender. Es probable que las formas de estudiar en la educación superior y los modos de leer y escribir disciplinares sean poco familiares para ellos. En este caso, precisarán de la heterorregulación de sus docentes más experimentados para que, poco a poco, logren aprender a participar en ellas y logren prescindir de su guía y retroalimentación (Wertsch, 1978).

La enseñanza

La noción de enseñanza que supone este estudio atañe a todas las decisiones relativas a cómo el docente y la institución procuran favorecer el aprendizaje de los alumnos. Abarca, pero excede, la exposición del profesor dado que, siguiendo a Lerner, Stella y Torres (2009), se concibe “enseñar en el doble sentido de ‘mostrar’ y de hacer que otra persona aprenda” (p. 87). Esto incluye asegurar ciertas condiciones, crear determinados dispositivos y prever particulares intervenciones de los profesores para potenciar la adquisición de conocimiento por parte de los estudiantes de IFD. Tal como mencionamos en el apartado sobre el objeto de enseñanza, este conocimiento consiste tanto en el sistema de conceptos de una disciplina como en sus prácticas de uso del lenguaje. Enseñar, por tanto, no es sólo exponer conceptos sino ayudar a los alumnos a participar en esas prácticas, al tiempo que el docente ofrece condiciones para que esta participación guiada sea posible.

Para pensar con qué criterios un profesor organiza e interviene en sus clases, resulta instructivo apelar a la Teoría de las Situaciones Didácticas, formulada inicialmente por Brousseau (1986, 1994, 2007) para la enseñanza de la matemática. Se trata de un modelo de las interacciones didácticas, que propone pensar la enseñanza como un proceso centrado en la producción de conocimientos en el ámbito escolar. “El modelo creado describe el proceso de producción de conocimientos en una clase partiendo de dos tipos de interacciones básicas: a) la interacción del alumno con una problemática que ofrece resistencias y retroacciones, que operan sobre los conocimientos [...] puestos en juego (sujeto-medio) y b) la interacción del docente con el alumno a propósito de la interacción del alumno con la problemática [...] (medio). A partir de ellos postula la necesidad de un “medio” pensado y sostenido con una intencionalidad didáctica.” (Sadovsky, 2005: p. 19).

Según este modelo, para planificar un proceso de enseñanza es necesario prever situaciones que contemplen los dos tipos de interacciones. Por una parte, es preciso que el profesor organice en clase un medio en torno a una situación problemática para que

los alumnos puedan interactuar con él. Así, en una situación de enseñanza de un contenido no puede faltar un medio desafiante con el que el sujeto interactúa. Por otra parte, en las clases, el alumno ha de interactuar con quienes representan el saber cultural. De este modo, tampoco puede faltar la interacción con el docente. Una visión de la enseñanza que se centre exclusivamente en los procesos de producción de conocimientos de los alumnos en interacción autónoma con un medio, sin las retroacciones de sus pares, ni la mediación de quienes representan el saber cultural (los docentes), estaría desconociendo el carácter social y cultural de la construcción de conocimientos escolares. Una de las funciones del docente es hacer que las respuestas a problemas particulares se inserten en un sistema organizado de conocimientos, que permite abordar cuestiones que van más allá del contexto que las hizo observables, proceso que no se da de manera automática. El docente, por ser representante del saber, aceptará algunas producciones pero no otras que le resulten distantes de lo que quiere instituir (Sadovsky, 2005).

Ambas interacciones (sujeto-medio; alumno-docente) son condición necesaria para la emergencia y elaboración de los conocimientos. Estos dos tipos de interacciones conforman un sistema: la *situación didáctica*. En este modelo teórico, las interacciones del tipo sujeto-medio se describen a través del concepto de *situación adidáctica*. Así, una situación adidáctica consiste en la interacción entre un sujeto y un medio a propósito de un conocimiento, independientemente de la mediación del docente. En ella, el alumno pone en juego sus propios conocimientos pero también los modifica, rechaza o genera otros nuevos a partir de las interpretaciones que hace de los resultados de sus acciones con el medio (retroacciones del medio). Las interacciones alumno-docente se describen y explican a través del concepto de *contrato didáctico*. “Esta herramienta teórica da cuenta de las elaboraciones con respecto a un conocimiento [...], que se producen cuando cada uno de los interlocutores de la relación didáctica interpreta las intenciones y las expectativas (explícitas o implícitas)” (Sadovsky, 2005: 20). “El docente, por ser representante del saber [...] tolerará -aunque provisoriamente- algunas producciones pero no lo hará con otras que pueden parecerle muy alejadas de aquello que quiere instituir. Estas regulaciones del docente que tienen como doble referencia la clase, por una parte, y la disciplina [...] en tanto conjunto organizado de saberes, por otra, se explican a través de la noción de contrato didáctico” (op.cit., p. 22). Teniendo en cuenta este modelo, el análisis de algunos campos abiertos de la encuesta (ítems 17 y 24) informa en qué medida los docentes consideran estas interacciones al pensar las situaciones de enseñanza que dicen realizar.

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

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

En sentido convergente, para pensar cómo ayudar a los alumnos a aprender por participación los modos de leer y escribir propios de cada asignatura, este estudio abreva en las corrientes que impulsan ocuparse de estas prácticas desde todos los espacios curriculares: el movimiento *escribir a través del currículum*, vinculado con “escribir para aprender”, y *escribir en las disciplinas*, relacionado con “aprender a escribir” (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005; Russell *et al.*, 2009). Desde estos enfoques, se promueve incluir, orientar, y retroalimentar la lectura y la escritura dentro de cada materia, tanto por su potencial epistémico (porque leer y escribir pueden favorecer el aprendizaje de los contenidos a través de la participación activa de los alumnos), como por tratarse de usos del lenguaje con especificidades disciplinares, que no se aprenden sino situadamente (Artemeva, 2008; Freedman, 1994). Una idea afín desarrollada por Lerner (2001) es que las instituciones educativas y los docentes tienen la responsabilidad de enseñar los saberes prácticos implicados en los diversos modos de lectura y de escritura necesarios para participar en los diferentes ámbitos del mundo letrado. Esto incluye hacerse cargo de trabajar en clase los procesos de búsqueda y elaboración de información, de interpretación y producción de textos requeridos para aprender las asignaturas. La autora los denomina “quehaceres de lector y escritor” para subrayar que se trata de “contenidos” prácticos que como tales han incluirse en la enseñanza. En coincidencia con estos enfoques, Carlino (2013, p. 370), explicita dos objetivos de la alfabetización académica “que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él”.

Como desarrollamos más arriba, aprender a participar en una determinada práctica social que se realiza en torno a textos, es decir, aprender un género discursivo, implica adquirir conocimientos que incluyen pero trascienden el conocimiento de clases de texto. Los alumnos han de desarrollar determinadas identidades (que involucran saberes sobre textos, quehaceres de lector y escritor, concepciones, valores y relaciones sociales) para

lograr participar en estas prácticas de lectura y escritura. Según Prior y Bilbro (2011), el aprendizaje de los géneros disciplinares debe ser conceptualizado como parte de un proceso de enculturación académica. Esta idea también está presente en la metáfora del alumno como ingresante a una nueva cultura, con los desafíos de integración que esto supone y la necesidad de que los profesores den la bienvenida al recién llegado (Carlino, 2003a y 2005). Este proceso consiste en la incorporación paulatina de los estudiantes a las actividades de determinados grupos sociales en las que se utiliza el lenguaje (oral y escrito) de cierta manera, incorporación posibilitada por la mediación de los más experimentados. Recíprocamente, entendemos que enseñar estas prácticas equivale al conjunto de decisiones e intervenciones del profesor que facilitan que los alumnos progresivamente *ejercen* estas actividades, lo cual no se logra explicando verbalmente un conocimiento teórico o haciendo ejercitar porciones de ese saber fuera de contexto. La enseñanza fragmentada y no situada de ese complejo saber-hacer lo disuelve, lo desvirtúa, lo transmite carente de sentido, y por tanto, ha sido objetado como una transposición didáctica ilícita, que convierte el saber práctico que originalmente se pretende enseñar en una serie de conocimientos declarativos cuya suma no da por resultado el aprendizaje que se pretendía lograr (Lerner, 2001). Ni aprender a reconocer clases de textos, ni ejercitar el uso de conectores fuera de una tarea de escritura relevante para quien escribe, ni distinguir el texto del paratexto o hacer ejercicios de coherencia y cohesión sin un propósito de lectura o escritura que lo justifique, ayudan aprender a participar en las prácticas que se pretende enseñar. En todo caso, pueden ayudar a tomar conciencia de ciertos aspectos de la lengua pero eso no equivale a aprender a hacer uso de este conocimiento en las situaciones en que podría resultar relevante. Para ello, es preciso que los diseños curriculares y los profesores prevean tiempo didáctico para que los alumnos ejercen las prácticas de lectura, escritura y estudio pertinentes para cada asignatura, con acompañamiento y enseñanza situada del docente para que puedan hacerlo.

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

Por último, reconocemos que los procesos de enseñanza se dan dentro de un sistema didáctico enmarcado en contextos institucionales, que los condicionan.

Teniendo en cuenta esta caracterización de las nociones que el estudio explora, la encuesta incluyó preguntas sobre cómo los profesores organizan la enseñanza para propiciar la participación efectiva de los alumnos, y si y cómo se ocupan de acompañar las tareas de interpretación y elaboración de textos que requieren en sus materias. Asimismo, permitió obtener información sobre las interacciones (alumno-medio, alumno-docente, alumno-alumno) que los profesores tienen en cuenta al organizar situaciones de enseñanza. También preguntó sobre el grado de apoyo que los docentes reciben de su institución para llevar adelante esta agenda.

En resumen, la lectura y escritura que precisan realizar los alumnos de IFD para estudiar y participar en las carreras que cursan son entendidas en el marco teórico de este estudio como un contenido curricular que necesitaría ser trabajado y orientado junto con los restantes contenidos de cada materia. Partimos de la hipótesis de que trata de un saber hacer que suele ser delegado (¿confinado?) a espacios curriculares delimitados (la materia Lengua, Prácticas del Lenguaje o un Taller de lectura y escritura), es decir, ámbitos externos a las asignaturas. También hipotetizamos que la interpretación y producción escrita serían un quehacer práctico raramente considerado objeto de enseñanza en cada materia. A pesar de ello, la encuesta relevó si existen, cómo se piensan y cuáles son las actividades áulicas declaradas por los docentes de las diversas asignaturas que se encaminan a ocuparse de este saber. Reconociendo que estas prácticas de lectura y escritura se aprenden en un largo proceso de uso y reflexión dentro de los contextos en los cuales deben llevarse a cabo, su presencia o no en las respuestas de los profesores de IFD encuestados constituye un dato valioso, que podría ayudar a hacer visible la necesidad de sostener su enseñanza a lo largo y ancho del curriculum, y ejemplificar con algunos caminos ya iniciados.

Antecedentes del estudio

Si bien en el mundo anglosajón son numerosas las investigaciones vinculadas con las corrientes “escribir a través del currículum” y “escribir para aprender”, en el entorno hispanohablante los estudios son más recientes y acotados (para un panorama, puede consultarse la revisión de Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005; véase también Carlino, 2011). En nuestro país, múltiples estudios abordan cuestiones vinculadas con la lectura, la escritura, el aprendizaje, la enseñanza y las concepciones de profesores y alumnos pero son infrecuentes los que enfocan la relación entre estos aspectos y muy raros los que lo hacen en diversas asignaturas por fuera de los espacios curriculares específicamente destinados a enseñar a leer y a escribir. Las indagaciones sobre prácticas de enseñanza y concepciones de docentes sobre leer y escribir para aprender en las diversas asignaturas son escasas y han debido ganarle terreno a los estudios de tipo “diagnóstico”, que enfocan las dificultades de los alumnos a través del análisis de sus errores al producir o comprender textos (Carlino, 2008 y 2010). Los estudios recientes que trascienden a los alumnos como unidad de análisis, y abarcan a docentes y situaciones de enseñanza, se concentran en la educación superior *universitaria*. Salvo ciertos trabajos realizados en ámbitos acotados como estudios de casos (por ej., Cartolari y Carlino, 2011) y de artículos que presentan experiencias o indagaciones realizadas en las propias instituciones de los autores (i.e., Alanis, Bastián, Puente, Rodríguez y Sánchez, 2010; Frausin, Samoluk y Salas, 2012; Perini, Da Re, Martínez y Greco, 2011), no encontramos investigaciones que enfoquen estas cuestiones en la formación de docentes con muestras extendidas como la del presente estudio. La investigación que presentamos a continuación, por tanto, aporta a un área de vacancia tanto en Argentina como en Latinoamérica.

Reseña metodológica

Objetivos y preguntas de la investigación

El objetivo que guio este estudio fue el de relevar en qué medida existen instituciones, cátedras o docentes que proponen utilizar la escritura y la lectura en sus clases como instrumento de aprendizaje, más allá del escribir como canal para que los alumnos comuniquen lo que han estudiado al momento de ser evaluados y del leer como habilidad o técnica aplicada a los textos. Nos propusimos examinar, por ende, las funciones que los profesores atribuyen a la escritura y a la lectura y recabar cuáles de estos usos están más difundidos y por qué. En particular, nos interesaba identificar quiénes (qué perfil tienen), dónde, cómo, con qué fundamentos y con qué apoyo institucional (si lo hubiera), plantean en sus clases situaciones de escribir y leer para aprender en distintas carreras de institutos de formación docente.

Las preguntas generales que impulsaron la investigación pueden formularse así:

¿Qué funciones atribuyen los profesores de IFD de las diversas carreras a la lectura y la escritura en la enseñanza de sus materias? ¿Las proponen como tareas sólo al momento de evaluar los contenidos que imparten o también promueven su uso como instrumentos de aprendizaje en sus clases? ¿Las orientan y acompañan al interior de cada materia, o bien suponen que los alumnos no requieren ayudas pedagógicas para leer y escribir porque han aprendido a hacerlo con anterioridad? ¿Reciben los docentes apoyo de las instituciones en estas cuestiones? ¿Se contemplan así en la enseñanza de cada asignatura los procedimientos de estudio específicos, o bien, se los confina a espacios curriculares exteriores o aún se los exige sin más?

Instrumento

La información sobre los profesorados se relevó mediante un cuestionario con 32 preguntas, estructurado en un 75%, y administrado mediante un formulario en línea. La herramienta contiene preguntas cerradas de respuesta simple y de respuesta múltiple, motivo por el cual una parte importante de los totales porcentuales de los cuadros presentados en el informe suman más de 100%.

También se incluyeron preguntas abiertas, algunas de las cuales fueron nodales para los objetivos del estudio, en tanto permitieron acceder a una descripción detallada de los docentes respecto de las prácticas habituales de lectura y escritura realizadas en sus clases.

La versión preliminar de este instrumento fue testeada en una prueba piloto que incluyó una devolución de parte de los encuestados respecto del instrumento, su consistencia y algunas sugerencias de mejora. La versión final quedó conformada por un conjunto de preguntas de identificación, otras relacionadas con la formación y la trayectoria del docente, y una tercera parte, más extensa, en la que se incluyeron cuestiones bajo el rótulo “proceso de enseñanza aprendizaje”, destinadas a indagar las representaciones de los docentes sobre su rol y conocer una dimensión de sus prácticas pedagógicas referidas

a la utilización de la lectura y la escritura como medios de aprendizaje de sus materias, en base a lo que los encuestados mismos declarasen.

Asimismo, y para caracterizar parte del contexto de producción de las representaciones y prácticas de los docentes, se aplicó un cuestionario más breve y estructurado dirigido a conocer las características generales de los 50 IFD en los que se encuestaron docentes. Este instrumento (uno por establecimiento) fue respondido por un referente del personal de dirección y gestión en cada institución.

Muestra

El relevamiento de los datos se realizó mediante una muestra probabilística y estratificada, de alcance nacional, en la que se seleccionaron 50 IFD y luego profesores en cada uno de ellos.

Los IFD incluidos en esta muestra corresponden a dos estratos, contruidos a partir de los datos provisto por la DINIECE correspondientes al año 2007: 35 de ellos son los que acumulan el 47% de los egresados a nivel nacional, y 15 IFD conforman una muestra simple al azar de aquellos institutos con menos de 50 egresados cada uno, que acumulan el 53% restante del total de egresados.

Procedimiento de recolección de datos

El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de junio y agosto de 2009. La encuesta fue mantenida en línea durante 3 meses en un sitio web del Instituto Nacional de Formación Docente diseñado especialmente para esta finalidad. A ella, sólo podía accederse a través de una clave provista a los institutos seleccionados en la muestra. A través de un referente en cada instituto, el INFOD invitó a participar en el relevamiento a todos los docentes de la institución. Durante el tiempo en que estuvo disponible la encuesta, se realizó un seguimiento del número de docentes que iban completando la encuesta y se volvió a tomar contacto en varias oportunidades con las instituciones que demoraban las respuestas. Finalizado el plazo para el trabajo de campo, se consignó un total de 606 registros en la base de datos, entre los que se contabilizaban duplicados y también encuestas “abandonadas” por los entrevistados a poco de comenzar a responderlas. Los registros fueron exportados desde el sistema a un formato de planilla de cálculo. Luego de un minucioso análisis de consistencia y depuración de los casos, se determinó un total de 544 registros o encuestas válidas como material de trabajo.

Procedimiento para el análisis de los datos

El análisis de la información se desarrolló, en primer lugar, a partir de la descripción univariada de las variables dependientes del estudio (en general, las preguntas ubicadas en el módulo “proceso de enseñanza-aprendizaje del cuestionario”) mediante tablas de

frecuencia. En segundo lugar, se realizó una lectura e interpretación bivariada de la información, comparando la distribución de porcentajes de las variables dependientes en cada una de las categorías de las variables independientes. En este caso se utilizaron como variables independientes o de corte a las relacionadas con las características del contexto de los docentes y su institución, su trayectoria, su formación y, particularmente, la disciplina de origen o formación de cada entrevistado.

Finalmente, se construyeron variables índice para analizar ciertas características de los encuestados y se aplicaron análisis multivariados, a través de la técnica factorial por componentes principales, para identificar y describir distintos perfiles de docentes.

También se implementó un análisis cualitativo de los campos abiertos del cuestionario.

El análisis consistió en la lectura y relectura cuidadosa de todas las respuestas a cada pregunta abierta y en la posterior clasificación de las mismas en categorías, progresivamente refinadas. Se atendió a que esta categorización pudiera cumplir con dos propiedades: que fuera exhaustiva, en el sentido de incluir todas las respuestas de todas las unidades informantes, y que las categorías fueran excluyentes entre sí, por lo cual cada segmento de análisis de una respuesta se adjudicó a una y sólo una categoría. Las escasas respuestas que contenían información que podía corresponder a dos categorías (por ejemplo, si describían dos tipos de intervención del docente, en vez de un tipo) fueron segmentadas y esos segmentos fueron los categorizados. La paulatina construcción de las categorías, entonces, se realizó a partir de los datos mismos puestos en relación con la propiedad o atributo a la que aludía la pregunta abierta y enfocados según los marcos teóricos de los investigadores. Ninguna categoría fue definida a priori ni tomada de otras investigaciones sino que todas surgieron interactivamente de la lectura reiterada de los datos y los marcos teóricos definidos en este informe. Para garantizar la confiabilidad de la categorización, se realizó la tarea entre tres miembros del equipo de investigación, que debieron llegar a acuerdos en todos los casos. Una vez establecido el sistema de categorías y asignada cada respuesta a una categoría, se cuantificó el número de respuestas por categorías.

Los resultados que se presentan a continuación permiten distinguir lo que es dato de lo que es interpretación. Si bien sabemos que no hay datos puros sino que incluso éstos vienen cargados teóricamente, hemos elegido esta forma de presentación para dejar en libertad al lector, quien podría -si lo deseara- reinterpretar los datos ofrecidos.

Las interpretaciones, que surgen de poner en relación dato y marco teórico, revelan un esfuerzo de conceptualización que a veces resulta osado para evitar un resultado anodino. Estas interpretaciones, según se señala oportunamente en el texto, han de tomarse como tales: como fundadas conjeturas.

Análisis de los datos y resultados

Introducción

En lo que sigue del informe se desarrolla un análisis pormenorizado de los datos obtenidos en cada uno de los ítems que integran el cuestionario utilizado en el estudio. Se trata de preguntas que, al inicio, permiten caracterizar la muestra y, a continuación, apuntan a conocer las concepciones y prácticas que los docentes declaran sobre la lectura y escritura involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus asignaturas. Por tratarse de una encuesta, el análisis siempre se refiere a lo que los docentes manifiestan y no a lo que realmente ocurre en sus clases o instituciones. Sin embargo, se procuró evitar recoger sólo las respuestas que los encuestados supondrían como “esperables” o buenas respuestas; por ello, en muchos casos las preguntas fueron formuladas para llegar a información de forma indirecta, es decir, procurando que no resultara evidente qué se iba a analizar en ellas.

Cada pregunta o grupo de preguntas (ya que en algunos casos lo que da cuenta de alguna cuestión es una serie de ítems que aparecen juntos en el cuestionario) recorta un aspecto de la temática que explora esta investigación: cómo se enfocan la lectura y la escritura en los diversos espacios curriculares de la formación docente en Argentina. Un estudio de esta naturaleza ofrece un panorama general y extendido, el cual deberá ser especificado o profundizado por información proveniente de otro tipo de estrategias de metodológicas (entrevistas en profundidad, grupos de discusión y observación en el campo -en las clases e instituciones-).

En lo que sigue, se describen las características de los profesores encuestados, según los datos personales recogidos. Posteriormente, se despliega el tratamiento de los resultados. En éste, el análisis de preguntas individuales o series de preguntas de la encuesta se organiza del siguiente orden. En primer lugar, se transcribe de manera literal cada ítem (la pregunta y las opciones de respuesta disponibles). Además, se incluye una “Presentación”, en la que se detallan aspectos teóricos y metodológicos del ítem que se va a analizar. Seguidamente, bajo el título “Resultados”, se exhiben los datos relevados en la encuesta, desagregados para las principales variables de análisis o de corte. Los datos reciben una lectura descriptiva y comparativa, para luego ser puestos en relación con el marco conceptual y las preguntas de investigación, a fin de ir extrayendo conclusiones parciales. Para finalizar cada apartado, se concluye sintetizando los principales hallazgos. En el caso de los ítems que tienen una parte cerrada (de opción múltiple) y otra abierta (en la cual el encuestado debe construir su respuesta), se presentan los resultados en ese orden y luego se concluye interpretándolos a partir del marco teórico

Características de la muestra estudiada

La información provista en la primera parte de la encuesta permite caracterizar a la muestra que la respondió con respecto a las siguientes dimensiones: a) datos personales,

b) formación, c) inserción laboral y trayectoria docente y d) experiencia en actividades de investigación y escritura académica.

Datos personales

De los 544 profesores que respondieron la encuesta en forma válida, el 68,6% son mujeres y el 31,4%, hombres, en coincidencia con la feminización de la profesión docente.

Por otra parte, la distribución en franjas etarias muestra el predominio de los grupos de edad intermedia, ya que casi el 70% de la muestra tiene entre 35 y 55 años. Asimismo, el porcentaje de los profesores con 55 años y más (18,8%) es levemente superior al de los menores de 35 años (12,5%)

Cuadro N°1

Edad agrupada	Casos	%
Hasta 34 años	68	12,5
35 a 44 años	174	32,1
45 a 54 años	198	36,5
55 y más	102	18,8
Totales	542	100,0

Formación

En cuanto al tipo de institución que expidió el título docente de los encuestados, encontramos una leve superioridad del origen terciario (62,9%) sobre el universitario (56,8%). El 2,9% (16) de los respondientes no marcó ninguna de las dos opciones, mientras que el 22,6% de profesores manifiesta contar con ambos tipos de titulación. En este sentido, se observa que una amplia mayoría de los formadores posee formación pedagógica.

Cuadro N°2

	Sí		No		Total N° de respuestas (*)	Total %
	N° de respuestas	%	N° de respuestas	%		
Título terciario docente	342	62,9	202	37,1	544	100,0
Título universitario docente	309	56,8	235	43,2	544	100,0

(*) Debido a que en el formulario en línea era posible seleccionar respuestas múltiples a este ítem, sólo pueden interpretarse los datos como número de respuesta y no como casos, pudiéndose presentar el hecho de que algunos respondientes marcaran varias opciones

Según el área disciplinar de formación, los encuestados se distribuyen en cinco categorías. Aproximadamente el 23,6% pertenece a Matemática, el 22,2% a Ciencias

Sociales y el 20% a Educación – Psicopedagogía. Los docentes restantes conforman el 35% de la muestra y reconocen su formación como perteneciente a las Ciencias Naturales y Lengua – Literatura en proporción similar.

Cuadro N°3

Área disciplinar	Casos	%
Matemática	124	23,6
Ciencias sociales	117	22,2
Educación - Psicopedagogía	105	20,0
Ciencias naturales	94	17,9
Lengua - Literatura	86	16,3
Total	526 ^(*)	100,0
(*) De los 544 casos válidos, 526 docentes respondieron a este ítem de la encuesta		

En cuanto a los estudios de posgrado, el 29,4% cursó o cursa diplomatura o especialización, el 23,2% maestría o doctorado y el 16,2% otro tipo de estudio de posgrado. De este modo, encontramos que las post-titulaciones más difundidas son las diplomaturas o especializaciones, a las que le siguen con escasa diferencia las maestrías o doctorados. Por otra parte, 220 (40,4%) encuestados no señalaron ninguna de estas opciones de estudios de posgrado.

Cuadro N° 4

	Sí		No		Total N° de respuestas ^(*)	Total %
	N° de respuestas	%	N° de respuestas	%		
Maestría o doctorado	126	23,2	418	76,8	544	100,0
Diplomatura o Especialización	160	29,4	384	70,6	544	100,0
Otro estudio de Posgrado	89	16,2	455	83,6	544	100,0
(*) Ídem cuadro N° 2. Ítem con opción de respuesta múltiple						

Inserción laboral y trayectoria docente

De los 544 respondientes, el 73,3 % se desempeña en el sector de gestión estatal y el 26,7 % en el privado.

Cuadro N°5

Sector de gestión	Casos	%
Estatal	399	73,3
Privado	145	26,7
Total	544	100,0

Más de la mitad de los encuestados (55,1%), además de desempeñarse en los ISFD, ejerce la docencia en EGB3 y Polimodal. Esta información resulta relevante porque muestra que

un número apreciable de profesores de ISFD tiene una experiencia directa en el nivel educativo para el que forma docentes. En cambio, la inserción simultánea en universidades alcanza a una cuarta parte de la muestra relevada (25,2%).

Cuadro N°6

	Sí		No		Total N° de respuestas (*)	Total %
	N° de respuestas	%	N° de respuestas	%		
EGB3-Polimodal	300	55,1	244	44,9	544	100,0
Universidad	137	25,2	407	74,8	544	100,0
Total	437	80,3	651	119,7		
(*) Ídem cuadro N° 2. Ítem con opción de respuesta múltiple						

En relación con el tiempo semanal de trabajo docente, el 40% de los respondientes se desempeña semanalmente como profesor 31 horas reloj o más frente al aula. El 60% restante se distribuye en partes iguales entre quienes lo hacen entre 21 y 30 horas o menos de 20.

Cuadro N°7

Horas reloj	Casos	%
Hasta 20 horas	167	31,1
21 a 30 horas	157	29,2
31 horas o más	213	39,7
Totales	537	100,0

Un alto porcentaje de los profesores encuestados (44,5%) tiene 21 años o más de antigüedad en la docencia. En segundo término, encontramos a quienes llevan trabajando entre 11 y 20 años (36%) en la profesión.

Cuadro N°8

Antigüedad	Casos	%
Hasta 10 años	106	19,6
11 a 20 años	194	35,9
21 años y más	241	44,5
Totales	541	100,0

Casi la mitad de los encuestados (42,5%) se ha desempeñado como capacitador de docentes en servicio y aproximadamente la cuarta parte de la muestra (26,8%) ocupó cargos directivos.

No señalan haberse desempeñado en ninguna de estas funciones el 45,2% de la muestra (246 docentes).

Cuadro N°9

	Sí		No		Total N° de respuestas (*)	Total %
	N° de respuestas	%	N° de respuestas	%		
Cargos Directivos	146	26,8	398	73,2	544	100,0
Capacitación de docentes en servicio	231	42,5	313	57,5	544	100,0
(*) Ídem cuadroN° 2. Ítem con opción de respuesta múltiple						

Experiencia en actividades de investigación y escritura académica

Aproximadamente la mitad de los docentes manifiesta contar con experiencia en investigación y/o haber “presentado ponencias o posters en congresos, o publicado artículos o capítulos de libros”. Entre los encuestados, 245 (45%) no marcaron ninguna de estas opciones.

Cuadro N°10

	Sí		No		Total N° de respuestas (*)	Total %
	N° de respuestas	%	N° de respuestas	%		
Investigación	242	44,5	302	55,5	544	100,0
Ponencias / Publicaciones	218	40,1	326	59,9	544	100,0
(*) Ídem cuadroN° 2. Ítem con opción de respuesta múltiple						

Asimismo, 285 de los formadores de docentes que han participado en investigaciones y/o publicado ponencias y/o posters u otros escritos académicos describen en el ítem 10 los temas sobre los que estos versan. La categorización de este campo abierto muestra que, de los 304 temas que mencionan los encuestados, el 34,5% aborda problemas de las disciplinas en las que los docentes se desempeñan, el 31,2 % cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje de un modo general, el 21,4% temas de didáctica disciplinar, mientras que el 8,6% indaga o publica sobre lectura y/o escritura relacionadas con asuntos educativos (y no en referencia a contenidos propios de Lengua y Literatura).

Cuadro N°11

Categorías de temas	Total N° de temas (*)	Total %
Contenidos disciplinares	105	34,5
Procesos de aprendizaje y/o de enseñanza en general	95	31,2
Didáctica disciplinar	65	21,4
Escritura y/o lectura	26	8,6
Otros	13	4,3
Total	304	100
(*) En cada campo abierto se identificaron uno o más temas.		

En resumen, el texto precedente describe las características de la muestra estudiada teniendo en cuenta lo que cada encuestado completó en la primera parte de la encuesta. En lo que sigue, presentamos los resultados desde el ítem 15, a partir del cual las preguntas abordan las cuestiones relativas a lo que manifiestan pensar o hacer los docentes sobre la lectura y escritura en la enseñanza y el aprendizaje de sus asignaturas.

Factores vinculados con las dificultades de aprendizaje de los alumnos de profesorado según los docentes encuestados (ítem 15).

15) Pensando en la carrera por la que se lo encuesta, ¿Cuáles de los siguientes problemas considera usted que inciden más en las dificultades de aprendizaje que presentan sus alumnos? Marque hasta tres opciones.

1. Problemas socioeconómicos de los alumnos
2. Falta de cursos de nivelación al inicio de la carrera
3. Dificultad de los docentes para afrontar los problemas de los estudiantes actuales
4. Deficiencias de los niveles educativos previos
5. Falta de vocación docente de los estudiantes
6. Ausencia de hábitos de estudio en los alumnos
7. Problemas en la comprensión de la bibliografía
8. Dificultades para escribir como se requiere en el nivel superior
9. Inadecuación de las estrategias de enseñanza en este nivel
10. Falta de acompañamiento por parte de las familias
11. Falta de asesoramiento y/o acompañamiento institucional
12. La estructura del régimen académico vigente
13. Otro problema. Por favor, detalle.

Presentación

El ítem 15 enuncia distintas cuestiones que podrían incidir en los desafíos para aprender que enfrentan habitualmente los alumnos de profesorado. Su inclusión en la encuesta tiene por propósito indagar cuáles son, según la percepción de los docentes, las que tendrían mayor influencia en las dificultades observadas en sus estudiantes. Se solicitó a los respondientes que eligiesen hasta tres opciones para darles la oportunidad de seleccionar los factores a los que atribuyen más relevancia, y, en particular, para permitirnos conocer la importancia relativa que asignan a las dificultades de los alumnos para leer y escribir en el área disciplinar por la que responden.

Las opciones (también denominadas “reactivos”) refieren a cuestiones derivadas de los contextos socioeconómicos, de las características de la población estudiantil, de los efectos formativos de los niveles educativos previos, de las modalidades de funcionamiento de los institutos y de la enseñanza que se desarrolla en ellos y de los requerimientos específicos en cuanto a las prácticas académicas de lectura y escritura en su ámbito. Fueron elaboradas a partir de dos fuentes de información: las dificultades típicas identificadas por los estudios sobre fracaso escolar y las que suelen mencionar los docentes del nivel superior al caracterizar los obstáculos que afectan el desarrollo de la enseñanza.

Resultados

El cuadro N°12 presenta las opciones de respuesta ordenadas de acuerdo a la frecuencia con que fueron elegidas.

Cuadro N° 12.
Problemas que inciden en los niveles de aprendizaje en el nivel superior de formación docente

Orden	Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje sobre casos
1º	Deficiencias de los niveles educativos previos	333	61,9
2º	Ausencia de hábitos de estudio en los alumnos	323	60,0
3º	Problemas en la comprensión de la bibliografía	184	34,2
4º	Problemas socioeconómicos de los alumnos	176	32,7
5º	Dificultades para escribir como se requiere en el nivel superior	137	25,5
6º	Falta de vocación docente de los estudiantes	110	20,4
7º	Falta de cursos de nivelación al inicio de la carrera	96	17,8
8º	Dificultad de los docentes para afrontar los problemas de los estudiantes actuales	53	9,9
9º	Inadecuación de las estrategias de enseñanza en este nivel	41	7,6
10º	La estructura del régimen académico vigente	28	5,2
11º	Falta de asesoramiento y/o acompañamiento institucional	21	3,9
12º	Otro problema	20	3,7
13º	Falta de acompañamiento por parte de las familias	3	0,6
	Total de casos	538	283,5%

* Total de respuestas: 1.525

Aproximadamente, un 60 % de los docentes seleccionó como factores responsables de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes de profesorado las opciones *deficiencias de los niveles educativos previos* (61,9%) y *ausencia de hábitos de estudio en los alumnos* (60,0%). Un segundo grupo de respuestas, que se ubicó en el orden del 30%, optó por *los problemas de comprensión de la bibliografía* (34,2%) y *los problemas socioeconómicos de los alumnos* (32,7%). En tercer lugar, los encuestados eligieron *dificultades para escribir como se requiere en el nivel superior* (25,5%), *falta de vocación docente de los estudiantes* (20,4%) y *falta de cursos de nivelación al inicio de la carrera* (17,8%). Por último, las seis opciones restantes fueron elegidas por porcentajes reducidos de respondientes, los que oscilan entre 9,9% para *Dificultades de los docentes para afrontar los problemas de los estudiantes actuales* y 0,6% para *Falta de acompañamiento por parte de las familias*

Del conjunto de reactivos, los dos seleccionados con mayor frecuencia-*deficiencias de los niveles educativos previos* y *ausencia de hábitos de estudio*- casi duplican a los que les siguen en cantidad de respuestas. Ambos factores se relacionan con la trayectoria de los alumnos en el sistema educativo, esto es, con los aportes que según las expectativas docentes debieron haber recibido de la enseñanza primaria y media, lo que mostraría un desfase entre el perfil esperado por los profesores y el perfil real de los ingresantes.

El cuadro Nº 13 presenta la distribución de respuestas según algunas de las variables analizadas.

Cuadro Nº 13
Problemas que inciden en los niveles de aprendizaje en el nivel superior de formación docente según región, sexo, edad, área disciplinar y posgrado. *

		Orden	1º	2º	3º	4º
Variables	Opciones		Deficiencias de los niveles educativos previos	Ausencia de hábitos de estudio en los alumnos	Problemas en la comprensión de la bibliografía	Problemas socioeconómicos de los alumnos
	Total		61,9	60,0	34,2	32,7
Región	NOA y NEA		59,5	65,1	23,8	43,7
	Pampeana y Cuyo		60,0	66,5	29,0	29,7
	Capital y GBA		63,9	55,4	43,3	29,6
Sexo	Varón		62,3	54,5	30,5	37,1
	Mujer		61,7	62,5	35,8	30,7
Edad agrupada	Hasta 34 años		56,7	62,7	37,3	25,4
	35 a 44 años		63,0	65,9	34,1	28,9
	45 a 54 años		61,0	55,9	33,3	35,4
	55 y más		64,4	55,4	34,7	39,6
Área disciplinar	Matemática		64,5	70,2	29,8	30,6
	Ciencias naturales		63,4	73,1	26,9	33,3
	Lengua/ Lit.		59,3	58,1	37,2	29,1
	Ciencias sociales		62,6	49,6	40,9	31,3
	Educ/ Psicop.		57,1	49,5	39,0	37,1
Posgrado	Sí		55,3	59,0	33,2	34,5
	No		71,8	61,6	35,6	30,1

* El sombreado gris claro indica que el coeficiente de asociación Phi (para variables nominales) es significativo al 0,10; el gris oscuro, al 0,05.

Respecto del cruce de la opción más elegida, *deficiencias de los niveles previos*, con las variables independientes, no se observan diferencias de interés en cuanto a región geográfica, sexo, edad o área disciplinar de formación del docente. Asimismo, al analizar el grupo de docentes encuestados que tiene formación de posgrado se verifica que eligen menos esta opción de respuesta y que esa diferencia es estadísticamente significativa al 0,05.

En el reactivo *ausencia de hábitos de estudio*, se incrementa la brecha entre docentes vinculados con las humanidades y las ciencias sociales respecto de los pertenecientes a las áreas de ciencias exactas y naturales, ya que estos últimos lo eligen aproximadamente

19 pp. más que los primeros. La percepción diferencial en función de la disciplina de formación sobre el peso relativo de los hábitos de estudio en la problemática de aprendizaje de los alumnos nos remite nuevamente a la existencia de representaciones diversas acerca del perfil de alumno esperado, así como a la posible incidencia sobre la práctica docente del carácter y contenido de la formación pedagógico-didáctica que reciben los profesores de las distintas especialidades disciplinares durante su capacitación inicial.

En contraposición con la responsabilidad que se atribuye a los tramos previos del sistema educativo, las opciones que dirigen la mirada hacia la propia institución y hacia la propia práctica fueron señalados por menos del 7% promedio de los encuestados, a excepción de *falta de cursos de nivelación al inicio de la carrera* (17,8%), que supera por aproximadamente 10 pp. a la elección de *dificultad de los docentes para afrontar los problemas de los estudiantes actuales* (9,9%), a *inadecuación de las estrategias de enseñanza en este nivel* (7,6%) mientras que la distancia con *falta de asesoramiento y/o acompañamiento institucional* (3,9%) es de casi 14 pp. Las opciones referidas a la falta de capacidad de los docentes para afrontar la problemática característica del alumnado actual y para utilizar estrategias de enseñanza adecuadas al nivel tienen en común haber recibido el mayor nivel de reconocimiento de los profesores vinculados al ámbito de Educación/Psicopedagogía.

Los docentes de Lengua/Literatura, Matemática y Ciencias Naturales marcan *inadecuación de las estrategias de enseñanza* con mayor frecuencia que *dificultades para afrontar los problemas de los estudiantes actuales*. Esto implicaría que los encuestados de esas áreas disciplinares reconocen que sus propias limitaciones inciden con más fuerza sobre la práctica áulica que su posible desconocimiento de las características socio-culturales de los estudiantes actuales. La *falta de asesoramiento y/o acompañamiento institucional* tiene escasa relevancia ya que es señalada por menos del 4%.

Falta de cursos de nivelación al inicio de la carrera (17,8%) es marcado como generador de problemas de aprendizaje por los encuestados de las regiones Pampeana/Cuyo y NOA/NEA casi 6pp más que los encuestados de Capital/GBA y por los adscriptos a Lengua/Literatura, Matemática y Ciencias Naturales 11 pp. más que los vinculados con las otras áreas disciplinares. Estos datos referirían a la necesidad sentida por los encuestados que eligen esta opción de acciones compensatorias que suplan en el inicio de los estudios superiores lo que los ingresantes a los profesorados deberían saber y saber hacer como resultado de su escolaridad previa.

Los factores de carácter institucional y pedagógico recibieron en conjunto un porcentaje de elección algo mayor entre los docentes que tienen posgrado y entre los que poseen práctica de escritura y de investigación. Los encuestados que reúnen estas características tendrían por su formación, trayectoria e inserción en el sistema, mayor capacidad para establecer una distancia crítica respecto de su práctica y del funcionamiento de la institución en la que se desempeñan. Es probable, también, que puedan realizar un diagnóstico más completo o complejo de los problemas del nivel y encarar la revisión de aspectos de su práctica susceptibles de ser modificados por su propia acción, entre ellos los modos de abordar la lectura y la escritura en la disciplina.

En cuanto a los reactivos referidos a lectura y escritura, *problemas en la comprensión de la bibliografía*, quedó posicionado en tercer lugar en el orden de frecuencias ya que fue seleccionado por el 34,2% de los encuestados. Los docentes de Capital/GBA lo marcaron casi 17 pp. más que los de las otras regiones y los adscriptos a las ciencias humanas y sociales superaron por 10,7 pp. a los responsables de matemática y ciencias naturales. *Dificultades para escribir según las exigencias del nivel superior* ocupó el 5º lugar con el 25,5% de las elecciones. Al igual que la opción anterior, fue elegida prioritariamente por encuestados de la región metropolitana (por 5,4 pp. más que las otras zonas geográficas) y con formación en humanidades y sociales (18 pp. por sobre matemática y naturales).

El 8,5% de los encuestados (46 de los 544) seleccionó simultáneamente *problemas en la comprensión* y *dificultades para escribir según las exigencias del nivel superior*. Este hecho los muestra como docentes especialmente preocupados por las dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura y la escritura en las disciplinas, ya que de los doce reactivos propuestos por el ítem, de los que podían seleccionar hasta tres, eligieron las dos opciones sobre lectura y escritura. La caracterización de este grupo de encuestados, y su comparación con el 49,5% que no marcó ninguna de estas opciones, nos muestra que en su mayoría son docentes de Capital/GBA y que se desempeñan en las áreas de Educación/Psicopedagogía y Ciencias Sociales (ϕ 0,244; sig. 0,001 en ambos casos). Asimismo, el par referido a lectura y escritura fue elegido, aunque en menor medida, por docentes de sexo femenino (ϕ 0,173; sig. 0,00) y por los que poseen perfil de escritor (ϕ 0,114; sig. 0,043) e investigador (ϕ 0,100; sig. 0,076).

Conclusiones

El análisis de la distribución de respuestas al ítem 15 muestra que, según los profesores encuestados, los factores que tienen mayor incidencia en las dificultades para aprender que enfrentan los alumnos aluden a la responsabilidad de los *niveles educativos precedentes* y a la *ausencia de los hábitos de estudio* necesarios para cursar las materias que conforman los planes de estudio de los profesorados. Estos resultados indican que un alto número de encuestados espera encontrar un perfil de alumno que no coincide con el que efectivamente recibe.

Es posible interpretar estos resultados pero sólo en términos conjeturales. Lo que sigue, por tanto, son algunas ideas que deberían considerarse tentativas, en espera de su ratificación o rectificación a partir de los resultados del conjunto de la encuesta. En este sentido, al esperar que el alumno ingrese en plenas condiciones para participar en las tareas de su asignatura, los encuestados supondrían que la brecha entre el perfil esperado y el perfil real de los ingresantes podría ser evitable, perdiendo de vista la especificidad de los desempeños exigidos por la educación superior. Si esta especificidad fuera tenida en cuenta, serían más limitadas las respuestas que responsabilizan a la formación previa y a los propios alumnos de ciertas capacidades que deberían *traer consigo* y no traen.

Si seguimos esta línea de interpretación, el factor que fue elegido en tercer orden de importancia, *Problemas en la comprensión de la bibliografía*, podría estar asociado con la misma expectativa de que los alumnos *lleguen* a los profesorados sabiendo leer los textos

de las asignaturas según los propósitos específicos de cada materia. Si así fuera, esto implicaría que los encuestados estarían considerando a la lectura como una habilidad general adquirida de una vez y para siempre, habilidad que podría aplicarse para comprender todo tipo de textos en la educación superior. Los problemas para comprender la bibliografía serían producto de la carencia de esa habilidad, que debería haberse logrado previamente. Esta conjetura resulta especialmente especulativa y, para sostenerse, es preciso ponerla en relación con otros resultados de la encuesta.

Dentro del mismo rango en porcentaje de elecciones, se mencionan los *problemas socioeconómicos de los alumnos*. Esta elección, que atribuye los obstáculos que enfrentan los estudiantes a factores externos a la institución educativa, reforzaría la interpretación realizada más arriba. Si el origen de los desajustes entre el alumno y lo que necesita aprender se ubica en las características de su ámbito familiar de procedencia, cabe preguntarse qué labor se adjudica a la institución educativa para incidir sobre estos obstáculos: ¿se concibe que desde las aulas es posible ayudar a angostar la brecha encontrada o se piensa que las condiciones para aprender vienen prefijadas por factores externos?

Por su parte, la mayor frecuencia con que se seleccionan los problemas de lectura respecto de los de escritura podría mostrar que en el marco de las asignaturas indagadas es más habitual leer bibliografía que producir textos. O bien que la lectura como actividad necesaria para estudiar y aprender es más observable para los docentes encuestados que la potencialidad que alberga la escritura como promotora de la elaboración del conocimiento, involucrada en todo aprendizaje. Como hemos señalado, estas hipótesis deberán recibir más sustento en los restantes resultados de la encuesta para poder consolidarse. Las dejamos formuladas a la espera de ello.

A su vez, tanto la *Falta de vocación docente de los estudiantes* como la *Falta de cursos de nivelación al inicio de la carrera*, que obtuvieron similares adhesiones, nuevamente parecieran representar un pensamiento que aleja de lo que se hace en las aulas la posibilidad de incidir sobre los aprendizajes. En el primer caso, aprender depende primordialmente de los mismos alumnos y en el segundo de un curso inicial, por fuera de lo que se hace en las clases de los profesores encuestados, condiciones que garantizarían entonces recibir alumnos enseñables.

La interpretación anterior, si bien tentativa, recibe apoyo al comprobar que los factores que aluden a la práctica docente (*Dificultad de los docentes, Inadecuación de las estrategias de enseñanza*), a la *estructura académica de los profesorados* y al *asesoramiento y acompañamiento institucional*, son subestimados ya que cada uno recibe menos del 10% de las elecciones.

En síntesis, aunque se ha de tomar con cautela la hipótesis interpretativa enunciada, pareciera que este ítem informa que entre los docentes encuestados es predominante la visión de que las dificultades de aprendizaje que enfrentan los alumnos de IFD corresponden a un déficit con el que ingresan (atribuido a la educación previa, a sus familias y/o a ellos mismos) más que a inadecuaciones en la formación que se ofrece en las instituciones y aulas por las que fueron encuestados.

Aspectos que afectan el desarrollo de las materias en la formación docente para la enseñanza media (ítem 16).

16) Si se consideran las diferencias entre el nivel medio y el superior, ¿Cuáles de los siguientes aspectos cree usted que afectan al desarrollo de su materia? Marque hasta tres opciones.

1. La escasa disponibilidad de tiempo para estudiar, ya que la mayoría de los alumnos trabaja
2. La mayor cantidad de bibliografía que se requiere para aprender un tema
3. La falta de autonomía de los alumnos para desempeñarse en este nivel
4. La abundancia de términos específicos en la bibliografía disciplinar
5. La necesidad de fundamentar las afirmaciones al expresarse por escrito
6. El mayor nivel de exigencia para acreditar las materias
7. Otra diferencia. Por favor, detalle.

Presentación

El ítem se elaboró partiendo del supuesto de que existen diferencias entre los niveles medio y superior, que pueden afectar el desarrollo de la materia a cargo si el docente no las toma en cuenta al planificar y desarrollar su enseñanza en los profesorados. Considerando que esas diferencias se manifiestan en distintos componentes del proceso educativo, se incluyeron opciones de respuesta referidas al alumnado, al contexto socio-económico, a los niveles educativos previos y a las características específicas de la educación superior, en especial los modos de leer y escribir que le son propios.

Se propuso a los entrevistados marcar hasta tres opciones para permitirles seleccionar y jerarquizar los factores que, según su percepción, inciden con mayor intensidad en la impartición de su asignatura. La frecuencia de elección de las opciones nos aproxima al perfil de estudiante terciario esperado por los docentes y, en particular, a la importancia relativa que asignan a las cuestiones vinculadas con leer y escribir para aprender en su materia, objetivo central de esta encuesta.

Resultados

En el cuadro N°14, se ordenan las opciones propuestas de acuerdo a la frecuencia de respuesta de los encuestados.

Cuadro N° 14
Aspectos que afectan el desarrollo de las materias en el nivel superior de formación docente

Orden	Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje sobre casos
1º	Falta de autonomía de los alumnos para desempeñarse en este nivel	333	62,0
2º	Escasa disponibilidad de tiempo para estudiar por trabajo	259	48,2
3º	Mayor nivel de exigencia para acreditar la materia	242	45,1
4º	Necesidad de fundamentar las afirmaciones en los trabajos escritos	240	44,7
5º	Mayor cantidad de bibliografía que se requiere para aprender un	176	32,8

	tema		
6º	Abundancia de términos específicos en la bibliografía disciplinar	111	20,7
7º	Otros	39	7,3
	Total de casos	537	260,7

* Total de respuestas: 1.400

El reactivo que ocupa el primer lugar, *Falta de autonomía de los estudiantes para desempeñarse en el nivel*, recibió el 62% de las respuestas, superando por una diferencia considerable al resto de las opciones. En efecto, *Escasa disponibilidad de tiempo para estudiar por trabajo de los alumnos* alcanzó el 48,2% de elecciones, *Mayor nivel de exigencia para acreditar la materia* el 45,1% y *Necesidad de fundamentar las afirmaciones en los trabajos escritos*, el 44,7%. Por último, las opciones menos elegidas fueron *Mayor cantidad de bibliografía* (32,8%) y *Abundancia de términos específicos* (20,7%); como puede observarse, ambas recibieron sustantivamente menos adhesiones que la primera opción, *Falta de autonomía de los estudiantes* (29,2 y 41,3 puntos porcentuales respectivamente).

Los porcentajes precedentes muestran que, con relación a las diferencias entre la enseñanza media y superior, lo que más preocupa a los encuestados es *la falta de autonomía de los alumnos*. Esta opción, así como la segunda más elegida (*escasa disponibilidad de tiempo para estudiar por trabajo*), ubica en los estudiantes o en sus circunstancias socioeconómicas los aspectos que “afectan el desarrollo de las materias en el nivel superior”. En cambio, las opciones que le siguen en orden de frecuencia (*Mayor exigencia para acreditar la materia*, *Necesidad de fundamentar las afirmaciones en los escritos*, *Mayor cantidad de bibliografía requerida*, *Abundancia de términos específicos en la bibliografía*) enfocan diversos aspectos de la situación de enseñanza y aprendizaje y/o del objeto conocimiento.

La *Escasa disponibilidad de tiempo para estudiar por trabajo*, elegida en segundo término, podría significar el incumplimiento por parte de los alumnos del requerimiento de leer la bibliografía clase a clase, problema que es retomado en el ítem nº 17 a fin de observar qué declaran hacer los docentes encuestados frente a esta situación que consideran frecuente. A su vez, la importancia asignada a la escasez de tiempo para estudiar por razones laborales (48,2%) se puede poner en relación con la incidencia negativa que sobre el aprendizaje tienen los problemas socio-económicos de los alumnos, reactivo del ítem 15 marcado por el 32,7% de los encuestados.

Si la primera opción más elegida pone la mirada en las capacidades que trae forjadas el alumno y la segunda, en sus condiciones socioeconómicas, en cambio, la tercera elección en orden de frecuencia, *Mayor exigencia para acreditar la materia*, apunta a las características propias de lo que se enseña y evalúa en la asignatura, lo mismo que las opciones aún menos seleccionadas.

¿Qué ocurre con las que se refieren específicamente a leer y escribir en la materia? Como muestra el cuadro N° 14, el cuarto lugar es ocupado por *Necesidad de fundamentar las afirmaciones en las producciones escritas*, que recibe el 44,7% de las marcaciones. De los tres reactivos referidos a lectura o escritura incluidos en el ítem, éste es el más

mencionado por los respondientes, superando por 11,9 puntos porcentuales a *Más cantidad de bibliografía para estudiar un tema (32,8%)* y por 24 puntos porcentuales a *Abundancia de términos específicos en la bibliografía disciplinar (20,7%)*; opciones que ocupan los lugares quinto y sexto en el cuadro de frecuencias. Estos resultados exhiben la prioridad que los encuestados asignan, entre los desafíos para leer y escribir en las disciplinas, a la producción de escritos fundamentados.

El cruce de la opción elegida en primer término con las variables independientes muestra diferencias marcadas en su distribución según región y disciplina de formación, según puede apreciarse en el cuadro Nº 15.

Cuadro Nº 15
Aspectos que afectan el desarrollo de las materias en el nivel superior de formación docente según región, sexo, edad, área disciplinar y posgrado.*

Orden		1º	2º	3º	4º
Variables	Ítems	La falta de autonomía de los alumnos para desempeñarse en este nivel	La escasa disponibilidad de tiempo para estudiar, ya que la mayoría de los alumnos trabaja	El mayor nivel de exigencia para acreditar las materias	La necesidad de fundamentar las afirmaciones al expresarse por escrito
	Total	62,0	48,2	45,1	44,7
Región	NOA y NEA	63,7	37,1	49,2	50,0
	Pampeana y Cuyo	71,0	46,5	51,6	41,3
	Capital y GBA	56,4	54,7	38,5	43,2
Sexo	Varón	60,4	47,9	44,4	38,5
	Mujer	62,8	48,4	45,4	47,6
Edad agrupada	Hasta 34 años	59,7	49,3	40,3	47,8
	35 a 44 años	65,1	45,9	44,8	47,7
	45 a 54 años	57,1	49,0	46,5	42,4
	55 y más	68,4	51,0	44,9	41,8
Área disciplinar	Matemática	71,1	43,8	56,2	43,0
	Ciencias naturales	73,1	51,6	39,8	37,6
	Lengua/ Lit.	65,1	46,5	47,7	41,9
	Ciencias sociales	49,6	49,6	44,4	46,2
	Educ/ Psicop.	55,9	47,1	38,2	55,9
Posgrado	Sí	65,9	51,3	46,3	44,4
	No	56,2	43,8	43,3	45,2

* El sombreado gris claro indica que el coeficiente de asociación Phi (para variables nominales) es significativo al 0,10; el gris oscuro, al 0,05.

En lo que respecta a la región geográfica en que se desempeñan los profesores, si bien en la muestra total dos de cada tres encuestados señalan como problema a la *falta de autonomía para desempeñarse en el nivel*, esta opción adquiere mayor importancia en el área de Región Pampeana/Cuyo (71%) con 14,6 puntos porcentuales por sobre Capital/GBA (56,4%), mientras que NOA/NEA (63,7%) ocupa una posición intermedia entre ambas zonas.

En cuanto al área disciplinar, la *falta de autonomía* es percibida como dificultad por aproximadamente el 72% de los docentes adscriptos a Matemática y a Ciencias Naturales, mientras que los encuestados con formación en Ciencias Sociales lo mencionan el 49,6% y los de Educación/Psicopedagogía el 55,9%. Por su parte, los encuestados del ámbito de Lengua/Literatura (65,1% de menciones) se encuentran más próximos a los de ciencias exactas y naturales que a los de otras disciplinas de las áreas humanística y social.

La segunda respuesta por orden de elección, *escasa disponibilidad de tiempo para estudiar* por incorporación al trabajo (48,2%) preocupa más en Capital/GBA (54,7%) que en el NOA/NEA (37,1), observándose una diferencia de 17,6 pp. entre ambas regiones. Esta variación considerable podría resultar de las características socio-económica particulares de las distintas regiones geográficas y de sus consecuencias sobre el nivel de oferta de empleo en tanto regulador de las posibilidades laborales.

El cruce de la opción con las otras variables independientes muestra variaciones leves, incluso respecto del sector de gestión de las instituciones (Estatel: 49,5% - Privado: 44,7%). Este hecho llama la atención, ya que podría esperarse que, dada la extracción sociocultural de los alumnos de los establecimientos privados, los docentes de este sector percibirían menos la interferencia del trabajo en el estudio que los docentes del ámbito estatal. El hecho de que el problema se presente en ambos sectores con poca diferencia porcentual lo convierte en una cuestión interesante de indagar en futuras investigaciones.

La tercera opción más elegida, *Mayor nivel de exigencia para acreditar las materias* es considerada particularmente en la región Pampeana/Cuyo (51,6%), siendo menos destacada por los docentes de NOA/NEA (49,2%) y de Capital/ GBA (38,5).

En cuanto a los problemas generados por los modos de leer y escribir propios de la enseñanza superior, la *necesidad de fundamentar las afirmaciones al expresarse por escrito* prevalece en las preferencias de los docentes de NOA/NEA (50,0%) respecto de los profesores de Capital y GBA (43,2%) y de Pampeana/Cuyo (41,3%). Los encuestados con formación en Educación/Psicopedagogía son quienes más eligen esta dificultad (55,9%), y en el polo opuesto se ubica Ciencias Naturales (37,6%).

La quinta opción en el orden de preferencia de los encuestados, *Mayor cantidad de bibliografía que se requiere para aprender un tema* (32,8%), no muestra diferencias relevantes en lo referente a región geográfica, pero sí en lo que respecta a disciplina básica de formación: aquí las selecciones se polarizan entre los profesores adscriptos a las Ciencias Sociales (43,6%) y los vinculados al área de Matemática (19,8%). En la zona intermedia se ubican los encuestados de Lengua/Literatura (39,5%), Educación/Psicopedagogía (35,3) y Ciencias Naturales (29%).

Conclusiones

El análisis del ítem 16 ha mostrado el punto de vista de los profesores encuestados acerca de los aspectos que más afectan el desarrollo de las materias, teniendo en cuenta las diferencias entre nivel medio y superior. Las dos opciones más elegidas (*Falta de*

autonomía de los alumnos para desempeñarse en el nivel y Escasa disponibilidad de tiempo para estudiar por trabajo) se refieren a capacidades que traen consigo los alumnos o a sus condiciones socioeconómicas. En contraste, los aspectos que siguen en orden de preferencia atañen a características específicas del nivel terciario, vinculadas con las situaciones de evaluación (*mayor exigencia para acreditar las materias*) y de enseñanza (*necesidad de fundamentar las afirmaciones en los trabajos escritos*), lo cual hace referencia a la mayor complejidad de las modalidades de lectura y escritura esperadas. Puede notarse que, de las opciones que contemplan cuestiones vinculadas con leer y escribir en la asignatura, los encuestados priorizan la que se refiere a producir escritos fundamentados.

A modo de interpretación tentativa, es posible poner en relación estos resultados con los marcos teóricos enunciados al comienzo de este informe. Lo hacemos a continuación aunque subrayamos el carácter hipotético de los siguientes párrafos, a la espera de verse avalados o cuestionados por los restantes resultados del estudio.

La preponderancia de la opción *Falta de autonomía de los alumnos*, que recibió el 62% de adhesiones, permitiría suponer que para los profesores que la eligieron, los estudiantes deberían poder autorregular su desempeño en el nivel terciario. A su vez, esta expectativa implicaría perder de vista que desempeñarse en el nivel superior demanda saberes específicos con los que los estudiantes no están familiarizados, por lo cual difícilmente pueden manejarse en forma autónoma para participar en ellos, a menos que estos saberes sean objeto de enseñanza y de aprendizaje. Esto lleva a preguntarse dónde, cuándo y cómo suponen los encuestados que los alumnos aprenderían los modos de actuación requeridos por el nivel terciario.

Así, esperar autonomía por parte de los estudiantes implicaría adherir al supuesto que pusimos en tela de juicio al final del apartado “El aprendizaje” de nuestro marco teórico. Allí, cuestionamos que, por ser adultos, los alumnos deban necesariamente ser autónomos. Los respondientes a la encuesta que adhieren a la opción *Falta de autonomía de los alumnos* estarían suponiendo que la edad de los estudiantes habría de asegurarles capacidad de autorregularse en un contexto educativo que les es nuevo. Esta suposición podría indicar que la existencia de reglas de juego propias del nivel superior no se observan como tales. Los autores que seguimos subrayan que esas nuevas reglas necesitan ser aprendidas a partir de la heterorregulación (andamiaje) docente, con vistas a un tránsito progresivo de la hetero a la autorregulación (Wertsch, 1978).

En el mismo sentido, la expectativa de que los estudiantes se desempeñen sin la heterorregulación del profesor colisiona, a nuestro juicio, con el reconocimiento de diferencias entre las culturas institucionales de los niveles medio y superior. En efecto, aceptar esas diferencias debería llevar a considerar la necesidad de prever que los alumnos han de aprender gradualmente los nuevos conocimientos y prácticas involucrados en la cultura novedosa y, por tanto, a no esperar su desempeño autónomo en esta cultura hasta muy avanzada su formación.

Lo que parece subyacer a esta expectativa de autonomía en el alumno es la dificultad de los profesores encuestados de pensar en la relación entre alumno y objeto de conocimiento como fuente intrínseca de desajustes, que el docente debería ayudar a

afrontar. Los desafíos provenientes de las situaciones didácticas características de la educación superior parecerían inobservables para estos encuestados. El origen de los desafíos sería ubicado por ellos en factores extrínsecos al trabajo propio del aula, en vez de considerarlos inherentes a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares. Si, en cambio, se reconociera que los obstáculos aparecen necesariamente cuando los alumnos se enfrentan a nuevos aprendizajes, esto llevaría a aceptar que los estudiantes no podrían desempeñarse sin la guía y retroalimentación de sus profesores, por lo cual no se esperaría que se desempeñaran autónomamente. La contracara de ubicar los escollos por fuera del aula de educación superior es la “desproblematización” de las situaciones de enseñanza y aprendizaje como fuente de obstáculos para los alumnos, lo cual llevaría a descuidar la necesidad de una imprescindible mediación docente.

Una interpretación similar a esta última podría realizarse con respecto a la segunda opción elegida en orden de frecuencia, la *falta de tiempo para estudiar por razones laborales* (48,2%), que evoca la incidencia negativa que sobre el aprendizaje tienen los problemas socio-económicos de los alumnos, reactivo del ítem 15 marcado por el 32,7% de los encuestados. Estas elecciones localizan fuera de la situación de enseñanza y aprendizaje los aspectos que más afectan el desarrollo de las materias, es decir, sitúan el problema en cuestiones ajenas a la misma.

En contraposición, las opciones que siguen en frecuencia de adhesión (*Mayor nivel de exigencia para acreditar la materia* y *Necesidad de fundamentar las afirmaciones en los trabajos escritos*) señalarían un reconocimiento del problema en el propio campo de juego del profesor encuestado, es decir, en su aula y en su tarea de enseñar un contenido particular.

Estrategias que declaran implementar los docentes cuando la mayoría de los alumnos no realizó las actividades requeridas para la clase (ítem 17)

17) a) Cuando la mayoría de los alumnos no hizo las actividades de estudio necesarias para trabajar un tema en clase, ¿cuál de estas opciones se acerca más a lo que usted hace? Marque una sola opción.

1. Solicito a un grupo de alumnos que prepare el tema como clase especial
2. Desarrollo el tema siguiente, e indico que realicen en sus casas las actividades pendientes
3. Doy preguntas para que trabajen en clase y me consulten dudas
4. Explico el tema en clase para que no se atrasen en el desarrollo del programa
5. Los divido en grupos para leer y/o hacer esa tarea en clase y los superviso
6. Pido a los alumnos que sí realizaron las actividades que las expliquen a los demás
7. Otra opción. Por favor, detalle.

b) Señale las razones de su elección.

Presentación

¿Cómo conciben los docentes encuestados que pueden ayudar a aprender a sus alumnos? ¿Incluyen en ello a la lectura y/o escritura? ¿Piensan que es su responsabilidad enseñar a estudiar en sus materias? ¿Qué declaran hacer en clase con este fin? En vez de preguntarlo directamente, e intentando evitar “respuestas idealizadas”, este ítem se construyó a partir de un escenario que supusimos permitiría explorar estos interrogantes. De acuerdo con el análisis del ítem precedente, se trata de un escenario muy conocido por los encuestados. La pregunta plantea así una situación-problema que los profesores han debido enfrentar más de una vez, y solicita identificar qué opción didáctica prefieren al comprobar que sus alumnos no realizaron una actividad de estudio solicitada. Partimos del supuesto que la opción elegida por los encuestados podría dar cuenta de ciertos aspectos de sus concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, el sujeto-alumno y la función docente necesaria para que los estudiantes aprendan. Asimismo, hipotetizamos que estas concepciones llevarían a incluir o excluir la intervención del docente en el trabajo con la lectura y la escritura en sus materias.

De este modo, las opciones de este ítem se construyeron según expresaran, por una parte, una concepción de la enseñanza y del aprendizaje como procesos de transmisión y recepción de contenidos que el docente “da” al alumno. Por otra parte, se elaboraron enunciados en los que la enseñanza y el aprendizaje aparecieran como procesos interactivos, dialógicos y constructivos entre alumnos y docente. Por último, se ajustaron las opciones para que contemplaran la interacción de los alumnos con tareas de estudio que requieren leer y/o escribir y la interacción del docente con los alumnos a propósito de estas tareas problemáticas. De este modo, la lectura de bibliografía y/u otro tipo de actividad de estudio podrían ser entendidas como objetos de conocimiento.

Además, incluimos en las opciones dos ideas de sujeto-alumno. Por una parte, un alumno que necesita de la heterorregulación (Wertsch, 1978) del docente para realizar la tarea encomendada, es decir, un alumno a cuya actividad se apela pero a quien el docente

debe ayudar a través de retroalimentar su desempeño en la tarea propuesta y sin dejarlo a la suerte de sus dificultades. En segundo lugar, la concepción de un alumno autónomo, a quien se supone adulto y, bajo tal suposición, capaz de resolver en forma autónoma la tarea pedida aunque se trate de un quehacer con el cual no está familiarizado. En este caso, se supone que el alumno adulto puede aplicar a la nueva situación habilidades adquiridas previamente y, por lo tanto, autorregular su desempeño en ello. Es importante destacar que ambas concepciones de sujeto-alumno dan cuenta de una posición activa, aunque sólo la primera reconoce que la actividad debe ser guiada y andamiada por el docente de manera explícita.

Cabe notar que, en la construcción de este ítem, supusimos que las expresiones “*los divido en grupos...*” y “*doy preguntas...*” serían ampliamente reconocidas en el medio docente como “buenas prácticas” ya que representan, en cierto modo, prácticas de aprendizaje y enseñanza como procesos interactivos y heterorregulados. Por tal motivo, intentamos balancear la probable tendencia a que estas respuestas fueran las más marcadas introduciendo, por cada una de estas opciones, a otras dos que refirieran a prácticas de enseñanza y aprendizaje como procesos transmisivos y receptivos.

El cuadro N°16 presenta los enunciados sobre prácticas docentes tal como se incluyeron en la encuesta junto a las concepciones que supusimos representarían.

Cuadro N° 16
Concepciones de enseñanza-aprendizaje y sujeto alumno, y reactivos que hipotéticamente las operacionalizan

Nº	Opciones ordenadas según aparecen en la encuesta	Concepción de sujeto-alumno	Concepción del saber práctico a enseñar	Concepción de aprendizaje	Concepción de enseñanza
1	Solicito a un grupo de alumnos que prepare el tema como clase especial	autónomo	La tarea NO es objeto de enseñanza	receptivo	declarativa/transmisiva
2	Desarrollo el tema siguiente e indico que realicen en sus casas las actividades pendientes	autónomo	La tarea NO es objeto de enseñanza	receptivo	declarativa/transmisiva
3	Doy preguntas para que trabajen en clase y me consulten dudas	heterregulado	La tarea es objeto de enseñanza	interactivo/constructivo	interactiva/dialógica
4	Explico el tema en clase para que no se atrasen en el desarrollo del programa	-	La tarea NO es objeto de enseñanza	receptivo	declarativa/transmisiva
5	Los divido en grupos para leer y/o hacer esa tarea en clase y los superviso	heterregulado	La tarea es objeto de enseñanza	interactivo/constructivo	interactiva/dialógica
6	Pido a los alumnos que sí realizaron las actividades que las expliquen a los demás	autónomo	La tarea NO es objeto de enseñanza	receptivo	declarativa/transmisiva
7	Otra opción				

Resultados

Item 17 parte a). Análisis cuantitativo

En el cuadro N° 17 se ordenan las opciones propuestas según la frecuencia de respuesta de los encuestados.

Cuadro N° 17
Estrategias que declaran implementar los docentes cuando la mayoría de los alumnos no realizó las actividades requeridas para la clase

Orden	Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje de respuestas sobre casos válidos
1º	Divido grupos y superviso	177	33,2
2º	Explico en clase	123	23,1
3º	Preguntas en clase consulten dudas	88	16,5
4º	Otra opción ¹	59	11,1
5º	Alumnos que realizaron expliquen	55	10,3
6º	Desarrollo el tema siguiente	25	4,7
7º	Solicito clase especial	6	1,1
	Total	533	100,0

Tal como se observa en el Cuadro N°17, aproximadamente uno de cada tres docentes eligió la opción *“los divido en grupos para leer y/o hacer esa tarea en clase”* (33,2%). El siguiente reactivo más elegido fue *“explico el tema en clase para que no se atrasen en el desarrollo del programa”* (23,1%). A continuación, se ubicaron las preferencias por la opción *“doy preguntas para que trabajen en clase y me consulten dudas”* (16,5%). Por su parte, *“otra opción”* fue seleccionada por el 11,1% de los encuestados y *“pido a los alumnos que sí realizaron las actividades que las expliquen a los demás”* por el 10,3%. Por último, las actividades con menor número de respuestas fueron *“desarrollo el tema siguiente, e indico que realicen en sus casas las actividades pendientes”* (4,7%) y *“solicito a un grupo de alumnos que prepare el tema como clase especial”* (1,1%).

Si agrupamos las respuestas en función de las distintas concepciones de aprendizaje, de enseñanza y de sujeto alumno con las que fueron contruidos los reactivos, encontramos que el 49,7% de los encuestados seleccionó opciones que supondrían una concepción de enseñanza y aprendizaje interactiva, dialógica y constructiva. Estas prácticas, que enunciamos como *“los divido en grupos para leer y/o hacer esa tarea en clase y los superviso”* y *“doy preguntas para que trabajen en clase y me consulten dudas”*, incluyen la

¹El reactivo “otra opción” se ubicó en cuarto lugar con un 11,1% de respuestas por lo que fue analizado en profundidad. En la lectura de las distintas respuestas se observó que un total de 20 docentes de los 59 que marcaron esta opción nombró dos o más opciones de las que presentaba la pregunta, y en otros 7 casos se distinguieron opciones de este ítem, aunque reformuladas con una o dos palabras diferentes que las presentadas en los reactivos. Ya que la pregunta requería que el encuestado eligiera sólo uno de los reactivos, a diferencia de otros ítems que admiten marcar hasta tres opciones, se ponderó no reasignar estas respuestas a las opciones de la pregunta, puesto que se sesgaría, de este modo, las respuestas que sí contemplaron cumplir con la propuesta inicial de la pregunta. Finalmente, el porcentaje de “otras opciones” no presentes en los reactivos de la pregunta fue elegido sólo por 32 docentes (6% de la muestra). Entre estas opciones cabe mencionar dos: “lo que hago depende de la situación”, elegida por 11 docentes, y “combino explicación y discusión grupal”, elegida también por otros 11 profesores.

intervención del docente en la apropiación de las tareas que median la adquisición de los contenidos, y por tanto suponen la necesidad de heterorregular a los estudiantes.

Por otra parte, un 39,1% prefiere las opciones que, según hipotetizamos denotarían una concepción de aprendizaje receptivo, de enseñanza declarativa y transmisiva y en las cuales la práctica de estudio no es objeto de enseñanza.

Si bien en este análisis de los campos cerrados, la mayoría de los docentes prefieren opciones relacionadas con el aprendizaje interactivo, más adelante, al analizar cualitativamente las *razones* que dieron los encuestados para justificar su elección, veremos que las concepciones que son posibles de inferir de sus respuestas abiertas difieren de las presentes.

El cuadro Nº 18 muestra el cruce de las tres primeras opciones con algunas de las variables independientes.

Cuadro Nº 18
Estrategias que declaran implementar los docentes cuando la mayoría de los alumnos no realizó las actividades requeridas para la clase según región, sexo, edad, área disciplinar y posgrado.

		Orden	1º	2º	3º
Variables	Opciones		Divido grupos y superviso	Explico en clase	Preguntas en clase consulten dudas
	Total		33,2	23,1	16,5
Región	NOA y NEA		29,0	21,8	21,0
	Pampeana y Cuyo		30,5	25,8	16,6
	Capital y GBA		36,9	22,7	14,2
Sexo	Varón		24,2	27,3	18,8
	Mujer		37,2	21,2	15,5
Edad agrupada	Hasta 34 años		21,2	28,8	13,6
	35 a 44 años		33,7	28,4	15,4
	45 a 54 años		34,2	20,4	17,9
	55 y más		38,6	15,8	17,8
Área disciplinar	Matemática		29,2	19,2	20,0
	Ciencias naturales		33,7	22,5	15,7
	Lengua/ Lit.		38,8	18,8	20,0
	Ciencias sociales		32,5	29,9	14,5
	Educ/ Psicop.		36,5	24,0	13,5
Posgrado	Sí		34,5	22,6	18,2
	No		31,3	23,8	14,0

La distribución de respuestas por **regiones** muestra que los profesores de Capital y GBA (36, 9%) eligen la opción *“los divido en grupos para leer y/o hacer esas actividades”* en mayor medida que los docentes del NOA/NEA y de la región Pampeana/Cuyo (29% y 30,

5% respectivamente). Esta diferencia, si bien de pocos puntos porcentuales (7 y 6 en forma correspondiente), puede sugerir que en Capital y GBA los docentes prefieren actividades que responden a modelos de enseñanza y aprendizaje que priorizan la interacción entre pares en mayor medida que sus colegas de otras regiones. Otro contraste entre regiones es el que se refiere a la respuesta *“doy preguntas para que trabajen en clase y me consulten dudas”*. Esta práctica fue elegida en un 21% por docentes de NOA/NEA, mientras que sólo en un 14, 2% por los profesores de Capital y GBA y por el 16, 6% de región Pampeana/Cuyo.

Los docentes que han realizado estudios de posgrado eligen en mayor proporción *“los divido en grupos para leer y/o hacer esas actividades”* (34,5%) en comparación con quienes no han transitado por tales espacios de estudio (31,3%).

El análisis de otras variables personales evidencia además que las **mujeres** prefieren en mayor medida la opción *“los divido en grupos para leer y/o hacer esas actividades”* (37,2 %) que los **varones** (24,2%). Estos últimos, en cambio, concentran la mayoría de sus respuestas en la actividad *“explico el tema en clase para que no se atrasen en el desarrollo del programa”* (27, 3%), opción que las mujeres eligen en segundo lugar (21,2%). Como se verá más adelante en el apartado “Perfil del docente que incluye la enseñanza de la lectura y la escritura”, son justamente mujeres las que a lo largo de toda la encuesta eligen en mayor medida enunciados que se refieren a la necesidad de enseñar cómo hacer las tareas para aprender, tanto en las respuestas referidas a prácticas como en las opciones que señalan sus propósitos y fundamentos.

Por otra parte, al acrecentarse **la edad** de los docentes, se aprecia un aumento en la selección de *“los divido en grupos para leer y/o hacer esas actividades”*. De hecho, los docentes mayores de 55 años de edad la eligen en un 38,6%, los de 45 a 54 años en un 34, 2%, los de 35 a 44 años en un 33,7%, y, finalmente, los profesores de hasta 34 años en un 21%. Inversamente, la elección de *“explico el tema en clase para que no se atrasen en el desarrollo del programa”* disminuye a partir de los 45 años. Esta opción es elegida por un 28,8% de los encuestados de hasta 34 años, y por un 28, 4% de docentes que se encuentran entre los 35 y 44 años. Sin embargo, tan sólo es marcada por aquellos de 45 a 54 años en un 20,4% y por los de más de 55 años en un 15, 8%.

Este vínculo entre la edad de los docentes y reactivos que corresponden a distintas concepciones podría dar cuenta de una relación entre la experiencia en la práctica docente y un cambio gradual en las prácticas y las concepciones con las que se articularían. Asimismo, podemos suponer que la construcción de herramientas prácticas, o también esquemas prácticos de acción a partir de la experiencia creciente en el ejercicio profesional de la docencia, permitiría pensar a la interacción entre pares y a la intervención activa del profesor en esta interacción como situaciones que promueven “mejores aprendizajes” que otras estrategias didácticas más centradas en la explicación del docente.

Como se verá, el **área disciplinar** a la que se adscriben los docentes también incide en la variación de algunas respuestas. Según muestra el análisis, son los docentes formados en Ciencias Sociales quienes prefieren la opción *“explico el tema en clase para que no se atrasen en el desarrollo del programa”* en mayor medida (29, 9%) que el resto de sus

colegas. En cambio, otro grupo de docentes, conformado por quienes se adscriben a Educación/Psicopedagogía y a Ciencias Naturales, la señalan en medida algo menor (24% y 22,5% correspondientemente). Los encuestados que, en cambio, la seleccionan con menor frecuencia es el de los profesores que se identifican con Matemática (19,2%) y Lengua/Literatura (18,8%). A estas dos últimas disciplinas puede considerárselas tal vez como acreedoras de un carácter tradicionalmente menos “expositivo” y más “aplicado” o “práctico” que las demás. Por lo tanto, cabe la posibilidad de que o bien la especificidad del objeto de estudio, o bien ciertas tradiciones de enseñanza en las disciplinas, y tal vez ambas, incidan en estas variaciones.

En concordancia, también se observan variaciones en el análisis de la opción *“doy preguntas para que trabajen en clase y me consulten dudas”*; son los docentes de Matemática y Lengua/Literatura los que la eligen más frecuentemente (20% de respuestas en ambos casos). A continuación, se ubican los profesores de Ciencias Naturales (15,7%), los de Ciencias Sociales (14, 5%) y por último los de Educación/Pedagogía (13,5%). Esta secuenciación que observamos, particularmente en una respuesta cuyo enunciado incluye la expresión *“para que trabajen en clase”*, podría responder también al carácter principalmente práctico (piénsese en la resolución de ejercicios, escritura, lectura e interpretación de textos, etc.) con que suelen concebirse curricularmente a Matemática y a Lengua/Literatura.

Resulta así destacable que en la distribución de preferencias de esta pregunta, los docentes de Lengua/Literatura y Matemática se distingan de los demás. Para estos dos grupos de docentes, si bien se mantiene como primera opción seleccionada *“los divido en grupos para leer y/o hacer esas actividades”* (con un 38, 8% en profesores de Lengua/Literatura y un 29,2% en los de Matemática), la segunda respuesta más elegida es *“doy preguntas para que trabajen en clase y me consulten dudas”*, con un 20% de preferencia en ambos casos. A diferencia de lo que ocurre con el resto de las disciplinas a las que se adscriben los encuestados, la opción *“explico el tema en clase para que no se atrasen en el desarrollo del programa”* queda en tercer lugar, con un 19,2% de marcaciones de profesores de formación en Matemática y un 18,8% de Lengua/Literatura.

Finalmente, señalaremos algunas diferencias de interés en la distribución de las respuestas según el **tamaño del instituto** en el que los docentes se desempeñan. Descartamos, sin embargo, la interpretación de esta información, puesto que como explicamos en el apartado metodológico, el relevamiento de encuestas a referentes no fue completado en todas las instituciones. Valga entonces sólo mencionar para futuras indagaciones que en los institutos pequeños (hasta 499 alumnos), el orden de preferencia de las tres primeras preguntas se invierte con respecto al grupo general. Queda así situada en primer lugar la opción *“doy preguntas para que trabajen en clase y me consulten dudas”* (31,6%), en segundo término *“explico el tema en clase para que no se atrasen en el desarrollo del programa”* (29,8%) y por último *“los divido en grupos para leer y/o hacer esas actividades”* (22,8%).

Ítem 17 parte b). Análisis cualitativo

El análisis cualitativo del ítem 17 b caracteriza las razones de elección de las opciones presentadas y así desentraña los motivos por los cuales los encuestados dicen hacer en clase lo que la opción elegida propone. Dado que se basa en las respuestas que han debido construir en el campo abierto respectivo, este análisis permite acercarse a la perspectiva de los propios docentes y evaluar la distancia (o no) entre aquellas concepciones que los investigadores suponíamos implícitas a una opción y las razones que los profesores encuestados ofrecen explícitamente.

El análisis cualitativo fue realizado únicamente sobre las razones que los docentes dieron al elegir las opciones que inicialmente vinculábamos con concepciones más interactivas de la enseñanza y el aprendizaje (*Los divido en grupos para leer y/o hacer esa tarea en clase y los superviso-Doy preguntas para que trabajen en clase y me consulten dudas*). En conjunto, ambas razones concentran la mitad (49,7%) de las opciones elegidas. Examinamos sólo estas razones precisamente para discernir si el criterio con que fueron construidas estas opciones podía sostenerse luego de examinar el punto de vista del docente que llevó a elegir las.

Al igual que en el análisis de otros ítems abiertos, para construir las categorías, leímos y releímos las respuestas reiteradas veces y deshicimos varias codificaciones preliminar es para generar otras, no sólo en busca de acuerdos interjueces sino procurando que la información fuera teóricamente interpretable. En este largo proceso interactivo entre dato y teoría, acudimos a los modelos teóricos didácticos de Chevallard (1997) y de Brousseau (1986, 1994 y 2007; Sadovsky 2005), que nos resultaron pertinentes para categorizar las justificaciones que los docentes dieron a las elecciones de las opciones tanto de este ítem (17b) como del ítem 24b. En ambos casos, las respuestas construidas por los encuestados para justificar la razón de la opción elegida fueron categorizadas teniendo en cuenta los elementos del sistema didáctico que mencionan y las interrelaciones entre ellos: la actividad cognoscitiva del **alumno** que aprende, la intervención del **docente** que enseña y el objeto de enseñanza (o saber a enseñar) (Chevallard, 1997).

En el caso específico de las respuestas analizadas, el objeto de conocimiento aparece mencionado como **tarea** o como **texto**, mientras que en el modelo didáctico de Brousseau es pensado como **medio** (véase el apartado “La enseñanza” dentro de la sección “Opciones teóricas desde las que se construyó la encuesta y se analizaron los datos”). En el ítem 17b consideramos como potencial objeto de enseñanza la tarea o actividad que se realiza a propósito de un contenido disciplinar y que es requerida a los alumnos. En varias respuestas esta tarea es mencionada con referencia al trabajo de lectura sobre un texto.

Para construir las categorías se tuvieron en cuenta si los profesores encuestados consideran en forma integral o sólo parcial las interacciones entre estos tres componentes de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, agregamos a este esquema teórico ternario, las interacciones entre pares, considerando que favorece el aprendizaje ya que intensifica la actividad cognoscitiva de los alumnos necesaria para la construcción de conocimientos y promueve la confrontación de sus ideas.

Según este criterio, distinguimos dos grandes categorías de respuestas²: Por un lado, razones que consideran parcialmente los elementos del sistema didáctico - relaciones entre dos de los tres componentes-. Por otro lado, razones en las que los encuestados consideran de manera integral todos los elementos del sistema didáctico -el docente mediando entre el alumno y el saber-.Al interior de cada categoría, distinguimos diversos tipos de respuesta según mencionen unas u otras relaciones. Presentamos el Cuadro N°19 con un panorama de este análisis y luego detallamos los resultados.

Cuadro N° 19
Categorización de las razones dadas al optar por
“Los divido en grupos para leer y/o hacer esa tarea en clase y los superviso” y
“Doy preguntas para que trabajen en clase y me consulten dudas”

Categoría		Sub Categoría	Frecuencia y porcentaje
<i>Considera de manera parcial los componentes del sistema didáctico</i>	129 (72%)	AT <i>(alumno-tarea)</i>	82 (46%)
		AA <i>(alumno-alumno)</i>	40 (22,5%)
		AD <i>(alumno-docente)</i>	7 (4%)
<i>Considera de manera integral los componentes del sistema didáctico</i>	49 (28%)	ATD <i>(alumno -tarea- docente)</i>	40 (22,5%)
		AATD <i>(alumno-alumno-tarea-docente)</i>	9 (5%)
		Total	178 (100%)

I- Consideración parcial de las relaciones entre los elementos del sistema didáctico

Este grupo de razones abarca la mayoría de las respuestas dadas (129 respuestas, lo que representa un 72%), que se caracterizan porque **mencionan las relaciones entre dos de los tres elementos del sistema didáctico**. Dentro de este grupo, se diferencian tres tipos de respuestas, según el énfasis esté puesto en algunas de esas relaciones: 1) las que refieren a la relación entre el alumno y la tarea (*alumno-tarea A-T*), 2) las que apuntan a la interacción entre pares (*alumno-alumno A-A*) y 3) las que ponen foco en el rol del docente (*alumno-docente A-D*)

I. 1 Relación alumno- tarea

Esta subcategoría agrupa las respuestas en las que los docentes declaran elegir las opciones para garantizar la relación de los alumnos con la tarea requerida, y por lo tanto

²De las 177 respuestas que eligieron la opción “Los divido en grupos...” 33 docentes no justifican su elección dejando el casillero en blanco, 8 respuestas resultaron “ambiguas” y por lo tanto no se consideraron para categorizar y 12 no eran razones de la elección. Del total de 88 docentes que eligieron la opción “Doy preguntas...”, 21 docentes no justifican su elección dejando el casillero en blanco, 7 respuestas resultaron ambiguas y en 6 casos las respuestas dadas no consistían en razones de la elección.

con el contenido a enseñar (82 casos). El tiempo de clase es utilizado para asegurar la realización de la tarea que no se ha hecho fuera de clase. Ese tiempo permite que los alumnos accedan, conozcan y lean el material bibliográfico (en el caso que sea una tarea de lectura) o resuelvan la actividad propuesta.

Estas razones, entonces, enfatizan el interés del profesor encuestado de propiciar en clase una relación entre el **alumno** y el **contenido** abordado a través de la tarea. Para estos docentes se torna básica y fundamental esta relación. La clase permite subsanar las dificultades por las cuales la tarea no ha sido resuelta: brinda tiempo cuando el problema ha sido la falta de tiempo real o de responsabilidad para realizarla; permite el acceso al material cuando el problema ha sido no disponer de éste, o permite poner de manifiesto cuáles han sido las dificultades cuando los alumnos han intentado resolverla tarea y no han podido. Las razones están centradas en que no es posible que los alumnos aprendan sin ese contacto con el objeto.

Para los docentes es importante asegurar y garantizar esta relación en un doble sentido. En principio, sólo es posible que los alumnos aprendan si son ellos quienes abordan la tarea. Las explicaciones de los docentes no pueden reemplazar esa actividad cognitiva necesaria que debe realizar el alumno. Así, jerarquizan la relevancia que tiene la actividad que el alumno realiza para su aprendizaje. En otro sentido, los docentes justifican su elección señalando la necesidad de realizar la tarea en clase por estar secuenciada con otras actividades o contenidos del programa que deberán aprenderse posteriormente.

En ambos casos está enfatizada esa relación y no la mediación que el docente pueda realizar en esa relación. La función del docente se circunscribe sólo a brindar tiempo de clase para que el alumno resuelva la actividad, lea o plantee dudas, pero es el estudiante quien está a cargo de la tarea. Por eso decimos que sólo son tenidos en cuenta 2 de los 3 elementos del sistema didáctico.

Los siguientes ejemplos ilustran esta subcategoría:

“Porque entiendo que son ellos los que deben comprender el tema ya que no son solamente receptores de explicaciones teóricas.” (218,1408 Lengua)

“Generalmente elijo esta opción porque trabajamos con textos literarios y considero que el análisis de los mismos tiene que surgir de todos, no tiene sentido, si no leyeron o pensaron un análisis que yo cuente de qué trata el texto o que "recite una interpretación".” (78,717 Lengua)

“Se realiza la tarea y no se pierde el tiempo. Logran comprender ya que explicar sin que hayan leído no es conducente.” (231,1548 Lengua).

“Me interesa que los alumnos construyan sus aprendizajes y para ello tienen que ponerse en contacto con los temas y analizarlos.” (289, 121 Psicología)

“Es una manera de asegurarme que conozcan y se apropien del tema en cuestión, sobre todo si este me permite el aprendizaje de otros temas en los que puede no hacer TANTA falta el asesoramiento o coordinación del docente.” (540, 349 Física)

“Es imposible desarrollar el tema siguiente si no se realizaron las actividades de estudio, esto dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos disciplinares.” (22, 624 Física)

“Si seleccioné un tema para una clase es porque lo considero importante, por lo tanto no lo saltaría. Si la lectura es necesaria para el trabajo del tema en cuestión, no les daría a los alumnos el material ya analizado, prefiero que lo trabajen en el aula, aunque sea más superficialmente. Probablemente queden cosas pendientes, que harán en su casa. Explicitaría que había más actividades planeadas, que no pudieron realizarse por su falta de cumplimiento.” (45, 374 Lengua)

“Si las actividades estaban pensadas en función de trabajar un determinado contenido, es necesario que traten de resolverlas y no que otros expongan sus producciones sin que la totalidad del grupo las analice.” (107, 386 Matemática)

“Las actividades en su mayoría son de interpretación y análisis, por lo tanto es necesario que las realicen, sino las vemos en clase.” (186, 1109 Geografía)

I. 2 Relación de los alumnos entre sí (alumno – alumno)

Las 40 respuestas incluidas en este grupo se centran en la importancia que adquiere para el docente el trabajo colaborativo entre pares a fin de construir conocimientos: realizar la tarea grupalmente permite que los alumnos discutan y debatan, resuelvan dudas, confronten ideas, se replanteen problemáticas. La *discusión en conjunto* que propone la opción es un aspecto jerarquizado por el docente para justificar su elección.

Los siguientes fragmentos son ejemplos de razones centradas en el rol del grupo:

“Porque considero que es en los trabajos grupales donde los alumnos construyen mejor los conocimientos.” (106, 381 Matemática)

“El trabajo en grupo facilita aflojar las tensiones que se originan por la falta de cumplimiento. Además el intercambio, el consenso, el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de cada uno permiten que el trabajo colaborativo produzca instancias de formación de importancia.” (344, 1504 Lengua)

Dentro de esta misma subcategoría, hemos incluido 15 razones codificadas como AAT (alumno-alumno-tarea), que expresan que el trabajo grupal se realiza en torno a la tarea. Los docentes encuestados subrayan que el trabajo en grupo genera buenos resultados para abordar la tarea, mejores que los que se lograrían individualmente. La interacción de aquellos alumnos que realizaron la actividad con aquellos que no la hicieron es vista como un beneficio para el aprendizaje.

“El trabajo colaborativo favorece el acceso a un nuevo conocimiento. Resulta una buena oportunidad tanto para quienes no realizaron la tarea como para los alumnos que sí la hicieron y pueden así visitar nuevamente sus producciones a la luz de una relectura.” (153, 957 Matemática)

“Considero que es una buena manera de abordar el texto grupalmente y que surjan dudas y la posibilidad de ser evacuadas entre todos. Sirve para desmitificar algunos textos y favorecer el intercambio”. (44, 340 Psicología)

“Permite dar solución a problemáticas diversas que han impedido la concreción de la actividad y por otra parte la actividad colectiva genera buenos resultados o suele ser generadora de interpretaciones diversas que dan pie a otras actividades.” (180, 853 Historia)

“Las preguntas son orientativas y permiten el análisis crítico de los temas en un tiempo relativamente menor que si trabajaran solos sobre el texto. En general la falta de preparación se debe a la falta de tiempo en el domicilio para preparar los temas. Las trabajan en grupo y se complementan mutuamente.” (199,302 Lengua)

“Permite dar solución a problemáticas diversas que han impedido la concreción de la actividad y por otra parte la actividad colectiva genera buenos resultados o suele ser generadora de interpretaciones diversas que dan pie a otras actividades.” (180, 853 Historia)

Otro grupo de razones que también incluimos en esta subcategoría A-A, porque destacan la interacción entre alumnos, está constituido por 13 respuestas codificadas como AAD (alumno-alumno-docente), que refieren explícitamente al profesor que interviene en la interacción grupal:

“Me parece que desde el punto de vista didáctico, es mucho más productivo, ya que en el grupo suelen surgir las que en forma individual, muchas veces los alumnos no realizan; y de esta manera se enriquece la relación alumno-alumno y docente-alumno.” (299, 168 Geografía)

“Porque puedo acercarme a los grupos y responder las dudas desde sus preguntas. Porque además creo en el efecto pedagógico de la actividad grupal.” (124, 527 Historia)

I.3 Relación alumno- docente

Esta subcategoría agrupa aquellas respuestas en las que los docentes encuestados destacan su intervención docente, que orienta, aclara dudas, motiva a los estudiantes (7 casos). Sin embargo ese rol no se define en función de la tarea, las respuestas no mencionan que el profesor actúa como regulador de aquello que los estudiantes no realizaron.

“Para apoyarlos en la tarea y buscar motivarlos. Podría aprovechar el hecho para hablarles y llevarlos a la reflexión, poniéndolos en el lugar del docente, al que llegarán algún día, pudiendo encontrarse en una situación similar.” (87, 1267 Psicología)

“Esta modalidad permite hacer seguimiento, aclarar dudas, que los estudiantes reciban orientaciones para realizar trabajos y consultas permanentes.” (313, 326 Ciencias de la Educación)

“Para que en el momento de la revisión oral se aclaren las dudas que se plantean y que por alguna razón los alumnos no la expresan en el debido momento siendo de esta manera la forma más didáctica para aclararlas.”(360, 1473 Biología)

II- Consideración integral de las relaciones de los elementos del sistema didáctico

Se agrupan aquí las razones que, al justificar las opciones elegidas, tienen en cuenta a la vez la tarea (que refiere a un contenido que se ha decidido enseñar), los alumnos (como sujetos de aprendizaje que deben apropiarse de esos contenidos a partir de sus conocimientos) y el docente (que media con sus intervenciones para que ese saber que ha sido seleccionado para enseñar sea aprendido). Constituyen el 28% del total de las respuestas (49 casos) y se distribuyen en dos subcategorías: “Alumno-tarea-docente” y “Pares- tarea-docente.”

II.1. Alumno – tarea-docente

Las 40 respuestas agrupadas en esta subcategoría tienen en cuenta las relaciones entre los tres elementos de la situación didáctica: en la clase la tarea es puesta en relación con el alumno y el docente acompaña y guía, mediante su intervención, la resolución de la misma. Las respuestas que fueron incluidas en este grupo muestran que es parte de la tarea docente supervisar, abordar dificultades y dudas sobre el contenido, guiar la comprensión de la bibliografía, intervenir para que los alumnos comprendan mejor. De esta forma, acompañan a los alumnos frente a la tarea que no han resuelto y “median” para que el contenido sea aprendido. En estas condiciones, el abordaje de la tarea en clase propicia la interacción entre los tres elementos, lo que hacen los alumnos y lo que el profesor aporta para la resolución de la tarea.

Las siguientes respuestas ejemplifican este grupo de justificaciones dadas por los encuestados al elegir las opciones que explicitan lo que dicen hacer en sus clases:

“Las razones por las que hago esto, tiene que ver más con las razones que mis alumnos esgrimen a la hora de explicar por qué no realizaron la tarea asignada: falta de tiempo, y fundamentalmente falta de autonomía para manejar un volumen mayor de bibliografía. Considero que pasar por alto estas cuestiones no ayuda al desarrollo intelectual de los alumnos. Si no saben hacer estas cosas, si nadie les enseñó a trabajar con tres bibliografías a la vez, alguien en algún momento tiene que hacerlo.” (422, 467 Lengua)

“Suelo trabajar en clase con los alumnos, guiándolos en la comprensión de la bibliografía, ya que la mayoría carece de herramientas y métodos para el trabajo autónomo.” (253, 112 Historia)

“Abordar la lectura de los textos de esta manera permite la interacción entre docente, alumnos y el material dado. Por otra parte, se genera espacios de estudios que fuera del horario de cursada muchas veces no se logran.” (230, 1465 Lengua)

“Fundamento mi decisión en el hecho de que pienso que a veces los estudiantes no completan las actividades que les asigno o las lecturas porque les falta orientación, se desmotivan cuando no comprenden algo y, automáticamente abandonan la tarea. Siempre espero que no se les haga costumbre, ya que pienso que, formando un futuro docente, deben responder a las actividades con responsabilidad y autonomía. También entiendo que estas condiciones se cultivan y promueven y ese es el fundamento de mi decisión.” (533, 1323 Ciencias de la Educación)

“Pues depende de los temas, generalmente realizo eso porque como los alumnos son pocos, entre todos vamos realizando las actividades con la guía de algunas preguntas disparadas con el fin de ayudarles, comprenderles en sus dificultades, y generar debates acerca del tema. Pero según las actividades planeadas, a veces también suelo explicar el tema para que no se atrasen, si es un tema fácil; o exijo que se realicen las actividades en clase y los superviso, si la actividad la tienen que realizar ellos sí o sí solos, para alcanzar los objetivos propuestos; o pido que los alumnos que si hicieron las actividades se lo expliquen a los demás para enfrentarlos a situaciones relacionadas a sus prácticas escolares futuras.” (315, 472 Química)

II. 2. Pares – tarea- docente. Interacciones múltiples. Proceso dialógico.

Esta subcategoría agrupa las respuestas que comparten los rasgos de la subcategoría anterior y, además, incluyen una relación adicional, que es la que se da entre pares, criterio principal que los agrupa (9 casos). Las respuestas destacan la **interacción y colaboración entre pares** como componente importante para el aprendizaje. Se puede decir que en la resolución de la tarea aparecen más voces. Al incluirse a los pares, las interacciones se multiplican, los alumnos conjugan las voces entre sí, no sólo atienden a la voz del docente.

“Realizo esta actividad para promover la lectura y la comprensión de textos, para que aprendan a respetar las opiniones de los demás y para poder dar continuidad al programa. Pero no me quedo sentada en el escritorio, sino que recorro los grupos continuamente para aclarar dudas y finalmente se hace una puesta en común o socialización oral.” (356, 1348 Ciencias Naturales)

“Se aprende interactuando con otros. Favorezco los intercambios conceptuales entre pares y la ida y vuelta al texto, afinando la comprensión. Intervengo en los grupos con aportes que favorezcan la apropiación.” (48, 498, Ciencias de la Educación)

“Es necesario orientar la lectura comprensiva de la bibliografía a partir de la intervención del profesor y del intercambio de opiniones entre los alumnos.” (198, 287 Lengua)

“Leer en grupo, discutiendo los temas, intercambiando opiniones, con el profesor como guía, permite mayor comprensión del tema.” (547, 331 Derecho –recodificada como Ciencias Sociales)

Conclusiones

El análisis del ítem 17 brinda información sobre algunos aspectos de las concepciones de los docentes encuestados con respecto a las relaciones entre enseñanza, aprendizaje, alumno, docente y la inclusión o exclusión de la lectura y/o escritura como objeto de enseñanza en cada materia. También contribuye a conocer su perspectiva acerca de las interacciones didácticas que consideran en una situación de clase (entre alumno, tarea/objeto de enseñanza y docente), lo cual aporta a profundizar dichas concepciones.

En tal sentido, según el análisis cuantitativo de los campos cerrados del ítem, la mitad de los encuestados (49,7%) seleccionó opciones que inicialmente suponíamos próximas a una concepción de enseñanza y aprendizaje interactiva, dialógica y constructiva (“Los divido en grupos para leer y/o hacer esa tarea en clase y los superviso”, “Doy preguntas para que trabajen en clase y me consulten dudas”). Por su parte, el 39,1% de los docentes prefirió opciones vinculadas con concepciones de aprendizaje receptivo, de enseñanza declarativa y transmisiva y en las cuales la tarea de estudio no es objeto de enseñanza.

Por su lado, en el análisis cuali-cuantitativo del campo abierto del ítem, se examinaron las razones que los docentes encuestados dieron al seleccionar las opciones más interactivas o dialógicas. Este segundo análisis evidencia una distancia entre las concepciones supuestas por nosotros al construir la encuesta y aquellas que manifiestan los docentes al elaborar sus respuestas. El análisis de las razones que ellos dan al elegir las opciones hipotéticamente más interactivas (las que en conjunto concentran el 49,7%: “*Los divido en grupo...*” y “*Doy preguntas...*”) muestra que son minoritarias las razones que remiten a las concepciones que habíamos presupuesto inicialmente. Es decir, el análisis del campo abierto del ítem 17 ofrece un panorama distinto del obtenido al analizar la parte cerrada del ítem.

Así, algo más de un cuarto (28%) de las razones categorizadas pareciera sostener concepciones de enseñanza-aprendizaje dialógico, interactivo y constructivo, concebir la responsabilidad del docente para heterorregular el aprendizaje de los contenidos e intervenir en ese proceso, y considerar la tarea de estudio como objeto de enseñanza³. Al justificar las opciones elegidas, estos profesores encuestados tienen en cuenta a la vez la tarea, los alumnos y el docente que media con sus intervenciones para favorecer el aprendizaje del saber implicado en la tarea de estudio propuesta. Ello permitiría inferir que los profesores que construyeron estas respuestas otorgarían a la tarea de estudio de sus materias el carácter de objeto de conocimiento y la asumirían como objeto de enseñanza en sus clases. No sólo dedicarían tiempo didáctico para que los alumnos ejerzan el quehacer lector (o de otro tipo) involucrado en esta práctica de estudio sino que también intervendrían para orientarla desde su experiencia en ella. Estas respuestas también podrían sugerir que se trata de profesores que se percatan de las interacciones didácticas necesarias para promover en sus clases el aprendizaje de prácticas de estudio como la expuesta en el ítem.

³Debe notarse que este 28% corresponde a 49 de las 178 razones categorizadas provenientes de la justificación de las opciones “*Los divido en grupos...*” y “*Doy preguntas...*” (opciones *cerradas* que inicialmente suponíamos que referían a concepciones interactivas y que juntas sumaron el 49,7% de las opciones elegidas en el campo cerrado del ítem, según analizamos a partir del cuadro nº 17). Si se tiene en cuenta que el total de encuestados que marcaron una opción asciende a 533, puede comprobarse que aquellos que proporcionaron en el campo *abierto* una razón categorizada como más interactiva representan menos del 10% de la muestra.

Desde una mirada didáctica, estas razones serían un indicador de las siguientes concepciones:

- El alumno como sujeto de aprendizaje debe realizar algún tipo de actividad sobre el objeto (interacción alumno-medio/tarea), y la interacción con otros sujetos beneficia su aprendizaje.
- La interacción del alumno con el objeto debe estar mediada por el docente, que representa la cultura disciplinar que se ocupa de ese objeto de conocimiento.
- Es el docente con sus intervenciones y su organización de la clase el que debe adoptar un rol activo para acercar el objeto a los alumnos.

En forma recíproca, según el análisis cuali-cuantitativo, casi tres cuartos (72%) de las razones analizadas (aquellas que corresponden a las opciones *“Los divido en grupo...”* y *“Doy preguntas...”*, que en nuestra hipótesis inicial implicarían concepciones más interactivas) tienen en cuenta sólo dos de los tres elementos del sistema didáctico y sólo una de las interacciones posibles. Por ello entendemos que contradicen el supuesto inicial con el que esas opciones fueron construidas y deben interpretarse en otra dirección. De este modo, en las respuestas al ítem 17b, estos docentes justifican sus opciones refiriéndose en forma parcial a los componentes e interacciones del sistema didáctico. Esta mayoría de docentes consideran alternativamente la interacción entre alumno-tarea, alumno-alumno, alumno-docente, pero no hacen referencia al conjunto de relaciones y componentes del sistema didáctico. Interpretamos que estas respuestas podrían indicar un pensamiento del profesor que pierde de vista al menos una de las interacciones didácticas que, según nuestros marcos conceptuales, serían necesarias para diseñar, organizar e intervenir en una clase para favorecer el aprendizaje de los alumnos respecto de un objeto de enseñanza (en este caso, la tarea o práctica de estudio requerida). Tal como reseñamos en nuestro marco conceptual al comienzo de este informe, la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (1986, 1994 y 2007) considera que, para aprender determinados contenidos de una disciplina, en un aula de clase son necesarias las interacciones del alumno con el docente tanto como del alumno con el medio (al que aquí denominamos tarea). Por ello, la ausencia de alguna de estas interacciones en las razones construidas por los docentes encuestados podría señalar que no se percatan de o no jerarquizan la relación omitida y que, probablemente, le presten escasa consideración al organizar su enseñanza en la clase.

Por último, la distancia que surge entre el análisis cuantitativo y el cualitativo puede ser considerada un aporte para pensar cuestiones metodológicas. Esta distancia advierte que los ítems cerrados no muestran necesariamente aquello que, desde el punto de vista del investigador, está implícito en las opciones de elección múltiple. Los instrumentos con respuestas cerradas permiten obtener rápidamente una aproximación panorámica a un conjunto extenso de encuestados, pero sería riesgoso confundir que la perspectiva del investigador coincide en todos los casos con la del respondiente. El análisis de los ítems abiertos permitiría conocer de forma más válida la perspectiva de los encuestados que, en este caso, se aleja de lo supuesto inicialmente durante el diseño de las opciones cerradas del ítem.

Estrategias que declaran implementar los docentes cuando disminuye el tiempo de cursada (ítem 18).

18 a) Cuando por distintas razones (feriados, suspensión de clases, etc.) disminuye el tiempo real de cursada, ¿Qué hace usted habitualmente? Marque una sola opción.

- 1 Solicito que lean en sus casas y aclaro las dudas en una clase de repaso antes del examen
- 2 Explico más temas en cada clase
- 3 Pido que en pequeños grupos hagan un trabajo escrito sobre los temas no explicados y realizo una devolución colectiva antes del examen
- 4 Confecciono un apunte sobre los temas que no podré explicar y les pido que lo estudien
- 5 Incluyo todos los temas en la evaluación final aunque algunos no hayan sido desarrollados en clase
- 6 Entrego cuestionarios o actividades que los alumnos deben realizar
- 7 Doy tareas para los temas no abordados en clase y voy trabajando las dudas
- 8 Otra opción. Por favor, detalle.

Presentación

Como en la pregunta anterior, en este ítem planteamos a los encuestados una segunda situación-problema que suponemos usual en el medio educativo. Nuestro objetivo es conocer de qué manera y en qué momentos los profesores intervienen proveyendo heterorregulación a sus alumnos, si lo hacen. El concepto de heterorregulación (Wertsch, 1978, citado en Carlino, 2005:75) se refiere a la necesidad que tienen los inexpertos en una tarea de ser guiados y retroalimentados por quienes están familiarizados con esa práctica, para poder aprender a participar en ella. Esta orientación o andamiaje debe ajustarse a las necesidades del aprendiz, y sostenerse en el tiempo hasta que paulatinamente éste va necesitando menor ayuda externa. El concepto de heterorregulación, originado en la investigación psicológica, puede relacionarse con el concepto de interacción entre docente y alumno a propósito de un objeto de conocimiento, procedente de la teoría didáctica de Brousseau (1986, 1994 y 2007).

De acuerdo con este marco -desarrollado al comienzo del informe-, diseñamos distintos enunciados que representaran, a nuestro entender, actividades en las que el docente intermedia la tarea que propone y heterorregula al alumno al inicio, al final y/o durante el proceso. Indirectamente, y como en el ítem anterior, consideramos que estas intervenciones declaradas por los docentes podrían dar cuenta de su concepción de aprendizaje y de enseñanza. A su vez, conocer las concepciones y prácticas declaradas de los encuestados resulta pertinente para examinar las funciones que podrían otorgarles al leer y escribir para aprender, así como su disposición a hacerse cargo de orientarlo a lo largo y ancho de las materias de este nivel educativo.

El cuadro N° 20 presenta las opciones según momento de intervención (heterorregulación) del docente y concepciones de enseñanza y aprendizaje de las que hipotéticamente informan.

Cuadro N° 20.

Opciones según momento de intervención y concepciones de enseñanza-aprendizaje con que fueron construidas

Opciones	Momento de intervención docente (heterorregulación)	Concepción de aprendizaje	Concepción de enseñanza
Doy tareas para los temas no abordados en clase y voy trabajando las dudas.	Heterorregulación durante	Interactivo/constructivo	Interactiva/dialógica
Explico más temas en cada clase.	Intervención al comienzo	Receptivo	Declarativa/transmisiva
Entrego cuestionarios o actividades que los alumnos deben realizar.		Relativamente interactivo/constructivo	Relativamente interactiva/dialógica
Confecciono un apunte sobre los temas que no podré explicar y les pido que lo estudien.		Receptivo	Declarativa/transmisiva
Solicito que lean en sus casas y aclaro las dudas en una clase de repaso antes del examen.	Heterorregulación al final	Relativamente interactivo/constructivo	Relativamente interactiva/dialógica
Pido que en pequeños grupos hagan un trabajo escrito sobre los temas no explicados y realizo una devolución colectiva antes del examen.			
Incluyo todos los temas en la evaluación final aunque algunos no hayan sido desarrollados en clase.	No hay heterorregulación	Receptivo	Declarativa/transmisiva
Otra opción			

Resultados

En el siguiente cuadro se ordenan las opciones propuestas según la frecuencia de respuesta de los encuestados.

Cuadro N° 21

Estrategias que declaran implementar los docentes cuando disminuye el tiempo de cursada.

Orden	Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje sobre casos
1º	Da tareas y trabaja dudas	169	33,3
2º	Otra opción	100	19,7
3º	Más temas en clase	65	12,8
4º	Lean en casa	57	11,2
5º	Trabajo escrito	42	8,3
6º	Entrega cuestionarios	41	8,1
7º	Apunte de estudio	26	5,1
8º	Temas evaluación final	7	1,4
	Total	507	100,0

Como se observa en el cuadro N°21, tres de cada diez docentes encuestados consideró como opción más cercana a la que realiza habitualmente “doy tareas para los temas no

abordados en clase y voy trabajando las dudas” (33.3%). En segundo orden de frecuencia, se ubica *“otra opción”* con 19,7% de respuestas. A continuación, *“Explico más temas en cada clase”* recibió 12, 8% de adhesiones y *“solicito que lean en sus casas y aclaro las dudas en una clase de repaso antes del examen”*, 11,2 %. Por último, con menos del 10% de respuestas se ubican: *“Pido que en pequeños grupos hagan un trabajo escrito sobre los temas no explicados y realizo una devolución colectiva antes del examen”* (8,3 %), *“entrego cuestionarios o actividades que los alumnos deben realizar”* (8,1%), *“confecciono un apunte sobre los temas que no podré explicar y les pido que lo estudien”* (5,1%) e *“incluyo todos los temas en la evaluación final aunque algunos no hayan sido desarrollados en clase”* (1,4%).

Dado que *“Otra opción”* recibió un número considerable de adhesiones (19,7%), examinamos cualitativamente las alternativas detalladas por los respondientes. De ellas, la mitad (9,2% de la muestra total) informan que omiten temas de menor importancia para dejar tiempo a los contenidos considerados más importantes y/o *“multiplican”* el tiempo de trabajo creando espacios alternativos de interacción (*“Selecciono y jerarquizo contenidos”* o *“genero otros espacio de interacción, virtual o presencial de clases o consultas”*).

Si agrupamos los porcentajes teniendo en cuenta cuándo se produce la intervención docente según el cuadro N°20 (más arriba), observamos tres grupos principales de respuestas. En efecto, en el cuadro N°22(más abajo) puede notarse que, frente a la situación que plantea el ítem, las prácticas declaradas por los encuestados implican heterorregular a los alumnos durante la actividad en un 33% (*doy tareas para los temas no abordados en clase y voy trabajando las dudas*), en tanto que las opciones en las que el profesor interviene sólo al comienzo representan el 26% de elecciones (*Explico más temas en cada clase, Entrego cuestionarios o actividades que los alumnos deben realizar, Confecciono un apunte sobre los temas que no podré explicar y les pido que lo estudien*) y las que lo hace sólo al final, 19,5% (*Solicito que lean en sus casas y aclaro las dudas en una clase de repaso antes del examen, Pido que en pequeños grupos hagan un trabajo escrito sobre los temas no explicados y realizo una devolución colectiva antes del examen*). La opción que conlleva la ausencia de heterorregulación es señalada por el 1,4 %.

Cuadro N° 22
Momento de la intervención docente en opciones agrupadas del ítem 18

Momento de la intervención docente	Porcentaje
Heterorregulación durante	33,3
Intervención al comienzo	26
Intervención al final	19,5
No hay heterorregulación	1,4
Otra opción	19,7
Total	100

Como puede apreciarse, aunque en el agrupamiento del cuadro N°22 predomina la adhesión a la opción que implica una heterorregulación docente sostenida durante la actividad que se propone realizar (33,3%), si se combinan las opciones que brindarían

heterorregulación de forma puntual -sólo al comienzo o sólo al final-, este nuevo conjunto resulta predominante (45,5%) (Cuadro N°23). Más adelante, en el análisis de la parte abierta del ítem 20, reaparecerán las intervenciones docentes puntuales (en los extremos de la tarea: al principio o al final), que son preponderantes.

Cuadro N° 23
Intervención docente durante o puntual en opciones agrupadas del ítem 18

	Porcentaje
Intervención puntual (al comienzo o bien al final)	45,5
Heterorregulación durante	33,3
No hay heterorregulación	1,4
Otra opción	19,7
Total	100

El siguiente cuadro muestra el cruce de las cuatro primeras opciones con algunas de las variables independientes.

Cuadro N° 24.
Estrategias que declaran implementar los docentes cuando disminuye el tiempo de cursada según región, sexo, edad, área disciplinar y posgrado. *

		Orden	1º	2º	3º	4º
Opciones			Da tareas y trabaja dudas	Otra opción	Más temas en clase	Lean en casa
Variables						
Total			33,3	19,7	12,8	11,2
Región	NOA y NEA		30,2	13,2	18,9	11,3
	Pampeana y Cuyo		38,3	18,8	10,1	8,1
	Capital y GBA		31,9	22,7	11,8	13,1
Sexo	Varón		30,6	17,5	13,1	13,1
	Mujer		34,6	20,7	12,7	10,4
Edad agrupada	Hasta 34 años		32,3	22,6	16,1	6,5
	35 a 44 años		31,1	18,0	13,0	12,4
	45 a 54 años		32,4	20,0	11,9	11,9
	55 y más		39,8	20,4	12,2	10,2
Área disciplinar	Matemática		31,4	20,7	13,2	8,3
	Ciencias naturales		40,0	22,5	8,8	6,3
	Lengua/ Lit.		32,1	22,2	8,6	8,6
	Ciencias sociales		19,5	14,2	19,5	20,4
	Educ/ Psicop.		42,4	21,2	13,1	12,1
Posgrado	Sí		35,3	20,8	10,2	11,9
	No		30,4	18,1	16,7	10,3

* El sombreado indica que el coeficiente de asociación Phi (para variables nominales) es significativo al 0,05.

De acuerdo con el cuadro N°24, la distribución de las opciones según **región** indica que los encuestados de la región Pampeana y Cuyo son los que comparativamente eligen más la opción *“Doy tareas para los temas no abordados en clase y voy trabajando las dudas”* (38,3%). Se alejan de sus pares de NOA y NEA en 8,3 puntos porcentuales y de aquellos de Capital y Gran Buenos Aires en 6, 4 puntos porcentuales. Los docentes del NOA/NEA se distinguen (es decir, se alejan de los porcentajes totales) de las otras dos regiones en varias de las opciones de respuesta. En principio, son los que menos eligen la opción *“otros”* (13,2% mientras que el total de todas las regiones es de 19,7%) quedando en tercer orden de importancia en lugar del segundo como en el porcentaje total; son los que más *“Explican más temas en cada clase”* (18,9% mientras que Pampeana y Cuyo la eligen en un 10, 1% y Capital y Gran Buenos Aires en un 11,8%) alejándose del total de porcentajes en 6 puntos porcentuales; y son los que menos eligen *“Doy tareas para los temas no abordados en clase y voy trabajando las dudas”* (30,2%). Los docentes de Capital y Gran Buenos Aires son los que más eligen *“otra opción”* con una proporción de 22,7% elevándose 3 puntos porcentuales del total. En el resto de las opciones no se aprecian diferencias de consideración entre regiones.

Con respecto a las variables personales de los docentes encuestados, hay leves diferencias entre las opciones elegidas por mujeres y varones. Ambos grupos mantienen la jerarquía de respuestas respecto del total y similares porcentajes en cada opción. Sólo se observan diferencias marcadas en cuanto a 2 opciones. Las mujeres duplican a los hombres en la opción *“Pido que en pequeños grupos hagan un trabajo escrito sobre los temas no explicados”* (10,1% y 4,4% respectivamente) y los hombres duplican a las mujeres en *“Entrego cuestionarios o actividades que los alumnos deben realizar”* (11,3% y 6,6% respectivamente).

Con respecto a **la edad** de los docentes no se observan diferencias sustanciales en el porcentaje según grupos etarios. La primera opción más elegida por los docentes, *“Doy tareas para los temas no abordados en clase y voy trabajando las dudas”* muestra variabilidad según la edad de los mismos: los docentes mayores de 55 años la eligen en medida un poco mayor (39,8%) que los profesores de 35 a 44 años (31,1%). Los otros dos grupos mantienen el mismo porcentaje (32,3 y 32,4%). Sólo en las opciones *“Doy más temas en cada clase”* y *“Solicito que lean en sus casas y aclaro las dudas en una clase de repaso antes del examen”* los más jóvenes presentan diferencias. Son los más jóvenes los que más aumentan la cantidad de temas dados en una clase cuando el tiempo de cursada se reduce por algún motivo. El 16,1% de ellos eligió esta opción mientras que los docentes que se agrupan de 35 a 44 lo hacen en un 13%, los de 45 a 54 años en un 11,9% y los mayores de 55 años en un 12,2%. Por otra parte, mientras que los más jóvenes eligen *“Solicito que lean en sus casas y aclaro las dudas en una clase de repaso antes del examen”* en un 6,5% los otros grupos lo hacen con más del 10%.

El cruce entre las opciones y el **área disciplinar** a la que se adscriben los encuestados exhibe diferencias importantes, que son significativas desde el punto de vista estadístico. El porcentaje de preferencia de *“Doy tareas para los temas no abordados en clase y voy trabajando las dudas”* es mayor en Educación y Psicopedagogía (42,4%) elevándose en 9,1 puntos porcentuales por encima del promedio de los docentes que eligen esta opción (33,3%). Cerca de este grupo se encuentran los docentes de Ciencias Naturales que la prefieren en un 40 %. Los docentes que pertenecen a las áreas disciplinares de Lengua y

Matemática eligen la opción en un 32,1% y 31,4% respectivamente, manteniéndose en el porcentual del grupo total. Son los docentes de Ciencias Sociales aquellos que menos eligen la opción antes enunciada: sólo un 19,5% lo hace.

De este modo puede comprobarse que los docentes de Ciencias sociales presentan elecciones diferentes con respecto al resto de los colegas. El ranking de opciones se modifica sustancialmente. La opción que más prefieren es *“Solicito que lean en sus casas y aclaro dudas en una clase de repaso antes del examen”* con un 20,4% -mientras que para el total de docentes el porcentaje es de 11,2%- Le sigue en la escala *“Doy tareas para los temas no abordados y voy trabajando las dudas”* con un 19,5% -mientras que para las otras áreas disciplinares la preferencia supera el 30%-, en tercer lugar un 19,5% eligen *“Explico más temas en cada clase”* -mientras que el porcentaje en las otras áreas se ubica por debajo del 13%- y en cuarto lugar se ubica *“Otra opción”* (14,2%) mientras que en el resto de las áreas disciplinares supera el 20 % y rankea en segundo lugar. Como se puede notar, existe una distribución bastante homogénea entre las primeras 4 opciones del ítem: no hay ninguna que haya sido elegida por más del 20% de los docentes de este área disciplinar. Comparativamente, los docentes de Ciencias Sociales son los que menos *dan tareas y van trabajando dudas* y los que eligen en mayor número *explicar más temas en cada clase* cuando el tiempo de cursada se reduce (19,5%) distanciándose de docentes de otras disciplinas en varios puntos porcentuales: de los de Matemática en 6,3, de los de Educación y Psicopedagogía en 6,4, de los de Ciencias Naturales en 10,7 y de los de Lengua y Literatura en 10,9. Asimismo, son los que más eligen *que los alumnos lean en sus casas y aclarar dudas* en una clase de repaso antes del examen. El porcentaje en esta opción (20,4%) se aleja de las restantes disciplinas del siguiente modo: de Educación y Psicopedagogía en 8,3 puntos porcentuales; de Lengua y Literatura en 11,8; de Matemática en 12,1 y de Ciencias Naturales en 14,1.

En relación con la **formación de posgrado**, aparecen algunas diferencias aunque no significativas estadísticamente. Aquellos docentes que poseen un estudio de posgrado eligen en mayor proporción *“dar tareas y trabajar las dudas”* que aquellos que no lo poseen. Así, para los primeros, el porcentaje es de 35,3% y para los segundos de 30,4%. Por otra parte, los docentes con estudio de posgrado eligen en menor proporción *“explicar más temas en cada clase”* que sus pares sin estudio de posgrado, 10,2% a diferencia de un 16,7% respectivamente.

Conclusiones

El ítem 18 preguntó sobre lo que los docentes declaran realizar con sus alumnos cuando, por alguna circunstancia, disminuye el tiempo de cursada. En este escenario, el 45% de encuestados eligió opciones que se refieren a que el docente interviene al inicio (explica oralmente o por escrito más temas, o propone a los alumnos una actividad pero no la retroalimenta) o bien al final (solicita una tarea y la comenta al terminar), pero no media durante el proceso. Estas opciones muestran la intervención del profesor en los extremos pero no durante el desarrollo de la tarea, y apuntan a una concepción sobre el rol del docente que se ocupa de pedir una tarea y pautarla al comienzo o bien de corregirla al término de esta, pero que no guía a los estudiantes a lo largo del proceso. Estas

respuestas, que ubican la acción docente en los extremos, volverán a ser preponderantes en el análisis de la parte abierta del ítem 20.

Por otro lado, un tercio de profesores eligió la opción que plantea que el docente pone a trabajar a los estudiantes en una tarea y les va proveyendo sostenida retroalimentación (*“Doy tareas para los temas no abordados en clase y voy trabajando las dudas”*). Esta opción implica que el profesor no suple con su explicación la falta de tiempo sino que apela a la actividad del alumno pero no lo deja a su suerte sino que se ofrece para heterorregular esa actividad durante su transcurso. El docente direcciona la acción y, luego, el trabajo con las dudas, lo cual implica una sostenida heterorregulación. Este tipo de práctica daría cuenta de una concepción dialógica de enseñanza, en la que la interacción alumno-docente es necesaria a lo largo de la situación de enseñanza.

En este sentido y si interpretamos los datos según los supuestos con los que fueron construidas las opciones de respuesta (cuadro N° 20), deberíamos entender que un tercio de los docentes encuestados exhibe una visión activa (no receptiva) del aprendizaje y, simultáneamente, una concepción de alumno que necesita la heterorregulación del docente durante la tarea encomendada por el profesor.

En contraposición, las opciones que implican una intervención del profesor sólo al principio o al final podrían exhibir una concepción sobre el rol del docente que se ocupa de pedir una tarea y orientarla al comienzo o bien de corregirla al término de esta, pero que no guía a los estudiantes a lo largo del proceso.

Frecuencia de realización de actividades en clase (ítem 19).

19) Si sus alumnos realizan las siguientes actividades en sus clases, indique con qué frecuencia (alta; media; baja; nunca)

- a) Escuchar las explicaciones del docente.
- b) Trabajar en pequeños grupos.
- c) Tomar apuntes mientras el profesor explica.
- d) Leer en clase.
- e) Resolver por escrito consignas de trabajo.
- f) Consultar dudas sobre los temas de la materia.
- g) Revisar escritos para mejorarlos.
- h) Realizar aportes al desarrollo de la clase a partir de lo leído.

Presentación

Para indagar las prácticas que los docentes manifiestan desarrollar en sus clases con relación a la lectura y la escritura, el ítem 19 lista una serie de actividades que el encuestado debía valorar mediante una escala Likert con las opciones alta, media, baja, nunca. Estas opciones representan la frecuencia con que los profesores declaran que sus alumnos realizan esas actividades. El supuesto con el que se propusieron fue conocer no tanto qué hacen los alumnos en clase sino cuáles actividades son preferidas por los docentes al planificar su enseñanza. Se trata pues de una forma indirecta de apreciar la importancia que da el profesor a ese tipo de actividad ya que decide dedicarle tiempo didáctico.

Es preciso recordar el alcance que tiene un instrumento cerrado como éste. En ningún caso, se recoge información sobre las prácticas reales de aula sino sobre el reconocimiento de prácticas familiares según declaran los encuestados. Otras vías de acceso, como la observación de clases, serían necesarias para conocer las prácticas realmente presentes en las clases.

Resultados

En el siguiente cuadro se presenta la frecuencia con la que se realizan las actividades propuestas como opciones en las clases de los encuestados.

Cuadro Nº 25.
Frecuencia con la que se realizan ciertas actividades en las clases de los encuestados.

	Actividades	Número y porcentaje de respuestas				
		Alta	Media	Baja	Nunca	Total
1º	Escuchar las explicaciones del docente	281 ⁴	227	10	1	519
		54,1%	43,7%	1,9%	0,2%	100%
2º	Consultar dudas sobre los temas de la materia	269	204	42	0	515
		52,2%	39,6%	8,2%	0%	100%

⁴ En cada opción se informan las frecuencias y en la línea de abajo, los porcentajes.

3º	Tomar apuntes mientras el profesor explica	211	221	81	6	519
		40,7%	42,6%	15,6%	1,2%	100%
4º	Realizar aportes al desarrollo de la clase a partir de lo leído	183	246	79	10	518
		35,3%	47,5%	15,3%	1,9%	100%
5º	Resolver por escrito consignas de trabajo	179	266	66	2	513
		34,9%	51,9%	12,9%	0,4%	100%
6º	Trabajar en pequeños grupos	171	287	56	7	521
		32,8%	55,1%	10,7%	1,3%	100%
7º	Revisar escritos para mejorarlos	134	230	117	36	517
		25,9%	44,5%	22,6%	7,0%	100%
8º	Leer en clase	85	242	161	21	509
		16,7%	47,5%	31,6%	4,1%	100%

Según el cuadro N° 25, los docentes encuestados reconocen que en sus clases se realizan todas las actividades listadas por el ítem en mayor o menor medida. Son contadísimos los que declaran no realizar nunca alguna de las actividades propuestas. Centramos a continuación el análisis en la opción “alta” de cada reactivo, ya que es allí donde, ante la baja variabilidad de las marcas a lo largo de la escala, podemos reconocer diferencias de respuesta que permiten sacar algunas conclusiones.

Tal como se exhibe en la columna de “alta frecuencia”, el enunciado que recibió más adhesiones fue *Escuchar las explicaciones del docente* (54,1%), seguida de *Consultar dudas sobre los temas de la materia* (52,2%), *Tomar apuntes mientras el profesor explica*(40,7%), *Realizar aportes al desarrollo de la clase a partir de lo leído*(35,3%), *Resolver por escrito consignas de trabajo*(34,9%), *Trabajar en pequeños grupos*(32,8%), *Revisar escritos para mejorarlos*(25,9%), *Leer en clase*(16,7%).

Según este ordenamiento, las actividades que quedaron posicionadas en los primeros lugares en la opción “alta” son en algún sentido esperables en tanto existen como propuestas pedagógicas que consuetudinariamente suelen plantearse en las situaciones de enseñanza.

Detengámonos a examinar de cerca cada una de estas valoraciones. *Escuchar explicaciones del docente*, elegida en primer lugar, implicaría priorizar la transmisión del conocimiento por parte del profesor y la recepción por parte de los estudiantes. Algo similar puede decirse de la actividad que obtuvo el tercer lugar, *tomar apuntes mientras el profesor explica*, aunque en esta situación el foco está puesto en el alumno que anota lo expuesto por el profesor. Dado que la decisión de tomar notas suele depender de los alumnos, lo que el profesor decide es organizar la clase a través de su explicación (presumiblemente estos apuntes no reciben atención por parte del docente).

En cambio, *consultar dudas sobre la materia*, posicionada en segundo término, destaca la interacción del estudiante con el profesor tanto como la actividad cognoscitiva del primero, que debe definir qué consultar. En sentido afín, *Realizar aportes al desarrollo de la clase a partir de lo leído*, elegida en cuarta posición, enfoca el quehacer lector del alumno, quien establece relaciones entre la bibliografía y los temas de una clase. Con similar nivel de adhesiones, *Resolver por escrito consignas de trabajo*, realza la actividad

cognoscitiva de los alumnos involucrada al escribir sobre los temas de la asignatura. *Trabajar en pequeños grupos* pone en primer plano la interacción entre pares, *Revisar escritos para mejorarlos* destaca la reflexión implicada en volver sobre lo escrito para repensarlo. Finalmente, la actividad que recibió menor grado de adhesión, *Leer en clase*, acentúa el lugar y tiempo que se otorgaría a la lectura.

Cuadro N° 26.
Frecuencia “alta” de realización de algunas actividades pedagógicas en las clases de los docentes según región, sexo, edad, área disciplinar y posgrado. *

Orden		1º	2º	3º	7º
Ítems Variables		Escuchar las explicaciones del docente	Consultar dudas sobre los temas de la materia	Tomar apuntes mientras el profesor explica	Revisar escritos para mejorarlos
Total		54,1%	52,2%	40,7%	25,9%
Región	NOA y NEA	50,0%	44,8%	43,9%	37,0%
	Pampeana y Cuyo	51,3%	55,9%	34,6%	29,1%
	Capital y GBA	57,7%	52,6%	42,6%	18,5%
Sexo	Varón	60,5%	43,5%	38,5%	16,1%
	Mujer	51,3%	56,2%	41,6%	30,3%
Edad agrupada	Hasta 34 años	56,5%	54,0%	38,1%	23,8%
	35 a 44 años	55,4%	45,1%	40,4%	27,1%
	45 a 54 años	53,2%	54,8%	43,1%	20,3%
	55 y más	52,0%	57,6%	38,6%	36,0%
Área disciplinar	Matemática	49,2%	52,8%	39,0%	23,0%
	Ciencias naturales	58,3%	57,6%	35,3%	25,0%
	Lengua/ Lit.	65,5%	57,3%	53,6%	45,2%
	Ciencias sociales	56,1%	46,9%	44,6%	15,9%
	Educ/ Psicop.	46,5%	49,0%	31,7%	25,7%
Posgrado	Sí	52,6%	52,9%	40,9%	27,6%
	No	56,5%	51,2%	40,3%	23,4%

* El sombreado gris claro indica que el coeficiente de asociación Phi (para variables nominales) es significativo al 0,05; es gris oscuro al 0,10.

La desagregación del ítem en las principales variables de corte utilizadas (cuadro 26) muestra que *Escuchar las explicaciones del docente*, ubicado en el primer lugar del ranking de respuesta, registró un mayor porcentaje de marcas entre los varones y entre los docentes de lengua y literatura. *Consultar dudas sobre temas de la materia* varió en función de sexo (más elegida entre las mujeres). *Tomar apuntes mientras el profesor explica* varió con disciplina (mayor en lengua). Dado que los docentes de Lengua tendieron a marcar la opción de respuesta “alta” con mayor frecuencia que el resto, esto lleva a relativizar algunos de los resultados que surgen en la apertura por disciplina en esta pregunta. *Revisar escritos para mejorarlos* se desarrolla con mayor frecuencia en el NOA/NEA; entre las docentes mujeres; entre los docentes de más edad/ experiencia y, muy especialmente, entre los docentes provenientes de Lengua y Literatura como disciplina de formación.

Conclusiones

El análisis del ítem 19 muestra con qué orden de frecuencia los docentes encuestados manifiestan organizar sus clases en torno a determinadas actividades, algunas de ellas vinculadas con la lectura y la escritura.

Las actividades que superan el 50% de adhesiones en la opción de “alta frecuencia” fueron *Escuchar las explicaciones del docente* y *Consultar dudas sobre los temas de la materia*. Estas situaciones, que no incluyen referencia alguna a leer ni a escribir, resultan en parte esperables en tanto existen en las aulas como propuestas pedagógicas que consuetudinariamente suelen plantearse en la enseñanza. La primera implicaría priorizar la transmisión del conocimiento por parte del profesor y la incorporación de este conocimiento por parte de los estudiantes. Si bien resulta riesgoso interpretar esto adjudicando a los encuestados un modelo de enseñanza monológica y una concepción de aprendizaje receptivo (dado que esta actividad coexiste con otras y podría cumplir funciones diversas), sí podría indicar la decisión del docente de destinar el mayor tiempo de clase a su exposición. La segunda actividad, en cambio, jerarquiza la participación del estudiante y su interacción con el profesor, lo cual podría significar una ponderación de la enseñanza dialógica, en la cual se promueve una mayor actividad del alumno que la implicada sólo en escuchar al profesor. De cualquier modo, ambas elecciones también significan que la lectura y la escritura no tienden a formar parte de las clases de los profesores encuestados. Dicho en otros términos: aunque se espere que los alumnos lean por fuera de las clases y/o que escriban al momento de ser evaluados, no se suele destinar tiempo didáctico a estas tareas y, por el contrario, se las deja en manos de lo que los alumnos puedan realizar solos. Estas respuestas podrían revelar que los encuestados no consideran que la lectura y/o la escritura sean prácticas con potencial epistémico, que ayudan a aprender, o bien, que si lo consideran, piensan que los alumnos pueden ejercerlas por su cuenta, y sin acompañamiento del profesor.

Las actividades que incluyen la lectura y la escritura fueron mencionadas con menor frecuencia. *Tomar apuntes mientras el profesor explica*, seleccionada en tercer lugar, podría recibir la misma interpretación que el párrafo previo hace de *Escuchar las explicaciones del docente*. En ambos casos, el alumno atiende a lo que el profesor expone. Sin embargo, *Tomar apuntes* centra la mirada en lo que hace el estudiante, quien usa la escritura para registrar y retener lo expuesto. De todos modos, los datos disponibles no permiten precisar de qué modo se lleva a cabo la toma de notas y por tanto, no es posible saber si se reduce a transcribir porciones de lo escuchado en clase o a jerarquizar y seleccionar lo que el profesor dice, lo cual implicaría mayor actividad cognitiva. Tampoco permite conocer si esta actividad de escritura es realizada espontánea y optativamente por los alumnos o si el profesor le imprime alguna direccionalidad. Finalmente es posible suponer, aunque imprudente asegurar, que el docente no interviene en la revisión de los apuntes tomados. Así, desconocemos si existe intervención docente anterior, posterior o durante esa toma de nota. Sabiendo que escribir puede o no incidir en la elaboración del conocimiento de quien escribe según sea realizada la actividad, el hecho de carecer de precisiones al respecto vuelve arriesgado hacer mayores interpretaciones.

Otra interpretación diferente puede hacerse de las actividades que recibieron alrededor de un tercio de adhesiones. *Realizar aportes al desarrollo de la clase a partir de lo leído* y

Resolver por escrito consignas de trabajo revelarían no sólo que los respondientes conceden mayor centralidad a la acción cognitiva de los alumnos en torno al objeto de conocimiento sino que esa acción aparece vinculada con la lectura o la escritura, respectivamente. *Realizar aportes* mostraría a un profesor dispuesto a hacer lugar/tiempo de clase para que los alumnos ejerzan el quehacer lector de relacionar la bibliografía leída con los temas de la asignatura (el ítem no informa si y de qué modo el profesor interviene para regular esta tarea, que probablemente ponga en juego diferentes interpretaciones acerca de lo leído). La elección de *Resolver por escrito consignas de trabajo* podría significar que los encuestados que adhirieron a ella conciben que escribir sobre los temas de la asignatura ayuda a aprenderlos y, por ello, destinan tiempo de clase para que sus alumnos piensen con ayuda de la escritura.

En el mismo rango de frecuencia, *Trabajar en pequeños grupos*, marcada también por un tercio de encuestados (32,8%), mostraría la importancia concedida por el docente al intercambio entre pares.

Por último, resultan minoritarias las adhesiones a los enunciados *Revisar escritos para mejorarlos* (25,9%) y *Leer en clase* (16,7%), lo cual podría interpretarse en el sentido de que, para la mayoría de respondientes, que *no* las eligieron, carecen de suficiente valor pedagógico como para destinar tiempo de clase a su realización. Debemos advertir que la expresión “revisar escritos” adquiere diversos significados según los marcos conceptuales de quien la enuncie (desde “corregir faltas de ortografía” hasta “considerar globalmente y reformular por completo un texto”). Por ello, no es claro qué puede indicar su elección. En el mejor de los casos, quienes optaron por esta alternativa, podrían concebir que revisar un escrito colectivamente es una oportunidad de someter a consideración lo que su autor ha pensado y de recibir los comentarios críticos del docente y de los pares, a fin de mejorar las ideas y la forma del texto (de hacerlo más claro, más coherente, más fundamentado, más adecuado a su propósito y a su lector). En este caso, quienes eligieron estas dos opciones podrían estar manifestando que aprecian las oportunidades de aprendizaje que potencialmente conllevan la actividad de revisar y de leer en clase: en el primer caso, la reflexión implicada en volver sobre lo escrito para repensarlo; en el segundo caso, el recurso a los textos como fuente de información alternativa a la voz del profesor.

Resulta interesante destacar uno de los cruces entre variables, que resultaron significativos. *Revisar escritos para mejorarlos* fue marcada con mayor frecuencia por los profesores provenientes de Lengua y Literatura (45,2%) que por los docentes de otras áreas disciplinares. El instrumento encuesta no nos permite saber, como acabamos de señalar, qué significado de “revisar” manejan quienes eligieron esta opción, incluyendo a los profesores de Lengua. Advertimos que “revisión” puede significar una instancia para diagnosticar los errores de un texto a fin de corregirlos y así concernir únicamente a la superficie o forma de lo que se escribe. Pero también puede significar la ocasión de volver a pensar sobre el contenido de lo escrito, de evaluar si en el papel está dicho lo que se intenta decir, de mirar con ojos frescos y descubrir que sería mejor decirlo de otro modo o decir otra cosa. En este caso, proponer esta actividad en clase podría significar ayudar a ejercer un quehacer propio de quienes escriben en cualquier esfera del conocimiento y también promover la reflexión sobre lo pensado inicialmente, con la posibilidad de repensarlo de otra manera. El hecho de que esta elección sea abundante entre los

profesores de Lengua pero resulte rara por parte del resto de los profesores, llevaría a preguntarse lo siguiente. ¿De qué modo conciben la revisión los profesores de Lengua y Literatura? ¿La incluyen en sus clases como método de detección de errores locales o bien como trabajo sobre las ideas de los textos? Sea como fuere, estos profesores, en mayor grado que sus pares de otras disciplinas, declaran estar dispuestos a dedicar tiempo de clase a la revisión, lo cual indicaría que la piensan como objeto de enseñanza.

Percepciones y prácticas docentes respecto de los problemas de lectura y escritura de los alumnos del nivel (ítem 20).

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

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

1. Sí
2. No

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

1. Sí
2. No

20 c) ¿Se hace algo al respecto?

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

20 d) Por favor, describa qué se hace

Introducción

Las preguntas 20a/b/c/d conforman una secuencia que tiene por propósito indagar si los encuestados que perciben dificultades en la lectura y en la escritura de los alumnos se consideran implicados en el problema y por ese motivo desarrollan acciones tendientes a solucionarlas. Se les pregunta si lo hacen por su cuenta, con otros colegas, y/o si el problema es abordado a través de acciones institucionales de las que ellos tengan conocimiento. Los ítems 20a/b/c son cerrados y se analizan cuantitativamente, mientras que el 20/d consiste en un ítem abierto que categoriza, a través de un análisis cualitativo, las respuestas sobre lo que los encuestados dicen que se hace.

Resultados Ítem 20 a), b) y c)

El análisis cuantitativo acerca de la percepción de dificultades en la lectura y escritura de los alumnos de IFD puede observarse en el cuadro N° 27.

Cuadro N° 27.

Docentes que perciben/ no perciben las dificultades que algunos alumnos de institutos de formación docente tienen para leer comprensivamente y escribir con claridad.

Variables		Percepción de dificultades	
		Sí	No
Total		90,8	9,2
Región	NOA y NEA	94,4	5,6
	Pampeana y	88,9	11,1

	Cuyo		
	Capital y GBA	90,2	9,8
Sexo	Varón	87,7	12,3
	Mujer	92,2	7,8
Edad agrupada	Hasta 34 años	93,7	6,3
	35 a 44 años	92,1	7,9
	45 a 54 años	88,4	11,6
	55 y más	91,1	8,9
Área disciplinar	Matemática	87,7	12,3
	Ciencias naturales	84,7	15,3
	Lengua/ Lit.	97,6	2,4
	Ciencias sociales	91,2	8,8
	Educ/ Psicop.	95,0	5,0
Posgrado	Sí	90,4	9,6
	No	91,3	8,7

La respuesta afirmativa de 9 de cada 10 encuestados evidencia la amplitud con que los docentes reconocen la existencia de problemas de lectura y escritura en los profesorados. Su extensión explica por qué las variaciones en cuanto a región, sexo y edad son leves. Con relación al área disciplinar, las diferencias se incrementan levemente aunque sin lograr significatividad desde el punto de vista estadístico. La percepción del problema de los docentes adscriptos a Lengua/Literatura, Educación/Psicopedagogía y Ciencias Sociales supera en 8,4 pp. promedio a la de quienes tienen formación en Ciencias Exactas y Naturales. Esto podría estar reflejando tradiciones de enseñanza asociadas a los respectivos objetos de estudio que suelen requerir diferentes montos de consulta de bibliografía y de producción de textos y, por lo tanto, el problema resultaría más relevante en las áreas en las que estas prácticas disciplinares estarían incrementadas.

Las variables referidas a posgrado, inserción laboral, perfil docente escritor e investigador y características del establecimiento no son una fuente de variación importante. Excepción de ello puede ser el sector de gestión, ya que los encuestados que se desempeñan en el ámbito estatal superan a los privados en 7,8% en el reconocimiento de problemas de lectura y escritura. Este hecho nos lleva a interrogarnos acerca de sus causas: las variaciones ¿se deben a distintos niveles de expectativas de los docentes?, ¿al mayor o menor grado de atención pedagógica a las dificultades?, ¿a otros factores no identificados?

El análisis de la parte b) del ítem 20 se despliega en el cuadro nº 28.

Cuadro Nº 28.
Docentes que han hablado/ no han hablado con sus colegas sobre las dificultades de los alumnos para leer y escribir.

Variables		Hablan con sus colegas	
		Sí	No
Total		93,1	6,9
Región	NOA y NEA	95,1	4,9

	Pampeana y Cuyo	90,5	9,5
	Capital y GBA	93,1	6,9
Sexo	Varón	90,5	9,5
	Mujer	94,3	5,7
Edad agrupada	Hasta 34 años	88,5	11,5
	35 a 44 años	93,2	6,8
	45 a 54 años	95,1	4,9
	55 y más	91,9	8,1
Área disciplinar	Matemática	89,6	10,4
	Ciencias naturales	89,3	10,7
	Lengua/ Lit.	97,6	2,4
	Ciencias sociales	94,6	5,4
	Educ/ Psicop.	97,0	3,0
Posgrado	Sí	93,8	6,2
	No	92,1	7,9

El porcentaje de quienes declaran hablar del problema con colegas de la institución es 93,1%. Si bien las variaciones son leves en todos los cruces y carecen de significación estadística, nuevamente se observa que los docentes del NOA/NEA, de sexo femenino, los que dictan materias humanísticas y se desempeñan en el sector estatal, conversan más acerca de las dificultades con otros docentes de la institución. Las variaciones más altas vuelven a presentarse en esta área disciplinar, ya que los profesores de Lengua/Literatura y Educación/Psicopedagogía lo hacen un 8% más que los de Matemática y Naturales; Ciencias Sociales se ubica 3pp. por debajo de las otras dos áreas del ámbito de las humanidades. Lo observado muestra coherencia con las respuestas recibidas en el ítem 20a (percibe en sus alumnos problemas para leer comprensivamente y escribir con claridad), salvo que los más jóvenes conversan aproximadamente 5 pp. menos que los otros tres grupos de edad.

El cuadro 29 exhibe los resultados de la parte c) del ítem 20, acerca del tipo de acciones que los encuestados dicen que se realizan para afrontar las dificultades de lectura y escritura que se presentan.

Cuadro Nº 29.

Docentes que implementan/ no implementan acciones para intervenir frente a las dificultades de lectura y escritura observadas en los alumnos.

		Orden	Implementación de acciones de intervención			
Ítems Variables		Sí, yo por mi cuenta	Sí, con otros colegas	Sí, a nivel institucional	No	
Total		40,6	29,8	37,1	9,6	
Región	NOA y NEA	41,2	28,4	42,2	8,8	
	Pampeana y Cuyo	41,3	32,2	37,1	12,6	

	Capital y GBA	39,6	27,5	36,9	8,6
Sexo	Varón	38,2	27,6	38,8	15,8
	Mujer	41,7	30,8	36,4	6,8
Edad agrupada	Hasta 34 años	40,7	20,3	33,9	11,9
	35 a 44 años	44,7	24,5	37,1	11,9
	45 a 54 años	33,3	35,6	37,3	6,8
	55 y más	47,9	33,0	39,4	9,6
Área disciplinar	Matemática	40,9	20,9	28,2	19,1
	Ciencias naturales	35,9	33,3	30,8	9,0
	Lengua/ Lit.	40,7	42,0	35,8	3,7
	Ciencias sociales	39,6	30,6	45,0	9,9
	Educ/ Psicop.	44,9	29,6	42,9	4,1
Posgrado	Sí	39,2	33,1	39,2	7,8
	No	42,8	24,7	34,0	12,4

El cuadro 29 exhibe las respuestas a la pregunta sobre si se hace algo al respecto de las dificultades para leer y/o escribir constatadas en los alumnos y permite observar cómo se distribuyen según las variables de corte. Se evidencia que el nivel de involucramiento en la lectura y la escritura de los alumnos es, según declaran los entrevistados, equivalente al porcentaje de docentes que lo perciben como problema, ya que la suma de las respuestas afirmativas a las tres opciones, (“yo, por mi cuenta”, “con otros”, “a nivel institucional”) llega al 90,4 %.

Sin embargo, cabría diferenciar a los que intervienen por iniciativa personal, ya sea en forma individual o con otros colegas, de aquellos que mencionan acciones institucionales. Los primeros podrían adscribir a la idea de que es responsabilidad de cada docente ocuparse de la lectura y la escritura de los alumnos ya que manifiestan hacerlo aun fuera de iniciativas de carácter institucional. Esta interpretación estaría reforzada por el hecho de que el análisis de la combinatoria de las opciones marcadas por cada docente muestra que el 30,7% que menciona acciones institucionales declara intervenir, además, en la lectura y la escritura de sus alumnos por su cuenta o con otros colegas. El que lo hagan solos o con otros profesores del establecimiento podría depender de factores vinculados con las condiciones de trabajo de los docentes: la disponibilidad de tiempo y espacios físicos para reunirse; la comprensión de la necesidad de interactuar con los pares para analizar, discutir, proyectar; la existencia de departamentos por carrera que promuevan procesos de articulación vertical y horizontal entre materias, etc.

El *hacer por cuenta propia* no presenta diferencias regionales, pero es señalado con mayor frecuencia por los encuestados de 55 años y más y de 35 a 44, que superan por 13 y 5,6 pp. a los de 45 a 54 años y de hasta 34, respectivamente. En área disciplinar, la mayor diferencia la marcan los docentes de Educación/Psicopedagogía respecto de Ciencias Naturales (9 pp.). Matemática, Lengua/Literatura y Ciencias Sociales se aproximan al promedio de respuestas (40,6%).

El *hacer con otros colegas* presenta una leve superioridad en Pampeana/Cuyo sobre las otras regiones (4,3 pp.). Los dos grupos de más edad están 12 pp. por sobre los dos más jóvenes. Lengua/Literatura duplica a Matemática (en 21,1pp) y supera a Ciencias Sociales y Ciencias Naturales por 10 pp. y a Educación/Psicopedagogía por 12,4 pp.

Respecto de *acciones a nivel institucional*, rankea más alto la región NOA/NEA que supera por 5pp a las otras dos, los docentes de 55 años o más, en relación al grupo de menor edad (5,5pp) y los profesores de Ciencias Sociales por sobre los de Matemática y Naturales (15,5 pp.). Los docentes de establecimientos sin talleres de lectura y escritura para ingresantes, hacen más solos (3,4 pp.) y con otros colegas (2,6pp) y menos (3,1 pp.) a nivel institucional.

En síntesis, los factores región y sexo parecen no incidir sobre los resultados, mientras que edad presenta situaciones contradictorias. En el interior de cada área disciplinar se observa que en Matemática el hacer por su cuenta duplica el hacer con otros y está 12,7 pp. por sobre el hacer a nivel institucional; en Ciencias Naturales las diferencias entre las tres opciones son leves; en Lengua/Literatura predomina el hacer con otros respecto de participar en acciones institucionales (6,2 pp.); en Ciencias Sociales rankea más alto el hacer institucional que supera en 14,4 pp. al hacer con otros y en 5,4 el hacer solos; en Educación/Psicopedagogía el hacer solos supera en 15 pp. el hacer con otros y en solo 2 pp. al hacer institucional.

Resultados ítem 20 d)

El campo abierto del ítem 20 pide describir qué se hace en caso de que los encuestados hayan indicado en la parte c) del ítem que se hace algo para afrontar las dificultades de los alumnos. Las descripciones que ofrecen revelan, a nuestro juicio, algo más que una indicación de cómo se enfrenta el problema. Así, este ítem fue construido como un medio indirecto de conocer si y de qué maneras la lectura y la escritura están presentes en las aulas y qué hacen los docentes con relación a ellas. Pensamos que los resultados obtenidos aportarían a entender qué significa para los encuestados ocuparse de la lectura y la escritura en la enseñanza de las disciplinas, en caso de que declarasen hacerlo.

Las respuestas al campo abierto del ítem fueron analizadas cualitativamente a través de un laborioso proceso de categorización realizado para cada uno de los tipos de acciones que se dicen realizar (“yo, por mi cuenta”, “con otros colegas” y “a nivel institucional”). Para examinar cada uno de estos tipos de acciones, se leyeron reiteradamente las respuestas, intentando abstraer sus rasgos distintivos. Así, se obtuvo en cada caso más de una docena de códigos que fueron discutidos y reformulados progresivamente. Una vez establecidos los acuerdos interjueces, se procedió a un reagrupamiento de estos códigos en categorías más abarcativas que, a la vez de representar los rasgos empíricos comunes a los códigos absorbidos fueran relevantes desde un punto de vista teórico según las opciones conceptuales definidas al comienzo de este informe. En lo que sigue, se detalla el análisis para lo que se declara que ocurre por cuenta propia, con colegas y a nivel institucional.

II.1. Qué hacen los docentes por su cuenta

De los 200 profesores que señalan que hacen algo por su cuenta (40,6%, véase cuadro 29), 153 especifican lo que realizan en su asignatura (el resto deja el campo abierto sin completar). De ellos, 43% manifiesta ocuparse de la lectura, 34% de la escritura y 22% de ambas. Un examen cuidadoso de lo que estos profesores describen que hacen en sus materias para encarar las dificultades que tienen los alumnos para “leer comprensivamente y escribir con claridad” permite distinguir dos modos básicos de intervención, que hemos denominado “Trabajo en los extremos” y “Trabajo durante” (véase cuadro 30).

Antes de detallar el tipo de respuestas englobadas en estas dos grandes categorías, conviene destacar que ambas se distinguen por cómo y cuándo interviene el profesor en las tareas de lectura y escritura que propone. En el primer modo, mayoritario, el docente interviene marginalmente en la lectura y escritura que realizan sus alumnos (al inicio o al final) en tanto que en el segundo modo, el profesor interviene durante el transcurso de realización de estas actividades y les dedica tiempo de clase.

II.1.1. Trabajo “en los extremos”

El primer modo de acción docente, al que llamamos “Trabajo en los extremos”, abarca al 47% de las respuestas de los encuestados que describen qué hacen por su cuenta. Se caracteriza porque el docente suele intervenir al inicio de los procesos de lectura o escritura (requiriendo trabajos, dando pautas, enseñando técnicas) o al final (corrigiendo las producciones de los estudiantes). Es decir, el profesor solicita o pauta una tarea, explica una estrategia o técnica de estudio, o bien corrige lo hecho por sus estudiantes, pero no interviene en el transcurso de ambos extremos sino que los alumnos realizan la tarea por su cuenta.

Así, las respuestas categorizadas como “trabajo en los extremos” revelan un docente que se preocupa por la lectura y la escritura en su materia pero no prevé que su intervención sea necesaria más allá de los “márgenes exteriores” (al inicio o al final) de la actividad que propone. Lo que ocurre “en medio”, es decir, durante los procesos de lectura o escritura, es responsabilidad de los alumnos. Los docentes encuestados cuyas respuestas se agrupan en esta modalidad probablemente suponen que su intervención al comienzo o fin es suficiente para regular el desempeño de los estudiantes. En cambio, parecen no concebir que los alumnos puedan necesitar orientaciones o retroalimentaciones durante el proceso. Desglosamos a continuación las subcategorías que integran esta modalidad, a través del análisis de algunos ejemplos. En el cuadro nº 30 se especifican los porcentajes de cada una.

Pide trabajo

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

*“A partir de lo planteado en clase, a nivel teórico, se **solicita** a los alumnos la presentación de producciones escritas donde fundamenten ideas del autor, comparen ideas de distintos autores, consulten bibliografía y escriban textos argumentativos sobre diferentes ideas o conceptos, analicen fuentes históricas a partir de enunciados personales.” (191, Historia)*

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

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

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

Da técnicas

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

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

*“**Facilito** técnicas de estudio.” (1444, Historia)*

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

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

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

Estas respuestas serían una muestra de que la lectura y la escritura son concebidas como habilidades, es decir, destrezas generalizables, “no relacionadas de modo específico con cada disciplina”, que podrían aprenderse “fuera de una matriz disciplinaria” (Russell,

1990: 53) y utilizarse luego en toda situación. En cambio, las investigaciones citadas en nuestro marco teórico revelan que la lectura y la escritura son prácticas sociales imbuidas de los propósitos, de los valores y de los conocimientos de quienes participan en ellas, y señalan que sólo se aprenden situadamente (Artemeva, 2008; Russell y otros, 2009).

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

Según Chalmers y Fuller (1996), este tipo de enseñanza ha sido probada como inefectiva ya que sólo se ocupa de transmitir un saber declarativo pero omite enseñar el necesario saber procedimental para que los estudiantes aprendan cómo usarlo recontextualizadamente en las diferentes circunstancias en que precisarían hacerlo. Del mismo modo, para Lerner (2001), de poco sirve que el docente comunique verbalmente este saber práctico. Al contrario, los caminos para desbrozar los textos, para ir comprendiéndolos y para estudiarlos deberían enseñarse como conocimientos en acción, a través de prácticas guiadas que permitan construir los saberes implicados en estas actividades conjuntas. Al tratarse de quehaceres del lector, es imposible aprenderlos como conocimientos declarativos ya que luego no habrá que decirlos sino ejercerlos.

Da pautas

En aquellas respuestas agrupadas como “da pautas”, el docente encuestado manifiesta ofrecer orientaciones, a modo de instrucción inicial, para que los estudiantes realicen el trabajo solicitado. Explica qué espera del alumno en la tarea encomendada, brinda lineamientos, aconseja lo que se debería hacer. La diferencia entre esta subcategoría con la previa es que las indicaciones que se proveen al pautar una tarea son específicas para esa tarea y no generales como en las respuestas agrupadas en “da técnicas”. La similitud entre ambas subcategorías es que en las dos el docente interviene con su orientación sólo antes de que los estudiantes enfrenten la tarea:

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

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

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

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

Igual que en las subcategorías previas, en estas respuestas el docente describe sus acciones “al inicio” y no manifiesta acompañar a sus alumnos en las dificultades que

puedan encontrar al emplear las pautas para la tarea dada. Así, las tres subcategorías hasta ahora tratadas consisten en intervenciones del profesor previas a la lectura o escritura de los alumnos. La siguiente subcategoría, por el contrario, reúne las intervenciones que se dan en el “extremo” opuesto, es decir, al final del proceso.

Corrige producto

Las respuestas agrupadas bajo la denominación “corrige producto” muestran intervenciones en las que el docente señala errores después de que los alumnos han leído o escrito. Estas respuestas consideran los productos por sobre los procesos porque, si bien algunas mencionan que las “falencias” que el docente marca pueden remediarse, la revisión aparece desintegrada del proceso de lectura o escritura y queda fuera del control del productor. Quien señala los errores es alguien distinto de quien los produce y debe subsanarlos; la revisión no se asume como tarea conjunta. La reconsideración de lo escrito o leído se realiza sólo si hay que enmendar faltas. No está contemplada como una labor epistémica que ayude a aprender la asignatura. En los siguientes ejemplos, nuestra negrita destaca que, desde el punto de vista de estos docentes, el trabajo sobre la producción o comprensión de textos se emprende para erradicar falencias del alumno y no como un modo de ayudarlo a elaborar la información recibida o a desarrollar sus ideas. La corrección del docente opera sobre el producto más que sobre el productor:

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

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

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

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

*“**Corregir** los escritos y **dárselos** para que los reescriban” (170, Matemática)*

En síntesis, las cuatro subcategorías que constituyen el modo “trabajo en los extremos” se refieren a respuestas en las que los docentes encuestados manifiestan ocuparse de la lectura y/o la escritura en sus materias sólo en la “periferia” de estas actividades. Tal vez por falta de tiempo y por priorizar otros contenidos, o por concebirlas como habilidades y no como prácticas situadas, o en virtud de pensar que los alumnos deberían saber desempeñarse por sí solos, o debido a carecer de formación sobre cómo hacerlo, estos profesores no intervienen durante los procesos para “enseñar en acción” los quehaceres de leer y escribir para estudiar sus asignaturas. Como consecuencia de ello, la lectura y la escritura resultan actividades extrínsecas al aprendizaje de sus materias y difícilmente funcionen para sus alumnos como instrumentos de elaboración cognoscitiva.

II.1.2. Trabajo “durante”

Al segundo modo de trabajar con la lectura y/o la escritura lo denominamos “trabajo durante”. Esta modalidad se diferencia de la anterior porque los encuestados describen ocuparse de los procesos de comprensión y/o producción escrita en sus clases, destinando tiempo didáctico a ello e interviniendo durante la tarea que proponen a fin de ayudar a los estudiantes para que puedan realizarla. A diferencia del modo “en los extremos”, en la modalidad “durante”, las tareas de lectura y/o escritura aparecen entrelazadas con el aprendizaje de los contenidos conceptuales propios de las asignaturas, es decir, los profesores se ocupan de la lectura y la escritura como un medio para que sus alumnos trabajen los temas propios de sus materias. Así, la producción y/o interpretación de textos tienden a aparecer integradas a la enseñanza y al aprendizaje de cada asignatura. Al destinar tiempo de clase a tareas vinculadas con leer y/o escribir, el docente tendría ocasión de observar cómo resuelven sus alumnos estas propuestas y qué dificultades presentan durante el proceso y no sólo en los productos. Estas respuestas representan al 37% de quienes expresaron que hacen algo por su cuenta y describieron qué hacen, y se distribuyen en dos subcategorías: “trabaja en clase” y “trabaja en clase-proceso interactivo”. En el cuadro nº 30 se detallan los porcentajes relativos y a continuación se proveen ejemplos.⁵

Trabaja en clase

La mayoría de respuestas de la modalidad “trabajo durante” corresponden a la subcategoría “trabaja en clase”. En los ejemplos siguientes, la negrita resalta que la lectura y/o la escritura son incluidas en las clases para ayudar a entender los contenidos propios de la materia. El uso de la primera persona plural también expresa un mayor involucramiento del profesor durante las tareas que propone a sus alumnos:

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

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

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

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

*“Trabajo mucho con la **comprensión de los enunciados** de los problemas matemáticos.” (1498, Matemática)*

Trabaja en clase - proceso interactivo

Esta subcategoría agrupa las respuestas que comparten los rasgos de la subcategoría anterior (“trabaja en clase”) pero en las que, además, los profesores expresan promover

⁵ El 16% de las respuestas restantes corresponden a “otros” (7%) o son imprecisas o confusas, y no permiten comprender qué hacen los docentes en sus clases (9%).

la interacción entre alumnos y docente. Es decir, la enseñanza se encara con un enfoque dialógico contemplando un ida y vuelta recursivo entre lo que hacen los alumnos y lo que el profesor aporta.

Cuando se trata de tareas de lectura, los docentes declaran destinar tiempo de sus clases a leer y releer en forma conjunta algunos textos, deteniendo la lectura para trabajar sobre la interpretación de los textos, tal como los siguientes ejemplos muestran:

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

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

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

Así, la lectura conjunta en clase se vuelve más analítica. Esta modalidad de lectura, en algunos casos, es acompañada por otras acciones del docente que colaboran en la comprensión de los textos, como por ejemplo, la contextualización de la bibliografía y de los autores que se leen, y el establecimiento de propósitos de lectura.

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

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

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

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

*“Me dedico con cada alumno en particular a hacer tareas de estado de avance en comprensión de textos y en reformulación de escritos. A veces leemos en clase, a veces escribimos en clase. Me preocupa realizar estas actividades, **durante la cursada y antes de los primeros parciales** para garantizar cierto éxito en las evaluaciones de la mayoría de los alumnos.” (538, Biología)*

Se nota en las respuestas previas un entrecruzamiento de interacciones: entre alumnos y docente, entre alumno y alumno, entre texto escrito y pensamiento, entre oralidad y

escritura. De acuerdo con nuestros marcos teóricos, es esta multiplicidad de voces lo que promovería la elaboración y apropiación del conocimiento (Dysthe, 1996; Wells, 1987). Estas interacciones recursivas permiten, también, que los contenidos se aborden en forma menos instantánea y más sostenida, gracias a los tiempos que demanda detenerse en la interpretación y en la revisión conjunta de los textos. A los fines del aprendizaje, la lentificación del ritmo en que se avanza con nuevos temas, sumado al trabajo dialógico con ellos, ayudaría a que la información novedosa pueda ponerse en relación con los conocimientos que ya tienen los alumnos. También favorecería que los estudiantes vinculen unos temas con otros y los integren con lo que piensan, lo cual a su vez evitaría que sean retenidos como datos inconexos e improductivos, sólo utilizados en el momento del examen.

Esta labor didáctica, que convierte a las aulas en un ámbito para la elaboración colectiva del conocimiento y no sólo para su transmisión, plantea desafíos curriculares que no desconocen los docentes encuestados, en cuanto al tiempo de las clases, la cantidad de contenidos y la carga de trabajo que demanda del profesor:

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

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

Cuadro Nº 30.

Qué describen los docentes que hacen por su cuenta acerca de la lectura y la escritura

Categoría	Subcategoría	Ejemplo respuesta	% (Parcial)	% (Total)
Trabajo en los extremos	pide trabajo	<i>“Estimulo la lectura, pido trabajos en los que exijo buena redacción posterior a la comprensión del tema.” (Formulario 1459, Biología)</i>	14% (22)	47% (71)
	corrige producto	<i>“Insisto en que los alumnos se expresen tanto en forma oral y escrita en clase, para poder observar y corregir los errores que surgen.” (345, Matemática)</i>	14% (21)	
	da técnicas	<i>“Posibilitar la adquisición de técnicas de lectura y comprensión” (1517, Psicología)</i>	10% (15)	
	da pautas	<i>“Guías de orientación para la lectura de textos académicos.” (1287, Lengua)</i>	9% (13)	
Trabajo durante	trabaja en clase	<i>“Dentro de la bibliografía selecciono algunos apartados para ser leídos y trabajados, explicados en clase. Doy consignas de trabajo que promuevan la comprensión lectora” (269, Educación)</i> <i>“Ocupo mucho tiempo en la comprensión de la situación problema y poco en la solución analítica (aplicar formulación). Esto lo propongo de la siguiente manera: dado un enunciado discutimos su</i>	30% (46)	37% (57)

		<i>contenido. Dado el esquema de una situación problema deben escribir el enunciado.” (289, Física)</i>		
	trabaja en clase - proceso interactivo	<i>“Redactan consignas y se las pasan a otro compañero para saber si es clara o si realmente responden a lo pedido. Se trabaja con redacciones, comentando tanto la corrección en los conceptos como en la forma de expresarlos, y también con exposiciones orales, ya que no sólo tienen dificultades para escribir con claridad, sino también para expresarse correctamente en forma oral.” (168, Geografía)</i>	7% (11)	
Otros		<i>“Ofrezco un tiempo para el asesoramiento sobre los temas cuya lectura no se comprende.”(583, Educación)</i>		7% (11)
Impreciso		<i>“Se desarrollan tareas específicas para mejorar la situación.”(29, Historia)</i>		9% (14)
Totales				100% (153)

El análisis cualitativo precedente categoriza las respuestas sobre qué hacen los docentes por su cuenta. Si retornamos al cuadro nº 29, en donde se analiza el ítem 20c), recordaremos que los docentes encuestados también indicaron acciones que se hacen “a nivel institucional” y “con colegas” respecto de las dificultades de los alumnos para leer y escribir. A continuación categorizamos las respuestas obtenidas para lo que se hace desde la institución y, más adelante, las que se refieren a lo que se hace entre colegas. Nótese que en ambos análisis predominan las respuestas categorizadas como “por fuera de las asignaturas”.

II.2. Qué se hace institucionalmente

182 profesores encuestados (37, 1%, ver cuadro 29) indican que sus instituciones hacen algo para afrontar los problemas relativos a la lectura y la escritura, aunque sólo 157 respuestas describen qué se hace institucionalmente.⁶ Estas fueron agrupadas en tres categorías principales (ver cuadro 31).

La mayoría de estas respuestas (53%) indican que se hace algo por fuera de las asignaturas y centrado en las dificultades de los alumnos, bien sea con carácter remedial (gabinete psicopedagógico) o con la suposición de que podrá ser transferido luego al desafío de leer y escribir en las materias (taller, curso de ingreso, tutorías, actividades culturales extracurriculares). Son acciones institucionales en las que el trabajo con la lectura y la escritura se sitúa en espacios curriculares ajenos a la labor del docente que enseña su asignatura.

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

⁶ 142 encuestados describen qué se hace y de ellos 15 dan respuestas dobles, es decir, mencionan que institucionalmente se hace más de una cosa. Por ello se computan 157 respuestas.

eventualmente en el futuro (proyectos de mejora institucional, actividades de desarrollo profesional docente, proyectos de investigación, acuerdos), si bien no especifican cómo.

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

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

En el cuadro nº 31 se ofrecen ejemplos de cada subcategoría correspondientes a las tres categorías principales.

Cuadro Nº 31.
Qué se hace con respecto a la lectura y la escritura a nivel institucional

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

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

II.3. Qué se hace con colegas

El cuadro nº 31 presenta el análisis cualitativo de las respuestas que describen lo que hacen quienes declararon en la parte c) del ítem 20 que hacen algo “con colegas”. Si se vuelve al cuadro nº 29, puede observarse que el 29,8% de los encuestados (= 146 docentes) respondieron que hacen algo con colegas para ayudar a afrontar las dificultades de los alumnos para leer y/o escribir. De esos 146 docentes, 111 describen lo que realizan.⁷ Buena parte de sus descripciones se aproximan o bien a las respuestas de quienes mencionan acciones a nivel institucional o bien a las que dicen hacer algo por su cuenta. La particularidad de las respuestas “con colegas” es que señalan que lo que se hace, en sus aulas o a nivel institucional, es fruto de intercambios con otros profesores.

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

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

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

⁷ De los 111 encuestados que describen qué se hace, 5 dan respuestas dobles, es decir, mencionan que se hace más de una cosa. Por ello se analizan como 116 respuestas.

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

11% de los que responden hacer algo con colegas declara realizar una **tarea intercátedra**, que incluye el trabajo de más de un docente, aunque no es posible a partir de estas respuestas precisar cómo lo hacen.⁸

En el cuadro Nº 32 se observan los porcentajes de respuestas de cada categoría y se incluyen ejemplos de cada subcategoría.

Si se compara el análisis exhibido en este cuadro con el que presenta el cuadro nº 30, es dable notar que, tanto a nivel institucional como entre colegas, predominan las respuestas que muestran que la lectura y la escritura se suelen encarar de forma extrínseca a la enseñanza de los contenidos de cada asignatura.

Cuadro Nº 32.
Qué hacen los docentes junto a sus colegas acerca de la lectura y la escritura

Categoría	Subcategoría	Ejemplo de respuesta	% parcial	% total
Por fuera de las asignaturas	orientación a alumnos	<i>“Los casos más serios se encuentran en los primeros años de la carrera y en general se lo orienta a buscar alguna ayuda profesional y, si el alumno/a es receptivo a las indicaciones, se le propone algunas actividades complementarias de lectura comprensiva u otras.” (Formulario 671, Historia)</i>	9% (10)	24% (28)
	taller	<i>“Dentro de la formación que ofrece la institución, se dicta en forma complementaria talleres de ortografía, comprensión de texto”. (1380, Lengua)</i>	7% (8)	
	tutores	<i>“Hay un proyecto en la Institución, a cargo de otros docentes, colaborando con los alumnos que tienen problemas, a través de tutorías.” (1407, Economía)</i>	3% (4)	
	ingreso	<i>“En el curso inicial una cátedra destinada a la comprensión lectora” (1326, Educación)</i>	3% (3)	
	delega en otras materias	<i>“Una profe de Lengua les desarrolló clases que tendían a fortalecer este aspecto.” (360, Matemática)</i>	2% (2)	
	actividad cultural	<i>“Motivar la lectura de temas de su interés”. (1310, Matemática)</i>	1% (1)	
Trabaja en los extremos	pide tarea	<i>“Se piden informes de lectura” (894, Lengua)</i>	9% (10)	21% (24)
	corrige producto	<i>“Tratamos de tener criterios comunes en la supervisión de las tareas pautadas como: Corrección de redacciones y errores de ortografía o devoluciones de trabajos de confusa comprensión para que los vuelvan a realizar” (399, Biología)</i>	7% (8)	
	da pautas	<i>“Nos ponemos de acuerdo qué formato</i>	3%	

⁸ De las restantes respuestas, 3% fueron categorizadas como “otros” y 11% son imprecisas o confusas, y no permiten entender qué se realiza con colegas.

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

Conclusiones del ítem 20 a/b/c/d

El análisis del ítem 20 ha mostrado que la mayoría de los profesores encuestados, procedentes de las diversas disciplinas y carreras de IFD que forman a los futuros

docentes secundarios, perciben que los estudiantes tienen dificultades para leer y escribir en sus materias. De acuerdo con el análisis cuantitativo, esta percepción se encuentra ampliamente difundida entre los docentes de las distintas disciplinas, sin mostrar variaciones sustantivas en relación con el resto de las variables de corte de esta encuesta (región, sexo, edad, posgrado, inserción laboral, etc.), salvo en el caso de sector de gestión, ya que las dificultades resultan más visibles en el ámbito estatal.

Así, según hemos detallado, el 90,8% de los encuestados percibe dificultades en la lectura y escritura de sus alumnos; el 93,1% conversa con sus colegas sobre el problema; el 90,4% dice que hace algo al respecto: por su cuenta (40,6%), con otros (29,8%) y/o declara que se hace algo a nivel institucional (37,1%). El 30,7% de quienes mencionan acciones institucionales, manifiesta, al mismo tiempo, hacer algo por su cuenta o con otros profesores.

Ahora bien, este panorama general pudo ser precisado a partir del análisis cualitativo de las respuestas abiertas con respecto a qué se hace frente al problema constatado en sus alumnos. Así, aunque casi todos los profesores manifiestan que se hace algo al respecto, “por su cuenta”, “con colegas” o “a nivel institucional”, lo que describen resultan mayormente acciones poco integradas en las materias que enseñan.

Entre los docentes que se ocupan del asunto en forma individual predominan los que intervienen periféricamente, al inicio o al final de las situaciones de lectura y/o escritura que requieren en sus materias, por medio de tareas que solicitan, pautan, corrigen o enseñan técnicas generales para ser luego aplicadas, pero no refieren acciones que acompañen la actividad lectora o escritora de los alumnos en torno a los contenidos disciplinares. Se trata por tanto de una inclusión marginal o poco integrada de la lectura y/o escritura en sus materias.

De forma similar, entre quienes manifiestan que hacen algo con otros profesores o institucionalmente, predominan las acciones por fuera de las asignaturas, a través de talleres, cursos de ingreso, etc.

En contraste, un porcentaje menor de docentes describe ocuparse de la lectura y/o escritura en sus clases *entramando* estas tareas con la enseñanza de su disciplina. Son minoritarias las respuestas en las que también se expresa que se lo hace interactivamente entre lo que ellos aportan y lo que hacen los alumnos. Estas intervenciones entretejen las orientaciones para leer y escribir con el trabajo sobre los contenidos propios de cada materia y por ello parte de la labor en clase es volver sobre, retomar, esos contenidos a través de la lectura y/o la escritura.

Es decir, la mayor proporción de las acciones que se realizan tienden a abordar la lectura y/o la escritura como un agregado en la periferia de la enseñanza o incluso las ubican en un espacio curricular separado de las asignaturas. Son menos frecuentes las acciones que integran el leer y escribir para aprender los contenidos disciplinares y, al hacerlo, siguen enseñando estos contenidos por medio de la producción o discusión de textos. Las respuestas que dan cuenta de estas acciones, si bien minoritarias, resultan destacables porque ilustran cómo ciertos docentes expresan entrelazar el trabajo con la lectura y la escritura en sus disciplinas. El tiempo de clase que les dedican, en vez de avanzar

permanentemente con nueva información, seguramente posibilita en los alumnos comprender y poner en relación saberes que, de otro modo, sería más difícil hacer propios.

Si retomamos el interrogante al que en forma indirecta este ítem pretende aportar (¿de qué maneras la lectura y la escritura están presentes en las aulas, qué hacen los docentes con relación a ellas, qué significa para los encuestados ocuparse de la lectura y la escritura en la enseñanza de las disciplinas?), es posible afirmar que muchos encuestados, incluso más de los previstos en nuestra hipótesis inicial, declaran ocuparse de la lectura y la escritura. Esto resulta en sí mismo interesante porque da muestras de la visibilidad que parecen haber ganado estas prácticas y señala que -al menos en teoría- ya no se les da la espalda. Empero, “ocuparse” adquiere dos significados contrastantes. En buena parte de las respuestas, hace referencia a que los docentes o las instituciones realizan algo respecto de la lectura y la escritura que resulta de añadir a lo que se enseña ciertas acciones situadas en los márgenes de la enseñanza. En cambio, un grupo menor de profesores se ocupan del leer y escribir en el transcurrir de sus materias. Si bien proceden de diversas asignaturas, acompañan la lectura y la escritura como un modo de ayudar a elaborar los contenidos disciplinares. “Ocuparse” significa aquí destinar tiempo de clase e intervenir durante los procesos de interpretación y producción escrita. Así, uno de los significados de ocuparse corresponde a agregar un contenido (la lectura y/o la escritura) periféricamente; el otro equivale a entretener ese contenido con el trabajo sobre los temas de las asignaturas.

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

Según los marcos teóricos explicitados al comienzo de este informe, lo que resulta más provechoso para el aprendizaje es *entramar* o *tejer* el trabajo sostenido de lectura y escritura con la enseñanza de cada materia al servicio del aprendizaje de sus propios contenidos, en vez de *añadir* o *coser* un contenido ajeno en el contorno de las asignaturas o en el plan de estudio de las carreras. Ilustran este entramado las respuestas de los docentes que ven valioso discutir con los alumnos sus interpretaciones sobre los textos, aunque resulten alejadas de la que el profesor considera adecuada. Estos profesores, que hacen lugar al trabajo conjunto sobre la interpretación de lo leído, probablemente conciben que comprender los textos de su asignatura requiere algo más que su explicación. Por eso, están dispuestos a dedicar tiempo de clase al aporte de cada uno, a apreciar qué han entendido los alumnos para volver a explicar en función de ello o incluso porque valoran la confrontación entre pares como un medio de promover la transformación de sus ideas de partida. El trabajo que realizan sobre la interpretación de la bibliografía resulta una ayuda pedagógica imprescindible para que sus alumnos entiendan los conceptos de su materia y aprendan a leer sus textos. Esta forma de ocuparse también ha quedado ejemplificada en los docentes que no devienen meros correctores de escritos, sino que orientan en el transcurso de la producción escrita (y no sólo al final) para que los textos mejoren en los aspectos profundos y específicos de la materia (coherencia del escrito, pertinencia y precisión de los contenidos conceptuales,

adecuación a la consigna, etc.), además de en los aspectos universales, denominados superficiales (ortografía, gramática etc.). Intervenir durante el proceso apunta, también, a que mejore el escritor y no sólo el escrito, apunta a promover un uso epistémico de la escritura en vez de un uso comunicativo únicamente. De este modo, la escritura no se emplea aquí sólo como instrumento de evaluación y la intervención del docente no se queda en los bordes de la materia. Los profesores que dicen ocuparse de la lectura y la escritura según este modo entramado lo expresan en términos de hacerse cargo de enseñar su disciplina, sin sentir que han debido convertirse, por ello y por un rato, en docentes de Lengua.

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

Concepciones acerca de integrar la lectura y la escritura en la enseñanza de las asignaturas (ítem 21)

Considere la siguiente situación que se lleva a cabo en una carrera de formación docente:

En una materia de 3 horas semanales, el docente propone que los alumnos entreguen clase a clase la respuesta escrita a una pregunta sobre la bibliografía. Se lleva los escritos, lee algunos y, en la primera media hora de la clase siguiente, comenta las respuestas considerando tanto su contenido como la forma de expresión.

21a.

¿Realiza una actividad como la mencionada?

- ☐ **Sí**
- ☐ **No, pero podría realizarla**
- ☐ **No la realizaría**

21b.

Indique el motivo principal por el que no realiza o no realizaría la actividad

- ☐ **Es una sobrecarga incompatible con las condiciones en que trabajamos los docentes**
- ☐ **Se necesita capacitación para encarar la tarea seriamente**
- ☐ **Corresponde a los profesores de lengua enseñar a expresarse por escrito**
- ☐ **Me faltaría tiempo para completar el desarrollo del programa**
- ☐ **No es una estrategia adecuada para enseñar los contenidos de mi materia**
- ☐ **Encontraría resistencia en los alumnos para leer y escribir clase a clase**
- ☐ **Otra razón. Por favor, detalle.**

Presentación

En este ítem se plantea una situación de enseñanza que incluye el trabajo con la lectura y la escritura para trabajar los temas propios de la asignatura. El escenario apunta a recabar la disposición de los docentes a ocuparse del leer y escribir en sus materias y a utilizar estas prácticas como herramientas para el aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, se relevan razones posibles por las que los profesores no adscribirían a esta forma de trabajo. De este modo, el ítem 21 complementa la información aportada por el ítem 20d puesto que se adentra en lo que los encuestados opinan respecto de integrar la producción y comprensión de textos en sus clases al servicio de abordar los contenidos disciplinares propios de la asignatura.

La situación de aula que presenta este ítem se sustenta en la concepción de alfabetización académica según es propuesta por Carlino (2005), pues alude a un docente que se caracteriza por:

- proponer tareas que promueven la lectura y escritura de los alumnos clase a clase y no sólo para las instancias de evaluación o la realización de trabajos prácticos;

- guiar el análisis del texto planteando preguntas que orienten a los alumnos para enfocar las ideas centrales de acuerdo a la función que el docente asigna a la bibliografía en el logro de los objetivos de la materia;
- incrementar la actividad cognitiva de los alumnos sobre el texto al tener que jerarquizar y seleccionar contenidos, interpretarlos y, además, organizarlos por escrito;
- recuperar durante el desarrollo de las clases las escrituras realizadas por los alumnos e intervenir con aclaraciones y comentarios acerca del contenido de manera integrada con la redacción.

Resultados

El cuadro nº 33 muestra las adhesiones recibidas por las diversas opciones del ítem 21a.

Cuadro Nº 33.
¿Realiza una actividad como la mencionada?

Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje sobre casos
Sí	175	34,8
No, pero podría realizarla	217	43,1
No la realizaría	111	22,1
Total	503	100,0

Sólo un tercio de los encuestados (34,8%) manifiesta realizar una actividad como la descrita en el ítem. Sin embargo, otra buena parte de ellos (43,1%) indica que estaría dispuesto a hacerlo. Por consiguiente, la mayoría de los docentes (el 77,9%) se muestra afín a la actividad propuesta.

¿Cómo intervienen las variables de corte respecto de estas adhesiones?

La realizan mayor cantidad de mujeres que de hombres (4,9%), de docentes mayores de 45 años (12%), de profesores de humanidades y ciencias sociales que de exactas y naturales (8,9%), de docentes con posgrado (6,3%), con perfil escritor (4,5%), con perfil investigador (8,2%) y de encuestados que se desempeñan en establecimientos grandes (14,6%).

La realizarían mayor cantidad de respondientes hasta 44 años (12,7%), de docentes que trabajan en EGB3/Polimodal (7,9%), de quienes no trabajan en universidad (7,1%); de docentes no investigadores (6,8%); de respondientes que se desempeñan en establecimientos pequeños (5,5%) y en establecimientos sin talleres de lectura y escritura (4,7%).

No la realizaría mayor cantidad de varones (5,1%); de docentes pertenecientes a los grupos de mayor y menor edad (5%), de profesores de exactas y naturales (11,2%), de quienes no tienen posgrado (7,6%), no trabajan en polimodal (4,8%), no enseñan en la universidad (6,3%) y se desempeñan en establecimientos chicos (8%).

En la segunda parte del ítem se pidió indicar el motivo por el cual no se lleva o llevaría a cabo la actividad. El cuadro nº 34 exhibe la razón elegida por la cual los encuestados declaran que no realizan o no realizarían la actividad.

Cuadro Nº 34.
¿Por qué motivo no realiza o no realizaría una actividad como la mencionada?

Orden	Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje sobre casos
1º	Otra razón	80	28,9
2º	Estrategia inadecuada	59	21,3
3º	Faltaría tiempo	55	19,9
4º	Sobrecarga incompatible con condiciones	41	14,8
5º	Resistencia del alumno	25	9,0
6º	Necesita capacitación	15	5,4
7º	Corresponde a lengua	2	0,7
	Total	277	100,0

Como se ha observado en el análisis del ítem 21a, son 111 los encuestados que responden que no realizarían una actividad como la indicada y 217 los que dicen no realizarla pero sí poder hacerlo. En el ítem 21b, el número de docentes que explican por qué no la hacen o no la harían es 277.

De las opciones dadas que explican la razón de por qué no realizan o no realizarían la actividad, la que concentra el mayor porcentaje de respuestas (28,9%) es Otra razón. Esta opción fue elegida por 80 encuestados, quienes en el campo abierto asociado la explicitan. Se contabilizaron 86 respuestas porque algunos mencionan más de un motivo. En virtud de este alto porcentaje de respuestas que indican “Otra razón”, procedimos a examinar detenidamente y categorizarlas razones dadas como alternativas a las listadas en la parte cerrada del ítem., Así, se obtienen tres nuevos tipos de razones (“Realiza actividades, pero distintas/ La realiza con otra frecuencia” -29 respuestas-, “No se le había ocurrido/ No se le había ocurrido, pero la hará” -24 respuestas-, “La actividad no asegura comprensión lectora / No acuerda con la actividad” -8 respuestas-). Aparecen también 25 explicaciones que equivalen a las opciones provistas por el ítem y que, por lo tanto, fueron reasignadas a una u otra de las razones originalmente listadas en el ítem. Es lo que se muestra en la cuadro Nº 35.

Cuadro Nº 35
Categorización de respuestas que detallaron *Otra razón*

Realiza actividades, pero distintas/ La realiza con otra frecuencia	Reasignadas a una u otra de las razones originalmente listadas	No se le había ocurrido/ No se le había ocurrido, pero la hará	No asegura comprensión lectora / No acuerda con la actividad
29	25	24	8

La reasignación de respuestas de la opción Otra razón configuraría el cuadro de frecuencias Nº 36.

Cuadro N° 36.
¿Por qué motivo no realiza o no realizaría una actividad como la mencionada?
Con respuestas reasignadas

Orden	Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje de respuestas sobre casos válidos
1º	No es una estrategia adecuada para enseñar los contenidos de mi materia	63	22,3
2º	Me faltaría tiempo para completar el desarrollo del programa	63	22,3
3º	Otra razón	55	19,4
4º	Es una sobrecarga incompatible con las condiciones en que trabajamos los docentes	50	17,7
5º	Encontraría resistencia en los alumnos para leer y escribir clase a clase	34	12,0
6º	Se necesita capacitación para encarar la tarea seriamente	16	5,7
7º	Corresponde a los profesores de lengua enseñar a expresarse por escrito	2	0,7
	Total	283	100

De acuerdo con el cuadro n° 36, que reformula el cuadro n° 34 para incluir las respuestas que hemos reasignado, las dos opciones más elegidas (*No es una estrategia adecuada para enseñar los contenidos de mi materia* y *Me faltaría tiempo para completar el desarrollo del programa* –ambas con el 22,3% de respuestas-) comprenden en conjunto casi la mitad de las preferencias (44,5%). Estas opciones justifican por qué no realizan o realizarían la actividad propuesta por el ítem atribuyéndolo a dos factores: inadecuación de la estrategia y falta de tiempo de clase.

La incompatibilidad de la estrategia con los contenidos de la materia es marcada por el 30,3% de los profesores de ciencias naturales y matemática, frente al 13,9% de quienes responden por el área de las humanidades.

El factor tiempo (de clase) preocupa por igual a los docentes de las materias humanísticas y sociales y de las ciencias exactas y naturales, elegido en tercer lugar como objeción a la actividad. Se piensa que el tiempo que insumiría realizar la secuencia dificultaría/impediría el desarrollo de temas.

Asimismo, según fue señalado como cuarta razón (17,7%), aumentaría el trabajo extra-aula de los docentes, cuyas remuneraciones solo suelen reconocer las horas de cátedra dictadas frente a alumnos.

También en relación con el tiempo, pero referido al que deben dedicar los alumnos, la quinta razón (12%) señala la sobrecarga que esta propuesta de trabajo significaría para los alumnos -quienes sumarían una tarea más a las que ya deben cumplir para acreditar la cursada-. Igualmente esta “resistencia” podría deberse a que para los estudiantes escribir y leer no aparece vinculado con el aprendizaje de los contenidos disciplinares.

La mayoría de las objeciones se refieren, así, a que la situación didáctica propuesta por el ítem no merece ser llevada a cabo porque no contribuye suficientemente a la enseñanza de los contenidos de su asignatura y sustrae tiempo de clase, aumenta el trabajo del docente y exige dedicación de los alumnos a una tarea que tal vez no consideran que está relacionada con aprender la asignatura.

El reactivo referido a la necesidad de *capacitación de los docentes para encarar la tarea con seriedad* solo recibe el 5,7% de las elecciones. Es reconocido como problema por los encuestados del NOA/NEA con 10pp por sobre las otras dos regiones y por los docentes de Matemática con 7pp más que los de Ciencias Naturales. En cuanto a las otras áreas disciplinares, los profesores de Ciencias Sociales superan a los de Educación/Psicopedagogía por 4,8pp; ningún encuestado adscripto a Lengua/Literatura lo elige como opción.

Conclusiones

El análisis de las respuestas a las preguntas 21a y 21b ha mostrado que un tercio (34,8%) de los encuestados declara realizar una actividad afín a la propuesta, que integra la lectura, la escritura y la revisión colectiva de lo escrito con el trabajo sobre el contenido disciplinar. En contraste 43,1% de los profesores indica que no la hace en sus clases pero sí podría hacerla. Si bien quienes señalan que no la realizan ni realizarían constituyen menos de un cuarto (22,1%) de los respondientes, 55% de los encuestados (N=277) señalan los motivos por los que no la hacen/harían, objetándola de alguna manera.

Las objeciones realizadas se centran en orden de prioridad en: la inadecuación de la actividad a los contenidos de la materia, el tiempo que demandaría su realización –que impide completar el desarrollo del programa-, la sobrecarga que implicaría para los docentes en función de sus condiciones de trabajo, y la resistencia que produciría en los alumnos la exigencia de escribir clase a clase.

La mayoría de las razones señaladas por los encuestados apuntan a que la situación didáctica propuesta no contribuye suficientemente a la enseñanza de los contenidos de su asignatura. Tal como plantea el enunciado del ítem, esta situación consiste en que los alumnos lean y entreguen clase a clase la respuesta escrita a una pregunta sobre la bibliografía para que, en la clase siguiente, el profesor comente algunas respuestas considerando tanto su contenido como su forma de expresión. Es decir, plantea leer, escribir y revisar lo escrito como un modo de revisar lo entendido. Objetar la situación por considerarla inadecuada para enseñar la propia materia o por falta de tiempo (de clase, del docente, de los alumnos) muestra que los encuestados probablemente no llegaron a advertir la relación entre la situación didáctica que propone el ítem y enseñar y aprender los contenidos temáticos propios de su asignatura. El hecho de que muchos docentes no encuentren útil la secuencia para llevar adelante los objetivos de enseñanza de su materia puede recibir distintas explicaciones (la rapidez con que cumplieron la encuesta; el hecho de detenerse en los detalles accidentales de la actividad; el no haberse percatado del sentido de la misma). Nosotros interpretamos, en cambio, que podría

deberse a que manejan ciertas concepciones sobre los alumnos, la lectura, la escritura, la enseñanza y el aprendizaje, que harían inobservable esta relación.

Arriesgamos a continuación varias interpretaciones de las razones dadas por las que no se hace o no se haría una actividad como la propuesta en el ítem. Por un lado, se podría pensar que estos respondientes no ven necesario que los alumnos lean o escriban para aprender sus asignaturas. Pero también podría significar que, aunque sí juzgan necesario que sus alumnos lo hagan, piensan que ello debe quedar a cargo de los estudiantes y que, en cambio, el tiempo de clase ha de destinarse a otras cuestiones, como por ejemplo, la explicación de los temas de la materia. Si así fuera el caso, esta creencia podría implicar que los docentes se manejan con una o más de las siguientes concepciones, cuestionables según el marco teórico expuesto al inicio de este informe. Podría indicar que conciben que los alumnos del nivel superior han de poder arreglarse solos frente a lo que leen, dado que no precisan de la intervención docente para ayudarles a comprender la bibliografía (concepción de autonomía del adulto). Simultáneamente, se les podría atribuir una concepción de lectura como habilidad general, que sus alumnos han de haber aprendido en su formación previa y que por tanto podría ser aplicada a leer sin problemas la bibliografía de la asignatura. También podría significar que adoptan una concepción extractiva de la lectura, con lo cual si los alumnos leen entonces necesariamente han de comprender lo que el texto dice porque el significado de lo leído se supone allí contenido. En cuanto a la escritura, estos docentes podrían estar pasando por alto el valor de la revisión colectiva como un modo de discutir y volver a pensar lo que se ha escrito. A modo de conjetura, esto podría significar que consideran que revisar es meramente corregir en un escrito sus errores formales, de superficie, y no una ocasión de retrabajar la comprensión de su contenido. A la vez, podemos especular que estos resultados reflejarían una concepción de enseñanza restringida, que sólo incluye como tal la exposición del profesor y excluye otras intervenciones; se trataría de una enseñanza transmisiva y monológica, lo cual supondría un aprendizaje receptivo que, por tanto, vuelve innecesaria la participación de los alumnos. Por último, se podría inferir de estas respuestas una concepción sobre el objeto de enseñanza constituido únicamente por el sistema de conceptos de la disciplina; las prácticas de lectura (interpretación) o escritura (revisión) de los textos propios de la asignatura no formarían parte de lo que piensan que han de enseñar.

¿Tendrían algo en común estas concepciones? Siempre a modo tentativo y necesario de mayor sustento, es posible pensar que este 55% de los encuestados consideran a la lectura y la escritura incluidas en la situación planteada por el ítem como algo que se *añadiría* a los contenidos que han de enseñar en vez de visualizarlas como una forma de trabajar esos contenidos. Por el contrario, los profesores que declararon que hacen o podrían hacer la actividad planteada en el ítem sin objetarla podrían estar reconociendo su valor epistémico para potenciar el aprendizaje de los conceptos de su asignatura.

Propósitos declarados por los docentes al indicar a sus alumnos leer bibliografía (ítem 22).

22) Cuando indica a sus alumnos que lean bibliografía, usted tiene como propósito...Marque una sola opción

1. Que los estudiantes amplíen los contenidos explicados en clase
2. Retomar las dudas sobre lo leído y discutirlos entre todos en clase
3. Que los alumnos puedan participar activamente en el desarrollo de las clases
4. Que los alumnos sigan trabajando en sus casas los temas de la materia
5. Suplir temas no desarrollados en clase
6. Que los alumnos resuelvan sus dudas consultando los textos
7. Otra opción. Por favor, detalle.

Presentación

Este ítem se propone indagar las funciones que los encuestados asignan a leer en el contexto de la formación docente y también conocer si en clase se hace algo con la lectura, de modo de analizar las concepciones que podrían subyacer a las respuestas elegidas. Por lo tanto, las opciones fueron diseñadas según dieran cuenta de dos alternativas: leer para participar en clase y discutir las interpretaciones grupalmente o bien leer para recibir información que complemente la transmitida por el docente.

Resultados

El cuadro nº 37 presenta las opciones de este ítem ordenadas según el nivel de respuesta por parte de los docentes.

Cuadro Nº 37
Propósitos declarados por el docente al indicar a sus alumnos leer la bibliografía.

Orden	Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje sobre casos
1º	Que los alumnos puedan participar activamente en el desarrollo de las clases	181	36,0
2º	Que los estudiantes amplíen los contenidos explicados en clase	134	26,6
3º	Retomar las dudas sobre lo leído y discutirlos entre todos en clase	96	19,1
4º	Que los alumnos sigan trabajando en casa los temas de la materia	42	8,3
5º	Otra opción	30	6,0
6º	Que los alumnos resuelvan sus dudas consultando los textos	16	3,2
7º	Suplir temas no desarrollados en clase	4	0,8
	Total	503	100,0

Más de un tercio de los docentes encuestados (36%), al responder qué propósito persiguen al indicar lecturas a sus alumnos, eligieron *que los alumnos puedan participar activamente en el desarrollo de las clases*. Seguidamente, la opción más seleccionada fue

que los estudiantes amplíen los contenidos explicados en clase, con un 26,6% de adhesiones. En tercer lugar, se ubicó el reactivo *retomar las dudas sobre lo leído y discutirlas entre todos en clase* (19,1%).

Si agrupamos los reactivos de acuerdo a las concepciones implícitas de la lectura que podrían subyacerles, el 55,1% de los docentes, es decir, los que adhirieron al primero y tercero en orden de frecuencia, habrían elegido opciones que implican cierta organización de las clases que trascienden la exposición del profesor. Quienes proponen leer para *que los alumnos puedan participar activamente en el desarrollo de las clases* (36%) podrían estar indicando que valoran la interactividad en la clase y que consideran que, al leer, los alumnos adquieren cierto conocimiento necesario para poder participar en ella. Por su parte, los encuestados que optaron por el enunciado *retomar las dudas sobre lo leído y discutirlas entre todos en clase* (19,1%) avalarían que se dedique tiempo de clase para abordar la lectura, en particular para trabajar sobre las dudas y/o discutir interpretaciones divergentes.

Es probable que adherir a la idea de dar a leer para que luego los alumnos puedan participar activamente en las clases supone la intención de promover la interacción entre alumnos y docente. Sin embargo, conviene realizar algunas distinciones. Por una parte, la opción más elegida bien puede mostrar que se espera una intervención del docente para heterorregular al alumno, ya que partir de lo leído se produciría un diálogo sobre el tema entre profesor y estudiantes, quienes realizarían negociaciones y ajustes sobre lo comprendido. Por el contrario, si la lectura queda supeditada sólo al alumno y a sus recursos, la indicación de leer puede también ser solidaria con un supuesto de autonomía en la comprensión de la bibliografía por parte de los estudiantes. Como vemos, en este punto el instrumento no nos permite recabar ciertas diferencias relevantes.

Continuando con el análisis, observamos que uno de cada cuatro encuestados (26, 6%) prefiere la opción *que los estudiantes amplíen los contenidos explicados en clase*. Esta opción se correspondería con una idea de la lectura como habilidad generalizable, que pueden aplicar los alumnos sin necesidad de orientación ni retroalimentación del profesor. En otras palabras, en esta opción lo leído no es retomado en clase, sino por el contrario, lo explicado en el aula será complementado a partir de un abordaje autónomo de la bibliografía. La mediación del docente (consistente en guiar a los alumnos para la comprensión en la lectura) no resultaría considerada al adherir a este enunciado. En conjunto, las opciones que se emparentan con esta opción suman el 39% de las respuestas (*Que los estudiantes amplíen los contenidos explicados en clase, Que los alumnos sigan trabajando en casa los temas de la materia, Que los alumnos resuelvan sus dudas consultando los textos, Suplir temas no desarrollados en clase*).

En el cuadro nº 38 se indican los factores que inciden en la distribución de respuestas de los encuestados en estas tres primeras opciones.

Cuadro N° 38.

Propósitos declarados al indicar leer la bibliografía, según región, sexo, edad, área disciplinar y posgrado.

Orden		1º	2º	3º
Ítems		Alumnos puedan participar	Estudiantes amplíen contenidos	Retomar dudas sobre lo leído
Variables	Total	36,0	26,6	19,1
	Región			
	NOA y NEA	25,5	36,8	21,7
	Pampeana y Cuyo	39,6	22,9	16,7
	Capital y GBA	36,5	25,7	18,3
Sexo	Varón	32,9	27,1	15,5
	Mujer	37,4	26,4	20,7
Edad agrupada	Hasta 34 años	44,1	25,4	18,6
	35 a 44 años	33,8	31,3	22,5
	45 a 54 años	38,6	25,5	18,5
	55 y más	30,3	22,2	15,2
Área disciplinar	Matemática	28,0	24,6	18,6
	Ciencias naturales	30,5	26,8	24,4
	Lengua/ Lit.	41,5	29,3	14,6
	Ciencias sociales	41,8	29,1	16,4
	Educ/ Psicop.	38,0	25,0	23,0
Posgrado	Sí	40,7	23,5	16,2
	No	28,9	31,3	23,4

En primer lugar, las respuestas distribuidas según **región** muestran que en NOA/NEA, a diferencia de lo que ocurre en Pampeana/Cuyo y Capital/GBA, el propósito de *que los estudiantes amplíen los contenidos explicados en clase* es el más elegido. En efecto, esta opción es seleccionada en NOA/NEA por 36,8% de los encuestados, alejándose en 10,2 puntos porcentuales por encima del porcentaje del total de respuestas (26,6) en este enunciado. En contrapartida, *que los alumnos puedan participar activamente en el desarrollo de las clases* resulta elegida en menor medida por los profesores de NOA/NEA (25,5%) que por sus colegas de Pampeana/Cuyo (39,6%) y Capital/GBA (36,5%). En este sentido, es probable que la práctica de dar para leer sin retomar lo leído (congruente con una visión de la lectura como habilidad acabada y transferible -que no requiere orientación del profesor-), se encuentre más difundida entre los encuestados de NOA/NEA que entre sus colegas de otras regiones.

Según el **área disciplinar**, los docentes provenientes de las áreas de Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Educación/Psicopedagogía indican en mayor medida solicitar leer para *que los alumnos puedan participar activamente en el desarrollo de las clases* (con un 41,8%, 41,5 y 38% respectivamente) que los profesores de Matemática (28%) y Ciencias Naturales (30,5%).

La formación de los docentes también establece diferencias en la respuesta *que los alumnos puedan participar activamente en el desarrollo de las clases*. En efecto, los docentes que informan realizar o haber realizado **posgrados** prefieren esta opción en 11,8 puntos porcentuales más que el resto de sus colegas (40,7% y 28,9 respectivamente). Resulta interesante también notar que, de modo inverso, para los docentes sin cursos de posgrado la opción más elegida es *que los estudiantes amplíen los contenidos explicados en clase*, seguida de la alternativa referente a la participación en el aula y, en tercer término, de la que indica como motivo trabajar las dudas que surgen tras la lectura. La incidencia de esta variable podría deberse principalmente a dos factores. En primer lugar, es posible que los docentes que realizan posgrado se encuentren más próximos al rol de alumno, influyendo esto en su reconocimiento de la especificidad de la lectura en distintos ámbitos y, por consiguiente, en su visibilización de la necesidad de la guía del docente acerca de cómo leer en un contexto determinado. Por otra parte, de acuerdo al tema elegido para continuar la formación tras los estudios de grado, también podría ocurrir que los docentes hubieran profundizado en sus conocimientos en pedagogía y didáctica específica, cuestión que tendría posibilidades de favorecer la consideración de la lectura como una actividad que no puede quedar librada solamente a lo que los estudiantes logren hacer con ella por su cuenta.

Por otro lado, resulta interesante observar que, si bien con diferencias leves, son **los docentes que escriben para publicar o que participan en investigaciones** quienes más seleccionan las opciones relacionadas con leer para interactuar en clase (*Que los alumnos puedan participar activamente en el desarrollo de las clases y retomar las dudas sobre lo leído y discutirlos entre todos en clase*). En contrapartida, para las respuestas que se condicen con la idea de leer para complementar la información transmitida por el docente, son los profesores que no han publicado o investigado quienes muestran más marcaciones. De acuerdo con esto, podríamos suponer que algunos encuestados, con mayor nivel de práctica personal de la lectura y la escritura, perciben más agudamente la especificidad de estas prácticas de acuerdo a su uso social en las disciplinas y la enseñanza.

Finalmente, entre las variables institucionales que relevamos, sólo el **tamaño del IFD** permite señalar posibles relaciones entre las características de los institutos y las elecciones preferidas por los docentes. Para comenzar, la opción *que los alumnos puedan participar activamente en el desarrollo de las clases* fue elegida en menor medida entre docentes de IFD pequeños (24,1%) que entre sus colegas de IFD medianos (35,2%) y grandes (36%). A su vez, el propósito más elegido entre los profesores de instituciones pequeñas al indicar leer a sus alumnos consistió en *“que los estudiantes amplíen los contenidos explicados en clase”* (40,7%). La diferencia con los encuestados por instituciones medianas (26,1%) y grandes (25,7) se ubicó en 14,6 y 15 puntos porcentuales, correspondientemente. Por lo demás, el orden de preferencia de *“retomar las dudas sobre lo leído y discutirlos entre todos en clase”* no resultó modificado por esta variable (los docentes encuestados por IFD pequeños como por medianos y grandes lo eligen en tercer lugar). No obstante, sí se registra una disminución notoria en la cantidad de elecciones que marcan los docentes de IFD pequeños (9,3%) respecto de los medianos (19%) y grandes (22,8%).

Conclusiones

El análisis del ítem 22 ha mostrado que algo más de la mitad de los docentes manifestaron dar a leer para *que los alumnos puedan participar activamente en el desarrollo de las clases* y para *retomar las dudas sobre lo leído y discutirlas entre todos en clase*. Estas opciones muestran una preferencia por las clases que trascienden la exposición del profesor y dan lugar a la participación de los alumnos. Hemos interpretado que estas elecciones indicarían que los encuestados valoran la interactividad en la clase y/o avalan que se dedique tiempo para trabajar las dudas sobre lo leído y/o confrontar interpretaciones. Esto podría significar adherir a una concepción de enseñanza dialógica y a una idea de lectura como práctica en la cual el docente ha de intervenir. Este resultado contrasta, por tanto, con el panorama provisto por el resto de la encuesta.

A diferencia de lo anterior, 39% de los encuestados prefiere las opciones que evidenciarían una concepción de la lectura como habilidad que los alumnos podrían utilizar por su cuenta sin orientación ni retroalimentación del profesor. La mediación del docente para guiar a los alumnos en la interpretación de lo leído no estaría jerarquizada. Probablemente esto pueda atribuirse a una concepción de la lectura como habilidad extractiva, en la cual se supone que el significado está en el texto y sólo cabe acercarse a éste para encontrarlo disponible. En esta concepción no se piensa en la posibilidad de que existan diversas interpretaciones de una misma lectura, que el docente ayudaría a confrontar y a adecuar al conjunto de saberes de su disciplina.

Representaciones y prácticas docentes respecto de las dificultades de comprensión lectora de sus alumnos (ítems 23, 24 y 25).

23) Si usted indica bibliografía para leer de una clase para la siguiente encuentra habitualmente que la mayoría de sus alumnos...

1. No leyeron el tema
2. Sí leyeron
3. Sí leyeron, pero no comprendieron lo fundamental

24.a) Cuando los alumnos leen pero no comprenden la bibliografía usted...Marque sólo la situación más habitual.

1. Desarrolla la clase como si los alumnos no hubieran leído
2. Solicita a los alumnos que formulen preguntas y las responde
3. Indica que busquen el significado de los términos desconocidos
4. Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto
5. Entrega un resumen con las ideas principales si el texto es muy complejo
6. Entrega una guía de lectura para orientar a los estudiantes al releer el texto
7. Cambia la bibliografía por una más sencilla de comprender
8. Otra opción. Por favor, detalle

24.b) Señale las razones de su elección

25) Si sus alumnos no comprenden lo leído, ¿a cuáles de los siguientes factores lo atribuye? Marque hasta tres opciones.

1. Falta de interés por la lectura
2. Carácter novedoso y específico de los textos disciplinares
3. Escaso vocabulario
4. Dificultad para reconocer en la bibliografía lo que es esencial para su materia
5. No adquirieron lectura comprensiva en niveles educativos previos
6. Necesidad de una mayor orientación por parte del docente

Presentación

Las preguntas 23, 24 y 25 constituyen una secuencia que tiene por propósito indagar las prácticas declaradas y las concepciones de los docentes con respecto los modos de encarar la lectura de los alumnos.

El ítem 23 los interroga sobre si es habitual que los estudiantes lean de una clase para la siguiente y si es usual que quienes lo hacen comprendan el texto.

El ítem 24 plantea reflexionar sobre una situación que suponemos frecuente en las clases de los docentes encuestados. Resulta corriente escuchar a los profesores y encontrar en la bibliografía resultados que indican que muchos estudiantes no entienden lo que leen. Las dificultades al comprender textos pueden responder a factores variados, entre los que se puede mencionar el desconocimiento o incipiente conocimiento por parte de los aprendices de las categorías conceptuales propias de la disciplina objeto de aprendizaje.

Siendo esta situación esperable, dado que se trata de sujetos en formación, es frecuente que los alumnos se encuentren con obstáculos al tener que atribuir significado a lo que leen y al necesitar distinguir en los textos lo principal de lo secundario, en función del propósito lectura. Partiendo de esta situación frecuente se construyó el escenario de la pregunta 24. En el ítem 24a), los encuestados deben elegir una opción de acuerdo con lo que hacen habitualmente cuando los alumnos presentan dificultades para interpretar la bibliografía. En 24b), en el campo de pregunta abierta, deben escribir las razones de esa elección. El ítem 24b), por tanto, brinda información cualitativa acerca de las concepciones que sustentan lo que los profesores en los distintos espacios curriculares dicen hacer con relación a la lectura.

El ítem 25 cierra la secuencia consultando a los encuestados sobre las causas de las dificultades de comprensión lectora observadas en los alumnos.

Las opciones presentadas se elaboraron considerando tanto los factores que suelen resultar visibles como causales del problema y otros que, desde nuestro marco teórico, efectivamente consideramos como intervinientes: las deficiencias de los niveles educativos precedentes, las complejidades propias de los textos disciplinares, las modalidades de enseñanza predominantes en la educación superior y las actitudes de los alumnos hacia la lectura como herramienta de aprendizaje.

Resultados ítem 23

En el cuadro nº 39 se presentan las frecuencias con que los docentes seleccionaron las diversas opciones correspondientes al ítem 23, que pregunta si es habitual que los estudiantes lean de una clase para la siguiente y si quienes leen suelen comprender o no el texto.

Cuadro Nº 39.
Alumnos que leen/ no leen entre clase y clase

Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje sobre casos
No leyeron	195	39,1%
Leyeron	177	35,5%
Leyeron, pero no comprendieron	127	25,5%
Total	499	100,0%

Así, en conjunto, el 64,6% de los encuestados manifiesta que los alumnos no leen la bibliografía clase a clase (39,1%) o que lo hacen sin alcanzar los niveles de comprensión esperados por los docentes (25,5%). En el cuadro nº 40, presentamos la distribución de respuestas según algunas de las variables analizadas.

Cuadro N° 40.
Alumnos que no leen entre clase y clase o leen pero no comprenden,
según región, sexo, edad, área disciplinar y posgrado.

	Orden		Lectura entre clases		
Variables		Ítems	No leyeron	Leyeron	Leyeron, pero no comprendieron
Total			39,1	35,5	25,5
Región	NOA y NEA		36,8	29,2	34,0
	Pampeana y Cuyo		30,1	46,9	23,1
	Capital y GBA		44,3	31,1	24,6
Sexo	Varón		39,9	32,7	27,5
	Mujer		38,7	36,7	24,6
Edad agrupada	Hasta 34 años		40,7	35,6	23,7
	35 a 44 años		40,0	31,3	28,8
	45 a 54 años		38,5	39,0	22,5
	55 y más		38,1	36,1	25,8
Área disciplinar	Matemática		42,7	29,1	28,2
	Ciencias naturales		38,3	39,5	22,2
	Lengua/ Lit.		39,5	40,7	19,8
	Ciencias sociales		37,3	37,3	25,5
	Educ/ Psicop.		37,4	31,3	31,3
Posgrado	Sí		37,5	35,9	26,6
	No		41,4	34,8	23,7

Casos válidos: 499

El porcentaje más alto de quienes declaran falta de lectura corresponde a Capital/GBA con 44,3%, superando a Pampeana/Cuyo (30,1%) por 14,2 pp., mientras que NOA/NEA (36,8%) ocupa un lugar intermedio entre ambas regiones. Los encuestados de Pampeana/Cuyo son quienes menos registran ausencia de lectura, ya que casi cinco de cada diez alumnos leen la bibliografía, mientras que estos valores descienden a tres de cada diez, aproximadamente, en las restantes regiones. En cuanto al reconocimiento de dificultades de comprensión, NOA/NEA supera por 10 pp., aproximadamente, al resto del país.

El cruce con área disciplinar no muestra variaciones considerables respecto a la falta de lectura, pues los porcentajes oscilan entre 42,7 para Matemática (disciplina que registra mayor número de docentes que señalan ausencia de lectura) y 37,3 para Ciencias Sociales (con menor falta de lectura). En cambio, sí se observan variaciones considerables en cuanto a comprensión lectora según el área disciplinar: el 31,3% de los docentes adscriptos al área Educación/Psicopedagogía y el 28,2% de los docentes de Matemática consideran que sus alumnos no interpretan adecuadamente lo que leen. Estos porcentajes descienden a 19,8% en el área de Lengua/Literatura y a 22,9% en Ciencias Naturales, lo que muestra una diferencia promedio de casi 9 pp. respecto de las disciplinas mencionadas precedentemente.

El análisis de las respuestas según sexo, edad, formación, inserción y perfil docente no ofrecen información relevante. En cambio, si se tiene en cuenta el sector de gestión, los encuestados de establecimientos estatales registran más dificultades de comprensión en los alumnos que los docentes de institutos privados (7pp).

Asimismo, se observan diferencias marcadas al considerar algunas de las características de las instituciones en las que se desempeñan los encuestados. En los profesorados medianos, la falta de lectura supera por 14 pp. a la declarada en las instituciones pequeñas y los problemas de comprensión afectan a los profesorados con equipamiento e infraestructura regular 12 pp. más que la observada en aquellos cuyos recursos pueden calificarse como buenos.

La existencia de talleres de lectura y escritura para ingresantes parece incidir positivamente en la interpretación de textos, pues en los establecimientos que los poseen se reduce en 5,4 pp. la percepción de las dificultades de comprensión, si bien la diferencia porcentual no resulta sustantiva. Sin embargo, no se advierte el mismo efecto positivo en relación con la frecuencia de lectura: los docentes de las instituciones que tienen talleres de lectura y escritura declaran que sus alumnos leen 4,7 pp. menos que en los institutos que no los tienen.

Conclusiones ítem 23

El análisis del ítem 23 indica que, según los profesores encuestados, dos tercios de sus alumnos no leen de una clase a la siguiente o, si lo hacen, no comprenden lo leído. Estos resultados están en línea con los del ítem 20 a, en el cual la mayoría de los docentes observa en sus alumnos dificultades para comprender y para expresarse por escrito.

La falta de lectura en los alumnos es declarada en mayor grado por los profesores de la ciudad de Buenos Aires y su conurbano, en tanto que los encuestados de la región noroeste y noreste del país manifiestan en superior proporción que el resto que sus estudiantes leen pero no comprenden lo leído.

Para complementar este análisis, el ítem 24 pregunta qué hacen los docentes ante la situación de que los alumnos hayan leído pero no entendido la bibliografía. Posponemos la interpretación de los resultados del ítem 23 para abarcar el conjunto de esta secuencia de ítems.

Resultados ítem 24

Ítem 24 parte a). Análisis cuantitativo

En la parte cerrada del ítem 24, se solicitó optar por una lista de acciones posibles frente a la situación de que los alumnos hayan leído para la clase del profesor encuestado pero no hayan comprendido, situación que suponemos habitual. En el cuadro N° 41, se presentan las opciones de la pregunta número 24a, según el orden de frecuencia con el que fueron elegidas.

Cuadro N° 41.
Estrategias declaradas por los docentes para intervenir cuando los alumnos leen
pero no comprenden.

	Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje sobre casos
1º	Propone releer en clase	287	57,6
2º	Solicita que formulen preguntas	109	21,9
3º	Desarrolla como si no hubieran leído	40	8,0
4º	Entrega una guía de lectura	36	7,2
5º	Otra opción	20	4,0
6º	Entrega un resumen	4	0,8
7º	Indica busquen significado de términos	1	0,2
8º	Cambia bibliografía	1	0,2
	Total	498	100

Casi el 80% de las respuestas de los profesores encuestados se concentra en dos opciones: Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto (57,6%) y Solicita a los alumnos que formulen preguntas y las responde (21,6%). La primera es elegida por más de la mitad de los encuestados y la segunda por una quinta parte, aproximadamente. Los dos reactivos siguientes: Desarrolla la clase como si los alumnos no hubieran leído (8,0%) y Entrega una guía de lectura para orientar a los estudiantes al releer el texto (7,2%) reúnen el 15,2% de las adhesiones, mientras que los tres últimos corresponden al 1,2 % de los docentes.

La opción elegida en primer lugar, Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto, fue construida por el equipo de investigación con la hipótesis de que representaría la opción de un docente que considera que los profesores han de ocuparse de la lectura de los alumnos en su asignatura, atendiendo a sus problemas de comprensión. De esta manera, esta opción contemplaría los tres componentes del sistema didáctico (Chevallard 1997): la actividad cognitiva del estudiante, el objeto de conocimiento y la regulación del docente durante el proceso de apropiación de ese saber. Supusimos que proponer la relectura en el aula de lo que no se entendió implicaría reconocer que las dificultades de comprensión no pueden solventarse mediante la sola exposición del profesor, sino que es preciso destinar tiempo de clase a volver sobre la lectura y dar la oportunidad de confrontar diferentes interpretaciones para que, luego, el docente pueda en todo caso explicar y clarificar. Esta estrategia docente implicaría, según la hipótesis inicial, hacerse cargo de enseñar a leer en las materias disciplinares, en vez de atribuir a los alumnos la entera responsabilidad de entender la bibliografía por su cuenta. Emplear esta estrategia supondría, además, asumir que la lectura es una práctica contextualizada, y no una capacidad general adquirida en las etapas previas de la escolaridad. Por otra parte, la discusión conjunta de lo no entendido, que propone la opción que estamos analizando, daría lugar a la construcción interactiva del significado de los alumnos entre sí y con el docente.

Sin embargo, estas hipótesis con las que fue construida la opción más elegida del ítem difícilmente pueden sustentarse si se analizan las razones que los mismos encuestados dan en el campo abierto para justificar por qué eligieron esta opción. Tal como se detalla en el análisis cualitativo de las respuestas abiertas del ítem 24b (ver siguiente apartado), las razones que los docentes brindan de su elección no tienen en cuenta sino muy parcialmente las concepciones teóricas enunciadas en el párrafo previo.

La opción elegida en segundo término, Solicita a los alumnos que formulen preguntas y las responde, fue construida desde la hipótesis de que su elección supone jerarquizar la interacción de los alumnos con el docente al considerar la explicación del profesor por encima de otras alternativas, como podrían ser la interacción entre pares o con el texto, mediados por el docente. Por otra parte, en la situación propuesta por esta opción, la participación estudiantil quedaría restringida sólo a aquellos que por haber leído y comprendido parcialmente están en condiciones de plantearse y verbalizar interrogantes.

Las opciones Desarrolla la clase como si los alumnos no hubieran leído (8%) y Entrega una guía de lectura para orientar a los estudiantes al releer el texto (7,2%) reciben porcentajes similares de respuesta. Se trata de intervenciones del profesor que, según nuestras hipótesis constructivas, estarían fundadas en diferentes concepciones de alumno, de enseñanza, de aprendizaje y de la función que le cabe a la lectura de la bibliografía en la formación profesional y académica de los futuros docentes. En efecto, desarrollar la clase como si los alumnos no hubieran leído ubica a los alumnos en la posición de receptores pasivos del saber transmitido por el docente y no favorece que los alumnos desarrollen las estrategias lectoras necesarias para poder construir conocimientos a partir de los textos disciplinares. Por el contrario, entregar una guía para orientar la relectura del texto, mostraría a un docente que intenta acompañar las prácticas de lectura de los estudiantes según los propósitos con los que presenta el texto a los estudiantes. Este tipo de intervención docente reconocería que, estando aún los alumnos poco familiarizados con los contenidos disciplinares, necesitan de la intervención del profesor en tanto experto para formular objetivos lectores que den sentido y orienten la jerarquización e interpretación de los temas que se tratan en la bibliografía.

En el cuadro nº 42 se observan los cruces entre las variables de corte y las opciones más elegidas en el ítem 24a.

Cuadro Nº 42.
Intervenciones más elegidas por los docentes encuestados
cuando los alumnos leen pero no comprenden
según región, sexo, edad, área disciplinar y posgrado.

		Orden	1º	2º
Ítems		Propone releer en clase	Solicita que formulen preguntas	
Variables				
Total		57,6	21,9	
Región	NOA y NEA	51,0	26,0	
	Pampeana y Cuyo	62,2	20,3	
	Capital y GBA	57,7	20,3	
Sexo	Varón	54,3	24,5	
	Mujer	59,1	20,7	
Edad agrupada	Hasta 34 años	59,3	20,3	
	35 a 44 años	55,0	24,4	
	45 a 54 años	61,1	21,1	
	55 y más	54,3	20,2	
Área	Matemática	48,7	27,8	

disciplinar	Ciencias naturales	63,8	16,3
	Lengua/ Lit.	62,2	18,3
	Ciencias sociales	54,5	26,4
	Educ/ Psicop.	63,0	16,0
Posgrado	Sí	58,1	23,6
	No	56,9	19,3

Casos válidos: 498

El cruce de ambos reactivos con las regiones de las que proceden los encuestados muestra que *“Proponer la relectura y discutir en conjunto”* es elegida por el 62,2% de los docentes de Pampeana/Cuyo superando por 11,2 pp. a los de NOA/NEA quienes adhieren a *“Solicitar que formulen preguntas y responderlas”* en 5,7 pp. más que los de las restantes zonas. Respecto de la relación con las variables personales, las mujeres y los encuestados hasta 34 años y entre 45 y 54 eligen releer y discutir en 6 pp. más que el resto de los respondientes, mientras que la segunda opción es 4 pp. superior para los varones y para los encuestados entre 35 y 44 años.

En relación con área disciplinar, *Releer y discutir* es la estrategia preferida por el 63% de los docentes con formación en Ciencias Naturales, Educación/Psicopedagogía y Lengua/Literatura, quienes superan por 15% y 7% a los profesores de carreras de Matemática y de Ciencias Sociales respectivamente. Estos últimos recibieron puntajes más altos en *Solicitar que formulen preguntas*, superando por 11 pp. a sus colegas de las otras disciplinas.

En referencia al cruce entre los reactivos que se analizan y las variables formación, inserción y perfil docente, *Releer y discutir* presenta valores más altos para los encuestados con posgrado, los que no trabajan en la universidad, los que presentan perfil docente escritor y se desempeñan en institutos estatales. Las diferencias son leves con excepción de sector de gestión estatal que alcanza una diferencia de 10 pp. en la elección de esta estrategia con respecto al sector privado. En cuanto a *Responder preguntas*, rankean más alto los encuestados con posgrado, los que trabajan en EGB3/Polimodal y en Universidad y se desempeñan en el sector privado. También en este caso las diferencias son leves, salvo para la variable sector de gestión que repite la distancia de 10 pp. señalada respecto del reactivo analizado precedentemente.

La relación entre las opciones y las características del establecimiento presenta algunas variaciones considerables: *Releer y discutir* es mencionada por docentes de establecimientos pequeños en 20 pp. más que por los de establecimientos medianos y grandes. Quienes se desempeñan en institutos que cuentan con equipamiento e infraestructura que catalogamos como “regular” optan por la opción *responder preguntas* en menor medida (8 pp. menos) que los demás respondientes –ya sea que estos últimos trabajen en instituciones que cuentan con un menor o un mayor equipamiento e infraestructura.

En cuanto a profesorados con talleres de lectura y escritura para ingresantes, eligen la opción *releer* un 3,7% menos que los que no los tienen. En cambio, el reactivo *Responder preguntas* presenta valores similares para ambas situaciones.

¿Qué se observa al cruzar las variables de corte con otras opciones elegidas con menor frecuencia?

Desarrollar la clase como si no hubieran leído es elegida prioritariamente por los docentes de NOA/NEA (11pp más que los de las otras dos regiones), por los varones, por los docentes más jóvenes y por los adscriptos al área disciplinar de Matemática y Ciencias Naturales, quienes duplican al número de mujeres, al de profesores de 45 años y más, y a los que se desempeñan en el área de las humanidades. Asimismo, esta opción de respuesta encuentra mayor adhesión en quienes no realizaron estudios de posgrado, quienes no muestran un perfil de docente escritor e investigador y se desempeñan en la enseñanza privada. Respecto de las tres últimas características las diferencias porcentuales son marcadas, ya que los encuestados que optan por esta intervención y que se caracterizan por poseer los atributos de estas variables de corte, duplican a sus colegas que no la eligen.

Entregar una guía para orientar la relectura del texto es una modalidad de intervención docente levemente más habitual en Capital/GBA, zona donde la elección de este reactivo supera por 5,5 pp. a NOA/NEA y por 2,3 pp. a Pampeana/Cuyo. El porcentaje de mujeres que la utilizan duplica al de hombres. Los docentes de 35 años y más, asimismo, la utilizan con mayor frecuencia que los más jóvenes. El cruce con área disciplinar muestra mayor adhesión en los docentes adscriptos a las asignaturas humanísticas, quienes la emplean, en promedio, tres veces más que los docentes de profesorados de Matemática y Ciencias Naturales.

Con respecto a las variables formación, inserción y perfil docente, se observa una leve tendencia a que esta alternativa sea elegida más por quienes no realizaron estudios de posgrado, trabajan en EGB3/Polimodal y en Universidad y responden al perfil de docente escritor e investigador. Los docentes que trabajan en IFD medianos y grandes y con talleres de lectura y escritura para ingresantes utilizan las guías con mayor frecuencia que aquellos que se desempeñan en instituciones pequeñas y/o en las que no se ofrecen los mencionados talleres.

El 4% de los encuestados eligió “*otra opción*”. La mayoría de las respuestas de los 20 docentes que adhirieron a esta alternativa plantea el uso de más de una estrategia y/o la modificación de las que les fueron propuestas en el ítem. Entre estas se mencionan: la presentación de ejemplos y analogías, la explicación de los alumnos que sí entendieron, un nuevo modo de desarrollar el tema por parte del docente, etc.

Ítem 24 parte b). Análisis cualitativo

El análisis cualitativo del ítem 24b caracteriza las razones que los profesores encuestados explicitan al justificar las opciones que eligieron en la parte cerrada del ítem. Examina así los motivos por los cuales los docentes dicen hacer en clase lo que la opción propone en

una situación equivalente. Dado que se basa en las respuestas que han debido construir en el campo abierto respectivo, este análisis permite apreciar el punto de vista de los encuestados y determinar la distancia entre aquellas concepciones que los investigadores suponíamos subyacentes a una opción dada y las razones que los profesores ofrecen explícitamente.

Del mismo modo que en el análisis de otros ítems abiertos, el sistema de categorías con las que agrupamos las respuestas no fue un punto de partida sino de llegada, es decir, fue desarrollado progresivamente poniendo en relación datos y teoría. Para ello, leímos y releímos las respuestas sucesivas veces y reformulamos ciertas codificaciones preliminares para generar otras, no sólo en busca de acuerdos interjueces sino procurando que las categorías fueran interpretables teóricamente. Según explicamos en el análisis del ítem 17b, también en este ítem (24b) las justificaciones elaboradas por los docentes finalmente adquirieron sentido al ser considerados los componentes del sistema didáctico que mencionan y las interrelaciones entre ellos: el **alumno** que aprende, el **docente** que enseña y el **objeto** que habría de ser enseñado (la interpretación de lo leído) (Chevallard, 1997; Brousseau, 2007). Al categorizar las razones que los encuestados ofrecen para justificar la elección de una u otra opción, prestamos atención a si consideran en forma integral o sólo parcial las interacciones entre estos tres componentes. Según referimos en el marco conceptual al inicio de este informe, la teoría de las situaciones didácticas postula que el aprendizaje de los alumnos -entendido como construcción de conocimientos- requiere que el docente organice las situaciones de enseñanza previendo la interacción del alumno con un medio problemático (al que aquí denominamos tarea) tanto como la interacción del alumno con el docente como representante de la cultura. Por ello, la ausencia de alguna de estas interacciones en las razones construidas por los docentes encuestados podría señalar que no se percatan de o no jerarquizan la relación omitida y que, probablemente, le presten escasa consideración al organizar su enseñanza en la clase.

Así mismo, y en virtud de encontrarlo recurrentemente en los datos, se consideró en qué medida aparece mencionada la interacción entre pares, sabiendo que ésta puede intensificar la actividad cognoscitiva de los alumnos necesaria para la construcción de conocimientos al promover la confrontación de sus ideas.

Según estos criterios, al analizar en 24b las razones dadas a las opciones con mayor adhesión ("*Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto*"-57,6%- y "*Solicita a los alumnos que formulen preguntas y las responde*"-21,9%-), distinguimos dos grandes categorías de respuestas: por una parte, razones que consideran parcialmente los elementos del sistema didáctico -relaciones entre dos de los tres componentes-; y, por otra parte, razones en las que los encuestados consideran de manera integral los tres componentes del sistema didáctico. Detallamos los resultados de este análisis en lo que sigue.

Análisis opción *Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto*

En primer lugar, presentamos el análisis de las razones que dieron los docentes que seleccionaron la opción más elegida (57,6%): *Propone releer en clase lo que no se*

*entendió y discutirlo en conjunto.*⁹ Esta opción contempla potencialmente las relaciones entre los tres componentes del sistema didáctico (Chevallard, 1997): el alumno, el docente y la tarea de leer un texto disciplinar como objeto de enseñanza. El *alumno* aparece implícito en el enunciado (“lo que no se entendió”), como punto de partida para que el profesor proponga retomar la lectura; también está implícita su participación en la discusión en conjunto. El *docente* aparece sobreentendido en la propuesta de relectura (“Propone”) y potencialmente en la discusión (“discutirlo en conjunto”). El *saber a enseñar* en esta situación abarca no sólo el contenido de la asignatura al cual se refiere el texto sino también la forma de abordar lo que no se comprendió de lo leído: releer y discutir el texto.

Teniendo en cuenta los elementos del sistema didáctico que aparecen mencionados explícitamente en las razones que dan los docentes para justificar la elección de la opción *Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto*, surgen dos categorías principales de respuestas:

1. Las razones que consideran **de manera parcial los componentes del sistema didáctico** potencialmente presentes en la opción.
2. Las razones que incluyen **los tres elementos del sistema didáctico** (actividad cognoscitiva del **alumno**, lectura del texto como **objeto** de enseñanza (medio/tarea), mediación **docente** que favorece la apropiación de ese conocimiento).

I- Consideración parcial de las relaciones entre los elementos del sistema didáctico

Esta categoría agrupa el 69% (121 casos) de las justificaciones dadas por los encuestados al elegir la opción *Propone releer en clase...* Incluye las respuestas que mencionan *algunos* de los componentes del sistema didáctico, potencialmente presentes en la situación que la opción plantea. Tomando en cuenta cuáles son los componentes del sistema didáctico en los que se focalizan las respuestas, encontramos tres sub-grupos de respuestas dentro de esta categoría:

- A-A: destaca la relación que se establece **entre los alumnos** que interactúan mutuamente para aprender.
- A-D: menciona la relación entre la actividad cognoscitiva del **alumno** y la intervención del **profesor**.
- A-T: hace referencia a la relación entre la actividad cognoscitiva del **alumno** y la **tarea** de leer el texto.

En el cuadro N° 43 sintetizamos las categorías y subcategorías que resultan del análisis de las razones dadas. Más abajo detallamos y ejemplificamos cada subcategoría.

⁹De los 287 docentes encuestados que eligieron la opción “Propone releer en clase...”, 75 no justifican su elección dejando el casillero en blanco y 36 respuestas dadas no son razones de la elección, por lo cual no fueron consideradas.

Cuadro N° 43.
Categorización de las razones dadas al optar por
“Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto”

Categoría	Frecuencia	Sub Categoría	Frecuencia
<i>Considera de manera parcial los componentes del sistema didáctico</i>	69% (121 respuestas)	A-A (alumno-alumno)	30% (53)
		A-D (alumno-docente)	24% (43)
		A-T (alumno-tarea)	14% (25)
<i>Considera de manera integral los componentes del sistema didáctico</i>	28% (50 respuestas)	A-T-D (alumno -tarea- docente)	15% (26)
		A-A-T-D (alumno-alumno- tarea-docente)	14% (24)
Otras	3% (5 respuestas)		3% (5)
Total	100% 176		100% 176

I. 1 Relación de los alumnos entre sí (alumno – alumno)

Las respuestas incluidas en esta subcategoría reúnen el 30% de las razones dadas para justificar la opción elegida (53 casos). Se centran en la importancia que confiere el encuestado al trabajo colaborativo entre pares. Algunas son razones generales que expresan que la interacción entre los estudiantes constituye un aporte para la comprensión de la bibliografía, aunque sin especificar cuál sería esa contribución o por qué se considera valioso el intercambio entre los alumnos. En otros casos, las respuestas describen en qué sentido la discusión y el debate conjunto entre pares serían condiciones que favorecen la comprensión de la bibliografía.

Si bien en algunas de estas respuestas se menciona al docente y en otras a la lectura del texto, el énfasis está puesto en el intercambio entre estudiantes. Por ello se decidió reunir las en esta subcategoría dado que la *discusión en conjunto* que propone la opción es un aspecto jerarquizado por los docentes encuestados para justificar su elección.

A pesar de que el marco teórico empleado no postula la interacción entre alumnos como componente necesario para organizar la enseñanza, este intercambio forma parte de la tarea propuesta por el ítem (releer y discutir en conjunto) y resulta valioso porque apunta a una clase con multiplicidad de voces y promueve la confrontación de interpretaciones. Entonces es interesante que los encuestados destaquen su valor, tal como se observa en las siguientes respuestas:

“Es bueno crear los espacios para el aprendizaje compartido y debatido.” (54,480 Biología)

“El trabajo colectivo favorece el aprendizaje individual y grupal.” (196, 1523 Ciencias de la Educación)

“En el trabajo en grupo se produce retroalimentación y enriquecimiento a partir de los aportes de sus integrantes.” (210,192 Matemática)

“Facilita la oralidad y el aprendizaje cooperativo. En algunos casos hay alumnos que explican a sus pares algunos aspectos. Todo esto fortalece la visión pedagógica de producir conocimiento y no transmitirlo verticalmente.” (386, 1393 Lengua)

“Es más ágil que una guía de estudio o un cuestionario y permite el intercambio entre los alumnos, en general, si se permite el diálogo, los alumnos pueden discutir hasta que se despejan las dudas.” (494,24 Lengua)

“Me interesa la socialización entre pares para el debate y la inter-corrección.” (186,303 Ciencias de la Educación)

“El trabajo de este tipo permite que los alumnos que no tuvieron dificultad puedan colaborar con los que no comprendieron algo.” (209,171 Matemática)

“La lectura y discusión grupal es siempre más enriquecedora que la individual, cada cual aporta su mirada y propone un nuevo debate de ideas sobre el texto dado”. (298,548 Geografía)

“Frecuentemente algunos alumnos creen interpretar lo que leen pero no en profundidad, es por eso que es necesario leer en conjunto.” (293, 502 Matemática)

“La interacción entre ellos, con el seguimiento propio, es una herramienta esclarecedora en muchas ocasiones (algo "lenta", pero muy potente).” (367, 261 Matemática)

“En conjunto y con la opinión de sus pares con la intervención del docente se puede orientar mejor se aprende socialmente.” (535,263 Física)

“Porque socializamos las dudas y entre ellos mismos aprenden, siempre guiados por mi persona.” (200,1392 Lengua)

Tal como puede observarse en los ejemplos previos, esta subcategoría agrupa aquellas razones en las que la interacción entre pares aparece como el principal aspecto que tuvieron en cuenta los docentes al elegir la opción. Aun cuando en los cinco últimos casos se mencionan otros elementos del sistema didáctico (la lectura o la intervención del docente), puede notarse que en ninguna de las respuestas categorizadas en este grupo aparecen integrados los tres elementos del sistema didáctico (alumno-profesor-lectura del texto como objeto de enseñanza) y que, en cambio, es en torno a la interacción entre estudiantes, al trabajar en grupos o en la clase, que está centrada la razón que se expresa.

Merece destacarse que estos respondientes a la encuesta dan muestras de apreciar las clases participativas, donde los alumnos contribuyen con sus interpretaciones sobre lo leído, lo cual les ayuda a comprender temas difíciles de la disciplina. Sus respuestas, que se contraponen a una visión de las clases monológicas, a la vez no hacen referencia a la interacción entre alumnos y docente o entre alumnos y texto.

1. 2 Relación alumno - docente

En las respuestas de esta subcategoría los docentes encuestados señalan que proponer la lectura en clase les permite intervenir y ocuparse de las dificultades de los alumnos, destacando el rol docente (43 casos, que representan el 24%). Si bien en el enunciado del ítem se menciona que los estudiantes no comprendieron la bibliografía, las respuestas incluidas en esta subcategoría **no hacen referencia a la situación de lectura**. Las dudas y dificultades de los estudiantes parecen ser atribuidas por los encuestados a la complejidad del contenido conceptual. Las respuestas no mencionan que la interpretación de la bibliografía pueda ser fuente de dificultades, ni retoman la idea de volver a leer en conjunto para discutir las interpretaciones. Como en el resto de las categorías de este análisis, es posible conjeturar que las respuestas que explicitan una de las interacciones potenciales en la situación de enseñanza planteada podrían indicar que los respondientes han pasado por alto o no han jerarquizado las interacciones no explicitadas. Así, para los docentes que dieron estas razones, el abordaje del texto podría no ser visible como objeto de enseñanza. La lectura del texto no aparece contemplada en sus respuestas como tarea o medio con el que sería necesario que los alumnos interactuaran. Por tanto, en ellas aparecen considerados sólo dos de los tres elementos del sistema didáctico implícitos en la opción (actividad cognoscitiva del alumno e intervención del docente). El tercer componente (la lectura de la bibliografía o el texto) no aparece referido.

Lo que destacan las razones incluidas en esta subcategoría es que la situación propuesta por la opción (*releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto*) permite al profesor conocer cuáles son las dificultades que surgieron cuando los estudiantes abordaron la tarea y de ese modo responder dudas para ayudar a subsanar esas dificultades, tal como ejemplifican las siguientes respuestas.

“Me parece que es una manera de acompañarlos e intentar ver qué dificultades tuvieron para no hacerlo.” (431, 1284, Biología)

“De esta manera podemos identificar claramente las dudas y resolverlas en el momento.” (51, 390, Ciencias Naturales)

“Esta actividad permite que alumnos y docentes replanteen el análisis teórico y poder profundizar y aclarar dudas. Y por otro lado brindar a los estudiantes comprensión en su proceso formativo.” (143, 326, Ciencias de la Educación)

“Esta materia posee un vocabulario específico, lo que resulta dificultoso para aquel alumno que nunca estudió esta materia en el nivel anterior, por lo que resulta indispensable que el docente explique los conceptos y significado de los mismos.” (135, 1307, Psicología)

“En mi materia esto ocurre muy a menudo debido a la gran cantidad de conceptos nuevos que aparecen para los alumnos. Elijo esta manera de trabajo porque permite al alumno exponer sus ideas y a partir de ahí construimos el concepto.” (125, 515, Biología)

Como puede notarse en las respuestas citadas, los profesores que las elaboraron ponderan conocer el punto de vista de los alumnos, lo que entienden y no entienden del

tema tratado. Asimismo, resulta valioso que algunos respondientes manifiesten tenerlo en cuenta para aclarar dudas. Empero, no aparece visible la referencia a la lectura de los textos donde el tema difícil es abordado ni está explicitado el recurso a la relectura y a la discusión para trabajar esas dudas. Es el docente quien solventa esas dudas.

1. 3 Relación alumno - tarea

Las 25 razones agrupadas en esta subcategoría justifican la opción elegida (Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto) como una manera de garantizar que los alumnos lean la bibliografía. El docente les reitera la oportunidad de trabajar con los textos y permite que planteen sus dudas al respecto.

Estas respuestas se diferencian de las categorizadas como (A-D) porque hacen referencia a la lectura de la bibliografía en clase, dando muestras de que se trata de una actividad necesaria para el aprendizaje, a la que hay que volver si presenta dificultad. En cambio, no mencionan la interacción con el profesor; su rol aparece implícito en la decisión de destinar tiempo de clase para que el alumno lea la bibliografía o plantee dudas. Pero es el estudiante quien debe volver sobre el texto y elaborar sus dudas; no queda explícita la intervención del docente durante la relectura y discusión. Los dos elementos del sistema didáctico que están contemplados en este grupo de respuestas son, por tanto, la actividad cognoscitiva del estudiante y la lectura del texto como objeto de enseñanza (medio/tarea).

En los siguientes ejemplos de respuestas se observa que el foco está puesto en el alumno y su vínculo con el texto, en la necesidad de asegurar que el estudiante lea. Así, que lea o relea el texto parece resultar suficiente para subsanar sus dificultades de comprensión. Aun cuando en algunas respuestas se alude a la formulación de dudas por parte de los alumnos, no es mencionada la intervención docente como necesaria para trabajar esas dudas.

“Veo que es la única posibilidad que tengo para que los alumnos lean algún tipo de material.” (249, 680, Matemática)

“Primero que los que no leyeron lo puedan hacer y los que si leyeron formulen sus dudas, expliquen y así se torna amena la clase.” (360, 651, Ciencias de la Educación)

“Además de ponerlos en situación de lectura, permite que los alumnos, se pregunten y planteen dudas respecto de términos específicos y su utilización en diferentes contextos.” (413, 522, Matemática)

“Las lecturas previas no tienen el tiempo y la dedicación que se les debe dar por lo tanto la lectura en clase complementa y ayuda a la comprensión de los contenidos.” (3,191, Historia)

“Porque es importante que el alumno desarrolle la capacidad de leer e interpretar correctamente lo que lee, al margen del contenido específico del que se trate.” (107, 1174, Matemática)

“Permite volver a conectarse con el texto específico y revisar las dificultades que se han tenido para comprenderlo. También permite reconocer las dudas y anima a realizar preguntas.”(505, 54, Geografía)

Los ejemplos ofrecidos muestran que estos encuestados ponderan la interacción entre alumnos y tarea de lectura. Estas respuestas indican que, para ellos, nada suple la lectura de bibliografía para participar de sus materias, lo cual resulta promisorio porque en principio esta lectura abre oportunidades de aprendizaje que no se logran sólo escuchando al profesor. A la vez, estas razones muestran que, al formularlas, los encuestados no consideraron la interacción de los alumnos con el docente, representante de la cultura disciplinar dentro de la cual los textos adquieren sentido y cuyas intervenciones podrían ayudar a aprender a leerlos.

En lo que sigue, es posible observar respuestas que tienen en cuenta el conjunto de interacciones que, en las respuestas previas, aparecen explicitadas alternativamente.

II- Consideración integral de las relaciones de los elementos del sistema didáctico

En esta categoría se agrupan las respuestas que hacen referencia a los tres componentes del sistema didáctico: el alumno, el docente y la lectura de la bibliografía como objeto de enseñanza. En conjunto suman el 28% de las razones que dan quienes eligieron la opción *Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto*. La mitad de estas respuestas remiten, además, a la interacción entre pares para trabajar sobre el texto. A los fines del análisis tratamos por separado ambas subcategorías sabiendo que comparten el rasgo central de referirse a la interacción entre los tres componentes del sistema didáctico.

II.1. Alumno - tarea - docente

Este grupo de 26 respuestas incluye las razones elaboradas por los encuestados en las que aparecen considerados los tres componentes del sistema didáctico (actividad cognoscitiva del alumno, intervención del profesor, lectura de la bibliografía). En algunos casos de forma más notoria y en otros más velada, la característica de estas respuestas es que hacen mención a estos tres componentes.

Las razones dadas expresan que la opción elegida (*Propone releer en clase...*) permite conocer las necesidades o “demandas de aprendizaje” de los estudiantes relativas al abordaje de la bibliografía e indican, en buena parte de los casos, que este conocimiento guía lo que el docente hace luego en clase para ayudar a reconstruir el sentido del texto. En estas respuestas se mencionan las dificultades de comprensión de los estudiantes sobre el tema leído, frente a las cuales el docente se ocupa de orientar la relectura y regular la comprensión mediante su intervención.

Categorizar estas respuestas demandó muchas discusiones interjueces dado que en ellas no siempre aparecen visibles de forma explícita los tres componentes del sistema didáctico. En algunas razones dadas, por ejemplo en *“Realizo un acompañamiento de la*

lectura...” (véase el tercer ejemplo que aparece más abajo), esos componentes están implícitos pero claramente pueden inferirse (“Realizo” implica la intervención del docente, “acompañamiento” incluye la referencia a los alumnos. En esta respuesta sólo la lectura aparece mencionada en forma explícita como referencia a la tarea). En la respuesta “...ver qué les costó del texto,... de esta manera los voy guiando” aparece implícita la intervención del profesor (“ver”), quien tiene en cuenta las demandas de aprendizaje de los alumnos (“les costó”).

Es importante notar que, a diferencia de las respuestas analizadas en el apartado I. 2 *Relación Alumno - Docente*, las razones incluidas en la presente categoría permiten observar que estos profesores conciben las dificultades de los alumnos *para entender lo que leen*, lo cual es diferente de percatarse sólo de las dificultades respecto de *los temas* o contenidos conceptuales, en forma separada de la situación de lectura, como aparece en la subcategoría A-D. Es decir, en las respuestas A-T-D aparece integrada la referencia a la lectura o al texto junto con la referencia al contenido conceptual involucrado en la lectura. Esto resulta a nuestro juicio indicador de una concepción proclive a responsabilizarse por enseñar a la leer en la propia asignatura al considerarlo parte del objeto de conocimiento inherente a ella.

En los ejemplos que transcribimos a continuación, aunque a veces de modo sutil, la relación entre alumno y tarea sobre el texto aparece contemplada, lo mismo que la interacción entre alumno y docente, quien interviene para favorecer la comprensión.

“Muchas veces cierta resistencia al manejo de vocabulario técnico hace que las alumnas no avancen en la lectura, la abandonen, bajo el argumento de “no entendimos nada”. En algunas ocasiones, tienden a dejar de leer ante la primera dificultad. El retomar el texto me permite no sólo aclarar dudas, sino enseñarles a leer de manera contextual, como método de estudio, tratando de obtener las grandes ideas de un párrafo, etc., de modo tal de que no se paralizen frente a la primer dificultad.” (337,1404, Ciencias de la Educación)

“En esa relectura que es necesaria para una bibliografía teórica, por lo general, los alumnos no la realizan solos; a mí me permite desplegar con ellos estrategias de lectura académica, claves para abordar los textos. (17,521 Lengua)

“Realizo un acompañamiento de la lectura, ampliando información, discutiendo las categorías usadas, haciendo observaciones sobre la lógica explicativa del texto.” (259, 1235 Historia)

“Porque si está haciendo falta un acompañamiento para entrar a los autores y la bibliografía, las “pistas” deben darse en clase para que adquieran autonomía en la lectura y no sustituir esta práctica por la voz autorizada del profesor”. (318, 829, Ciencias de la Educación)

“Porque no necesariamente todos tuvieron las mismas dificultades y la discusión permite detectar los obstáculos más recurrentes: los términos desconocidos, escasa comprensión y reflexión en la lectura, texto de una complejidad muy superior a los que se venían trabajando, etc. (223, 603, Matemática)

“Creo que es fundamental ver qué les costó del texto, qué no llegaron a comprender y qué creen ellos como fundamental, de esta manera los voy guiando y evaluando qué tipo de dificultades traen.” (50, 364, Biología)

Como puede notarse, algunas de las respuestas previas refieren a qué dicen los encuestados acerca de las maneras en las que intervienen durante la relectura, sobre qué aspecto del texto trabajan, cuáles son las acciones que realiza durante su mediación. Algunos docentes mencionan que durante la relectura explican el significado del vocabulario específico que dificulta la comprensión, centrando su intervención en el contenido conceptual que aborda el texto. Otros docentes consideran que volver a leer en clase permite mostrar a los alumnos formas de leer específicas y explicitan estrategias de lectura para abordar los textos. Así la comprensión se promovería mostrando en acto las maneras de leer los textos de su asignatura. En algunos otros casos se señala que la propuesta de relectura permite al docente intervenir orientando en ambos aspectos complementarios: el contenido conceptual y los modos de leer los textos de la asignatura.

II.2 Pares - tarea-docente

Aproximadamente la mitad de las respuestas (24 casos) de quienes tienen en cuenta los tres elementos del sistema didáctico también incluye la interacción con el grupo de pares como componente importante para comprender el texto. Las razones que los docentes encuestados dan para justificar su elección de la opción *Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto* manifiestan que la interacción de los alumnos entre sí, con el profesor y con el texto les permitiría desarrollar la comprensión de la bibliografía, al favorecer la puesta en común de diferentes interpretaciones, generando así una *interacción de interpretaciones*. En estas respuestas pareciera subyacer la idea de que el trabajo conjunto e interactivo sobre el texto permite elaborar su sentido, enriquecer la interpretación, considerar otros puntos de vista. Así, colectivamente sería posible construir una representación más compleja del texto. La comprensión de un texto sería pensada en estas respuestas como un proceso en el que el lector comprende cooperativamente con sus pares a través de la mediación docente.

“Releer en clase y discutir entre todos lo que no se entendió me parece apropiado porque es una buena oportunidad para mostrar el modo de acercamiento a un texto, es decir que es una buena oportunidad para mostrar al docente como lector de textos teóricos. También el trabajo y los aportes grupales aportan herramientas de análisis que enriquecen la comprensión y el desarrollo de temas, muchas veces aportando datos nuevos que facilitan la comprensión ya que son ellos, los alumnos, los que resuelven las situaciones problemáticas.”(399,1529, Lengua)

“Se supone que el alumno realizó la lectura en solitario, entonces leerlo con otros compañeros y/o con el docente a cargo le permite tener otra visión ya que puede realizar consultas o bien "darse cuenta" de ciertos detalles que describen los restantes alumnos con sus aportes y preguntas.”(489,1325, Matemática)

“Creo que la relectura es una estrategia que favorece a comprender las argumentaciones explicativas que no fueron previamente comprendidas, tanto con la orientación del docente o con la interrelación dialógica de los propios estudiantes en el intercambio de las dudas previas.” (382, 323, Historia)

“Porque esa opción permite que todos los alumnos participen activamente aún en aquellas cuestiones que pudieron haber sido dudas de otros. Si hubieran términos desconocidos se comentan en la clase, si algo no fuera comprendido me permite intervenir para ayudarlos en esa dificultad.” (491, 20, Matemática)

Un cruce interesante: variación de esta opción según área disciplinar

Podemos preguntarnos qué particularidades disciplinares tienen aquellos docentes que adhirieron a la opción más elegida (*Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto*) y que la justificaron haciendo referencia a todos los componentes del sistema didáctico. Como se mencionó en el análisis de 24a, esta opción fue elegida en mayor medida por los docentes de Ciencias Naturales (63,8%), Ciencias de la Educación (63%) y Lengua (62,2%). Sin embargo, cuando prestamos atención a las razones que estos docentes encuestados dieron para justificar esta elección, sólo una baja proporción de profesores de Ciencias Naturales (26%) consideran en su respuesta los tres elementos del sistema didáctico. En el caso de las razones dadas por los docentes de Ciencias de la Educación, un 30% de ellas considera de manera integral las relaciones entre los componentes del sistema didáctico. Por su parte, una proporción mayor de docentes de Lengua (46,6%) incluyó en su respuesta a la actividad cognitiva del alumno, los textos como objeto de enseñanza y la mediación docente en esa apropiación.

Este análisis lleva a preguntarnos cuáles podrían ser las razones por las que una mayor proporción de docentes de Lengua no sólo hayan elegido esta opción, sino que sea mayor la proporción de docentes de esta disciplina que incluye en sus razones los tres componentes del sistema didáctico. La interpretación de los resultados del este ítem, que realizamos más abajo en las Conclusiones, permitiría pensar que para los profesores de Lengua encuestados el abordaje de los textos disciplinares puede ser visibilizado como objeto de conocimiento y por lo tanto referido de manera explícita al enunciar las razones, además de considerar al alumno y al docente.

Análisis de quienes optaron por *Solicita a los alumnos que formulen preguntas y las responde*

En este apartado se presenta el análisis de las razones que justifican la opción que obtuvo el segundo lugar en las preferencias de elección, *Solicita a los alumnos que formulen preguntas y las responde*¹⁰, elegida por el 21,9% de los docentes encuestados. Esta opción explicita una de las relaciones posibles entre los componentes del sistema didáctico: la relación que se establece entre los alumnos que plantean preguntas y las respuestas que

¹⁰De las 109 respuestas que eligieron la opción “Solicito ...” 40 docentes no justifican su elección dejando el casillero en blanco y 11 respuestas no son razones de la elección por lo tanto no se consideraron para categorizar.

el docente elabora. A diferencia de la opción analizada en primer término, en este enunciado no hay mención *explícita* a la tarea de leer el texto, aunque sí está expresada en el enunciado madre del ítem 24a. Sea como fuere, el análisis de las razones de la elección de esta opción, muestra que si bien son mayoritarias las referencias a la interacción docente-alumno, aparecen en pequeña proporción referencias a la tarea de lectura y a la interacción entre pares.

Nuestro análisis de estas respuestas abiertas fue realizado del mismo modo que hemos explicado más arriba: teniendo presentes qué componentes del sistema didáctico (alumno, docente, lectura del texto como objeto de conocimiento/ medio/ tarea) son considerados. Contemplamos también la interacción entre pares, presente en algunas respuestas. El Cuadro nº 44 sintetiza las categorías y subcategorías que agrupan las razones dadas por los docentes que eligieron esta opción:

Cuadro Nº 44.
Categorización de las razones dadas al optar por
“Solicita a los alumnos que formulen preguntas y las responde”

Categoría	Frecuencia	Sub Categoría	Frecuencia
<i>Considera de manera parcial los componentes del sistema didáctico</i>	79% (46)	A-D (alumno-docente)	60% (35)
		A-T (alumno-tarea)	12% (7)
		A-A (alumno-alumno)	7% (4)
<i>Considera de manera integral los componentes del sistema didáctico</i>	(16%) (9)	A-T-D (alumno -tarea- docente)	16% (9)
Otra	5% (3)		5% (3)
Total	100% (58)		100% (58)

I- Consideración parcial de las relaciones entre los elementos del sistema didáctico

Como se aprecia en el Cuadro nº 44, en el 79% de las razones obtenidas que justifican la opción “Solicita a los alumnos que formulen preguntas y las responde “se considerandos o uno de los componentes del sistema didáctico pero no todos. De ellas, el 60% son concordantes con lo que expresa la opción, dado que incluyen los dos componentes de la relación explicitada en el enunciado: la actividad cognoscitiva de los alumnos al formular preguntas y la acción del docente al intervenir para responderla. Salvo la subcategoría A-T, la mayor parte de las razones que contemplan en forma parcial los componentes del sistema didáctico, omiten considerar la relación con la tarea de lectura de la bibliografía dada. En el siguiente análisis de las subcategorías, se proveen algunos ejemplos ilustrativos.

I. 1 Relación alumno-docente (A-D)

En las respuestas categorizadas como **A-D** puede observarse que se considera esta relación en forma explícita o implícita. En el primer ejemplo, “feed-back” implica intervención del docente. En el segundo ejemplo “dudas” permite inferir que se tiene en cuenta al alumno y “ayudar a resolverlas” autoriza a suponer la referencia al docente. Lo que no aparece ni expresa ni tácitamente es la referencia a la tarea (no se menciona la lectura ni se relacionan las dificultades de comprensión con el abordaje de la bibliografía; podría tratarse de dificultades sólo con el contenido conceptual):

“Creo que durante el feed-back se puede enriquecer la clase, ya que los alumnos cuestionan absolutamente todo lo que no comprendieron.” (15, 456 Biología)

“Creo que debo sacar las dudas ya que parto de la base de que siempre algo se entiende, las dudas que se producen debo ayudar a resolverlas en clase.” (202, 397 Historia)

“Porque es necesario ocuparse de los que no se entiende para mejorar el aprendizaje, y no pasar por alto, lo que repercutiría en un aprendizaje memorístico o sin sentido.”(58, 1561 Ciencias de la Educación)

I. 2 Relación alumno-tarea (A-T)

En el Cuadro nº 44 se observa que el 12% de las razones consideran la relación entre la actividad cognoscitiva del alumno y la tarea de leer el texto. En estos casos, categorizados como **A-T** (alumno-tarea), no hay referencias al rol del docente. Transcribimos algunos ejemplos:

“En las clases participativas donde los alumnos hacen preguntas sobre lo leído, ellos mismos van reinterpretando lo leído y profundizando más en el tema visto.” (330,1059 Filosofía)

“Me parece una estrategia que da buen resultado ya que compromete al alumno a leer clase a clase.” (398,1517 Psicología).

I.3 Relación entre pares (A-A)

Las respuestas categorizadas como **A-A** constituyen el 7% de las razones y corresponden a aquellas que ponen foco en la relación entre pares, incluso cuando la opción no la incluía expresamente.

“Fomentar la participación áulica y el trabajo conjunto” (256, 1029 Historia)

“Para socializar las dificultades que cada uno en forma individual pudiera haber tenido, que generalmente coincide con los otros alumnos.” (276, 525 Ciencias Sociales)

II -Consideración integral de las relaciones entre los elementos del sistema didáctico

Las razones dadas en las que ha sido posible identificar la referencia al alumno, la tarea de lectura y el docente constituyen el 16% de las respuestas (A-T-D). Estas incluyen la consideración del abordaje de la bibliografía, aun cuando en el enunciado de esta opción no se la mencione expresamente. En estas respuestas, los tres componentes del sistema didáctico no siempre aparecen en forma explícita sino que el análisis ha debido inferirlos. Así, en el primero de los siguientes ejemplos la consideración del alumno debe darse por sobreentendida cuando se menciona “aprender a leer”; también allí la referencia al docente ha de inferirse de la idea de “andamiaje”; en cambio, aparece manifiesta la tarea (“aprender a leer... construir marcos y conceptualizar”). En el segundo ejemplo, la referencia al docente puede reponerse en la expresión “para que les pueda dar una contestación adecuada” mientras que “ellos” implica a los alumnos y “comprender las lecturas” es una mención explícita de la tarea:

“Porque el segundo objetivo de toda materia superior debe ser aprender a leer, esto es construir marcos y conceptualizar y esto requiere de un andamiaje adecuado” (385,1373 Ciencias de la Educación)

“Porque entiendo que son ellos los que deben expresar qué y por qué no entienden para que les pueda dar una contestación adecuada que los ayude a comprender las lecturas que realizan.” (389,1408 Lengua)

Conclusiones ítem 24 a y b

El análisis del ítem 24 se asemeja al del 17 ya que además de recoger la perspectiva de los encuestados con respecto a sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en torno a una práctica de lectura o estudio para su materia, ambos informan sobre las interacciones didácticas que se conciben al pensar sobre una situación de clase, que incluye alumnos, tarea/objeto de enseñanza y docente.

En la primera parte del ítem 24, se solicitó optar por una lista de acciones posibles frente a la habitual situación de que los alumnos hubieran leído para la clase pero no hubieran comprendido. La mayoría de los docentes que respondió este ítem eligió *Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto* (57,6%). El enunciado de esta opción contiene en forma implícita los diferentes componentes del sistema didáctico (docente que propone y discute, alumno que no entiende y discute, y tarea de relectura). Sin embargo, al analizar las razones que los encuestados ofrecen para justificar su elección (ítem 24b), se puso de manifiesto que gran parte de ellas no mencionan el conjunto de interacciones didácticas potencialmente presentes sino que hacen referencia sólo a una de ellas.

Es así que, si bien más de la mitad de los profesores que respondieron el ítem eligieron esta modalidad de trabajo (releer el texto en clase y discutirlo), sólo algo más de un cuarto de las razones expuestas por quienes seleccionaron la opción (28%) menciona los tres componentes del sistema didáctico (actividad cognoscitiva del alumno necesaria para aprender, lectura de los textos disciplinares como parte del objeto de enseñanza,

intervención del docente para mediar entre ambos). A partir de las razones que ofrece este grupo minoritario de encuestados, podría inferirse que los docentes que construyeron estas respuestas conciben que la lectura es una práctica situada, que los alumnos necesitan seguir aprendiendo a leer y a estudiar en el nivel superior, que ello debe hacerse al interior de cada asignatura y que el profesor ha de orientar cómo hacerlo. Se alejan por tanto de pensar en la lectura como una capacidad general adquirida en las etapas previas de la escolaridad o una habilidad única y universal que puede enseñarse por fuera del contexto en el cual ha de utilizarse. Estas respuestas también podrían sugerir que se trata de profesores que se percatan de las interacciones didácticas necesarias para favorecer en sus clases el aprendizaje de prácticas de lectura de bibliografía como la expuesta en el ítem.

Empero, en la mayor parte de las razones que se dan para justificar por qué se *propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto* al menos uno de los componentes del sistema didáctico está invisibilizado (69%). En buena parte de estos casos, el foco de la respuesta está puesto en la interacción entre pares (A-A). La mediación docente y/o el texto no aparecen considerados. Una proporción algo menor de respuestas (A-D) hace referencia al alumno y al docente pero no a la tarea de leer o releer el texto. Por último, en un 14 % del total de razones de esta opción, la lectura del texto por parte del alumno está presente pero es el docente quien no aparece mencionado (A-T).

Algo similar a lo anterior ocurre al analizar la segunda opción más elegida en el ítem 24: *Solicita a los alumnos que formulen preguntas y las responde*, seleccionada por el 21,9% de los docentes encuestados. En proporción aún más prominente, el 79% de las razones que dan los encuestados para justificarla considera en forma parcial las interacciones entre alumno, tarea de lectura y docente. Sólo un 16% integra en su respuesta el conjunto de las interacciones necesarias para ayudar a afrontar una bibliografía que resulta difícil según la situación didáctica planteada.

Resulta notorio que la mayor parte de las razones dadas tanto para justificar la primera y la segunda opción (*Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto* y *Solicita a los alumnos que formulen preguntas y las responde*) tienen siempre presente al alumno pero descuidan alternativamente la tarea o la mediación docente. Las respuestas que desatienden la interacción alumno-docente a propósito de la tarea de relectura de la bibliografía (A-A y A-T) podrían indicar una concepción subyacente que entiende que los estudiantes no precisan de la intervención del profesor para comprender la bibliografía. El docente, si bien asigna tiempo de clase con el fin de garantizar que la lectura tenga lugar y que el alumno vuelva al texto, no regula esa lectura. Releer permitiría a los estudiantes resolver por su cuenta aquello que no pudieron comprender en el primer intento. Según una concepción extractiva de la lectura, se supondría que el significado está dado en el texto y que basta sólo con leer para acceder a éste. No se considera preciso que el profesor intermedie la lectura, aun cuando se trate de textos disciplinares que resultan difíciles. Así, estas razones evidenciarían que leer es concebido como *extraer lo que el texto dice* y se piensa que el significado de un texto es inmanente a éste.

Por su parte, las respuestas en las cuales el texto no aparece aludido (A-D), mencionan que el profesor interviene explicando los conceptos problemáticos para los alumnos,

aunque sin hacer referencia a la bibliografía. En estas respuestas, el profesor está presente e interviene retomando cuestiones conceptuales (que en la respuesta no aparecen vinculadas con la lectura). De este modo, los obstáculos que el profesor identifica serían sólo aquellos referidos al tema y no a la manera en que se presenta ese tema en el texto o a desafíos propios de la actividad de leer. Estas respuestas podrían señalar que los encuestados no conciben a la comprensión de bibliografía disciplinar como objeto de enseñanza, es decir, como situación problemática sobre la que el alumno ha de construir conocimiento con la mediación del docente. La interpretación de los textos propios de cada asignatura no sería conceptualizada como un espacio de problemas ni un contenido curricular.

En definitiva, lo que este análisis evidenciaría, al igual que el del ítem 17, es que la mayoría de los encuestados tiene en cuenta sólo una de las interacciones relevantes en las situaciones de enseñanza (alumno-alumno, alumno-docente, alumno-tarea). ¿Pero qué significa esta comprobación? Si se retoma nuestro marco teórico, las respuestas de estos profesores descuidan considerar en simultaneidad las interacciones estudiadas como promotoras de la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes: a) la interacción del alumno con un objeto de conocimiento o medio (en el caso analizado, la tarea de lectura), es decir, “una problemática que ofrece resistencias y retroacciones que operan sobre los conocimientos “implicados y b) la interacción del docente (representante del saber cultural/disciplinar) con el alumno en torno a la primera (Sadovsky, 2005: p. 19). Ambas interacciones (alumno/medio; docente/alumno) son condición necesaria para la elaboración de los conocimientos. El hecho de que la mayoría de las razones que justifican las opciones analizadas desatiendan alguna de estas interacciones podría significar que, al pensar (planificar, diseñar, revisar) una situación didáctica más allá de esta encuesta, es decir, en su práctica como docentes, estos profesores no pondrían en juego -porque no la conciben o no la jerarquizan- una de las relaciones vitales para auspiciar el aprendizaje de sus alumnos de una actividad lectora como la que presenta el ítem 24.

Una interpretación similar de este resultado puede realizarse apelando a otros conceptos que citamos al comienzo de este informe. Como puede notarse, el ítem 24 plantea una situación para que los docentes identifiquen qué harían en esa circunstancia y justifiquen por qué. En esta situación aparece descrita una relación de enseñanza-aprendizaje en torno a una práctica de estudio (lectura de bibliografía disciplinar). De acuerdo con diversos autores (Bazerman *et al*, 2005; Carlino, 2005; Carlino y Martínez, 2009; Lerner, 2001; entre otros), las prácticas de estudio, que suelen involucrar leer y escribir, han de convertirse en objeto de enseñanza al interior de cada asignatura. A diferencia de lo que habitualmente se piensa, las investigaciones que citamos han mostrado que la lectura y la escritura no son habilidades generales que puedan adquirirse de una vez y para siempre y luego aplicarse a distintos contextos. Por ello, y teniendo en cuenta que las prácticas de uso del lenguaje sólo se aprenden situadamente en la medida en que se ejerzan con guía y retroalimentación de quienes tienen experiencia en ellas, es preciso organizar su enseñanza en el aula poniéndolas en juego para brindar a los alumnos oportunidad de participar en ellas tanto como de recibir orientación y regulación del profesor. A nuestro criterio, es posible asemejar la relación alumno-tarea analizada en el ítem 24b a la participación del alumno en una práctica de estudio. De igual modo, se puede equipararla relación docente-alumno relevada en nuestro análisis a la orientación y mediación del

profesor para favorecer la participación del estudiante en esa práctica de estudio. Ambas han de ser consideradas si se quiere ayudar al alumno a enfrentar un texto que resulta difícil de entender, según la situación planteada por el ítem. Por ello, las respuestas de los docentes encuestados que pierden de vista alguna de estas relaciones podrían señalar que descuidan enseñar un contenido central en su asignatura. El hecho de que la mayoría de la razones dadas por ellos no hagan referencia al conjunto de relaciones relevantes puede interpretarse del mismo modo que lo hicimos en el párrafo previo: de ello se podría inferir que estos profesores no conciben o no jerarquizan una de las interacciones necesarias para promover el aprendizaje de sus alumnos del quehacer lector propio de quienes utilizan los textos de su asignatura.

Resulta interesante constatar, según hemos adelantado en el apartado “Un cruce interesante entre variables...”, la adscripción disciplinar de aquellos docentes que consideraron integralmente los componentes del sistema didáctico al elegir la primera opción. Si bien fueron los docentes de Ciencias Naturales, Ciencias de la Educación y Lengua los que en ese orden prefirieron más la opción considerada, sólo una proporción destacada de los profesores de Lengua (46,6%) contempló en sus respuestas la interacción entre los tres componentes del sistema didáctico (la actividad cognitiva del alumno, los textos como objeto de enseñanza y la mediación docente). Este resultado podría indicar que son los profesores de Lengua quienes en mayor proporción conciben que abordar los textos de su disciplina es un quehacer lector que ha de ser aprendido y enseñado en el marco de su asignatura. Estos docentes asumirían así la responsabilidad de organizar sus clases dando lugar a la interacción entre alumno y comprensión de la bibliografía como objeto de conocimiento, interacción mediada por la intervención del docente.

Si retornamos al marco teórico referido al comienzo de este informe y reconocemos que cada “disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (Bogel y Hjortshoj, 1984, p. 12), hemos de admitir que enseñar una materia involucra considerar como contenido propio sus usos del lenguaje específicos. Por consiguiente, si bien es auspicioso que un porcentaje importante de profesores de Lengua asuman este principio para su asignatura, el hecho de que ellos se ocupen de integrar como objeto de enseñanza las prácticas lectoras de los textos de su campo de conocimiento no sustituye la necesidad de que los docentes de las restantes materias asuman la misma responsabilidad. El aprendizaje de cómo leer textos de Lengua (textos literarios, textos de crítica literaria, e incluso textos no vinculados con la Literatura sino con las Ciencias del Lenguaje) no es suficiente para aprender a leer textos de otras áreas disciplinas. Suponer que lo fuera implica una concepción de la lectura como habilidad general y transferible, lo cual ha sido puesto en cuestión por numerosas investigaciones. Los profesores de Lengua que se hacen cargo de ayudar en sus clases a aprender a leer textos de su asignatura no enseñan a leer de una vez y para siempre cualquier texto volviendo innecesario que el resto de las asignaturas se ocupe de continuar enseñando a leer. Por el contrario, estos docentes señalan el camino que habrían de seguir los profesores del conjunto de las materias: en cada espacio curricular los quehaceres de lector y escritor propios de ese ámbito han de considerarse objetos de enseñanza.

Resultados ítem 25

El ítem 25 continúa con la situación planteada en la pregunta previa, vinculada con los desafíos que enfrentan los alumnos para comprender la bibliografía de las asignaturas. Aquí se pide a los encuestados que atribuyan a una serie de cuestiones la falta de comprensión de lo leído. De las 6 opciones, se podían marcar hasta 3. El cuadro nº 45 presenta las opciones planteadas en la pregunta 25 del cuestionario, según el orden de frecuencia con que fueron elegidas

Cuadro Nº 45.

Cuestiones que, según los docentes, explican la falta de comprensión lectora de sus alumnos.

	Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje sobre casos
1º	No adquirieron lectura comprensiva en niveles educativos previos	242	49,5%
2º	Carácter novedoso y específico de los textos disciplinares	212	43,4%
3º	Escaso vocabulario	185	37,8%
4º	Dificultad para reconocer en la bibliografía lo que es esencial para su materia	185	37,8%
5º	Necesidad de una mayor orientación por parte del docente	117	23,9%
6º	Falta de interés por la lectura	84	17,2%
	Total de casos	489	209,6%

* Total de respuestas: 1.025

Según se puede observar, las cuestiones que para los encuestados explican las dificultades de comprensión lectora de sus alumnos fueron elegidas en el siguiente orden de frecuencia: falencia de los niveles educativos previos, características propias de los textos utilizados en la educación superior, déficits de los alumnos, necesidad de mayor intervención docente y actitud de los estudiantes respecto de la lectura. Detallamos estos resultados en lo que sigue.

La opción de respuesta más elegida, *No adquirieron lectura comprensiva en niveles educativos previos*, fue seleccionada por casi la mitad de los encuestados (49,5%). Esta elección recuerda la opción *deficiencias de los niveles educativos previos*, que los respondientes al ítem 15 señalan como causa central de los problemas de aprendizaje de los alumnos. En ambos casos, el origen del problema se ubica fuera de la situación de clase, incluso fuera de la propia institución educativa. El problema se origina en el pasado. Es posible advertir que situar el problema en espacios y tiempos ajenos a la propia materia podría llevar a los docentes a desresponsabilizarse por él, al pensar que no es de su incumbencia o no está entre sus posibilidades ayudar a superarlo.

El segundo lugar por frecuencia de elección (43,4%) lo ocupa el reactivo *Carácter novedoso y específico de los textos disciplinares*. Quienes lo eligen reconocen que ciertos rasgos de la bibliografía que se precisa trabajar en sus materias son fuente de las dificultades para comprender lo leído. En contraste con la opción posicionada en primer lugar, esta elección sitúa las razones del problema dentro de la propia asignatura. Reconocer que los desafíos residen en los textos, que vehiculizan saberes sobre el objeto

de enseñanza, puede considerarse una condición necesaria (aunque no suficiente) para que los profesores se ocupen de ayudar a enfrentarlos como tarea inherente a su labor docente.

En coherencia con el tipo de atribución que las respuestas anteriores representan (extrínseca o intrínseca a la situación de enseñanza), se comprueba una polarización de posiciones entre relacionar las dificultades para comprender lo leído con lo que no se aprendió en niveles previos o bien con un elemento del aquí y ahora, propio de la situación de enseñanza (los desafíos que presentan los textos disciplinares para los alumnos en virtud de su especificidad y novedad). Cada una de estas opciones (*No adquirieron lectura comprensiva en niveles educativos previos- Carácter novedoso y específico de los textos disciplinares*) atrajo la respuesta de casi la mitad de los encuestados. La polarización se evidencia en los altos porcentajes de adhesiones que recibieron ambas opciones y en que sólo 81 (21,7%) de los 373 docentes que eligieron una u otra opción marcó ambas, es decir que cada una de ellas tendió a atraer la atención de diferente tipo de docentes.

Las dos opciones que siguen en orden de frecuencia (tercer y cuarto lugar) recibieron igual número de elecciones. El reactivo *escaso vocabulario* (37,8%) representa una carencia de los alumnos, la cual probablemente se supone originada a lo largo de su desarrollo lingüístico. Esta misma preocupación reaparece en el ítem 28 referido a los parciales escritos por ellos y podría nuevamente significar que se ubica el problema fuera del alcance de la acción docente, ya que se lo atribuye a un déficit del alumno conformado antes y por fuera de la asignatura.

La opción *Dificultad para reconocer en la bibliografía lo que es esencial para su materia* (37,8%) fue construida para enfatizar lo que especifica la segunda parte del enunciado: el carácter situado del quehacer del lector, quien debe jerarquizar la información del texto de acuerdo con el punto de vista de lo que es relevante y se prioriza *en una determinada asignatura*¹¹. El problema para entender sería así un desafío inherente al aprendizaje de una materia, cuya bibliografía no muestra en forma directa lo que resulta relevante para los objetivos de la asignatura. Sin embargo, tal como se verá en el análisis por factores principales, pareciera que los encuestados tendieron a elegirlo más bien por lo que enuncia la primera parte: la dificultad *de los alumnos*. El comportamiento de esta opción, por tanto, evidencia probablemente un traspié en su diseño, y plantea un problema de interpretación. En efecto, si consideramos lo que el equipo de investigación previó al construir este enunciado, su elección debería ser entendida como indicador de que los docentes atribuyen la incomprensión lectora a un rasgo intrínseco a la situación de enseñanza. Por el contrario, según el análisis factorial que se presenta más abajo, su elección señalaría que los encuestados atribuyen las dificultades para comprender la bibliografía, halladas en sus alumnos, a una incompetencia de los mismos alumnos, de la cual el docente tendría exiguo control y responsabilidad.

En quinto lugar, la opción *Necesidad de una mayor orientación por parte del docente* recibió el 23,9% de adhesiones. Esta opción vincula la posibilidad de comprender la

¹¹ La opción fue diseñada teniendo presente que la bibliografía que se suele dar a leer en las asignaturas procede de la producción de las disciplinas y no está enfocada hacia lo que una materia pretende hacer con ella. Es el programa de la materia el que implícitamente suele apuntar y retomar de los textos sólo una parte de la información que proveen.

bibliografía de una materia con la intervención del profesor, es decir, con un factor intrínseco a lo que ocurre en el aula. Resultaría por tanto indicador del involucramiento del docente en el problema y nos llevaría a interpretar que reconoce su incumbencia en el mismo y, más aun, la posibilidad de incidir en lo que los alumnos comprenden de la bibliografía a través de sus acciones como docente. Por ello, el bajo número de elecciones podría estar mostrando que los encuestados tienden a ser renuentes a considerar que su enseñanza puede hacer una diferencia al respecto.

Por último, *Falta de interés por la lectura* obtuvo el 17,2%. Se trata de una opción que, en sentido contrario a la anterior, vuelve a centrar la mirada en una falencia actitudinal del alumno. Que este enunciado sea elegido en último lugar contrasta con la preponderancia que un factor similar es mencionado en estudios realizados con docentes de nivel primario (Tenti y otros, 2010) y por lo mismo puede ser promisorio si se interpreta que, en este nivel educativo, es minoritaria la atribución de desinterés por la lectura a los alumnos que cursan los profesorado.

Para visualizar las dimensiones que predominan en el ítem, se elaboró un análisis de tipo multivariado conocido como método de componentes principales, un sub-tipo de la técnica factorial (cuadro nº 46).¹² Esta técnica resulta útil para analizar la forma en que se combinan las diferentes opciones de respuesta elegidas por parte de los encuestados. Permite identificar factores que expresan la importancia de ciertas dimensiones subyacentes a la diversidad de datos.

Cuadro Nº 46.
Análisis por componentes principales de los ítems de la pregunta 25.

	Componentes		
	1	2	3
No adquirieron lectura comprensiva en niveles educativos previos	-,054	,058	,925
Carácter novedoso y específico de los textos disciplinares	-,673	,078	-,447
Escaso vocabulario	,332	,353	-,021
Dificultad para reconocer en la bibliografía lo que es esencial para su materia	-,182	,726	,027
Necesidad de una mayor orientación por parte del docente	-,168	-,690	-,028
Falta de interés por la lectura	,807	,057	-,191

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 4 iterations.

Según se muestra en el cuadro nº 46, la *falta de interés por la lectura*, acompañada a lo lejos por *escaso vocabulario*, son los elementos centrales del primer factor o dimensión del análisis por componentes principales. Esta dimensión atribuye la incomprensión de lo leído a carencias de los alumnos (falta interés, escaso vocabulario). La opción que contrasta con este rasgo es el *Carácter novedoso y específico de los textos disciplinares*, la cual adjudica el problema para comprender lo leído a un rasgo propio y situado de los

¹² Aluja Banet, Tomás y Morineau, Alain (1999). Aprender de los datos: el análisis por componentes principales. Una aproximación desde el data mining. EUB: Barcelona.

textos de la asignatura. Esta novedad y especificidad de la bibliografía, un elemento intrínseco al objeto de enseñanza, conllevaría que la principal fuente de dificultad para los alumnos radique en su falta de familiaridad con los textos que deben leer para cada asignatura. Este factor señala, por tanto, una polarización en los encuestados entre atribuir las dificultades de comprensión a una incapacidad de los alumnos o atribuirla a un rasgo propio de lo que se ha de enseñar, que plantea serios desafíos.

El segundo factor se carga en el reactivo *Dificultad para reconocer en la bibliografía lo que es esencial para su materia*. Como hemos señalado más arriba, esta opción fue construida pensando en que se subrayaba la segunda parte de su enunciado, que señala el carácter situado de la lectura, en la cual el lector debe considerar el punto de vista de lo que se prioriza *en una determinada asignatura* para definir su propósito de lectura y así jerarquizar la información del texto. Sin embargo, el análisis factorial muestra que este reactivo aparece secundado por *escaso vocabulario* (que sitúa el problema en el alumno) y se ubica en las antípodas de *Necesidad de una mayor orientación por parte del docente* (que muestra que la intervención del profesor puede hacer una diferencia a favor de la comprensión de lo leído). Esto permite pensar que la mayoría de quienes lo eligieron lo hicieron prestando mayor atención a la primera parte del enunciado, a la dificultad *del alumno*. El hecho de que su elección vaya acompañada de *escaso vocabulario* exige modificar nuestra hipótesis preliminar y reinterpretar el significado con que probablemente los encuestados entendieron esta opción concluyendo que para ellos la opción representó un déficit de los alumnos. De igual modo, la constatación de que *Dificultad para reconocer en la bibliografía...* se aparta de la opción *Necesidad de una mayor orientación por parte del docente* indicaría que el factor que estamos analizando representa atribuir la incomprensión lectora a la carencia de una habilidad general que el alumno debería poseer para poder entender autónomamente cualquier texto que lea. El factor apuntaría a no considerar que la orientación del profesor sea necesaria para entender la bibliografía de la asignatura.

El tercer componente del análisis factorial se centra en el reactivo *No adquirieron lectura comprensiva en niveles educativos previos* y se contrapone con la opción *Carácter novedoso y específico de los textos disciplinares*. Identifica por tanto una dimensión vinculada con atribuir la incomprensión de lo leído a lo que no traen los alumnos como competencia esperada, a un déficit de ellos o de la enseñanza recibida en niveles educativos previos. Pone nuevamente el foco en elementos ajenos a la situación de enseñanza (el alumno, la educación anterior) en vez de en una propiedad intrínseca de la asignatura (los textos específicos, que por definición no han sido trabajados previamente por los alumnos ni en cursos previos). La fuente de la dificultad para comprender lo que se lee se originaría, según este factor, fuera del aquí y ahora, fuera del control del profesor. El problema no estaría por tanto radicado dentro de la situación de enseñanza (en la situación de lectura de textos propios de la disciplina, que vehiculizan información sobre el objeto de conocimiento), en la cual el docente podría intervenir.

El cuadro nº 47 informa el comportamiento del ítem 25 en relación con las variables de corte.

Cuadro N° 47.
Motivos que, según los docentes, explican la falta de comprensión lectora de sus alumnos según región, sexo, edad, área disciplinar y posgrado.

	Orden	1º	2º	3º	4º
Ítems		No adquirieron lectura comprensiva en niveles educativos previos	Carácter novedoso y específico de los textos disciplinares	Escaso vocabulario	Dificultad para reconocer en la bibliografía lo que es esencial para su materia
Variables					
Total		49,5	43,4	37,8	37,8
Región	NOA y NEA	47,6	41,7	35,0	36,9
	Pampeana y Cuyo	45,5	38,5	35,7	41,3
	Capital y GBA	54,3	48,4	40,6	35,6
Sexo	Varón	53,7	42,3	28,2	32,2
	Mujer	47,6	43,8	42,1	40,3
Edad agrupada	Hasta 34 años	47,4	33,3	43,9	36,8
	35 a 44 años	53,2	42,4	40,5	41,1
	45 a 54 años	45,1	48,9	32,4	35,7
	55 y más	53,3	40,2	40,2	37,0
Área disciplinar	Matemática	45,5	39,3	27,7	37,5
	Ciencias naturales	44,2	46,8	35,1	33,8
	Lengua/ Lit.	42,0	55,6	33,3	37,0
	Ciencias sociales	56,4	37,3	48,2	38,2
	Educ/ Psicop.	55,6	44,4	43,4	42,4
Posgrado	Sí	46,5	42,8	38,7	40,1
	No	54,2	44,3	36,5	34,4

Casos válidos: 489

Como se observa en el cuadro n° 47 (que exhibe el cruce de las razones que los encuestados atribuyen a la falta de comprensión lectora de sus alumnos según las variables de corte), la opción que fue señalada con mayor frecuencia, *No adquirieron lectura comprensiva en niveles educativos previos*, recibió más marcas de los docentes adscriptos a Ciencias Sociales y Educación-Psicopedagogía, las que superaron por 12 pp. a las de profesores de Matemática y Ciencias Naturales y por 15 pp. a aquellos de Lengua/Literatura.

Asimismo, y teniendo en cuenta también el cruce con otras variables que no figuran en el cuadro 47, el reactivo es elegido preferentemente por docentes de Capital/GBA, del sexo masculino, sin posgrado ni perfil de escritor, que se desempeñan en institutos medianos, de equipamiento bueno y que no cuentan con talleres de lectura y escritura para ingresantes. En cuanto a sector de gestión, quienes se desempeñan en enseñanza estatal superan por 10 pp. en cantidad de elecciones de *No adquirieron lectura comprensiva en niveles educativos previos* respecto de quienes lo hacen en el ámbito privado.

La opción *Carácter novedoso y específico de los textos disciplinares*, que se ubica en segundo término en la tabla de frecuencias, registró mayor adhesión entre los docentes de Capital-GBA, los que ocupan las franjas de edades centrales (35 a 54 años), los que tienen como disciplina de formación lengua-literatura, seguidos por ciencias naturales y educación/psicopedagogía; los que no trabajan en EGB3/Polimodal pero sí lo hacen en la universidad, los que tiene perfil docente escritor e investigador, los que se desempeñan en establecimientos estatales; asimismo, los que lo hacen en institutos grandes y con talleres de lectura y escritura para ingresantes.

La opción *Escasez de vocabulario* encuentra mayor preferencia entre los docentes de Ciencias Sociales (48,2%) y Educación/Psicopedagogía (43,4%), quienes superan por aproximadamente 11 pp. a Sociales y Naturales y por 18 pp. a Matemática. Se registran más adhesiones de parte los varones (13,9 pp. por sobre las mujeres) y de los profesores del sector privado (casi 12 pp. más que los docentes del sector estatal); la diferencia es leve en los establecimientos sin talleres para ingresantes en los que la opción se elige 5pp más que en aquellos que los tienen.

El reactivo *Dificultad para reconocer en la bibliografía lo que es esencial para la materia* recibe marcaciones que oscilan entre 42,4% para Educación/Psicopedagogía y 33,8% para Ciencias Naturales; las restantes se ubican aproximadamente 5 pp. por debajo de Educación. Los demás cruces con las variables independientes muestran diferencias leves a favor de región Pampeana/Cuyo, sexo femenino, edad entre 35 y 44 años, docentes que no trabajan en EGB3/Polimodal, pero sí lo hacen en universidad, profesores de enseñanza privada y establecimientos con talleres para ingresantes.

Conclusiones ítem 25

Según el análisis del ítem 25, las respuestas de los encuestados acerca de las causas de las dificultades lectoras de los alumnos se concentran en dos factores: las deficiencias de los alumnos y/o de los niveles educativos ya cursados, por un lado, y las particularidades distintivas de los textos disciplinares utilizados en la educación superior, por el otro. En efecto, la opción *No adquirieron lectura comprensiva en niveles educativos previos* fue elegida por la mitad de los docentes mientras que un porcentaje algo menor señaló al *Carácter novedoso y específico de los textos disciplinares* como causa de la incomprensión de la bibliografía por parte de los estudiantes.

Esta polarización expresa posturas contrapuestas sobre la lectura, lo cual podría interpretarse en el sentido de que en un extremo el profesor no es considerado responsable de ayudar a leer a sus alumnos en su asignatura y, en el otro extremo, sí lo es.

Atribuir el problema a que los estudiantes no adquirieron previamente la capacidad para comprender lo que leen podría indicar que los encuestados conciben la lectura como una habilidad general, aprendida de una vez y para siempre, que permite abordar cualquier texto en circunstancias diversas. Una destreza que, si está constituida, sería *aplicada* a distintas situaciones de lectura. Así, en la medida en que los alumnos habrían aprendido a leer en niveles educativos previos, el docente podría despreocuparse de ello en la

educación superior. Según esta concepción, el hecho de que los estudiantes manifiesten dificultades para comprender lo que leen indicaría que carecen de esa destreza, que algo falló en la educación previa, en la cual esa habilidad debería haberse forjado.

Por el contrario, adjudicar la dificultad para entender la bibliografía al carácter novedoso y específico de los textos disciplinares podría estar expresando una noción de lectura como práctica social situada, que asume modalidades propias en cada área disciplinar. El quehacer lector por tanto tendría especificidades según los ámbitos, textos y propósitos con los que se lee, y por ello no resultaría de una competencia genérica que los estudiantes podrían *aplicar* en diversas situaciones. De acuerdo con esta idea, si la dificultad para entender lo que se lee reside en las particularidades de los textos de la propia asignatura y no en un déficit del alumno, en algo que no aprendió previamente, el problema resultaría inherente a la situación de enseñanza y aprendizaje, y sería más probable que quienes así piensan tiendan a considerar que han de intervenir didácticamente para ayudar a comprender la bibliografía de su disciplina.

Nuestra interpretación de los resultados apunta de este modo a la importancia que, para la formación docente, tiene la concepción de lectura y la concepción sobre cuándo, dónde y cómo se aprende a leer, concepciones desde las que los profesores organizan su enseñanza. Si leer es considerado una habilidad general, aprendida de una vez y para siempre, susceptible de ser utilizada para abordar cualquier texto en las más diversas circunstancias, los alumnos deberían llegar al nivel superior “sabiendo leer” y podrían, en consecuencia, comprender (interpretar) los textos tal como los profesores esperan que lo hagan. Si, por el contrario, leer es entendido como una práctica social específica, que adquiere formas peculiares en cada área disciplinar, admitirán la necesidad de intervenir para enseñar a leer los textos usados en su asignatura, y de acuerdo con los propósitos de lectura que se consideren en esa asignatura.

De estas representaciones se habilitarían, a su vez, modos diferenciales de intervención docente. Quienes piensan que los alumnos llegan al nivel terciario “sabiendo leer”, actuarán indicando los textos que éstos deben abordar y evaluando su interpretación del material. Es decir, intervendrán en el momento inicial y final del proceso, podrán incluso pautar al comienzo la lectura y explicar al final lo que no ha sido comprendido, pero no se ocuparán de andamiar la interacción de los estudiantes con la bibliografía ni guiarán la focalización de los conceptos centrales en función de los propósitos lectores, ni ayudarán a reponer la información no explicitada y que resulta necesaria para comprender el texto. Considerarán probablemente una pérdida de tiempo hacerlo, pérdida de tiempo que se evitaría con la exposición del profesor. La confrontación de interpretaciones sobre lo leído, la discusión de qué se entendió, qué no se entendió y por qué, no estaría contemplado porque sería innecesario. Si los alumnos saben leer, indefectiblemente llegarán a entender, “si adquirieron lectura comprensiva, no deberían tener problemas con el texto” (para un desarrollo de esta concepción, véase Carlino, 2003a).

En forma inversa, quienes conciben que los modos de lectura son dependientes del contexto, que lo que hace un lector no es lo mismo en cualquier ámbito y para cualquier texto, podrán ser más proclives a pensar que los alumnos precisan seguir aprendiendo a leer, que el hecho de que inicialmente no entiendan es algo esperable. De ese modo, la necesidad de los estudiantes de continuar aprendiendo a leer no sería considerada un

déficit sino algo ineludible porque lo que está en juego no es la aplicación de una habilidad sino el ingreso de ellos a nuevas formas de práctica social. Desde este punto de vista, enseñar a leer como se requiere en la asignatura podría ser pensado como parte de su práctica docente. Los encuestados que disponen de esta concepción podrían incluso llegar a ser más permeables a pensar que resulta necesario que el profesor de cualquier asignatura intervenga en todas las etapas del proceso lector, comenzando por indicar por qué y para qué se leerá, proponiendo actividades que ayuden a seleccionar y jerarquizar la información y posibilitando, como parte del desarrollo de las clases, el intercambio y la discusión acerca de lo leído e interpretado.

A los fines de este estudio, lo que interesa resaltar son las posibles consecuencias sobre la enseñanza de una u otra postura. De todos modos, sabemos que para que los profesores sepan cómo intervenir durante la práctica de lectura no alcanza con que dispongan de una concepción como la segunda. Es preciso también que se den otras condiciones adicionales (i.e., que dispongan del conocimiento práctico de qué y cómo hacer en el aula), que este ítem no consideró. Sin embargo, para transformar la enseñanza pensamos que esta concepción sobre qué es leer sería necesaria aunque no resulte suficiente.

Acciones que declaran realizar los docentes cuando identifican problemas en los exámenes de sus alumnos (ítem 27).

27) Si observa distintos problemas en los parciales de sus alumnos ¿Cuáles de las siguientes opciones se acercan más a lo que usted hace? Marque hasta tres opciones.

1. Anoto comentarios en las partes del parcial que resultan confusas
2. Para calificar considero los errores de ortografía y gramática
3. Corrijo ortografía y gramática pero no lo considero al calificar
4. Al devolver el parcial trabajamos en clase las principales dificultades
5. Marco los párrafos que no entiendo y pido que expliquen qué quisieron expresar
6. Apruebo a los que han estudiado aunque la redacción no sea clara
7. Bajo puntaje por las respuestas que no se entienden
8. Devuelvo el parcial con sugerencias y pido que reescriban algunos fragmentos

Presentación

La pregunta 27 del cuestionario se elaboró para conocer las prácticas declaradas de los docentes relacionadas con la escritura en situaciones de evaluación. Según el marco teórico explicitado al comienzo del informe, los alumnos precisan que los profesores de todas las áreas curriculares integren el trabajo con la escritura en el transcurrir de sus materias y se ocupen de acompañarlos como un medio de contribuir al aprendizaje de los contenidos propios de sus asignaturas, es decir, no sólo en el momento de evaluarlos. Ocurra o no esto en las clases de los encuestados, el escenario propuesto por el ítem remite a la habitual situación de evaluación por escrito. Se trata de una situación de escritura vinculada con la acreditación dado que el examen parcial es una de las prácticas que de modo más extendido involucra no sólo la escritura del alumno, sino la lectura de esta producción por parte de su profesor. Resulta así de interés indagar qué intervenciones realiza el docente en esta situación. Consideramos a la evaluación escrita como una instancia clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la cual se resalta la necesidad que tienen los alumnos de aprender a escribir en las disciplinas.

Resultados

El cuadro nº 48 presenta el orden de respuestas al ítem 27 de acuerdo con la frecuencia de su elección por parte de los encuestados.

Cuadro Nº 48.
Acciones que declaran realizar los docentes cuando identifican problemas en los exámenes de sus alumnos.

	Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje sobre casos
1º	Al devolver el parcial trabajamos en clase las principales dificultades	372	75,6
2º	Anoto comentarios en las partes del parcial que resultan confusas	308	62,6

3º	Corrijo ortografía y gramática pero no lo considero al calificar	187	38,0
4º	Para calificar considero los errores de ortografía y gramática	115	23,4
5º	Devuelvo el parcial con sugerencias y pido que reescriban algunos fragmentos	106	21,5
6º	Marco los párrafos que no entiendo y pido que expliquen qué quisieron expresar	96	19,5
7º	Bajo puntaje por las respuestas que no se entienden	72	14,6
8º	Apruebo a los que han estudiado aunque la redacción no sea clara	19	3,9
	Total de casos	492	259,1

* Total de respuestas: 1.275

Dos opciones se ubicaron por encima del 60%, dejando muy por detrás a la tercera. Se trata de *Al devolver el parcial trabajamos en clase las principales dificultades* (75,6%) y *Anoto comentarios en las partes del parcial que resultan confusa* (62,6%).

En el primer caso, *Al devolver el parcial trabajamos en clase...*, los docentes declaran comentar oralmente los problemas encontrados de los parciales. Se trata de una opción que no especifica ni qué aspectos de los textos se comentan ni cómo lo hacen. Esta estrategia de devolución de carácter colectivo, que recibió dos tercios de marcaciones, resulta por tanto muy extendida. Tan extendida y uniforme es que no muestra diferencias significativas para ninguna de las variables de análisis utilizadas.

Según la opción posicionada en segundo lugar (*Anoto comentarios en las partes del parcial que resultan confusas*) el docente manifiesta señalar el texto del alumno los problemas que afectan a su contenido, en particular, las porciones del parcial en las que aparecerían nociones imprecisas y/o equívocas. No es posible saber de qué naturaleza y envergadura son estos comentarios ni con qué finalidad se escriben.¹³ Esta respuesta sí registra diferencias para algunos grupos de encuestados, resultando mayor su frecuencia en Capital-GBA y en docentes afiliados a las disciplinas de Lengua-Literatura y Ciencias Sociales.

Los dos enunciados que siguen en el orden de preferencia se centran en que el docente pone su mirada en la normativa. Justamente, *corrijo ortografía y gramática pero no lo considero al calificar* (38%) y *para calificar considero los errores de ortografía y gramática* (23,4%), aunque difieren en su incidencia sobre la acreditación, enfocan aspectos denominados “superficiales” porque se refieren a la forma y no al contenido de la escritura.

Por otra parte, el 21,5% de los profesores adhirió al enunciado *Devuelvo el parcial con sugerencias y pido que reescriban algunos fragmentos*. Esta opción es la única que se

¹³ Las anotaciones marginales, si bien podrían resultar una retroalimentación esencial para el aprendizaje de los alumnos, suelen ser muy limitadas: por una parte consisten en marcas (subrayados, signos de interrogación, tildes) más que en enunciados; dentro de los enunciados, predominan las abreviaturas (“Inc.”, “Conf.”), palabras (“No”, “Incompleto”, “Confuso”) o frases muy cortas (“Faltan conceptos”), que tienden a ser ambiguas y/o demasiado generales. La función principal que le atribuyen los profesores es justificar la calificación numérica que otorgan al examen en tanto que los alumnos procuran utilizarlas, además, para entender lo que su profesor espera y para saber cómo ha de desempeñarse en las siguientes evaluaciones (Di Benedetto y Carlino, 2007).

refiere a la revisión y rescritura del texto. Hace referencia a la oportunidad de elaborar una segunda versión del texto, después de la intervención del profesor. Su escaso nivel de adhesión coincide con la baja frecuencia con que fueron elegidas las opciones que, en los ítems 15 y 19, mencionan aspectos del escribir, en contraste con otras opciones.¹⁴ En el ítem 27 que estamos analizando, esta intervención docente, en la que se propone a los alumnos volver a trabajarlos escritos a partir de los comentarios del profesor, fue elegida mayormente por mujeres, de mayor edad, quienes cuentan con posgrado y con formación en Lengua-Literatura y Educación-Psicopedagogía, así como docentes que escriben y/o investigan. Por el contrario, y de acuerdo a la disciplina de formación, quienes menos la seleccionan son los docentes de Matemática (12,4%) y Ciencias Sociales (16,7%).

El cuadro nº 49 muestra la incidencia de las variables de corte en las opciones más elegidas.

Cuadro Nº 49.
Principales problemas que inciden en los niveles de aprendizaje en el
nivel superior de formación docente según región, sexo, edad, área disciplinar y posgrado. *

Orden		1º	2º	3º	4º	5º
Variables	Ítems	Al devolver el parcial trabajamos en clase las principales dificultades	Anoto comentarios en las partes del parcial que resultan confusas	Corrijo ortografía y gramática pero no lo considero al calificar	Para calificar considero los errores de ortografía y gramática	Devuelvo el parcial con sugerencias y pido que reescriban algunos fragmentos
	Total	75,6	62,6	38,0	23,4	21,5
Región	NOA y NEA	71,4	52,4	29,5	39,0	16,2
	Pampeana y Cuyo	80,7	60,7	41,4	22,1	20,0
	Capital y GBA	73,1	68,6	40,8	16,1	23,8
Sexo	Varón	74,2	62,9	37,1	14,6	14,6
	Mujer	76,2	62,5	38,4	27,3	24,6
Edad agrupada	Hasta 34 años	79,7	64,4	39,0	20,3	15,3
	35 a 44 años	75,3	62,0	33,5	27,8	19,6
	45 a 54 años	73,6	62,6	38,5	21,4	23,6
	55 y más	77,4	62,4	44,1	21,5	24,7
Área disciplinar	Matemática	77,0	56,6	43,4	16,8	12,4
	Ciencias naturales	79,7	49,4	40,5	12,7	22,8
	Lengua/ Lit.	72,8	70,4	13,6	50,6	30,9
	Ciencias sociales	71,3	76,9	44,4	16,7	16,7
	Educ/ Psicop.	79,0	58,0	42,0	23,0	31,0
Posgrado	Sí	74,9	64,5	34,1	26,1	26,1
	No	76,7	59,6	44,0	19,2	14,5

¹⁴ En el ítem 15, la opción *dificultades para escribir como se requiere en el nivel superior* se eligió con mucha menor frecuencia que otras opciones. En el ítem 19, *Revisar escritos para mejorarlos* y *Resolver por escrito consignas de trabajo* recibieron sustantivamente menos adhesiones en comparación con *escuchar las explicaciones del docente*.

Conclusiones

La pregunta 27 del cuestionario se elaboró para conocer qué prácticas declaran los docentes que realizan cuando evalúan los escritos de sus alumnos. El análisis presentado mostró que las preferencias de los encuestados se concentraron en dos tipos de intervención cuando identifican problemas en los exámenes. La opción más elegida refiere a que, después de la corrección del examen, las dificultades más importantes se trabajan oralmente en clase. La respuesta que le sigue en orden de frecuencia remite a un profesor que comenta por escrito aquellas partes confusas del texto de los alumnos.

Las limitaciones de este instrumento no permiten indicar si en estas dos respuestas, la información provista por el docente sólo pretende justificar la calificación numérica o si, en cambio, estas intervenciones apuntan a retroalimentar el desempeño del alumnos considerando la evaluación como otra oportunidad de enseñanza. De todos modos, esta última interpretación aparece desalentada si se considera que sólo una proporción minoritaria de los encuestados marcaron la opción que señala que se pide a los alumnos reformular lo escrito a partir de los comentarios del profesor. Es decir, aunque el docente comenta oralmente o por escrito los problemas hallados en los parciales de sus alumnos, pareciera que no está previsto que esta realimentación sea utilizada por ellos para retrabajar el texto de esos parciales. La escritura producida en la situación evaluativa estaría pensada como definitiva en tanto que su reformulación no estaría contemplada. Podemos preguntarnos qué currículum oculto se transmite en esta situación habitual de dejar de lado la oportunidad de promover una segunda versión del texto, después de la intervención del profesor. Implícitamente se está comunicando que escribir se hace “de un saque”, que se trata sólo de un canal de comunicación para decir lo estudiado y no de una oportunidad para repensar lo aprendido. Si se tienen en cuenta las potenciales funciones de la escritura (Carlino, 2003c), su utilidad como instancia de aprendizaje estaría poco aprovechada.

Las opciones siguientes en orden de preferencia indican que, al evaluar un examen, el docente considera también los aspectos denominados “superficiales” (referidos a la forma y no al contenido de la escritura).

Recordemos que este ítem trata específicamente sobre prácticas de escritura ligadas a la evaluación. Por este motivo, debe tenerse presente que este análisis no puede extenderse sin más a los modos de trabajo de los docentes frente a otras instancias de escritura en sus materias.

Problemas en los parciales de los alumnos que más preocupan a los docentes (ítem 28)

28) ¿Cuáles de los siguientes problemas en los parciales de sus alumnos le preocupan más? Marque hasta tres opciones.

1. El vocabulario es muy restringido
2. Los aspectos relevantes del tema no están jerarquizados
3. Hay errores ortográficos y/o gramaticales
4. Hay errores conceptuales
5. El escrito no responde a lo solicitado en la consigna
6. Problemas de caligrafía
7. Las afirmaciones no están justificadas
8. Otros. Por favor, detalle

Presentación

La pregunta nº 28 vuelve a plantear el escenario creado en el ítem previo, que ubica a los encuestados en una situación de evaluación por escrito. Releva los problemas que preocupan a los profesores en lo que escriben sus alumnos no sólo brinda información indirecta acerca de la escritura de sus estudiantes sino que, fundamentalmente, permite conocer de qué aspectos de la escritura se percatan y/o priorizan los encuestados. Con esto en mente, diseñamos opciones que representaran dos posturas cuya recurrencia se ha comprobado en diversas investigaciones sobre escritura y formación docente¹⁵.

En primer lugar, la difundida propensión a considerarla escritura como una transcripción del conocimiento que ya se tiene, un canal de comunicación que deja inalterado lo originalmente presente en el pensamiento de quien escribe. Desde esta perspectiva, la escritura se entiende como una *forma* compuesta de aspectos que suelen denominarse “superficiales” dado que no se refieren al contenido sino a cuestiones de normativa (ortografía y gramática), generales para todos los escritos. Esta concepción “autónoma” de la escritura (Gee, 1990; Street, 1984 en Street, 2003; Russell, 1990) la considera una habilidad independiente tanto de la construcción de conocimiento como de las circunstancias situadas de su uso. Dentro de esta perspectiva, también se concibe a la “amplitud léxica” como una capacidad originada en procesos lingüísticos desligados de las prácticas en las que el lenguaje se utiliza, especialmente desprendida de los procesos de conocimiento subyacentes.

La postura alternativa es aquella en la cual escribir no es una forma extrínseca que se superpone a un contenido ya existente sino una actividad lingüística pero también cognitiva que permite repensar aquello sobre lo que se escribe pudiendo dar origen a ideas que previamente no existían. En esta postura se resaltan los llamados aspectos “profundos” vinculados al contenido, como la coherencia interna entre afirmaciones, la jerarquización de las ideas, la justificación de una tesis, la adecuación del texto a su contexto retórico, etc.

¹⁵ Para una revisión bibliográfica sobre este tema puede consultarse Cartolari y Carlino (2009).

Resultados

El cuadro nº 50 presenta las opciones del ítem 28, acerca de los problemas en los parciales de los alumnos que más preocupan a los docentes, ordenadas de acuerdo al porcentaje de respuesta recibido:

Cuadro Nº 50.
Problemas en los parciales de los alumnos que más preocupan a los docentes.

	Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje sobre casos
1º	Hay errores conceptuales	285	57,7
2º	El vocabulario es muy restringido	231	46,8
3º	El escrito no responde a lo solicitado en la consigna	209	42,3
4º	Las afirmaciones no están justificadas	209	42,3
5º	Los aspectos relevantes del tema no están jerarquizados	180	36,4
6º	Hay errores ortográficos y/o gramaticales	141	28,5
7º	Problemas de caligrafía	34	6,9
8º	Otros	20	4,0
	Total de casos: 494		265,0

* Total de respuestas: 1.309

La opción más elegida, *hay errores conceptuales*, hace referencia a la escritura en estrecha vinculación con la comprensión de los temas de la asignatura, trabajados probablemente a partir de las explicaciones del docente y de la lectura de bibliografía. En este sentido, esta elección, que recibió el 57,7% de adhesiones, indirectamente también remite a las dificultades para comprender lo leído y/o lo trabajado en clase, ya que es posible suponer que los alumnos escriben los parciales a partir de lo leído, además de lo expuesto por el profesor. Sea como fuere, la jerarquización de este aspecto evidencia la preocupación de los profesores por los contenidos temáticos acerca de lo que se escribe, más que por la forma.

Si cruzamos esta opción con las variables de corte (cuadro nº 51), encontramos que, a mayor edad (y podemos suponer que mayor experiencia docente), este problema les resulta más visible. Efectivamente, los profesores de hasta 34 años de edad eligen este enunciado en un 37,3%, los de entre 35 y 44 años en un 57,2%, los de 45 a 54 años en un 59,6% y, por último, los de más de 55 años en un 67,7%. Asimismo, esta dificultad es mayormente considerada por docentes cuya disciplina de formación es Matemática o Ciencias Naturales, mientras que quienes menos la consignan son los profesores de Educación/Psicopedagogía. Los docentes que trabajan sólo en IFD, por otra parte, perciben más este problema que sus colegas que se desempeñan paralelamente en el ámbito universitario (49,6% y 36,3% en forma correspondiente).

La segunda opción elegida en orden de frecuencia apunta a un aspecto de la escritura muy distinto que el enunciado previo. *El vocabulario es muy restringido*, con un 46,8% de marcaciones, evidenciaría enfocar la producción del alumno centrándose en las palabras más que en las ideas o relaciones entre ideas, a las que hace referencia la opción anterior. Podría indicar que los encuestados que la seleccionaron lo hicieron a partir de una

concepción “autónoma” de la escritura, como habilidad desligada de los procesos de conocimiento subyacentes. Así, situar el problema del texto del alumno en su vocabulario restringido podría mostrar la creencia de que el léxico puede desarrollarse en forma disociada del conocimiento acerca de los conceptos sobre los que se escribe. Una vez adquirido cierto vocabulario, éste podría aplicarse para escribir. Si esta interpretación fuera acertada, el docente disciplinar quedaría afuera de poder ayudar a sus alumnos en los problemas que manifiestan sus parciales ya que su resolución dependería de un desarrollo lingüístico extracurricular, y no de adquirir el conocimiento conceptual que la asignatura debe ayudar a aprender.

Quienes prefieren esta opción en mayor medida son los docentes de la región NOA/NEA (64,4% frente al 41% en Pampeana/Cuyo y 44,6% en Capital/GBA). Por su parte, a medida que la edad de los docentes se acrecienta, y de modo inverso a lo que ocurre con la opción *hay errores conceptuales*, la percepción de la falta de amplitud léxica de sus estudiantes como problema decrece (recibe un 69,5% de selección por los docentes de hasta 34 años de edad, 47,8% de los de entre 35 y 44 años, 42,6% de los de entre 45 y 54 años y 38,7% de los de más de 55 años). Este hecho podría sugerir que, a medida que los docentes ganan experiencia en su profesión, una dimensión más profunda de la escritura comienza a preocuparles. Asimismo, los docentes de Ciencias Sociales y los que trabajan sólo en IFD seleccionan más este problema que sus colegas de otras áreas o de quienes trabajan en otros ámbitos institucionales del sistema educativo.

Seguidamente y con un porcentaje apenas menor de respuestas se ubican los enunciados *el escrito no responde a lo solicitado en la consigna* y *las afirmaciones no están justificadas*, ambos con el 42,3% de elecciones. En el primero de ellos, los encuestados señalan que prestan atención a si lo escrito por el alumno está enfocado hacia lo que el profesor pide en la consigna. Al indicar problemas en este aspecto, lo que ellos registran es que probablemente los alumnos escriben acerca de lo que han estudiado aunque eso se relacione poco con lo que se les pide en el examen parcial. Lo escrito por el alumno estaría desenfocado y sería por tanto inadecuado respecto de la expectativa de su audiencia (el profesor-evaluador). La elección de *el escrito no responde a lo solicitado en la consigna* significaría por tanto que estos docentes se centran en el contenido conceptual del parcial.

Entre los encuestados, quienes más perciben un desajuste entre la consigna y la producción escrita de sus alumnos son los docentes de Capital/GBA y Pampeana/Cuyo (45,9% y 44,4%), mientras que los profesores de NOA/NEA detectan menos este problema (29,8%). La disciplina de formación de los encuestados parece no incidir en la distribución de respuestas, salvo en el caso de Matemática, donde se observa un porcentaje de elecciones bastante menor en comparación al resto de las áreas (30% frente a las demás disciplinas que oscilan entre porcentajes del 44 al 48%). De acuerdo al tipo de gestión, esta opción de respuesta también muestra diferencias; son los docentes de institutos estatales (44,9%) quienes la prefieren más que los que se desempeñan en el sector privado (33,9%).

La opción *las afirmaciones no están justificadas* es elegida en igual medida (42,3%) que la opción analizada en el párrafo previo. Aquí el problema percibido también atañe a una dimensión profunda de la escritura, relativa al contenido. En efecto, la consideración de

este requisito al escribir hace referencia a la especificidad de los textos académicos, en los que deben argumentarse ciertas afirmaciones (por ejemplo, basándose en la producción previa de otros autores o en la referencia a conocimientos ya aceptados en el marco de una disciplina).

Nuevamente los docentes de Matemática se destacan entre sus colegas de otras áreas al preferir esta respuesta, pues lo hacen en proporción bastante mayor (57,5% frente a porcentajes que varían entre el 43,4 y 38,8% en el resto de las áreas disciplinares). Aquí también, como en el caso anterior, el sector de gestión muestra incidencia en la distribución de la variable, siendo los docentes de institutos estatales quienes marcan más esta respuesta (44,7% comparado con el 34,7 de profesores que trabajan en institutos privados).

La opción *los aspectos relevantes del tema no están jerarquizados*, aunque con menos elecciones (36,4%), denota también una preocupación por los denominados aspectos profundos de la escritura, que hacen referencia al contenido del texto. Se presta atención a si los alumnos que escribieron el parcial destacaron los conceptos que serían más importantes en función del tema, de la perspectiva que adopta el programa de la asignatura, de lo que pide la consigna del parcial, etc.

En esta respuesta sólo se observan variaciones de acuerdo con el área disciplinar de pertenencia de los encuestados, que los reúne en dos grupos polares; por una parte, los docentes de Lengua/Literatura, Ciencias Sociales y Educación/Psicopedagogía (con porcentajes del 46,9%, 46,8% y 41,4% respectivamente), quienes detectan más este problema, y por la otra, los profesores de formación en Matemática y Ciencias Naturales, quienes prefieren esta respuesta en medida notablemente menor (25, 7% y 25%).

Por último, *hay errores ortográficos y/o gramaticales* y *problemas de caligrafía* se ubica entre las opciones con menor nivel de respuesta (6,9% y 4% respectivamente). Ambas opciones apuntarían a los denominados aspectos “superficiales” de la escritura, ya que remiten a cuestiones de forma y no al significado.

Problemas de caligrafía se distribuye de modo uniforme en relación con las variables independientes de este estudio; por el contrario, en la opción *hay errores ortográficos y/o gramaticales* se observa que los docentes formados en las áreas de Lengua/Literatura, Educación/Psicopedagogía y Ciencias Sociales (40,7%, 35,4% y 31,2% en cada caso) perciben más este tema como problema que sus colegas de Ciencias Naturales (20%) y Matemática (16,8%).

Cuadro Nº 51.
Problemas en los parciales de los alumnos que más preocupan a los docentes
según región, sexo, edad, área disciplinar y posgrado.

Orden		1º	2º	3º	4º	5º
Variables	Ítems	Hay errores conceptuales	El vocabulario es muy restringido	El escrito no responde a lo solicitado en la consigna	Las afirmaciones no están justificadas	Los aspectos relevantes del tema no están jerarquizados
	Total	57,7	46,8	42,3	42,3	36,4
Región	NOA y NEA	51,9	64,4	29,8	34,6	36,5
	Pampeana y Cuyo	59,0	41,0	44,4	47,9	36,1
	Capital y GBA	59,9	44,6	45,9	41,4	35,1
Sexo	Varón	62,9	47,7	38,4	45,0	36,4
	Mujer	55,4	46,4	44,0	41,1	36,4
Edad agrupada	Hasta 34 años	37,3	69,5	33,9	49,2	30,5
	35 a 44 años	57,2	47,8	42,8	35,2	34,0
	45 a 54 años	59,6	42,6	45,4	43,2	37,2
	55 y más	67,7	38,7	40,9	48,4	43,0
Área disciplinar	Matemática	66,4	39,8	30,1	57,5	25,7
	Ciencias naturales	66,3	43,8	46,3	38,8	25,0
	Lengua/ Lit.	54,3	40,7	45,7	37,0	46,9
	Ciencias sociales	57,8	58,7	44,0	33,9	46,8
	Educ/ Psicop.	44,4	48,5	48,5	43,4	41,4
Posgrado	Sí	56,1	43,5	41,5	44,2	37,5
	No	60,1	51,8	43,5	39,4	34,7

En el cuadro nº 52, se agrupan las opciones del ítem 28 según los aspectos de la escritura a los que hacen referencia: al contenido o a cuestiones de superficie, lo cual permite forjarse un panorama general de los resultados que más arriba se presentaron desagregados. Según puede notarse, las elecciones de las opciones que fueron construidas para representar una concepción profunda de la escritura, vinculada con el contenido acerca del que se escribe, duplicaron a aquellas que indicarían una concepción ligada a la forma y a la normativa.

Cuadro Nº 52.
Dimensiones de la escritura que los docentes perciben como problema.

Dimensiones de la escritura que los docentes perciben como problema	%sobre casos
Aspectos profundos de la escritura ("Hay errores conceptuales", "El escrito no responde a lo solicitado en la consigna", "Las afirmaciones no están justificadas" y "Los aspectos relevantes del tema no están jerarquizados")	178,7
Aspectos superficiales de la escritura ("El vocabulario es muy restringido", "Hay errores ortográficos y/o gramaticales" y "Problemas de caligrafía")	82,2
Otros	4,0

Conclusiones

El ítem 28 proporciona información acerca de qué aspectos de los parciales escritos por los alumnos de IFD reciben mayor atención de parte de los docentes de las diversas carreras y asignaturas, según manifiestan los encuestados. Como fue indicado, los profesores mayoritariamente declaran jerarquizar las cuestiones vinculadas con el contenido conceptual, siendo menor a un tercio la adhesión a las opciones que priorizan los aspectos relacionados con la forma y la normativa.

Este resultado indicaría que, a la hora de evaluar los escritos, los profesores encuestados jerarquizan las cuestiones que hacen al desarrollo de los conceptos de sus asignaturas. Tratándose de profesores de todas las carreras y materias, no resulta sorprendente que declaren prestar mayor atención a cómo los alumnos tratan en sus textos los temas estudiados para sus espacios curriculares.

Ahora bien, este resultado informa sobre aquello que los docentes manifiestan considerar al evaluar los escritos de sus estudiantes para acreditar su desempeño en la asignatura. No es posible inferir a partir de ello en qué medida durante el desarrollo de sus clases se ocupan de trabajar estas cuestiones, es decir, si y cómo intervienen para ayudar a interpretar los conceptos expuestos o leídos, redactar enfocando lo escrito hacia la consigna, justificar las afirmaciones, jerarquizar en un texto lo relevante, etc. Otros ítems de esta encuesta aportan en esa dirección (véase especialmente el análisis del ítem 20d).

Recordemos que, según nuestros marcos teóricos, los aspectos de la escritura denominados superficiales (ortografía, gramática, legibilidad) constituyen propiedades generales atinentes a todos los escritos, que una vez dominadas podrían emplearse en cualquier situación de escritura. Sin embargo, los aspectos profundos destacados por los docentes (comprensión conceptual, adecuación a la consigna, justificación o desarrollo de argumentos válidos, jerarquización de las nociones) apuntan a rasgos de lo escrito sumamente específicos, dada su dependencia de los contenidos involucrados. No se aprende a comprender en abstracto, a argumentar en el vacío, a adecuar lo escrito a un propósito en forma universal, a jerarquizar en términos generales, sino en cada circunstancia situada referida a un ámbito conceptual determinado. Por tanto, dado que estos aspectos profundos de la escritura son evaluados y en virtud de que dominarlos no resulta de aplicar una habilidad de redacción general, es necesario resaltar el interrogante sobre dónde y cómo es que aprenden los alumnos a construir un escrito según estas propiedades íntimamente vinculadas con el contenido de cada asignatura si no es en cada espacio curricular y según las intervenciones del profesor que apunten a ello.

Temas sobre los que los docentes han investigado o presentado ponencias (ítem 10)

10) ¿Sobre qué tema ha realizado actividades de investigación y/o presentado ponencias o posters en congresos, o publicado artículos o capítulos de libros?

(Pregunta de respuesta abierta)

Presentación

Para el presente estudio, se consideró que uno de los elementos del perfil docente que podía incidir en las estrategias de enseñanza relacionadas con la lectura y la escritura, es la dedicación a la investigación y la participación en congresos y seminarios, lo que supone una participación fuerte en comunidades de lectores y escritores. En vista de ello, interesaba conocer cuáles son las temáticas de investigación en que están involucrados los docentes, en particular para discriminar aquellas relacionadas con leer y escribir en las materias y/o en ámbitos educativos.

Para ello, se realizó un análisis pormenorizado y una categorización de las respuestas abiertas a la pregunta sobre temas de investigación y/o publicación.

Resultados

Cuadro Nº 53.
Temáticas que investigan los docentes

Categorías de temas	Total Nº de temas (*)	Total %
Contenidos disciplinares	105	34,5
Procesos de aprendizaje y/o de enseñanza en general	95	31,2
Didáctica disciplinar	65	21,4
Escritura y/o lectura	26	8,6
Otros	13	4,3
Total	304	100

(*) En cada campo abierto se identificaron uno o más temas.

Del total de 544 encuestados, 285 respondieron al ítem 10 mencionando una o más temáticas de investigación y/o publicación (304 temas categorizados en total, según muestra el cuadro nº 53). El análisis de este campo abierto permitió identificar tres categorías de temas que superan en frecuencia a los relativos a escribir y/o leer en las materias o en ámbitos educativos. En primer lugar, se ubican con mayor cantidad de menciones los referidos a contenidos y/o problemas propios de las disciplinas en las que se desempeñan los docentes (105 menciones de las 304 categorizadas). En segundo

término, se sitúan temas relativos a procesos de aprendizaje y/o enseñanza en general, que pueden considerarse como transversales a las distintas carreras y materias (95 menciones de 304 categorizadas). Un tercer grupo se centra, en cambio, en problemas de las didácticas específicas de las disciplinas (65 menciones de 304 categorizadas). Por último, los temas que involucran la lectura y/o la escritura en su relación con aspectos de la educación (excluyendo aquellos relativos propiamente a Lengua y/o Literatura, que fueron categorizados como “Contenidos disciplinares” o “Didáctica disciplinar”, según correspondiera) obtienen un menor número de menciones (26 de 304 categorizadas).

Ejemplos de cada grupo de respuestas se transcriben a continuación:

Contenidos disciplinares

“Historia Cultural Americana. Ferrocarriles en el Partido de La Matanza.” (722, Historia.)

“Contaminación de una fábrica en el Partido de Tres de Febrero. Regionalización de la República Argentina. Expansión de la SOJA en la Argentina.” (1260, Geografía).

“Diversidad lingüística y representaciones sociales.” (1436, Ciencias de la Educación).

Procesos de aprendizaje y/o de enseñanza en general

“Investigación educativa sobre deserción escolar.” (238, Biología).

“Rol docente. Estrategias de enseñanza.” (1246, Geografía).

“Formación docente e identidad docente.” (145, Ciencias de la Educación).

Didáctica disciplinar

“Didáctica de la Literatura y el Teatro; temas de literatura argentina, española y de teatro argentino.” (521, Lengua).

“Didáctica de las Ciencias Sociales y del museo. Historia regional.” (1232, Ciencias de la Educación).

“Enseñanza de la Matemática y su didáctica en los niveles secundario y terciario” (192, Matemática).

Escritura y/o Lectura

“En la Revista Institucional Sin Puntero, todas las Editoriales, destinadas a la presentación de la Revista y los Artículos de la misma. La coordinación y la presentación de los cuatro módulos de Enseñanza de Textos Académicos que ha realizado un Equipo de Docentes durante este año, luego de los cursos de capacitación antes nombrados.” (733, Ciencias de la Educación).

“Análisis del empleo de la información paratextual en el abordaje de textos de estudio por parte de los alumnos de escuelas secundarias en congresos. En publicaciones autoría del libro "Treinta y tantos ejercicios probados de comprensión lectora". (94, Lengua).

“Modelos de formación docente. Enseñanza de la comprensión lectora. Inclusión en el Nivel Superior.” (380, Otra disciplina: Psicopedagogía).

“Competencia lectora en estudiantes del nivel terciario universitario” (752, Lengua.)

“Lectura-formación de mediadores-lectura infantil y juvenil literatura infantil- crítica-campo de la literatura infantil argentina contemporánea. Didáctica de la literatura. Las prácticas del lenguaje en el nivel superior.” (757, Otra disciplina: Literatura.)

“Prácticas de lectura y escritura.” (568, Lengua.).

“Lenguaje en ciencias naturales” (1334, Física.)

Conclusiones

El análisis de las respuestas abiertas al ítem 10 mostró que los temas relacionados con problemáticas propias de las disciplinas, y aquellos centrados en procesos de enseñanza y aprendizaje en general, que no incluyen la particularidad de las áreas disciplinares, son los que preferentemente investigan los encuestados que responden a esta pregunta. Las cuestiones referidas a las didácticas específicas también reciben la atención de estos docentes investigadores, aunque en cantidad relativamente menor.

De los 304 temas categorizados, 26 se ocupan de la lectura y la escritura en relación con la educación. Resulta interesante observar que, si se agrupan las menciones centradas en la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva generalista (95 menciones) con las relativas a didácticas específicas (65 menciones), se encuentra que más de la mitad de los 304 temas categorizados abordan cuestiones educativas, aunque no se refieran a las prácticas de lectura y escritura involucradas en las mismas. En base a ello, es posible inferir que los docentes que leen y escriben para investigar y/o publicar muestran un interés extendido por abordar problemas relativos al ejercicio de su profesión, si bien una escasa proporción tematiza a la lectura y la escritura en estas actividades como prácticas ligadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Perfil docente que otorga un lugar importante a leer y escribir en la enseñanza y el aprendizaje

Presentación

Como corolario del análisis de resultados de la encuesta, se elaboró un índice con el objetivo de describir el perfil de docente en cuyas prácticas y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje tiene un rol central la lectura y la escritura. No se trata de un perfil docente cuya práctica pedagógica se sostiene en las concepciones coincidentes con las que hemos definido en nuestro marco teórico. El índice es bastante menos que eso y se limita a identificar y describir a un grupo de docentes que conceden cierta relevancia a la lectura y escritura en su quehacer de enseñanza. Recíprocamente, el índice define también el perfil opuesto.

Para la construcción del índice, se seleccionaron 26 opciones de respuesta correspondientes a 12 preguntas que ubican a la lectura y la escritura como aspecto clave del aprendizaje de los estudiantes, tal como se muestra en el cuadro 54.

Cuadro N° 54.
Opciones seleccionadas para construir el índice

Pregunta	Respuestas
15	Dificultades para escribir como se requiere en el nivel superior
	Problemas en la comprensión de la bibliografía
16	La mayor cantidad de bibliografía que se requiere para aprender un tema
	La necesidad de fundamentar las afirmaciones al expresarse por escrito
17	Los divido en grupos para leer y/o hacer esa tarea en clase y los superviso
	Doy preguntas para que trabajen en clase y me consulten dudas
18	Doy tareas para los temas no abordados en clase y voy trabajando las dudas
	Pido que en pequeños grupos hagan un trabajo escrito sobre los temas no explicados y realizo una devolución colectiva antes del examen
19	Realizar aportes al desarrollo de la clase a partir de lo leído (alta)
	Revisar escritos para mejorarlos (alta)
20	Sí, yo por mi cuenta
	Sí, con otros colegas
21	Realiza una actividad como ésta
22	Que los alumnos puedan participar activamente en el desarrollo de las clases
	Retomar las dudas sobre lo leído y discutirlos entre todos en clase
24	Entrega una guía de lectura para orientar a los estudiantes al releer el texto
	Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto
	Solicita a los alumnos que formulen preguntas y las responde
25	Carácter novedoso y específico de los textos disciplinares
	Dificultad para reconocer en la bibliografía lo que es esencial para su materia
	Necesidad de una mayor orientación por parte del docente
27	Al devolver el parcial trabajamos en clase las principales dificultades
	Devuelvo el parcial con sugerencias y pido que reescriban algunos fragmentos
28	Los aspectos relevantes del tema no están jerarquizados
	El escrito no responde a lo solicitado en la consigna
	Las afirmaciones no están justificadas

El supuesto metodológico con el que se construyó este índice es que cuantos más de estos reactivos seleccionara el docente, más se acercaría al *perfil de docente que otorga un lugar importante a leer y escribir en la enseñanza y el aprendizaje*. Dentro del universo de casos válidos del estudio, se seleccionaron a aquellos encuestados que llegaron a responder hasta la pregunta 28 de la encuesta. Así, se eliminaron de este análisis 41 encuestados que abandonaron la encuesta antes de llegar a esta pregunta. La muestra analizada quedó constituida entonces por 503 encuestados.

El índice asume como valores extremos 0 (si el encuestado no eligió ninguna de las 26 opciones de respuesta que lo componen) y 26 (se eligió todas). La distribución de los encuestados según el índice se exhibe en el cuadro nº 55.

Cuadro Nº 55.
Frecuencia de valores del índice de perfil docente

Respuestas	Cantidad	Porcentaje
0	3	0,6
1	1	0,2
2	5	1,0
3	16	3,2
4	17	3,4
5	35	7,0
6	46	9,1
7	74	14,7
8	63	12,5
9	61	12,1
10	58	11,5
11	50	9,9
12	38	7,6
13	23	4,6
14	7	1,4
15	5	1,0
16	1	0,2
Total	503	100,0

Resultados

Partiendo de la distribución de los encuestados según se indica en el cuadro nº 55, se procedió a identificar las características de los docentes ubicados en ambos extremos del índice elaborado, según el cruce con las variables de corte, tal como se muestra en el cuadro nº 56.

Cuadro Nº 56.
Descripción del perfil de docentes que más y menos ítems seleccionaron
en función de las variables independientes

Variables de análisis	Docentes que MAS ítems seleccionaron	Docentes que MENOS ítems seleccionaron
Región	Pampeana y Cuyo	NOA y NEA
Sexo	Mujeres	Varones
Edad	55 años y más	Hasta 34 años
Área disciplinar	Lengua-Literatura y, en menor medida, Psicología-Educación	Matemática y Naturales y, en menor medida, Sociales.
Posgrado	Tiene	No tiene
Niveles en que trabaja	IFD y media	Solo IFD
Docente escritor	Sí	No
Docente investigador	Sí	No
Sector de gestión	Estatal	Privado
Tamaño del IFD	Grandes	Pequeños
Equipamiento e infraestructura	-	-
Talleres lectura y escritura para ingresantes	No	Sí

Como puede observarse en el cuadro nº 56, el docente tipo que eligió en mayor medida los reactivos que conforman el índice se caracteriza por provenir de un IFD ubicado en la región Pampeana o Cuyana, ser mujer, tener 55 años o más, corresponder al área de Lengua-Literatura y, en menor medida, Psicología-Educación, cursar o haber cursado un posgrado, dar clases en escuelas del nivel medio (además de en IFD), haber realizado investigación y haber publicado, pertenecer a un IFD del sector estatal y tamaño grande, que no cuenta con equipamiento o infraestructura especial ni ofrece talleres de lectura y escritura para los ingresantes.

Recíprocamente, el docente tipo que *menos* eligió los reactivos que conforman el índice está asociado a un IFD ubicado en el NOA y NEA, es varón, tiene hasta 34 años, corresponde al área de Matemática o de Naturales, y en menor medida, de Sociales, no cursa ni ha cursado un Posgrado, da clases sólo en IFD, no ha realizado investigación ni publicado, pertenece a un IFD del sector Privado y tamaño pequeño, que tampoco cuenta con equipamiento ni infraestructura especial pero que sí ofrece talleres de lectura y escritura para los ingresantes.

Una vez establecida esta relación con las variables de corte, se compararon los coeficientes de asociación Phi y V de Cramer para variables nominales (0 a 1), con el objetivo de evaluar cómo se relaciona el índice con las variables independientes o de corte. En el cuadro nº 57, puede notarse que el área disciplinar es la variable de mayor asociación con el índice.

Cuadro Nº 57.
Tabla de asociaciones (coeficiente Phi) del índice con las variables corte

	Valor	Significació n
Región	0,14	0,30
Sexo	0,19	0,00
Edad agrupada	0,21	0,03
Área disciplinar	0,35	0,00
Posgrado	0,11	0,24
Niveles en que trabaja	0,10	0,72
Docente escritor	0,13	0,06
Docente investigador	0,12	0,11
Sector de gestión	0,12	0,15
Tamaño del IFD	0,21	0,07
Equipamiento e infraestructura	0,12	0,66
Talleres lectura y escritura para ingresantes	0,11	0,18

Conclusiones

El conjunto de resultados de la encuesta permitió construir un índice que caracteriza a los profesores para quienes más cuenta la lectura y la escritura en su quehacer docente. Estos se distinguen porque tienden a provenir de un IFD ubicado en la región Pampeana o Cuyana, ser mujer, tener 55 años o más, corresponder al área de Lengua-Literatura y, en menor medida, Psicología-Educación, cursar o haber cursado un Posgrado, dar clases en escuelas del nivel medio (además de en IFD), haber realizado investigación y haber publicado, pertenecer a un IFD estatal y de tamaño grande, que no cuenta con equipamiento especial ni ofrece talleres de lectura y escritura.

¿Cómo interpretamos estos resultados, qué nos dicen a los fines de esta encuesta?

Por una parte, señalan que los docentes que más se acercan al perfil definido en este índice provienen de IFD ubicados en regiones centrales, en las que históricamente la educación ha ocupado parte importante en sus políticas. Además, al señalar que las docentes mujeres de mayor edad se acercan más a este perfil que sus compañeros varones nos lleva a preguntarnos qué características de género y qué rasgos asociados a la edad estarían incidiendo en este resultado. La adscripción de los docentes al área de Lengua-Literatura y a Psicología-Educación podría entenderse en el sentido de que estas disciplinas ayudan a volver más observables la lectura y la escritura que el resto de las asignaturas. Esta cuestión merecería tenerse en cuenta en el diseño curricular de las carreras y en la formación inicial y continua de los docentes (tanto de IFD como de otros niveles educativos) a fin de contribuir a que leer y escribir puedan considerarse como prácticas propias de cada espacio curricular y dejen de ser invisibles para quienes provienen de disciplinas alejadas a las referidas. El paso de los docentes por estudios de posgrado, asociado al índice, podría indicar que su experiencia reciente como alumnos-lectores y escritores de textos desafiantes los lleva a percatarse de los escollos que interpretar y producir textos supone incluso en niveles muy avanzados, y de la necesidad del estudiante de cualquier nivel educativo de recibir orientación de parte de sus profesores para poder participar en estas prácticas poco familiares. La situación de los

docentes que tienden a compartir este perfil de dar clases en la escuela secundaria, además de en IFD, podría vincularse con su experiencia con los alumnos de ese nivel, en el que probablemente han observado ciertas necesidades educativas (vinculadas con la lectura y la escritura) menos aparentes en la educación superior. La asociación del índice con tareas de investigación y publicación declaradas por los encuestados podría entenderse en el sentido de que estos profesores seguramente han experimentado en sí mismos los desafíos que leer y escribir para participar en el mundo académico conlleva y, por ello, a advertirlo también en sus estudiantes, comprendiendo y teniendo en cuenta lo que significa para ellos participar en las tareas de lectura y escritura involucradas en sus materias. El hecho de que el perfil docente aparezca asociado con IFD de gestión estatal y tamaño grande llevaría a interrogarnos acerca de qué rasgos subyacen a estos dos indicadores, pudiendo arriesgar que en las instituciones estatales y grandes en los últimos años ha habido acceso a mayores oportunidades de formación continua vinculada a cuestiones que podrían incidir en este perfil.

Resulta sumamente interesante constatar que el perfil docente que otorga un lugar importante a la lectura y la escritura en los procesos de enseñanza y de aprendizaje está vinculado a instituciones que *no* cuentan con equipamiento o infraestructura especial *ni* ofrecen talleres de lectura y escritura para los ingresantes. Lo primero evidenciaría que para jerarquizar la producción y comprensión de textos en la enseñanza de la propia asignatura no resulta necesario contar con recursos materiales extraordinarios.

Por su parte, el hecho de que el perfil de docente que jerarquiza la lectura y la escritura esté asociado a profesores de IFD que *no* han creado talleres de lectura y escritura al comienzo de sus carreras, mientras que el perfil opuesto corresponde a profesores de instituciones que *sí* los tienen, merece una reflexión especial. Lo que inicialmente parecería un sinsentido o una contradicción, con una mirada más analítica basada en nuestros marcos teóricos, podría revelar que los docentes cuyos IFD no cuentan con estos talleres asumen de su incumbencia la lectura y la escritura que se realiza en sus materias. Estos educadores tenderían a ocuparse en sus asignaturas de cómo sus alumnos leen y escriben dentro de ella. En forma alterna, el índice podría señalar que los profesores de las instituciones que disponen de un taller de lectura y escritura inicial tienden a depositar en estos talleres toda la responsabilidad por la lectura y la escritura, a disociar estas prácticas de la enseñanza y el aprendizaje de sus disciplinas. Los docentes de las instituciones que han creado un dispositivo separado del resto de los espacios curriculares para encargarse de remediar las “falencias” de los alumnos tenderían a adherir a una concepción “autónoma” de la escritura y la lectura, a entenderlas como habilidades que se forjan por fuera de sus usos en las asignaturas y que pueden enseñarse y aprenderse en forma separada de los contenidos sobre lo que se lee o escribe. Si esta interpretación fuera correcta, podría a su vez dar lugar a otras interpretaciones en diversas direcciones. Por una parte, podría suponerse que son los docentes que piensan de este modo los que han contribuido para que sus instituciones creen espacios curriculares destinados a ocuparse de los problemas de lectura y escritura de los alumnos en forma apartada del resto de las materias. Inversamente, podría ocurrir que las instituciones que han creado estos talleres dan el mensaje implícito a sus profesores de que pueden despreocuparse por la lectura y la escritura de los estudiantes ya que existe un espacio curricular especialmente abocado a ello. También podría pensarse que ambas alternativas se alimentan recíprocamente, es decir, que la

concepción de los educadores incide en la creación de estos talleres, como espacios delimitados donde se trabaja la producción y comprensión de textos, y que su existencia, a su vez, refuerza esta concepción y la materializa, dando el mensaje tácito a los docentes de que pueden delegar en estos talleres la orientación y realimentación que los alumnos precisan para leer y escribir en la educación superior.

¿Qué pregunta considera Ud. que le faltaría a esta encuesta? (ítem 31)

Presentación

Este ítem abierto, cuyo enunciado figura como título de este apartado, se elaboró con el propósito de que los profesores, una vez completada la encuesta, reflexionaran sobre qué aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje se focalizaron en esta encuesta y pudiesen indicar otros que, según su criterio, inciden en la práctica docente. Para ello, se les pidió especificar qué pregunta le faltaría a la encuesta.

Consideramos que las respuestas a este ítem brindarían información relevante acerca de dificultades, experiencias y opiniones, no indagadas explícitamente por la encuesta, pero que sería necesario tomar en cuenta al programar acciones de desarrollo profesional en el ámbito de los institutos superiores de profesorado.

Resultados

El ítem 31 fue cumplimentado por 197 docentes (36,2% de los 544 que contestaron la encuesta). En 53 casos señalaron que no era necesario incorporar nuevas preguntas y algunos expresaron que consideraban a la encuesta “exhaustiva”, “completa” o “abarcativa”. Otros 13 docentes indicaron que no se les ocurrían otros aspectos para agregar.

Así quedaron para examinar 131 sugerencias para agregar preguntas a la encuesta, lo cual representa el 66% de quienes completaron el ítem. El análisis de estas sugerencias permite observar que están formuladas de dos maneras, aquellas en las que los docentes redactan las preguntas que consideran que sería necesario incorporar a la encuesta (Por ej., *¿Qué instrumentos de evaluación utiliza en su práctica docente?*, 129, 487 Ciencias Sociales), y otras en las que proponen aspectos sobre los que querrían ser consultados (*Hay planteos que faltan con respecto al futuro trabajo de los alumnos como docentes y la relación de esto con los desarrollos de las materias*, 171, 154, Matemática)

Las 131 sugerencias fueron agrupadas considerando el tema al que se refieren. Se diferenciaron así tres grandes temas. El primero concierne a aspectos de nivel macro, como la institución, la relación entre institución y jurisdicción, el nivel superior o la política educativa. Un segundo tema corresponde a aquellas respuestas que refieren a la acción docente en el aula. Finalmente, un tercer tema engloba a aquellas preguntas enfocadas en el docente como profesional en la institución, su formación inicial o continua, las condiciones laborales institucionales. Por fuera de esta categorización quedaron diversas sugerencias reunidas bajo la denominación “otros”, que incluyen algunas referidas a los alumnos, a la disciplina, y a la lectura y la escritura. Presentamos las categorías de sugerencias en el cuadro nº 58, y proveemos algunos ejemplos de cada una.

Cuadro Nº 58
Sugerencias de los encuestados agrupadas en categorías temáticas.

Orden	Factores	Cantidad	Porcentaje
1º	Política educativa, estructura y organización de los institutos, carreras o diseños curriculares	68	52%
2º	Acción docente en el aula	32	24%
3º	Perfil docente, condiciones laborales, formación básica continua	18	14%
4º	Otros (Alumnos, Disciplina, Lectura y Escritura)	13	10%
	Total	131	100

• **Preguntas referidas a aspectos macro (política educativa, instituciones, carreras o diseños curriculares)**

El grupo más numeroso de respuestas al ítem (52%) incluye aspectos que conciernen al docente pero que exceden su acción en el aula. Aquí ubicamos las sugerencias referidas a política educativa, estructura y organización de las instituciones de formación docente y de las carreras que en ellas se cursan. Se refieren a niveles institucionales, jurisdiccionales o nacionales. Dentro de este grupo de 68 sugerencias, hay 30 en las que los docentes incorporan consultas acerca de los diseños curriculares, con mención a los contenidos y la carga horaria de las materias, así como a la estructura y organización de la carrera. En este subgrupo, 21 sugerencias fueron realizadas por docentes de la provincia de Buenos Aires, jurisdicción que no ha modificado los planes de estudio de la formación de profesores para educación media desde la década del 90. Algunos ejemplos:

¿Cree que la carga horaria asignada a su materia es suficiente para desarrollar los contenidos? (112, 436 Matemática)

¿Qué aspectos disciplinares le gustaría agregar / quitar? (411, 97 Ciencias Sociales).

¿Cómo modificaría el diseño del actual programa de la carrera? ¿Esta Ud. conforme con los contenidos de la materia que dicta? (505, 1343 Matemática)

¿Considera que está correctamente distribuida la carga horaria entre materias específicas y pedagógicas en la carrera a la que usted pertenece? (536, 431 Lengua)

¿Sería conveniente agregar un año o un cuatrimestre para el ingreso? (543, 580 Lengua)

En otras 19 sugerencias los docentes incluyen interrogantes que involucran aspectos de política educativa nacional, o jurisdiccional sobre los que quisieran ser consultados, tal como se muestra a continuación:

Cómo garantiza el estado provincial y nacional el ingreso, la permanencia y egreso de nuestros futuros docentes. (130, 1534 Ciencias de la Educación)

¿Qué estrategias emplea la jurisdicción, a la que pertenece su institución, para mejorar la organización del nivel Superior? (316, 507 Lengua)

¿Cuáles son las condiciones materiales e institucionales de desempeño del trabajo docente? ¿Cuáles han sido las instancias de apoyo ministerial en la formación Docente y Profesional de los Profesores? (319, 403 Ciencias de la Educación)

¿Cree que las acciones que lleva a cabo el Ministerio de Educación son adecuadas para mejorar la Formación Docente? (394, 275 Matemática)

Con referencia a la estructura de los profesorados, algunos docentes plantean la necesidad de afirmar su carácter de institutos de educación superior, marcando la necesidad de diferenciarlos por su funcionamiento de las escuelas medias y aproximarlos a las instituciones universitarias:

Cuestiones que se podrían cambiar de los institutos de formación docente para que dejasen de estar tan cercanos a un secundario y aproximarse más a lo universitario (82, 226, Ciencias Sociales)

¿Cómo lograr que este nivel conserve sus características, propias del nivel superior? Es decir: autonomía de los alumnos, calidad académica, entre otros. (43, 497, Ciencias de la Educación)

Por último, en este grupo hay también sugerencias para indagar sobre cuestiones institucionales. Como se observa, hay referencia a *su profesorado* o a *nuestros alumnos* para aludir al propio ámbito de trabajo:

*¿Qué defectos encuentra usted en los lineamientos o propuestas teóricas actuales de **su profesorado**? ¿Qué propuestas tiene usted para mejorar aspectos poco satisfactorios de los profesorados actuales? (99, 1161 Ciencias Naturales)*

*A su criterio que cambios en **su profesorado** mejorarían el desempeño del alumno y de los docentes. (232, 1213 Matemática)*

*¿Cuáles son las necesidades urgentes de **la institución** para mejorar y poder brindarle a **nuestros alumnos** (futuros docentes) calidad e igualdad educativa? (231,1407 Ciencias Sociales)*

- **Preguntas referidas a la acción docente en el aula**

La segunda categoría de sugerencias agrupa a aquellas que consideran la acción docente en el aula. Son 32 sugerencias que se refieren a la enseñanza en general, y constituyen el 24% del total. Dentro de este grupo, 7 docentes quisieran ser consultados acerca de criterios e instrumentos de evaluación, según se ilustra en el recuadro:

¿Qué, cómo y cuándo evalúa a sus alumnos? ¿Por qué? (46, 366 Ciencias Educación)

¿Qué instrumentos de evaluación utiliza en su práctica docente? (129, 487 Ciencias Sociales)

Alguna referida a criterios de evaluación y acreditación (300, 1444 Ciencias Sociales)

Otras sugerencias mencionan el uso de TIC como un aspecto sobre el que interesa que se incorporen preguntas a la encuesta:

¿Qué lugar tienen las Nuevas Tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de su materia? (100, 936 Lengua)

¿En qué medida puede incorporarse el uso de las nuevas tecnologías a las aulas del nivel? ¿Cómo planificar su uso cuándo se carece de herramientas tanto en instituciones de origen como de destino? (236, 73 Ciencias Sociales)

¿Utiliza algún software en su cátedra? ¿Utiliza Internet en la enseñanza? ¿Qué trabajos/proyectos interdisciplinarios ha promovido? (322, 67 Matemática)

• **Preguntas referidas al ser docente: condiciones institucionales de trabajo, formación continua, perfil del formador.**

Un tercer grupo de sugerencias (14%) propone preguntas acerca del trabajo docente, se interroga acerca de las condiciones en las que se desarrolla la labor docente en los profesorados (5 propuestas), o las posibilidades de formación continua que se brinda a los profesores de las instituciones de nivel superior (6 respuestas). En el recuadro siguiente se incluyen ejemplos de este grupo:

Hubiera puesto algunos ítems que profundicen sobre las condiciones de trabajo en los IFD: posibilidad de trabajar en equipo, capacitarse, titularizar, formas de organización de la Formación Docente, etc. (462, 1182 Ciencias Naturales)

Sobre las condiciones laborales. Sobre el material bibliográfico que utiliza el docente. Sobre las posibilidades económicas para acceder a maestrías o actualizaciones. (34, 391 Ciencias Sociales)

Preguntar por la formación continua del docente, no solo por su formación de base. (368, 232 Ciencias Sociales)

Sobre perfeccionamiento y capacitación docente continua. (243, 1168 Lengua)

También agrupamos en esta categoría aquellas sugerencias que corresponden al perfil del formador. En relación a este aspecto, los encuestados propusieron preguntas amplias que buscan reflexionar sobre el rol del formador de profesores, como en los siguientes casos:

¿Por qué somos docentes? ¿Porque nuestra tarea es importante? (522,746 Ciencias Naturales)

¿Cómo tiene que ser el docente hoy? (212, 1388 Ciencias de la Educación)

Finalmente bajo la denominación **Otros** se agruparon diversos tipos de preguntas. Uno de ellos corresponde a 5 docentes que sugirieron ser consultados acerca de sus percepciones sobre los estudiantes, como en las siguientes preguntas:

Qué piensan sus alumnos acerca de los contenidos de la materia que usted dicta (455, 1370 Matemática)

¿Por qué hay una falta notable de compromiso y responsabilidad en el alumno en el nivel superior? (318, 568 Lengua)

También bajo la denominación **Otros** se agruparon 4 sugerencias relativas a aspectos de la lectura y la escritura que consideraron que la encuesta no planteó.

¿Estudiaría lengua para enseñar a expresarse en forma oral y escrita a sus alumnos, futuros docentes? (245, 1411 Matemática)

¿Recibió usted en su carrera de grado capacitación en escritura? ¿Qué le sirvió de su formación? ¿Qué no? Etc. (251, 291 Ciencias sociales)

¿Qué lugar tienen la lectura y la escritura académica en las propuestas curriculares institucionales? (384, 344 Lengua)

¿Cree Ud. necesario que haya un espacio específico de un año de duración para proveer a los alumnos herramientas de comprensión de textos? (no da resultado hacerlo en forma transversal) (333, 653 Ciencias Sociales)

Dentro de la categoría “Otros”, vale la pena considerar la siguiente sugerencia porque señala una especificidad de la enseñanza de los IFD:

Hay planteos que faltan con respecto al futuro trabajo de los alumnos como docentes y la relación de esto con los desarrollos de las materias.

Si bien la encuesta no preguntó lo que esta/e encuestada/o sugiere, el tema de este estudio -las formas en que la lectura y la escritura se incluyen o excluyen del currículum de las asignaturas y los significados que se les atribuyen con relación al aprendizaje disciplinar de los alumnos- es relevante para pensar “el futuro trabajo de los alumnos como docentes”, ya que ellos habrán de enfrentarse en su ulterior tarea de enseñanza en escuelas secundarias con estudiantes para los cuales leer y escribir seguramente resultan un gran desafío.

Conclusiones

La tercera parte del total de encuestados respondió al ítem 31. De ellos el 66 % explicitó cuestiones que consideraba relevantes y sobre las cuales deseaba ser consultado, categorizadas en tres temas. Del total de sugerencias que plantearon los respondientes, más de la mitad concierne a aspectos de nivel macro, que no dependen de la acción de los docentes sino que refieren al sistema educativo. Resulta interesante este aspecto porque muestra cómo los profesores demandan ser consultados y dar a conocer su opinión sobre políticas educativas e institucionales. Es probable que consideraran al interlocutor como referente válido en este sentido (dado que la encuesta fue solicitada por INFOD) y que hayan utilizado como canal de comunicación el espacio ofrecido por la

encuesta. Dentro de esta categoría de sugerencias, las preguntas que se formulan con mayor frecuencia refieren a los diseños curriculares, tanto en relación con los contenidos disciplinares como con la carga horaria de cada asignatura. También hay menciones a la tensión que surge entre las materias pedagógicas y las que abarcan la enseñanza de contenidos de la disciplina de formación (formación disciplinar), cuestión que reaparece en el ítem 32. La distribución entre materias pedagógicas y disciplinares del diseño curricular está instituida desde el sistema educativo y la carga horaria de cada una de ellas impacta en la tarea docente. Recordemos que la mayor parte de estas preguntas fueron realizadas por docentes de la provincia de Buenos Aires, jurisdicción que no ha modificado los planes de estudio de la formación de profesores para educación media desde la década del '90. En los últimos años se han modificado los programas de nivel secundario de enseñanza en esta jurisdicción, pero estas modificaciones no han sido aún acompañados por cambios en los diseños curriculares del nivel superior.

Interesa detenerse en este aspecto en relación con el objetivo de la encuesta y el marco teórico al que adscribimos. Así, si consideramos que a leer y escribir en las disciplinas sólo puede aprenderse en el interior de las asignaturas, el profesor ha de utilizar tiempo didáctico propio de la materia para incluir la participación de los alumnos en estas prácticas y para ofrecer ayudas ajustadas a sus necesidades. Si esos espacios curriculares tienen asignada cierta carga horaria que los docentes consideran escasa, resultará más difícil que una política de integración de la alfabetización académica en las materias logre convocarlos a trabajar durante sus clases con la lectura y la escritura; por ello resulta necesario tener en cuenta esta percepción al realizar propuestas de trabajo con estas prácticas.

El segundo grupo de sugerencias, aquellas referidas a la acción docente en el aula, fueron formuladas por la cuarta parte de los encuestados que propusieron interrogantes. De este grupo destacamos las sugerencias para incluir en la encuesta cuestiones acerca del uso de tecnologías de la información y comunicación. Se trata de un asunto sobre el que se han implementado fuertes políticas en los últimos años. Conviene notar que a través del uso de estas tecnologías podrían ingresar al aula nuevas formas de leer y escribir al servicio de aprender los contenidos disciplinares. Esto podría favorecer la interacción entre pares y la multiplicación de fuentes de información, a la vez que demandaría cambios en el rol usual del profesor, que dejaría de ser predominantemente el único expositor y pasaría a regular este diálogo múltiple. Al igual que lo planteado para el trabajo de producción y comprensión de textos, también en el caso de las TIC, su ingreso al aula puede representar un mero añadido periférico o bien una integración con reorganización de las prácticas ya existentes. También podría ocurrir que agregar TIC a la enseñanza signifique solamente un cambio de soporte, que no impacte en el trabajo con la lectura y la escritura. Los usos de los artefactos dependen de las culturas que se creen en torno a ellos. Los artefactos por sí solos no se convierten en instrumentos a menos que la comunidad en la que se insertan les otorgue ciertos sentidos y funciones. Si se considera la importancia que reviste que las TIC, tanto como la lectura y la escritura, sean entrelazadas con la enseñanza de los contenidos de todas las asignaturas, no conviene esperar a que esto ocurra espontáneamente sino que sería preciso direccionar estos usos situados e integrados, a través de la formación y de programas de investigación y mejora de la enseñanza que los incentiven. Por estos potenciales vínculos entre TIC y lectura y escritura para aprender, es por lo cual interesan estas respuestas, que denotan la

preocupación de estos profesores un año antes del lanzamiento del plan Conectar Igualdad.

Por último, en el tercer grupo de sugerencias (14%) fueron incluidas las preguntas referidas a la formación docente continua, así como otras en las que se reflexiona sobre cuál es el perfil propio de un formador de formadores. Ambos aspectos resultan relevantes para pensar en la integración del trabajo con la lectura y la escritura en las aulas de formación docente.

Comentarios de los encuestados al final de la encuesta (ítem 32)

Presentación

Como último ítem de la encuesta, se incluyó un campo abierto para que los docentes pudieran incluir sus opiniones, según la consigna “Otros comentarios que desee realizar”. De los 544 casos válidos, 176 escribieron sus comentarios, lo cual constituye el 32%.

Resultados

La lectura atenta de los comentarios incluidos por los docentes al final de la encuesta permitió agruparlos en una docena de categorías, según los temas a los que hacen referencia. En el cuadro nº 59 se muestra esta distribución.

Cuadro Nº 59
Comentarios incluidos por los docentes al final de la encuesta

orden de frecuencia	Temas sobre los que se hace el comentario	Nº de respuestas
1	Agradecimientos, conformidad con la encuesta	40
2	Nada para agregar, encuesta muy completa	21
3	Deseo de conocer resultados de la encuesta o preocupación por el uso que se le pueda dar o temor a que no se use	20
4	Problemas para cargar datos en la encuesta, sugerencias sobre el instrumento usado	18
5	Capacitación de docentes	10
6	Lectura y escritura	9
7	Diseño curricular, plan de estudios	7
8	Tiempo para trabajo institucional, carga horaria y salario	6
9	Relación entre materias disciplinares y pedagógicas	5
10	Encuesta poco adecuada para profesores de matemática	5
11	Sugieren encuestar también a alumnos	3
12	No queda claro el objetivo de la encuesta	3
	Otras / confusas	29
Total		176

Como puede notarse, la principal categoría de comentarios agrupa a los agradecimientos y conformidad con la encuesta. En orden decreciente de frecuencia le siguen los comentarios que indican que no se tiene nada para agregar porque se considera completa a la encuesta, los que refieren al deseo por conocer los resultados de este estudio y/o al temor porque sea sólo una instancia de control o una tarea burocrática sin incidencia en la realidad del IFD. Asimismo, se mencionaron también algunos problemas para cargar datos en la encuesta, que deberán ser tenidos en cuenta en el futuro.

Otros comentarios con menor número de respuestas opinan sobre el instrumento usado, manifiestan deseo de capacitarse y dificultades para hacerlo, mencionan cuestiones relativas a lectura y escritura, al diseño curricular o plan de estudios, al escaso tiempo para el trabajo institucional vinculado con la carga horaria y el salario.

Finalmente, algunos pocos encuestados hicieron referencia a su insatisfacción sobre lo que se considera una relación poco equilibrada entre materias disciplinares y pedagógicas, a la inadecuación de la encuesta para profesores de matemática, a la sugerencia de encuestar también a alumnos, a que el objetivo de la encuesta no les quedó claro (en este último caso, el equipo de investigación no considera a esto un aspecto negativo ya que comprender el objetivo de la encuesta suele llevar a los encuestados a adecuar sus respuestas a lo que supone se espera de ellos). A estas categorías de respuestas se deben sumar 29 comentarios que no responden a estas categorías bien porque abordan otros asuntos no reiterados, bien porque resultan confusos y no pudieron ser categorizados.

Si bien estos resultados no aportan específicamente al objeto de este estudio, sin embargo detallamos a continuación algunos ejemplos como muestra de los comentarios formulados para las categorías más frecuentes. Lo hacemos en agradecimiento a los docentes por haberse comprometido con esta encuesta, para darles la palabra incluso para aquello por lo que no fueron encuestados.

Agradecimientos, conformidad con la encuesta

ME PARECE INTERESANTE QUE EXISTA PREOCUPACIÓN POR PARTE DE UNA INSTITUCIÓN RECTORA COMO ES EL INFOD POR LA PROBLEMÁTICA QUE VIVIMOS DIARIAMENTE EN EL AULA LOS DOCENTES QUE TRABAJAMOS EN LOS INSTITUTOS DE NIVEL Terciario

Me parece sumamente interesante que realicen este tipo de encuestas, no sólo para poder expresar parte de nuestra realidad cotidiana, y realizar un mínimo aporte con ello; sino también para fortalecer nuestra confianza y compromiso para con la profesión, en pos de una mejor calidad educativa.

CONSIDERO QUE LA ENCUESTA ES LO SUFICIENTEMENTE AMPLIA EN SUS PREGUNTAS Y MUY ESPECÍFICA.

Gracias por la encuesta, sirvió para darnos cuenta dónde estamos!

Me parece interesante el trabajo de investigación

Me parece interesante que nos interpielen sobre nuestro trabajo y sería bueno que se continúe

Es bueno participar y que nos den el lugar para hacerlo. Muchas gracias!

Me resulta muy interesante y necesario este relevamiento, a los efectos de implementar políticas de formación profesional en el Nivel Superior y estrategias de mejoramiento de la calidad educativa

Me resultó muy interesante la encuesta, ayuda a repensar la tarea que estamos realizando.

Me parece este instrumento un método útil de verificación de resultados y diagnóstico de la realidad educativa, para proyectar su evolución

Una encuesta acertada, que puede ayudar a mejorar la educación en los institutos docentes terciarios.

Agradecer las intenciones evidenciadas de apoyar nuestra tarea

Nada para agregar, encuesta muy completa

NINGUNO.

Ninguna

No

No tengo.

Nada

Deseo de conocer resultados de la encuesta o preocupación por el uso que se le pueda dar o temor a que no se tengan en cuenta

QUE LAS CONCLUSIONES SEAN PUBLICAS Y QUE LA INSTITUCION PUEDA LEERLA Y ANALIZARLA EN JORNADAS INSTITUCIONALES

Me gustaría saber el destino de los resultados en las encuestas. Es la segunda que participo en el año, y??? Que no me obliguen a llenar encuestas inútiles, suficiente tengo con el trabajo en las horas de clase!!

Sería interesante tener los resultados de esta encuesta para elaborar trabajos de equipo interdisciplinario.

Deseo que esta encuesta sirva EFECTIVAMENTE para superar obstáculos. Cuarenta años de docencia me hacen dudar -según mis experiencias pasadas- de las consecuencias de estas investigaciones. Pido perdón si en este caso me equivoco.

Espero saber cuál es el resultado de esta encuesta

Las encuestas son importantes para la reflexión sobre la propia práctica y para poder repensar nuevas estrategias educativas. En consecuencia, también importan las devoluciones que pueden ser motivo de trabajos conjuntos para pensar cambios y diseñar nuevas propuestas.

¿qué cambia después de esta encuesta? ¿va a mejorar algo? ¿se piensa en cambio solo curricular? o se piensa en cambios institucionales? ¿tendremos menos alumnos por comisión? es decir, será posible tener grupos de 25 o 30 alumnos? ¿es mucho pedir? ¿se elaborarán resoluciones, leyes o algo que norme a estas instituciones para dejar de lado esta anomia que lo único que favorece es la anarquía? le podremos dar a nuestros alumnos lugares realmente dignos para estudiar?

ESPERO RESPUESTA SOBRE LA ENCUESTA QUE REALICEN TODOS LOS DOCENTES DE ESTE ISFD Y UN ANALISIS, DEVOLUCION DE LA MISMA UNA VEZ QUE TODOS PARTICIPEN, ESTO PERMITIRA REVISAR NUESTRA PRACTICA FORMATIVA Y ORIENTACION SOBRE QUE HACER?

Sería enriquecedor contar con los resultados para analizarlos en equipo de profesores

Me gustó la encuesta. Solo espero que los datos no sean manipulados para crear curriculares nuevos llenos de contenidos que tienen que ver con lo procedimental y dejan de lado otras cosas.

Me interesaría saber las conclusiones a las que llegarán y qué harán o haremos al respecto.

Espero que el tiempo dedicado a contestar esta encuesta sea provechoso y los docentes trabajemos con la seguridad de que no estamos siendo utilizados para cumplir con un simple requisito.

Espero sea usada para potenciar a los institutos y no como mecanismo de control.

Problemas para cargar datos en la encuesta, sugerencias sobre el instrumento usado

En la última consigna me parece que sería bueno marcar más de una opción ya que la didáctica de las clases a veces cambia.

Que no se puede borrar lo que uno eligió mal

Algunas preguntas solo permiten una opción y muchas veces esta situación es limitante y no siempre explica en totalidad una determinada problemática o la resolución de una problemática, lo que puede llevar a una visión parcial de la situación

En algunos ítems no pude completar el comentario. se bloquea el ingreso

En algunas preguntas abiertas no permitía entrar para opinar

En algunas preguntas sería posible más de una respuesta, ya que no resultarían contradictorias sino complementarias.

No pude escribir en alguno de los campos en que debía hacerlo.

Reclamo de capacitación de docentes

Mientras no se capacite con posgrados gratuitos, los docentes de la educación superior estaremos un paso atrás de los docentes de universidades nacionales...

Es importante que el Instituto Nacional de Formación Docente se preocupe por entrevistar a los docentes y además que siga aportando fondos para adquisición de material y/o capacitación. Son pertinentes las acciones que realizan.

También sería interesante que cuando el ministerio dicte capacitaciones, los docentes de privada también seamos convocados. En varias ocasiones no he podido participar debido a que no trabajo en gestión oficial.

Tendrían también que capacitar gratuitamente a los docentes y darles tiempo libre para que lo hagan de esa forma los profesores vamos a estar más capacitados para enfrentar lo que se viene en educación ya que el nivel es cada vez peor y los programas no son acordes por lo tanto el profesor al no saber ni poder no da clases

Considero que esta encuesta debe ser realizada por todos los profesores que nos desempeñamos en la formación docente para lograr tener una visión global de la situación a nivel nacional y, de este modo, arbitrar los medios para brindar capacitación y mejorar la calidad educativa de los egresados.

Lectura y escritura

La falta de estrategias para leer y escribir textos académicos con la que ingresan los estudiantes; la creencia de los docentes del nivel acerca de que no les corresponde enseñarlo, son las causa fundamentales del fracaso en la mayoría de los casos.

Es oportuna la consulta. Es necesario replantear la función epistémica de la escritura para aportar soluciones a los problemas de aprendizaje de todas las asignaturas.

La encuesta me decepcionó. Considero es importante procurar revertir los temas sobre los que se indagan en esta encuesta pero esperar a hacerlo en el nivel terciario no es lo óptimo. Esto debería subsanarse en los niveles precedentes (la lecto-escritura es contenido elemental de la formación obligatoria dispuesta por nuestro sistema educativo).

En general la cantidad de horas por espacio disciplinar no alcanza para remediar dificultades de comprensión y escritura de los alumnos. Supongo que porque está pensado desde los talleres de producción oral y escrita que sí se cuenta en el plan de carrera. Pero también porque se supone que un alumno tiene estas competencias desarrolladas antes de ingresar a un nivel terciario.

En el área que me desempeño no es muy común la lectura o producción de textos extensos.

La encuesta me parece interesante si se utiliza para elevar el nivel de formación nuestro y también el de los futuros profesores. No es un detalle menor que nuestros estudiantes tengan problemas en lectura comprensiva, no importa en que nivel estemos hablando.

La Educación Media no brinda las herramientas necesarias para afrontar estudios superiores. Muchos de nuestros alumnos eligen los Institutos Terciarios porque les resulta imposible seguir el ritmo universitario, donde los Docentes rara vez se detienen a observar las dificultades de comprensión. Por nuestra parte, en los terciarios, nos estamos acostumbrando a pretender cada vez menos. Si tenemos que resolver las carencias educativas previas, que clase de Educación Superior estamos ofreciendo?

ESTA ENCUESTA DEBERIA DIFERENCIAR ENTRE LOS ALUMNOS DE 1° AÑO Y LOS DE AÑOS SUPERIORES. SOBRE TODO LAS PREGUNTAS REFERIDAS A COMPRENSION.

Diseño curricular, plan de estudios

Creo que se omiten referencias a los diseños curriculares del profesorado: ¿Las asignaturas que se dictan son las adecuadas? ¿La carga horaria asignada es la conveniente? ¿La "cantidad" de contenidos propuestos es acorde a esa carga horaria? ¿Qué asignaturas habría que quitar/agregar? ¿Habría que reorganizar el profesorado?

CONSIDERO IMPORTANTE QUE EN ESTE PROFESORADO SE CURSE FILOSOFIA

Creo necesario rever y modificar los contenidos de muchas materias de la carrera.

El plan de estudios actual N°696/01 tiene mal estructuradas las correlatividades, permitiéndole al alumno comenzar sus prácticas docentes en tercer año teniendo solo aprobadas dos materias específicas (las dos de primero).

Tiempo para trabajo institucional, carga horaria y salario

El docente debería tener, como en el nivel universitario, horas asignadas que no sean frente a alumnos para poder mejorar la calidad de su tarea

PODRÍA SER EL LÍMITE DE CARGA HORARIA MUCHO MAS BAJO CON UN SALARIO DIGNO.

Es imprescindible contar con tiempos para discusión institucional. Se pide y declaman reformas, se proponen jornadas en febrero que luego (por motivos políticos, gremiales???) no se realizan. Y el régimen de trabajo por horas no permite reunirse si no se cuenta al menos con espacios (tiempos) sin clase. Los directivos pueden intentar por supuesto el control y/o diálogo con cada docente, pero el INTERCAMBIO horizontal se hace muy difícil.

Relación entre materias disciplinares y pedagógicas

Considero, por un lado que el INFOD, debería dejar de lado, presupuestos, que considera cajas de herramientas metodológicas indiscutibles, y comenzar a formar cuadros de Profesionales disciplinares, con debida preparación en los marcos pedagógico didácticos, pero es esencial, que sean disciplinares, es un clamor, que atraviesa todas las Instituciones. Los Licenciados, en Ciencias de la Educación, y sociólogos, lamentablemente,

desconocen, la situación real, no pueden entender la lógica interna de cada disciplina, y siempre son resistidos, el término "Todólogo", lo ilustra. ...

Espero que los planes de estudios que se están diseñando cuenten con el aporte de docentes de la disciplina específica y no sean hecho solo por generalistas que solo buscan garantizarse la fuente de trabajo y nunca enseñaron la disciplina y la desconocen en cuanto a su problemática áulica.- Tal cual fueron los planes anteriores, por así alguien cree que me equivoco, que han fracasado lamentablemente.-

Considero que hay poca carga horaria asignada a materias que posean contenidos estrictamente matemáticos, en proporción a las áreas pedagógicas y metodológicas.

Los alumnos se quejan de recibir demasiada pedagogía y didáctica y poco "contenido". El manejo de contenidos, y me refiero a su manipulación reflexiva y flexible, es imprescindible porque ni toda la didáctica del mundo puede ayudar a su docente que no conoce lo que enseña, que no lo ha aprendido realmente. ...

Conclusiones

Los comentarios que incluyen los docentes al final de la encuesta, aunque no necesariamente relevantes para los fines de este estudio, merecen ser atendidos como la voz de quienes colaboraron para hacer posible esta investigación. En tanto tales, y como protagonistas de la enseñanza que se realiza en los IFD, resultan una ventana a sus preocupaciones y pareceres.

Como se ha señalado, los principales comentarios se refieren en su mayor medida a agradecimientos y conformidad con la encuesta, indican que no se tiene nada para agregar porque el instrumento es completo, piden conocer los resultados de este estudio y/o declaran temer que resulte sólo una instancia de control o una tarea burocrática sin incidencia en la realidad del IFD. Se mencionan también algunos problemas para cargar datos en la encuesta *on line*.

¿Qué implican estos comentarios? Por una parte, es posible concluir que la encuesta fue percibida con satisfacción por buena parte de los encuestados, que el estudio fue considerado necesario, oportuno. El instrumento fue valorado positivamente y se manifestó el reclamo, justo sin duda, no sólo de acceder a los resultados de esta investigación sino de poder discutirlos con sus colegas y de que éstos puedan dar origen a políticas educativas y acciones institucionales que los tengan en cuenta para mejorar la enseñanza. Se expresó preocupación temiendo que esto no fuera a ocurrir y que se tratara, nuevamente, de una instancia de control más que de un instrumento para la mejora de la enseñanza. Asimismo, los comentarios que señalaron dificultades para la carga de datos en línea por parte de los encuestados han de ser tenidos en cuenta especialmente en futuros estudios. Finalmente, cabe resaltar el deseo manifiesto de formación docente continua, como desarrollo profesional relativo a los temas de esta encuesta, y la necesidad de que ésta no dependa solamente de las iniciativas y recursos de los propios docentes sino que se convierta en política para el sector.

A modo de cierre

Los resultados del presente estudio ofrecen un pormenorizado retrato sobre cómo los encuestados de diversas asignaturas y carreras de los Institutos de Formación Docente que forman a profesores para el nivel secundario conciben las relaciones entre lectura, escritura, enseñanza y aprendizaje de los contenidos de sus materias. Los resultados también detallan lo que declaran realizar en sus clases y lo que indican que se hace en sus instituciones para favorecer cómo leen y escriben los alumnos. Este capítulo retoma los principales hallazgos de la investigación, se detiene en dos sistemas de concepciones que podrían representar los polos en tensión dentro de los resultados encontrados y formula al final algunas recomendaciones que resultan de poner en relación estos resultados con nuestros marcos teóricos.

Recapitulación de conclusiones

En este apartado, se reúnen las principales conclusiones, consignadas en los análisis previos, a fin de que los lectores puedan disponer de un texto continuo con la síntesis de nuestra interpretación de los resultados. Compendiamos aquí qué sugiere la información que recogimos ítem por ítem, a partir de la encuesta respondida por una muestra probabilística estratificada a nivel nacional. Destacamos los resultados de los campos abiertos (ítems 17, 20, 24, etc.), en los que los profesores encuestados han debido construir su respuesta ya que ponderamos que se acercan a su perspectiva en mayor medida que los ítems cerrados. De igual modo, jerarquizamos las justificaciones que varios ítems (por ej., el 21) solicitaron de las opciones elegidas y también el “Perfil docente que otorga un lugar importante a leer y escribir en la enseñanza y el aprendizaje”, el cual interrelaciona los resultados de diversas preguntas de la encuesta.

Antes de avanzar con el sumario de las conclusiones de cada ítem, conviene retomar nuestra hipótesis inicial afirmando que este estudio efectivamente encontró un continuum entre dos polos: de un lado, interpretar y producir textos se plantean como tareas requeridas prioritariamente para evaluar los contenidos impartidos; del otro lado del continuum, se conciben como instrumentos de aprendizaje específicos e inacabados y se trabajan al interior de cada asignatura. El estudio provee detallada información de lo que los encuestados refieren que ocurre entre ambos extremos. Sin embargo, es preciso señalar que a través de lo declarado en la encuesta, los porcentajes de las respuestas que se acercaron a un extremo u otro son diferentes respecto de lo esperado. Pensábamos que el polo “uso de la lectura y la escritura sólo para acreditar las materias y consiguiente despreocupación del docente por ellas” concentraría casi todas las respuestas y que serían exiguas las que se agruparan en el polo opuesto, el que otorga un lugar más visible al leer y escribir dentro de los diversos espacios curriculares y lo convierte en objeto de enseñanza. El estudio muestra que, en los ítems cerrados, si bien son predominantes las respuestas que apuntan hacia el primero de estos polos, no son despreciables en número las que se acercan al segundo. No obstante, cuando analizamos los ítems abiertos en forma cuali-cuantitativa, encontramos que la proporción de respuestas que se aproximan

al primer polo vuelve a incrementarse. Los resultados indican, en este sentido, la diferente “sensibilidad” de los ítems según sean de elección de respuestas cerradas o de construcción abierta.

El panorama que ofrece el conjunto de los análisis realizados es que gran parte de los docentes reconocen como problema a la lectura y la escritura necesarias para estudiar y aprender los contenidos de las diversas disciplinas; es decir, éstas son mayoritariamente “**objetos de preocupación**”. Asimismo, un importante número de encuestados, además de preocuparse por ellas, las considera como “**objetos de intervención marginal**”; estos profesores declaran hacer algo con la lectura y la escritura en sus materias, pero de un modo periférico, interviniendo al final y/o al inicio de las tareas que conllevan leer o escribir. Sólo una minoría de docentes manifiesta ocuparse de la lectura y la escritura como “**objetos de enseñanza entrelazados con los contenidos disciplinares**”, es decir, ofreciendo mediaciones durante el despliegue de estas prácticas, consustanciales con el objetivo de ayudar a aprender sus asignaturas.

Un aporte de este estudio es mostrar entonces que las oposiciones relevantes no son si los profesores se ocupan de la lectura y escritura en sus materias sino *de qué modos* lo hacen. La lectura y la escritura pueden estar presentes en las clases periféricamente (en los bordes de las materias) o bien integradas al servicio de trabajar los contenidos disciplinares y concitando la intervención del docente durante el proceso. Lo definitorio entonces es *cómo* en vez de *sí* o *no*.

De esta manera, según lo analizado en el informe, los profesores encuestados no se *despreocupan* del leer y escribir: la mayoría en cambio se *preocupa* y buena parte se ocupa de *cómo* lo hacen sus alumnos. Sin embargo, los modos de ocuparse predominantes suelen distar de aquellos que las investigaciones señalan como más fértiles para promover aprendizajes. Los resultados de este estudio permiten también apreciar el trabajo destacado que algunos docentes de diversos espacios curriculares vienen realizando con la lectura y la escritura como herramientas de apropiación de los contenidos de sus materias. Aunque se trate de un grupo minoritario, dar visibilidad a esta labor probablemente ayudaría a consolidarla y difundirla.

Lo encontrado en este trabajo de investigación, en última instancia, lleva a interrogarse sobre los contenidos habitualmente sobreentendidos del currículum. Contribuye así al debate acerca de qué modos es posible integrar el trabajo con la lectura y la escritura en las diversas materias de las carreras, en vez de confinar la enseñanza de la producción y comprensión escrita a cursos o talleres breves, habitualmente desarticulados del resto de las asignaturas, que nunca resultan suficientes.

Extractamos en lo que sigue las principales conclusiones de cada ítem de la encuesta. También reiteramos las conclusiones del índice construido sobre el perfil de docente que más se ocupa de la lectura y escritura en su materia. Quienes prefieran saltar esta recapitulación, podrán avanzar hacia el apartado siguiente, en el cual explicitamos dos sistemas de concepciones polares, cuya tensión ayuda a entender las prácticas de enseñanza que aparecen referidas en los resultados encontrados. En el apartado final, esbozamos sugerencias para el diseño curricular y la formación de profesores en servicio.

Factores vinculados con las dificultades de aprendizaje (Ítem 15)

El ítem 15 indagó a qué cuestiones los docentes de IFD atribuyen las dificultades para aprender que encuentran en los alumnos de la carrera en la que enseñan. Según los profesores encuestados, los factores predominantes conciernen a las *deficiencias de los niveles educativos precedentes* y a la *ausencia de hábitos de estudio en los alumnos*. Estos resultados indican que un alto número de encuestados espera encontrar un perfil de alumno que no coincide con el que efectivamente recibe. Hemos interpretado esto en términos conjeturales: hipotetizamos que los encuestados, al esperar que el alumno que les llega esté en condiciones de participar en las tareas de su asignatura, supondrían que la brecha entre el perfil esperado y el perfil real de los ingresantes podría ser evitable, perdiendo de vista la especificidad de los desempeños exigidos por la educación superior, para los que los alumnos no tienen experiencia. Si esta especificidad fuera tenida en cuenta, serían más limitadas las respuestas que responsabilizan a la formación previa y a los propios alumnos de ciertas capacidades que deberían *traer* consigo y no traen.

El factor que fue elegido en tercer orden de importancia, *Problemas en la comprensión de la bibliografía*, podría estar asociado con la misma expectativa de que los alumnos *lleguen* a los profesorados *sabiendo* leer los textos de las asignaturas según los propósitos específicos de cada materia. Si así fuera, esto implicaría que los encuestados estarían considerando a la lectura como una habilidad general adquirida de una vez y para siempre, habilidad que podría aplicarse para comprender todo tipo de textos en la educación superior. Los problemas para comprender la bibliografía serían producto de la carencia de esa habilidad, que debería haberse logrado previamente.

Dentro del mismo rango en porcentaje de elecciones, se mencionan los *problemas socioeconómicos de los alumnos*. Esta elección, que atribuye los obstáculos que enfrentan los estudiantes a factores externos a la institución educativa, reforzaría la interpretación realizada más arriba. Si el origen de los desajustes entre el alumno y lo que necesita aprender se ubica en las características de su ámbito familiar de procedencia, cabe preguntarse qué labor se adjudica a la institución educativa para incidir sobre estos obstáculos: ¿se concibe que desde las aulas es posible ayudar a angostar la brecha encontrada o se piensa que las condiciones para aprender vienen prefijadas por factores externos?

En síntesis, este ítem informa que entre los docentes encuestados predomina la visión de que las dificultades de aprendizaje que enfrentan los alumnos de IFD corresponden a un déficit con el que ingresan (atribuido a la educación previa, a sus familias y/o a ellos mismos) más que a la inadecuación en la formación que se ofrece en las instituciones y aulas por las que fueron encuestados.

Aspectos que afectan el desarrollo de las materias (Ítem 16)

El análisis del ítem 16 mostró los aspectos que, según los profesores encuestados, más afectan el desarrollo de sus materias, teniendo en cuenta las diferencias entre nivel medio y superior. Las dos opciones más elegidas (*Falta de autonomía de los alumnos para desempeñarse en el nivel* y *Escasa disponibilidad de tiempo para estudiar por trabajo*) se

refieren a capacidades que traen consigo los alumnos o a sus condiciones socioeconómicas. En contraste, los aspectos que siguen en orden de preferencia atañen a características específicas del nivel terciario, vinculadas con la acreditación de las asignaturas (*mayor exigencia para acreditar las materias, necesidad de fundamentar las afirmaciones en los trabajos escritos*), lo cual hace referencia –menos o más abiertamente- a las modalidades de lectura y escritura esperadas.

Hemos interpretado que la preponderancia en la elección de *Falta de autonomía de los alumnos* permitiría suponer que para los profesores que la eligieron, los estudiantes deberían poder autorregular su desempeño en el nivel terciario. A su vez, esta expectativa implicaría perder de vista que desempeñarse en el nivel superior demanda saberes específicos con los que los estudiantes no están familiarizados, por lo cual difícilmente pueden manejarse en forma autónoma para participar en ellos, a menos que estos saberes sean objeto de enseñanza y de aprendizaje. Esto lleva a preguntarse dónde, cuándo y cómo los alumnos aprenderían los modos de actuación requeridos por el nivel terciario. Así, los encuestados que eligieron la opción *Falta de autonomía de los alumnos* podrían estar suponiendo que la edad de los estudiantes habría de asegurarles capacidad de autorregularse en un contexto educativo que les es nuevo. Esta suposición indicaría que la existencia de reglas de juego propias del nivel superior no se observan como tales. Desde los autores que seguimos, se subraya que tales reglas necesitan ser aprendidas a partir de la heterorregulación (andamiaje, realimentación) docente, con vistas a un tránsito progresivo de la hétero a la autorregulación (Wertsch, 1978).

En el mismo sentido, la expectativa de que los estudiantes se desempeñen sin la heterorregulación del profesor colisiona, a nuestro juicio, con el reconocimiento de diferencias entre las culturas institucionales de los niveles medio y superior. En efecto, aceptar esas diferencias exigiría prever que los alumnos han de aprender gradualmente los nuevos conocimientos y prácticas involucrados en la cultura novedosa y, por tanto, no esperar su desempeño autónomo en esta cultura hasta muy avanzada su formación. Lo que parece subyacer a esta expectativa de autonomía en el alumno es la dificultad de los profesores encuestados de pensar en la relación entre alumno y objeto de conocimiento como fuente intrínseca de desajustes, que el docente debería ayudar a afrontar. Los desafíos provenientes de las situaciones didácticas características de la educación superior parecerían inobservables para estos encuestados. El origen de los desafíos sería ubicado por ellos en factores extrínsecos al trabajo propio del aula, en vez de considerarlos inherentes a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares. Si, en cambio, se reconociera que los obstáculos aparecen necesariamente cuando los alumnos se enfrentan a nuevos aprendizajes, esto llevaría a aceptar que los estudiantes requieren de sus profesores para aprender a desempeñarse, por lo cual no se esperaría su autonomía en las nuevas prácticas. La contracara de ubicar los escollos por fuera del aula de educación superior es la “desproblematización” de las situaciones de enseñanza y aprendizaje como fuente de obstáculos para los alumnos, lo cual llevaría a descuidar la necesidad de una imprescindible mediación docente.

Una interpretación similar a esta última podría realizarse con respecto a la segunda opción elegida en orden de frecuencia, la *falta de tiempo para estudiar por razones laborales*, que localiza fuera de la situación de enseñanza y aprendizaje los aspectos que

más afectan el desarrollo de las materias, es decir, sitúan el problema en cuestiones ajenas a la misma.

En contraposición, las opciones que siguen en frecuencia de adhesión (*Mayor nivel de exigencia para acreditar la materia* y *Necesidad de fundamentar las afirmaciones en los trabajos escritos*) señalarían que se reconoce el problema en el propio campo de juego del profesor encuestado, es decir, en su aula y en su tarea de enseñar un contenido particular.

Qué hacen los docentes cuando los alumnos no realizan las actividades de tarea (Ítem 17)

El ítem 17 indagó lo que los profesores encuestados dicen hacer en sus clases cuando los alumnos no llevan hecha la tarea requerida. Asimismo, la parte abierta del ítem exploró las razones que dan para justificarlo.

Si bien casi la mitad de los encuestados eligieron las opciones cerradas que a primera vista parecen más interactivas o participativas (*“Los divido en grupos para leer y/o hacer esa tarea en clase”* y *“Doy preguntas para que trabajen en clase y me consulten dudas”*), tres cuartos de las razones que completaron en el campo abierto tienen en cuenta sólo una de las interacciones posibles entre los tres componentes del sistema didáctico (alumno, docente, saber a enseñar). En nuestro análisis el saber a enseñar está representado por la tarea que el docente solicita. Así, la mayoría de los profesores consideran alternativamente la interacción entre alumno-tarea, alumno-alumno o alumno-docente, pero no hacen referencia al conjunto de estas relaciones y componentes del sistema didáctico. Interpretamos conjeturalmente que estas respuestas podrían indicar que el profesor pierde de vista al menos una de las interacciones didácticas que, según nuestros marcos conceptuales, serían necesarias para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Tal como reseñamos en nuestras opciones teóricas al comienzo de este informe, el modelo de enseñanza de Brousseau considera que, para aprender determinados contenidos de una disciplina, en un aula de clase son necesarias las interacciones del alumno con el docente tanto como del alumno con el medio (del cual la tarea forma parte). Por ello, la ausencia de alguna de estas interacciones en las razones construidas por los docentes encuestados podría señalar que no se percatan de o no jerarquizan la relación omitida y que, probablemente, le presten escasa consideración al organizar su enseñanza en la clase.

En contraposición, un cuarto de las razones que justifican las opciones elegidas tienen en cuenta a la vez la tarea, los alumnos y el docente que interviene para favorecer el aprendizaje del saber implicado en la tarea (práctica de estudio) propuesta. Los profesores que construyeron estas respuestas otorgarían a la tarea de estudio de sus materias el carácter de objeto de conocimiento y la asumirían como objeto de enseñanza en sus clases. No sólo dedicarían tiempo didáctico para que los alumnos ejerzan el quehacer lector (o de otro tipo) involucrado en esta práctica de estudio sino que también intervendrían para orientarla desde su experiencia en ella. Estas respuestas también podrían sugerir que se percatan de las interacciones didácticas necesarias para promover en sus clases el aprendizaje de prácticas de estudio como la expuesta en el ítem.

Igualmente, las razones que ofrecen podrían ser un indicador de las siguientes concepciones:

- El alumno como sujeto de aprendizaje debe realizar algún tipo de actividad sobre el objeto (interacción alumno-medio/tarea), y la interacción con otros sujetos beneficia su aprendizaje.
- La interacción del alumno con el objeto debe estar mediada por el docente, que representa la cultura disciplinar que se ocupa de ese objeto de conocimiento.
- El docente, con sus intervenciones y la organización de la clase, ha de adoptar un rol activo para acercar el objeto a los alumnos.

Por último, la distancia que surge entre el análisis cuantitativo y el cualitativo de este ítem puede ser considerada un aporte para pensar cuestiones metodológicas. Esta distancia advierte que los ítems cerrados no muestran necesariamente aquello que, desde el punto de vista del investigador, está implícito en las opciones de elección múltiple. Los instrumentos con respuestas cerradas permiten obtener una aproximación panorámica a un conjunto extenso de encuestados, pero sería riesgoso suponer que la perspectiva del investigador coincide en todos los casos con la del respondiente. El análisis de los ítems abiertos permitiría acercarse mejor a la perspectiva de los encuestados.

Qué hacen los docentes cuando disminuye el tiempo de cursada (Ítem 18)

El ítem 18 preguntó sobre lo que los docentes declaran realizar con sus alumnos cuando, por alguna circunstancia, disminuye el tiempo de cursada. En este escenario, el 45% de encuestados eligió opciones que se refieren a que el docente interviene al inicio (explica oralmente o por escrito más temas, o propone a los alumnos una actividad pero no la retroalimenta) o bien al final (solicita una tarea y la comenta al terminar), pero no media durante el proceso. Pensar la intervención del profesor en los extremos pero no durante el desarrollo de la tarea daría muestras de que se concibe el rol del docente como quien se ocupa de pedir una tarea y orientarla al comienzo o bien de corregirla al término de esta, pero no de guiar a los estudiantes a lo largo del proceso. Estas respuestas, que ubican la acción docente en los extremos, volverán a ser preponderantes en el análisis de la parte abierta del ítem 20.

Por su parte, un tercio de profesores eligió la opción que plantea que el docente pone a trabajar a los estudiantes en una tarea y les va proveyendo sostenida retroalimentación (*"Doy tareas para los temas no abordados en clase y voy trabajando las dudas"*). Esta opción implica que el profesor no suple con su explicación la falta de tiempo sino que apela a la actividad del alumno, pero no lo deja a su suerte sino que se ofrece para heterorregular esa actividad durante su transcurso. El docente direcciona la acción y, luego, trabaja con las dudas, lo cual implica una sostenida heterorregulación. Este tipo de práctica daría cuenta de una concepción dialógica de enseñanza, en la que la interacción alumno-docente es necesaria a lo largo de la situación de enseñanza.

Qué actividades y con qué frecuencia realizan en clase (Ítem 19)

El ítem 19 mostró con qué orden de frecuencia los docentes encuestados manifiestan organizar sus clases en torno de determinadas actividades, algunas de ellas vinculadas con la lectura y la escritura.

Las actividades que recogieron mayoría de adhesiones fueron *Escuchar las explicaciones del docente* y *Consultar dudas sobre los temas de la materia*. Estas situaciones no incluyen referencia a leer ni a escribir. La primera implicaría priorizar la transmisión del conocimiento por parte del profesor y la incorporación de este conocimiento por parte de los estudiantes. Podría indicar la decisión del docente de destinar el mayor tiempo de sus clases a su exposición. La segunda actividad, en cambio, jerarquiza la participación del estudiante y su interacción con el profesor, lo cual podría entenderse como ponderación de la enseñanza dialógica, en la cual el aprendizaje requiere de mayor actividad cognoscitiva del alumno que la implicada sólo en escuchar al profesor. De cualquier modo, ambas elecciones también significan que la lectura y la escritura no tienden a formar parte de las clases de los profesores encuestados. Dicho en otros términos: aunque se espere que los alumnos lean por fuera de las clases y/o que escriban al momento de ser evaluados, no se suele destinar tiempo didáctico a estas tareas y, por el contrario, se las deja en manos de lo que los alumnos puedan realizar solos. Estas respuestas podrían revelar que los encuestados no consideran que la lectura y/o la escritura sean prácticas con potencial epistémico, que ayudan a aprender, o bien, que si lo consideran, piensan que los alumnos pueden ejercerlas por su cuenta, y sin acompañamiento del profesor.

El análisis arrojó que sólo un cuarto de los encuestados declara que en sus clases se *Revisan escritos para mejorarlos*, lo cual podría interpretarse en el sentido de que, para la mayoría de respondientes, que *no* las eligieron, carecen de suficiente valor pedagógico como para destinar tiempo de clase a su realización. Resulta interesante el cruce de variables, que mostró que los profesores provenientes de Lengua y literatura eligieron esta opción en mayor medida (45%) que los docentes de otras áreas disciplinares. El instrumento encuesta no nos permite saber qué significado de “revisar” manejan quienes eligieron esta opción, incluyendo a los profesores de Lengua. Dado que “revisión” puede significar una instancia para diagnosticar los errores superficiales de un texto a fin de corregirlos pero también puede significar la ocasión de volver a pensar sobre el contenido de lo escrito, de evaluar si en el papel está dicho lo que se intenta decir, de mirar con ojos frescos y descubrir que sería mejor decirlo de otro modo o decir otra cosa. En este caso, proponer esta actividad en clase podría significar ayudar a ejercer un quehacer propio de quienes escriben en cualquier esfera del conocimiento y también promover la reflexión sobre lo pensado inicialmente, con la posibilidad de repensarlo de otra manera. El hecho de que esta elección sea abundante entre los profesores de Lengua pero resulte rara por parte del resto de los profesores, llevaría a preguntarse: ¿De qué modo conciben la revisión los profesores de Lengua y Literatura? ¿La incluyen en sus clases como método de detección de errores locales o bien como trabajo sobre las ideas de los textos? Sea como fuere, estos profesores, en mayor grado que sus pares de otras disciplinas, declaran a estar dispuestos a dedicar tiempo de clase a la revisión, lo cual indicaría que la piensan como objeto de enseñanza.

Percepciones y prácticas docentes respecto de los problemas de lectura y escritura de los alumnos I (ítem 20)

El análisis de los campos cerrados del ítem 20 ha mostrado que la mayoría de los profesores encuestados, procedentes de las diversas disciplinas y carreras de IFD que forman a los futuros docentes secundarios, perciben que los estudiantes tienen dificultades para leer y escribir. También casi todos los profesores manifestaron que se hace algo al respecto, “por su cuenta”, “con colegas” y/o “a nivel institucional”. Sin embargo, lo que describen que se hace en el campo abierto de la encuesta resultan mayormente acciones poco integradas en las materias que enseñan:

Los docentes que se ocupan del asunto en forma individual tienden a intervenir al inicio o al final de las situaciones de lectura y/o escritura que requieren en sus materias, por medio de tareas que solicitan, pautan, corrigen o enseñan técnicas generales para ser luego aplicadas, pero no refieren intervenir acompañando la actividad lectora o escritora de los alumnos en torno a los contenidos disciplinares.

Entre quienes manifiestan que hacen algo con otros profesores o institucionalmente, predominan las acciones por fuera de las asignaturas: a través de talleres, cursos de ingreso, etc.

En contraste, un porcentaje menor de docentes describe ocuparse de la lectura y/o escritura en sus clases *entramando* estas tareas con la enseñanza de su disciplina, en forma sostenida e interactiva entre lo que ellos aportan y lo que hacen los alumnos. Estas intervenciones entretajan las orientaciones para leer y escribir con el trabajo sobre los contenidos propios de cada materia y por ello parte de la labor en clase es volver sobre, retomar, esos contenidos a través de la lectura y/o la escritura.

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

Si retomamos el interrogante al que en forma indirecta este ítem pretende aportar (¿de qué maneras la lectura y la escritura están presentes en las aulas, qué hacen los docentes con relación a ellas, qué significa para los encuestados ocuparse de la lectura y la escritura en la enseñanza de las disciplinas?), es posible afirmar que muchos encuestados, incluso más de los previstos en nuestra hipótesis inicial, se ocupan de la lectura y la escritura. Empero, “ocuparse” adquiere dos significados contrastantes. En buena parte de las respuestas, hace referencia a que los docentes o las instituciones realizan algo respecto de la lectura y la escritura que resulta de añadir ciertas acciones situadas en los márgenes de la enseñanza. En cambio, un grupo menor de profesores se ocupan del leer y escribir en el transcurrir de sus materias. Si bien proceden de diversas asignaturas, acompañan la lectura y la escritura como un modo de ayudar a elaborar los contenidos disciplinares. “Ocuparse” significa aquí destinar tiempo de clase e intervenir durante los procesos de interpretación y producción escrita. Los dos significados de lo que puede

representar “ocuparse” apuntan, entonces, o bien a agregar un contenido (la lectura o la escritura) o bien a integrarlo con el trabajo sobre los temas de las asignaturas.

Estos resultados son, a nuestro juicio, potencialmente útiles para pensar la formación docente y las políticas educativas del sector. Indican que es insuficiente incentivar la idea de que es necesario ocuparse de la lectura y la escritura a través de las disciplinas en la educación superior. Importa asimismo clarificarse que no da lo mismo el cómo, el modo en que es posible hacerlo. Añadir o coser un contenido foráneo en las materias no es igual, de cara al aprendizaje de los conceptos disciplinares, a entrelazarlo o tejerlo con ellos. Por tanto, las políticas educativas interesadas en mejorar la formación docente tienen ante sí un desafío de mayor envergadura que promover que las instituciones y los profesores se ocupen de la lectura y la escritura a lo largo y ancho de la formación. Resulta necesario que los modos de ocuparse también sean objeto de direccionamiento.

Concepciones acerca de integrar la lectura y la escritura en la enseñanza de las asignaturas (Ítem 21)

La pregunta 21 mostró que un tercio de los profesores encuestados declara realizar en sus clases alguna actividad que integra la lectura, la escritura y la revisión colectiva de lo escrito con el trabajo sobre el contenido disciplinar, en tanto el resto declara que no la realiza ni la realizaría o que no la realiza pero podría realizarla. Asimismo, más de la mitad de los encuestados indican los motivos por los que no la hacen/harían, objetándola de alguna manera. Las objeciones apuntan a que la situación didáctica propuesta no contribuye suficientemente a la enseñanza de los contenidos de su asignatura. Objetar la situación por considerarla inadecuada para enseñar la propia materia o por falta de tiempo muestra que los encuestados no advierten suficientemente que exista relación entre la situación didáctica mencionada y enseñar y aprender los contenidos temáticos propios de su asignatura. El hecho de que muchos docentes no encuentren útil la secuencia para llevar adelante los objetivos de enseñanza de su materia podría deberse a que manejan ciertas concepciones sobre los alumnos, la lectura, la escritura, la enseñanza y el aprendizaje, que harían inobservable esta relación.

Arriesgamos a continuación varias interpretaciones. Por un lado, se podría pensar que estos respondientes no ven necesario que los alumnos lean o escriban para aprender sus asignaturas. Pero también podría significar que, aunque sí juzgan necesario que sus alumnos lo hagan, piensan que ello debe quedar a cargo de los estudiantes y que, en cambio, el tiempo de clase ha de destinarse a otras cuestiones, como por ejemplo, la explicación de los temas de la materia. Si así fuera el caso, esta creencia podría implicar que los docentes se manejan con una o más de las siguientes concepciones, cuestionables según el marco teórico expuesto al inicio de este informe.

Podría indicar que conciben que los alumnos del nivel superior han de poder arreglarse solos frente a lo que leen, dado que no precisan de la intervención docente para ayudarles a comprender la bibliografía (concepción de autonomía del adulto). Simultáneamente, se les podría atribuir una concepción de lectura como habilidad general inmediatamente transferible, que sus alumnos han de haber aprendido en su

formación previa y que por tanto podría ser aplicada a leer sin problemas la bibliografía de la asignatura. También podría significar que adoptan una concepción extractiva de la lectura, con lo cual si los alumnos leen entonces necesariamente han de comprender lo que el texto dice porque el significado de lo leído se supone allí contenido.

En cuanto a la escritura, estos docentes estarían pasando por alto el valor de la revisión colectiva como un modo de discutir y volver a pensar lo que se ha escrito. En cambio, considerarían que revisar es meramente corregir en un escrito sus errores formales, de superficie.

A la vez, estos resultados podrían implicar una concepción de enseñanza restringida, que sólo incluye como tal la exposición del profesor y excluye otras intervenciones; se trataría de una enseñanza transmisiva y monológica, lo cual supondría un aprendizaje receptivo que, por tanto, vuelve innecesaria la participación de los alumnos.

Por último, se podría inferir de estas respuestas una concepción sobre el objeto de enseñanza constituido únicamente por el sistema de conceptos de la disciplina; las prácticas de lectura (interpretación) o escritura (revisión) de los textos propios de la asignatura no formarían parte de lo que piensan que han de enseñar.

¿Tienen algo en común estas concepciones? Es posible pensar que, en conjunto, revelarían que estos encuestados consideran a la lectura y la escritura incluidas en la situación planteada por el ítem como algo que se *añadiría* a los contenidos que han de enseñar en vez de visualizarlas como una forma de trabajar esos contenidos. Se desconocería así su valor epistémico para potenciar el aprendizaje de los conceptos de la asignatura.

Con qué propósitos los docentes indican a sus alumnos leer bibliografía (Ítem 22)

El ítem 22 arrojó que algo más de la mitad de los docentes manifestaron dar a leer para *que los alumnos puedan participar activamente en el desarrollo de las clases y para retomar las dudas sobre lo leído y discutirlas entre todos en clase*. Estas opciones muestran una organización de las clases que trascienden la exposición del profesor y dan lugar a la participación de los alumnos. Hemos interpretado que estas elecciones indicarían que los encuestados valoran la interactividad en la clase y/o avalan que se dedique tiempo para trabajar las dudas sobre lo leído y/o confrontar interpretaciones. Esto podría significar adherir a una concepción de enseñanza dialógica y a una idea de lectura como práctica en la cual el docente ha de intervenir. Este resultado contrasta, por tanto, con el panorama provisto por el resto de la encuesta. Y debería considerarse con cautela en la medida en que corresponde a opciones cerradas, en las que los encuestados han debido elegir pero no han construido sus respuestas.

A diferencia de lo anterior, 39% de los encuestados prefiere las opciones que evidenciarían una concepción de la lectura como habilidad que los alumnos podrían utilizar por su cuenta sin orientación ni retroalimentación del profesor. La mediación del docente para guiarlos en la interpretación de lo leído no estaría jerarquizada. Probablemente esto pueda atribuirse a que consideran que la lectura es una habilidad

extractiva, en la cual se supone que el significado está en el texto y sólo cabe acercarse a éste para encontrarlo disponible. En esta concepción no se piensa en la posibilidad de que existan diversas interpretaciones de una misma lectura, que el docente ayudaría a confrontar y a adecuar al conjunto de saberes de su disciplina.

Representaciones en torno a la lectura de los alumnos (Ítem 23)

El ítem 23 informó que, según los profesores encuestados, dos tercios de sus alumnos no leen de una clase a la siguiente o, si lo hacen, no comprenden lo leído. Este resultado está en línea con lo hallado en el ítem 20 a, en el cual la mayoría de los docentes observa en sus alumnos dificultades para comprender y para expresarse por escrito.

Para complementar este análisis, el ítem 24 preguntó qué hacen los docentes ante la situación de que los alumnos hayan leído pero no entendido la bibliografía.

Qué hacen los docentes cuando los alumnos no comprenden lo que leen (Ítem 24)

El ítem 24 informa lo que declaran hacer los profesores ante la situación de que sus alumnos no hayan comprendido la bibliografía dada para leer. Asimismo, la parte abierta del ítem exploró las razones dadas para justificar sus elecciones. De modo parecido al ítem 17, el escenario planteado en esta pregunta apuntó a recoger las concepciones de los encuestados sobre la enseñanza y el aprendizaje en torno a una práctica de lectura o estudio para su materia. Ambos ítems informan sobre las interacciones didácticas que el profesor encuestado concibe al pensar sobre una situación de clase, que incluye alumnos, tarea/objeto de enseñanza y docente.

Más de la mitad de los docentes que respondió este ítem eligió la opción *Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto* (cuyo enunciado contiene en forma implícita los tres componentes del sistema didáctico: docente que propone y discute, alumno que no entiende y discute, y tarea de relectura). Sin embargo, en el campo abierto del ítem la mayoría de las razones que los encuestados ofrecen para justificar su elección no mencionan el conjunto de interacciones didácticas potencialmente presentes, sino que hacen referencia sólo a una de ellas. Recíprocamente, sólo algo más de un cuarto de las razones expuestas por quienes seleccionaron la opción contemplan las interacciones entre los tres componentes del sistema didáctico (actividad cognoscitiva del alumno necesaria para aprender, lectura de los textos disciplinares como parte del objeto de enseñanza, intervención del docente para mediar entre ambos). A partir de las razones que ofrece este grupo minoritario de encuestados, podría inferirse que los docentes que construyeron estas respuestas conciben que la lectura es una práctica situada, que los alumnos necesitan seguir aprendiendo a leer y a estudiar en el nivel superior, que ello debe hacerse al interior de cada asignatura y que el profesor ha de orientar cómo hacerlo. Se alejan por tanto de pensar en la lectura como una capacidad general adquirida en las etapas previas de la escolaridad o una habilidad única y universal que puede enseñarse por fuera del contexto en el cual ha de utilizarse. Estas respuestas también podrían sugerir que se trata de profesores que se percatan de las interacciones

didácticas necesarias para favorecer en sus clases el aprendizaje de prácticas de lectura de bibliografía como la expuesta en el ítem.

Empero, en más dos tercios de las razones que se dan para justificar por qué se *propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto* al menos uno de los componentes del sistema didáctico está invisibilizado. En buena parte de estos casos, el foco de la respuesta está puesto en la interacción entre pares (alumno-alumno). La mediación docente y/o el texto no aparecen considerados. Una proporción algo menor de respuestas hace referencia al alumno y al docente pero no a la tarea de leer o releer el texto. Por último, en un 14 % del total de razones de esta opción, la lectura del texto por parte del alumno está presente pero es el docente quien no aparece referido.

Algo similar a lo anterior ocurre al analizar la segunda opción más elegida en el ítem 24: *Solicita a los alumnos que formulen preguntas y las responde*, seleccionada por un quinto de los docentes encuestados. La mayoría de las razones (el 79%) que dan los encuestados para justificarla considera en forma parcial las interacciones entre alumno, tarea de lectura y docente. Sólo un 16% integra en su respuesta el conjunto de las interacciones necesarias para ayudar a afrontar una bibliografía que resulta difícil según la situación didáctica planteada.

Resulta notorio que la mayor parte de las razones dadas tanto para justificar la primera y la segunda opción (*Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto y Solicita a los alumnos que formulen preguntas y las responde*) tienen siempre presente al alumno pero descuidan alternativamente la tarea o la mediación docente. Las respuestas que desatienden la interacción alumno-docente a propósito de la tarea de relectura de la bibliografía (es decir, las que mencionan las interacciones alumno-alumno y alumno-tarea) podrían indicar una concepción subyacente que entiende que los estudiantes no precisan de la intervención del profesor para comprender la bibliografía. El docente, si bien asigna tiempo de clase con el fin de garantizar que la lectura tenga lugar y que el alumno vuelva al texto, no regula esa lectura. Releer permitiría a los estudiantes resolver por su cuenta aquello que no pudieron comprender en el primer intento. Según una concepción extractiva de la lectura, se supondría que el significado está dado en el texto y que basta sólo con leer para acceder a éste. No se considera preciso que el profesor intermedie la lectura, aun cuando se trate de textos disciplinares que resultan difíciles. Así, estas razones indicarían que leer es concebido como *extraer lo que el texto dice* y se piensa que el significado de un texto es inmanente a éste (cf. Carlino, 2004).

Por su parte, las respuestas en las cuales el texto no aparece aludido (es decir, las que señalan sólo la interacción alumno-docente), mencionan que el profesor interviene explicando los conceptos problemáticos para los alumnos, aunque sin hacer referencia a la bibliografía. En estas respuestas, el profesor está presente e interviene retomando cuestiones conceptuales (que en la respuesta no aparecen vinculadas con la lectura). De este modo, los obstáculos que el profesor identifica serían aquellos referidos al tema y no a la manera en que se presenta ese tema en el texto o a desafíos propios de la actividad de leer. Estas respuestas podrían señalar que los encuestados no conciben a la comprensión de bibliografía disciplinar como objeto de enseñanza, es decir, como situación problemática sobre la que el alumno ha de construir conocimiento con la

mediación del docente. La interpretación de los textos propios de cada asignatura no sería conceptualizada como un espacio de problemas ni un contenido curricular.

En definitiva, lo que este análisis evidenciaría, al igual que el del ítem 17, es que la mayoría de los encuestados tiene en cuenta sólo una de las interacciones relevantes en las situaciones de enseñanza (alumno-alumno, alumno-docente, alumno-tarea). ¿Pero qué significa esta comprobación? Si se retoma nuestro marco teórico, las respuestas de estos profesores descuidan considerar en simultaneidad componentes y relaciones imprescindibles para favorecer el aprendizaje en el aula. De acuerdo con el modelo de Brousseau, las situaciones de enseñanza han de involucrar dos tipos de interacciones para promover la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes: a) la interacción del alumno con un objeto de conocimiento o medio (en el caso analizado, la tarea de lectura), es decir, “una problemática que ofrece resistencias y retroacciones que operan sobre los conocimientos” implicados y b) la interacción del docente (representante del saber cultural/disciplinar) con el alumno en torno a la primera (Sadovsky, 2005: p. 19). Ambas interacciones (alumno/medio; docente/alumno) son condición necesaria para la elaboración de los conocimientos. El hecho de que la mayoría de las razones que justifican las opciones analizadas desatiendan alguna de estas interacciones podría significar que, al pensar (planificar, diseñar, revisar) una situación didáctica más allá de esta encuesta, es decir, en su práctica como docentes, estos profesores no pondrían en juego -porque no la conciben o no la jerarquizan- una de las relaciones vitales para auspiciar el aprendizaje de sus alumnos de una actividad lectora como la que presenta el ítem 24.

Resulta interesante constatar la adscripción disciplinar de aquellos docentes que consideraron integralmente los componentes del sistema didáctico al elegir la primera opción. Si bien fueron los docentes de Ciencias Naturales, Ciencias de la Educación y Lengua los que en ese orden prefirieron más la opción considerada, fueron buena parte de los profesores de Lengua (46,6%) quienes contemplaron en sus respuestas la interacción entre los tres componentes del sistema didáctico (la actividad cognitiva del alumno, los textos como objeto de enseñanza y la mediación docente). Este resultado podría indicar que son los profesores de Lengua quienes en mayor proporción conciben que abordar los textos de su disciplina es un quehacer lector que ha de ser aprendido y enseñado en el marco de su asignatura. Estos docentes asumirían así la responsabilidad de organizar sus clases dando lugar a la interacción entre alumno y comprensión de la bibliografía como objeto de conocimiento, interacción mediada por la intervención del docente.

Si retornamos al marco teórico referido al comienzo de este informe y reconocemos que cada “disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (Bogel y Hjorthoj, 1984, p. 12), hemos de admitir que enseñar una materia involucra considerar como contenido propio sus usos del lenguaje específicos. Por consiguiente, si bien es auspicioso que un porcentaje importante de profesores de Lengua asuman este principio para su asignatura, el hecho de que ellos se ocupen de integrar como objeto de enseñanza las prácticas lectoras de los textos de su campo de conocimiento no sustituye la necesidad de que los docentes de las restantes materias deban asumir la misma responsabilidad. El aprendizaje de cómo leer textos de Lengua (textos literarios, textos de crítica literaria, e incluso textos no vinculados con la Literatura sino con las Ciencias del

Lenguaje) no es suficiente para aprender a leer textos de otras áreas disciplinares. Suponer que lo fuera implica una concepción de la lectura como habilidad general y transferible, lo cual ha sido puesto en cuestión por numerosas investigaciones. Los profesores de Lengua que se hacen cargo de ayudar en sus clases a aprender a leer textos de su asignatura no enseñan a leer de una vez y para siempre cualquier texto, volviendo innecesario que el resto de las asignaturas se ocupe de continuar enseñando a leer. Por el contrario, estos docentes señalan el camino que habrían de seguir los profesores del conjunto de las materias: en cada espacio curricular los quehaceres de lector y escritor propios de ese ámbito han de considerarse objetos de enseñanza.

A qué atribuyen los docentes las dificultades en la comprensión de la bibliografía (Ítem 25)

Según el análisis del ítem 25, las respuestas de los encuestados acerca de las causas de las dificultades lectoras de los alumnos se concentran en dos factores: las deficiencias de los alumnos y/o de los niveles educativos ya cursados, por un lado, y las particularidades distintivas de los textos disciplinares utilizados en la educación superior, por el otro. En efecto, la opción *No adquirieron lectura comprensiva en niveles educativos previos* fue elegida por la mitad de los encuestados mientras que un porcentaje algo menor señaló al *Carácter novedoso y específico de los textos disciplinares* como causa de la incompreensión de los estudiantes de la bibliografía.

Esta polarización expresa posturas contrarias sobre la lectura y puede interpretarse en el sentido de que implicaría asumir actitudes polares en cuanto a considerar que el profesor no es responsable de ayudar a leer a sus alumnos en su asignatura o, por el contrario, que sí lo es.

Atribuir el problema a que los estudiantes no adquirieron previamente la capacidad para comprender lo que leen evidenciaría que los encuestados conciben la lectura como una habilidad general, aprendida de una vez y para siempre, que habilita para abordar cualquier texto en circunstancias diversas. Una destreza que, si está constituida, podría *aplicarse* a distintas situaciones de lectura. Así, en la medida en que los alumnos habrían aprendido a leer en niveles educativos previos, el docente podría despreocuparse de ello en la educación superior. Según esta concepción, el hecho de que los estudiantes manifiesten dificultades para comprender lo que leen indicaría que carecen de esa destreza, que algo falló en la educación previa, en la cual esa habilidad debería haberse forjado.

Por el contrario, adjudicar la dificultad para entender la bibliografía al carácter novedoso y específico de los textos disciplinares podría estar expresando una noción de lectura como práctica social situada, que asume modalidades propias en cada área disciplinar. Se reconocería, por tanto, que leer tiene especificidades según los ámbitos, textos y propósitos con los que se lee, y por ello no resultaría de una competencia genérica que los estudiantes podrían *aplicar* en diversas situaciones. De acuerdo con esta idea, si la dificultad para entender lo que se lee reside en las particularidades de los textos de la propia asignatura y no en un déficit del alumno, en algo que no aprendió previamente, el problema resultaría inherente a la situación de enseñanza y aprendizaje, y sería más

probable que quienes así piensan tiendan a considerar que han de intervenir didácticamente para ayudar a comprender la bibliografía de su disciplina.

Nuestra interpretación de los resultados apunta de este modo a la importancia que, para la formación docente, tiene la concepción de lectura y la concepción sobre cuándo, dónde y cómo se aprende a leer, concepciones desde las que los profesores organizan su enseñanza. Si leer es considerado una habilidad general, aprendida de una vez y para siempre, susceptible de ser utilizada para abordar cualquier texto en las más diversas circunstancias, los alumnos deberían llegar al nivel superior “sabiendo leer” y podrían, en consecuencia, comprender (interpretar) los textos tal como los profesores esperan que lo hagan. Si, por el contrario, leer es entendido como una práctica social específica, que adquiere formas peculiares en cada área disciplinar, admitirán la necesidad de intervenir para enseñar a leer los textos usados en su asignatura, y de acuerdo con los propósitos de lectura que se consideren en esa asignatura.

De estas representaciones se habilitarían, a su vez, modos diferenciales de intervención docente. Quienes piensan que los alumnos llegan al nivel terciario “sabiendo leer” indicarán los textos que éstos deben abordar y evaluarán su interpretación del material. Es decir, intervendrán en el momento inicial y final del proceso, podrán incluso pautar al comienzo la lectura y explicar al final lo que no ha sido comprendido, pero no se ocuparán de andamiar la interacción de los estudiantes con la bibliografía ni guiarán la focalización de los conceptos centrales en función de los propósitos lectores, ni ayudarán a reponer la información no explicitada y que resulta necesaria para comprender el texto. Considerarán probablemente una pérdida de tiempo hacerlo, pérdida de tiempo que se evita con la exposición del profesor. La confrontación de interpretaciones sobre lo leído, la discusión de qué se entendió, qué no se entendió y por qué, no estaría contemplado porque sería innecesario. Si los alumnos saben leer, indefectiblemente llegarán a entender, “si adquirieron lectura comprensiva, no deberían tener problemas con el texto” (para un desarrollo de esta concepción, véase Carlino, 2003a).

En forma inversa, quienes conciben que los modos de leer son dependientes del contexto, que lo que hace un lector no es lo mismo en cualquier ámbito y para cualquier texto, podrán ser más proclives a pensar que los alumnos precisan seguir aprendiendo a leer, que el hecho de que inicialmente no entiendan es algo esperable. De ese modo, la necesidad de los estudiantes de continuar aprendiendo a leer no sería considerada un déficit sino algo ineludible porque lo que está en juego no es la aplicación de una habilidad sino el ingreso de ellos a nuevas formas de práctica social. Desde este punto de vista, enseñar a leer como se requiere en la asignatura podría ser pensado como parte de su práctica docente. Los encuestados que disponen de esta concepción podrían incluso llegar a ser más permeables a pensar que resulta necesario que el profesor de cualquier asignatura intervenga en todas las etapas del proceso lector, comenzando por indicar por qué y para qué se leerá, proponiendo actividades que ayuden a seleccionar y jerarquizar la información y posibilitando, como parte del desarrollo de las clases, el intercambio y la discusión acerca de lo leído e interpretado.

A los fines de este estudio, lo que interesa resaltar son las posibles consecuencias sobre la enseñanza de una u otra postura. De todos modos, sabemos que para que los profesores sepan cómo intervenir durante la práctica de lectura no alcanza con que dispongan de

una concepción como la segunda. Es preciso también que se den otras condiciones adicionales. Sin embargo, para transformar la enseñanza, esta concepción sobre qué es leer sería necesaria aunque no resulte suficiente.

Qué hacen los docentes cuando identifican problemas en los exámenes de sus alumnos (Ítem 27)

La pregunta 27 del cuestionario se elaboró para conocer qué prácticas declaran los docentes que realizan cuando evalúan los escritos de sus alumnos. Según el marco teórico explicitado al comienzo del informe, es necesario que los profesores de todas las áreas curriculares integren el trabajo con la escritura en la enseñanza de sus materias y se ocupen de acompañar a sus alumnos como un medio de contribuir al aprendizaje de los contenidos propios de sus asignaturas, es decir, no sólo en el momento de evaluarlos. No obstante, esta pregunta plantea una situación de escritura vinculada con la acreditación. Teniendo en cuenta que el parcial escrito es una de las más frecuentes situaciones en las que los alumnos escriben, (y habitualmente es la única instancia de escritura por parte de los estudiantes a la que los profesores acceden a largo del cursado de una materia), resulta de interés indagar qué intervenciones realiza el docente. Además, la evaluación escrita es una instancia clave del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la cual se vuelve visible la necesidad que tienen los alumnos de aprender a escribir en las disciplinas dado que de ello suele depender su aprobación de las materias.

El análisis del ítem 27 mostró que las preferencias de los encuestados se concentraron en dos tipos de intervención cuando identifican problemas en los exámenes de sus alumnos. La opción más elegida refiere a que, después de la corrección del examen, las dificultades más importantes se trabajan oralmente en clase. La respuesta que le sigue en orden de frecuencia remite a un profesor que comenta por escrito aquellas partes confusas del texto de los alumnos.

Las limitaciones de este instrumento no permiten indicar si en estas dos respuestas, la información que el docente provee luego de leer lo escrito por el alumno sólo pretende justificar la calificación numérica que le otorga o si, en cambio, estas intervenciones apuntan a realimentar el desempeño del alumno considerando la evaluación como otra oportunidad de enseñanza. De todos modos, esta última interpretación aparece desalentada si se considera que sólo una proporción minoritaria de los encuestados marcaron la opción que señala que se pide a los alumnos reformular lo escrito a partir de los comentarios del profesor. Es decir, aunque el docente comenta oralmente o por escrito los problemas hallados en los parciales de sus alumnos, pareciera que no está previsto que esta realimentación sea utilizada por ellos para volver a trabajar el texto de esos parciales. La escritura producida en la situación evaluativa estaría pensada como definitiva en tanto que su reformulación no estaría contemplada. Podemos preguntarnos qué currículum oculto se transmite en esta situación habitual de dejar de lado la oportunidad de promover una segunda versión del texto, después de la intervención del profesor. Implícitamente se está comunicando que escribir se hace “de un saque”, que se trata sólo de un canal de comunicación para decir lo estudiado y no de una oportunidad para repensar lo aprendido. Si se tienen en cuenta las potenciales funciones de la

escritura (Carlino, 2003c), su utilidad como instancia de aprendizaje estaría poco aprovechada.

Las opciones siguientes en orden de preferencia indican que, al evaluar un examen, el docente considera también los aspectos denominados “superficiales” (referidos a la forma y no al contenido de la escritura).

Recordemos que este ítem trata específicamente sobre prácticas de escritura ligadas a la evaluación. Por este motivo, debe tenerse presente que este análisis no puede extenderse sin más a los modos de trabajo de los docentes frente a otras instancias de escritura en sus materias.

Cuáles son los problemas en los parciales que preocupan a los docentes (Ítem 28)

El ítem 28 proporciona información acerca de qué aspectos de los exámenes escritos por los alumnos de IFD reciben mayor atención de parte de los docentes de las diversas carreras y asignaturas, según manifiestan los encuestados. Como fue indicado, los profesores mayoritariamente declaran jerarquizar las cuestiones vinculadas con el contenido conceptual, siendo menor a un tercio la adhesión a las opciones que priorizan los aspectos relacionados con la forma y la normativa.

Este resultado indicaría que, a la hora de evaluar los escritos, los profesores encuestados jerarquizan las cuestiones que hacen al desarrollo de los conceptos de sus asignaturas. Tratándose de profesores de todas las carreras y materias, no resulta sorprendente que declaren prestar mayor atención a cómo los alumnos tratan en sus textos los temas estudiados para sus espacios curriculares.

Ahora bien, este resultado informa sobre aquello que los docentes manifiestan considerar al evaluar los escritos de sus estudiantes para acreditar su desempeño en la asignatura. No es posible inferir a partir de ello en qué medida durante el desarrollo de sus clases se ocupan de trabajar estas cuestiones, es decir, si y cómo intervienen para ayudar a interpretar los conceptos expuestos o leídos, redactar enfocando lo escrito hacia la consigna, justificar las afirmaciones, jerarquizar en un texto lo relevante, etc. Otros ítems de esta encuesta aportan en esa dirección (véase especialmente el análisis del ítem 20d).

Recordemos que, según nuestros marcos teóricos, los aspectos de la escritura denominados superficiales (ortografía, gramática, legibilidad) constituyen propiedades generales atinentes a todos los escritos, que una vez dominadas podrían emplearse en cualquier situación de escritura. Sin embargo, los aspectos profundos destacados por los docentes (comprensión conceptual, adecuación a la consigna, justificación o desarrollo de argumentos válidos, jerarquización de las nociones) apuntan a rasgos de lo escrito sumamente específicos, dada su dependencia de los contenidos involucrados. No se aprende a comprender en abstracto, a argumentar en el vacío, a adecuar lo escrito a un propósito en forma universal, a jerarquizar en términos generales, sino en cada circunstancia situada referida a un ámbito conceptual determinado. Por tanto, dado que estos aspectos profundos de la escritura son evaluados y en virtud de que dominarlos no resulta de aplicar una habilidad de redacción general, es necesario resaltar el interrogante

sobre dónde y cómo es que aprenden los alumnos a construir un escrito según estas propiedades íntimamente vinculadas con el contenido de cada asignatura si no es en cada espacio curricular y según las intervenciones del profesor que apunten a ello.

Perfil de los docentes que más se ocupan de la lectura y la escritura en la enseñanza de sus materias

El conjunto de resultados de la encuesta permitió construir un índice que caracteriza a los profesores para quienes más cuenta la lectura y la escritura en su quehacer docente. Estos se distinguen porque tienden a provenir de un IFD ubicado en la región Pampeana o Cuyana, ser mujer, tener 55 años o más, corresponder al área de Lengua-Literatura y, en menor medida, Psicología-Educación, cursar o haber cursado un Posgrado, dar clases en escuelas del nivel medio (además de en IFD), haber realizado investigación y haber publicado, pertenecer a un IFD estatal y de tamaño grande, que no cuenta con equipamiento especial ni ofrece talleres de lectura y escritura.

¿Cómo interpretamos estos resultados, qué nos dicen a los fines de esta encuesta?

Por una parte, señalan que los docentes que más se acercan al perfil definido en este índice provienen de IFD ubicados en regiones centrales, en las que históricamente la educación ha ocupado parte importante en sus políticas. Además, al señalar que las docentes mujeres de mayor edad se acercan más a este perfil que sus compañeros varones nos lleva a preguntarnos qué características de género y qué rasgos de la edad (o de la experiencia) estarían incidiendo en este resultado. La adscripción de los docentes al área de Lengua-Literatura y a Psicología-Educación podría entenderse en el sentido de que estas disciplinas ayudan a volver más observables la lectura y la escritura que el resto de las asignaturas. Esta cuestión merecería tenerse en cuenta en el diseño curricular de las carreras y en la formación inicial y continua de los docentes (tanto de IFD como de otros niveles educativos) a fin de contribuir a que leer y escribir puedan considerarse como prácticas propias de cada espacio curricular y dejen de ser invisibles para quienes provienen de disciplinas alejadas a las referidas. El paso de los docentes por estudios de posgrado, asociado al índice, podría indicar que su experiencia reciente como alumnos-lectores y escritores de textos desafiantes los lleva a percatarse de los escollos que interpretar y producir textos supone, y de la necesidad del estudiante de cualquier nivel educativo de recibir orientación de parte de sus profesores para poder participar en estas prácticas poco familiares. La situación de los docentes que tienden a compartir este perfil de dar clases en la escuela secundaria, además de en IFD, podría vincularse con su experiencia con los alumnos de ese nivel, en el que probablemente han observado ciertas necesidades educativas (vinculadas con la lectura y la escritura) menos aparentes en la educación superior. La asociación del índice con tareas de investigación y publicación declaradas por los encuestados podría entenderse en el sentido de que estos docentes seguramente han experimentado en sí mismos los desafíos que leer y escribir para participar en el mundo académico conlleva y, por eso, a advertirlo también en sus estudiantes, comprendiendo y teniendo en cuenta lo que significa para ellos participar en las tareas de lectura y escritura involucradas en sus materias. El hecho de que el perfil docente aparezca asociado con IFD de gestión estatal y tamaño grande llevaría a interrogarnos acerca de qué rasgos subyacen a estos dos indicadores, pudiendo arriesgar

que en las instituciones estatales y grandes en los últimos años ha habido acceso a mayores oportunidades de formación continua vinculada a cuestiones que podrían incidir en este perfil.

Resulta sumamente interesante constatar que el perfil docente que otorga un lugar importante a lectura y la escritura en los procesos de enseñanza y de aprendizaje está vinculado a instituciones que *no* cuentan con equipamiento o infraestructura especial *ni* ofrecen talleres de lectura y escritura para los ingresantes. Lo primero evidenciaría que para jerarquizar la producción y comprensión de textos en la enseñanza de la propia asignatura no resulta necesario contar con recursos materiales extraordinarios.

Por su parte, el hecho de que el perfil de docente que jerarquiza la lectura y la escritura esté asociado a profesores de IFD que *no* han creado talleres de lectura y escritura al comienzo de sus carreras, mientras que el perfil opuesto corresponde a profesores de instituciones que *sí* los tienen, merece una reflexión especial. Lo que inicialmente parecería un sinsentido o una contradicción, con una mirada más analítica basada en nuestros marcos teóricos, podría revelar que los docentes cuyos IFD no cuentan con estos talleres asumen de su incumbencia la lectura y la escritura que se realiza en sus materias. Estos educadores tenderían a ocuparse en sus asignaturas de cómo sus alumnos leen y escriben dentro de ella. En forma alterna, el índice podría señalar que los profesores de las instituciones que disponen de un taller de lectura y escritura inicial tienden a depositar en estos talleres toda la responsabilidad por la lectura y la escritura, a disociar estas prácticas de la enseñanza y el aprendizaje de sus disciplinas. Los docentes de las instituciones que han creado un dispositivo separado del resto de los espacios curriculares para encargarse de remediar las “falencias” de los alumnos tenderían a adherir a una concepción “autónoma” de la escritura y la lectura, a entenderlas como habilidades que se forjan por fuera de sus usos en las asignaturas y que pueden enseñarse y aprenderse en forma separada de los contenidos sobre lo que se lee o escribe. Si esta interpretación fuera correcta, podría a su vez dar lugar a otras interpretaciones en diversas direcciones. Por una parte, podría suponerse que son los docentes que piensan de este modo los que han contribuido para que sus instituciones creen espacios curriculares destinados a ocuparse de los problemas de lectura y escritura de los alumnos en forma apartada del resto de las materias. Inversamente, podría ocurrir que las instituciones que han creado estos talleres dan el mensaje implícito a sus profesores de que pueden despreocuparse por la lectura y la escritura de los estudiantes ya que existe un espacio curricular especialmente abocado a ello. También podría pensarse que ambas alternativas se alimentan recíprocamente, es decir, que la concepción de los educadores incide en la creación de estos talleres, como espacios delimitados donde se trabaja la producción y comprensión de textos, y que su existencia, a su vez, refuerza esta concepción y la materializa, dando el mensaje tácito a los docentes de que pueden delegar en estos talleres la orientación y retroalimentación que los alumnos precisan para leer y escribir en la educación superior.

La implicación de lo anterior para el diseño curricular y la formación docente exige al menos dudar de lo que viene ocurriendo usualmente a partir de que las instituciones de educación superior constatan las dificultades de lectura y escritura de sus alumnos. Cuando esto ocurre y si se decide que ello ha de “remediarse” con enseñanza, lo habitual es agregar un espacio curricular para que se haga cargo de estas dificultades,

generalmente entendidas como “déficits”. Esta solución es la habitual porque administrativa y financieramente es la más económica: sólo exige añadir una materia, un taller, un breve curso (generalmente inicial), eventualmente un espacio de tutoría. El resto del currículo y de la enseñanza permanece igual a sí mismo. Sin embargo, como puede colegirse de este perfil docente, el riesgo de la creación de un taller, materia o tutoría por fuera del dictado regular de las asignaturas existentes

Qué pregunta le faltaría a esta encuesta (Ítem 31)

El ítem 31, de respuesta abierta, solicitó indicar qué pregunta le faltaría a la encuesta. El propósito fue que los profesores señalaran qué aspectos sobre la enseñanza, el aprendizaje, la lectura y la escritura, no abordados por la encuesta, podrían ser importantes. Algo más de la tercera parte del total de encuestados respondió al ítem. Un cuarto de ellos manifestó que la encuesta era exhaustiva y que no requería de otras preguntas. Las restantes respuestas hicieron referencia a tres temas principales.

Del total de sugerencias efectivas que plantearon los respondientes, más de la mitad concierne a aspectos de nivel macro, que no dependen de la acción de los docentes sino que conciernen al sistema educativo. Esto muestra que los profesores demandan ser consultados y quieren dar a conocer su opinión sobre políticas educativas e institucionales. Dentro de esta categoría de sugerencias, las más frecuentes atañen a los diseños curriculares, tanto en relación con los contenidos disciplinares como con la carga horaria de cada asignatura. También hay menciones a la tensión que surge entre las materias pedagógicas y las que abarcan la enseñanza de contenidos de la disciplina de formación (formación disciplinar). La mayor parte de estas sugerencias fueron realizadas por docentes de la provincia de Buenos Aires, jurisdicción que no ha modificado los planes de estudio de la formación de profesores para educación media desde la década del '90.

Interesa detenerse en estas sugerencias en relación con el objetivo de la encuesta y el marco teórico al que adscribimos. Así, si consideramos que a leer y escribir en las disciplinas sólo puede aprenderse en el interior de las asignaturas, el profesor ha de utilizar tiempo didáctico propio de la materia para incluir la participación de los alumnos en estas prácticas y para ofrecer ayudas ajustadas a sus necesidades. Si esos espacios curriculares tienen asignada cierta carga horaria que los docentes consideran escasa, resultará más difícil que una política de integración de la alfabetización académica en las materias logre convocarlos a trabajar durante sus clases con la lectura y la escritura; por ello, resulta necesario tener en cuenta esta percepción al realizar propuestas de trabajo con estas prácticas.

El segundo grupo de sugerencias, aquellas referidas a la acción docente en el aula, fueron formuladas por la cuarta parte de los encuestados que respondieron al ítem. De este grupo interesa mencionar las sugerencias para incluir en la encuesta cuestiones acerca del uso de tecnologías de la información y comunicación. Se trata de un asunto sobre el que se han implementado fuertes políticas en los últimos años. Conviene notar que a través del uso de estas tecnologías podrían ingresar al aula nuevas formas de leer y escribir al servicio de aprender los contenidos disciplinares. Esto podría favorecer la

interacción entre pares y la multiplicación de fuentes de información, a la vez que demandaría cambios en el rol usual del profesor, que dejaría de ser predominantemente el único expositor y pasaría a regular este diálogo múltiple. Al igual que lo planteado para el trabajo de producción y comprensión de textos, incluir las TIC en el aula puede representar un mero añadido periférico o bien una integración con reorganización de las prácticas ya existentes. También podría ocurrir que agregar TIC a la enseñanza signifique solamente un cambio de soporte, que no impacte en el trabajo con la lectura y la escritura. Los usos de los artefactos dependen de las culturas que se construyan en torno a ellos. Los artefactos por sí solos no se convierten en instrumentos a menos que la comunidad en la que se insertan les otorgue ciertos sentidos y funciones. Si se considera la importancia que reviste que las TIC, tanto como la lectura y la escritura, sean entrelazadas con la enseñanza de los contenidos de todas las asignaturas, es preciso direccionar estos usos situados e integrados, a través de la formación y de programas de investigación y mejora de la enseñanza que los incentiven. Por estos potenciales vínculos entre TIC y lectura y escritura para aprender, es por lo cual interesa destacar estas respuestas y hacer notar que la preocupación de estos profesores ya estaba presente en ellos, aun cuando la encuesta fue realizada un año antes del lanzamiento del plan Conectar Igualdad.

Por último, en el tercer grupo de sugerencias fueron incluidas las preguntas referidas a la formación docente continua, así como otras en las que se reflexiona sobre cuál es el perfil propio de un formador de formadores. Ambos aspectos resultan relevantes para pensar en la integración del trabajo con la lectura y la escritura en las aulas de formación docente.

Comentarios (Ítem 32)

El último ítem de la encuesta presentó un campo abierto para que los encuestados pudieran escribir “Otros comentarios que desee realizar”. Estas respuestas resultan una ventana a las preocupaciones y pareceres generales de quienes colaboraron para hacer posible este estudio, protagonistas de la enseñanza que se realiza en los IFD.

Los comentarios mayormente indican que la encuesta fue percibida con agradecimiento y satisfacción por buena parte de los encuestados ya que el estudio fue considerado necesario y oportuno. De igual modo, el instrumento fue valorado positivamente.

Asimismo, se manifestó el pedido no sólo de acceder a los resultados de esta investigación sino de discutirlos entre colegas; también se solicitó que los resultados pudieran ser la base de políticas educativas y acciones institucionales para mejorar la enseñanza. Algunos encuestados manifestaron preocupación temiendo que esto no fuera a ocurrir y que se tratara de una instancia de control, más que de un instrumento para la mejora de la enseñanza.

Finalmente, entre las respuestas a este ítem, se expresa el deseo de formación docente continua, como desarrollo profesional relativo a los temas de esta encuesta, y la necesidad de que esta formación no dependa solamente de las iniciativas y recursos de los propios docentes sino que se convierta en política para el sector.

Concepciones sobre la escritura, la lectura, su aprendizaje y enseñanza

A partir de las respuestas sobre lo que manifestaron los docentes acerca de lo que hacen en sus materias respecto del leer y escribir de sus alumnos, es posible inferir ciertas concepciones que podrían estar implícitas en estas prácticas declaradas.

Entendemos las concepciones como ideas que proceden de y “lleva[n] a formas particulares de acción social, [...] decisiones, [...] elecciones y omisiones” (Ivanic, 2004, p. 124).

Aunque se trata de inferencias conjeturales, resulta útil explicitar estas ideas que podrían estar alineadas con las respuestas obtenidas en la encuesta. Hemos detallado a lo largo de este informe varias de estas concepciones. Esta sección se restringe a deducir aquellas que podrían subyacer a las respuestas del ítem 20, central en esta investigación. Distinguimos así dos sistemas de concepciones de acuerdo con los dos grandes grupos de respuestas obtenidas en este ítem. Destacamos de este modo los polos en tensión que podrían subyacer a los resultados encontrados.

De la modalidad de inclusión periférica de la lectura y/o escritura (Trabajo “en los extremos”), en la cual leer y escribir reciben un tratamiento marginal (al inicio y/o al final de la tarea), es posible colegir que la producción e interpretación de textos son escasamente consideradas un objeto de enseñanza al interior de cada materia. La concepción subyacente a ello las entendería como destrezas independientes del aprendizaje de una disciplina, en línea con el supuesto de que escribir y leer son habilidades universalmente aplicables, no relacionadas con los contenidos disciplinares, técnicas separadas de lo que se escribe y lee. Esta concepción ha sido descrita también en otros estudios y países. Y fue cuestionada por múltiples investigaciones (por ej., Russell, 1990; Lea y Street, 1998; Ivanic, 2004).

Las respuestas que englobamos dentro de “trabajo en los extremos” y que muestran el rol periférico que los encuestados adjudican a la lectura y la escritura también podrían ser el producto de que el profesor no otorga al leer y escribir suficiente importancia respecto del aprendizaje de su asignatura y por ello no les dedica tiempo de clase. Esto podría indicar que lectura y escritura serían pensadas como tareas de extracción o transcripción de un conocimiento ya dado (en el texto o en el alumno), cuya apropiación por parte de los estudiantes corre por carriles ajenos al leer y escribir. Leer podría ser concebido como equivalente a sacar el significado que un texto contiene; escribir sería comunicar lo que quien escribe ha pensado/aprendido previamente. Asimismo, el profesor que interviene “en los extremos” consideraría aun implícitamente que sus alumnos no precisan que se les enseñe cómo producir o interpretar textos debido a que daría por sentado que son destrezas ya aprendidas en la escolaridad previa y que por tanto los estudiantes deberían saber aplicaren cualquier situación posterior. Asumiría que los alumnos, por haber llegado al nivel terciario, serían ya autónomos y por tanto podrían autorregular sus procesos de lectura y escritura. Ello justificaría el hecho de considerar que no es necesario acompañar con enseñanza las tareas en torno a lo escrito.

En contraposición, los profesores encuestados que proveen respuestas del tipo “Trabajo durante” podrían estar guiados de manera implícita por la idea de que leer y escribir son prácticas inherentes al aprendizaje de los contenidos disciplinares. Otra posibilidad consiste en que, a partir de sus propias experiencias en las aulas, estos profesores hubieran asumido la necesidad de acompañar e intervenir activamente en la comprensión y producción de textos de sus alumnos, al detectar que estas les presentan dificultades que no pueden solventar por sí solos, y que inciden en su desempeño académico. Ya sea por una u otra razón, dedicarían tiempo de clase al trabajo con la lectura y escritura porque éstas serían reconocidas como actividades potentes y centrales para elaborar (comprender, clarificar, poner en relación, integrar, discutir, reformular, etc.) el conocimiento implicado, es decir, actividades con poder epistémico. En consonancia con Carter, Miller y Penrose (1998), sus respuestas darían cuenta de una concepción del escribir y leer como procesos intelectuales, instrumentos para pensar y establecer relaciones, lo cual contrasta con la consideración de la escritura como mero producto textual, y de la lectura como simple input o entrada de información. Además, a los profesores que declaran en sus respuestas que intervienen mediando la interacción entre los alumnos y los textos, podría adjudicárseles una concepción sobre el aprendizaje de la lectura y escritura como no acabado en ningún nivel educativo, aprendizaje que ha de realizarse y/o refinarse en situación de leer y escribir textos concretos en contextos definidos y auténticos. Recíprocamente, estas respuestas darían cuenta de una visión de estudiante adulto que continúa necesitando la heterorregulación del profesor para producir e interpretar textos que son novedosos en tanto actualizan los nuevos saberes y contenidos que se procura enseñar en cada materia.

En definitiva, estos dos sistemas de ideas se podrían corresponder, respectivamente, con los dos tipos de prácticas de enseñanza que declararon realizar los encuestados en el ítem 20.

Ahora bien, ¿por qué vale la pena detenernos en las concepciones? Desde nuestra perspectiva, las prácticas no son un producto unívoco de las ideas. Tampoco creemos que las ideas sean epifenómenos de prácticas. Pensamos que ambas se determinan recíprocamente. Así, entendemos estas concepciones como parte constitutiva de las prácticas: ambas forman un conglomerado. En este sentido, las ideas interactúan con las prácticas logrando naturalizar lo que no es sino una alternativa entre otras. La eficacia de estos conglomerados de pensamiento y acción estriba en que las ideas generan condiciones para que ciertas realidades sean concebidas como posibles o imposibles, a través de favorecer o volver impensables determinadas acciones:

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

Asumiendo una perspectiva dialéctica entre acción y representación, las concepciones han de ser pensadas como sistemas de pensamiento que originan a la vez que resultan de ciertas formas de acción social. Si consideramos que las concepciones al mismo tiempo proceden de y conducen a determinadas prácticas sociales (que involucran decisiones, elecciones y omisiones), nos vemos llevados a sostener dos afirmaciones

complementarias. Por un lado, es improbable que un cambio de concepción por sí mismo pueda modificar la práctica docente (como muchas veces se supone). Por otro lado, los cambios en las prácticas de enseñanza raramente acontecen sólo a partir de la acción, manteniendo intactas las concepciones de lo que está en juego.

Por ello, porque prácticas y concepciones son pensadas aquí como anverso y el reverso de una misma hoja, cualquier acción formativa que se emprenda deberá, a nuestro juicio, ayudar a revisar unas y otras. Los cambios curriculares que quieran verse materializados en las aulas no podrán transmitirse como meras teorías ni como modelos de acción a imitar. Por el contrario, deberán ayudarse a experimentar como prácticas de enseñanza acompañadas de la reflexión teórica pertinente. De eso tratamos a continuación, en el apartado final de este informe.

Recomendaciones

En esta última parte del informe, delineamos dos áreas de acción para las cuales los resultados del estudio pueden ser relevantes: revisión de programas de IFD y diseño curricular, por un lado, y planificación de la formación en servicio de docentes o formación de posgrado, por otro.

En el primer caso, el marco teórico y lo hallado en la investigación pueden aportar para revisar los programas de formación docente y el diseño curricular de las asignaturas que los componen. Así, los resultados han de ayudar a repensar el lugar que en la formación se otorga al escribir y leer para estudiar y aprender los contenidos de las disciplinas que se enseñan. De este modo, en nuevos procesos de diseño curricular, convendría tener en cuenta que leer y escribir no son habilidades generales que se tienen o no tienen, se traen o no se traen como destrezas acabadas desde antes del paso por la educación superior. Por el contrario, los marcos teóricos que inspiran este trabajo -marcos que reflejan consistentes investigaciones nacionales e internacionales- muestran que a leer y a escribir no se ha terminado de aprender al llegar a la educación superior sino que se trata de un aprendizaje que precisa continuarse con cada nuevo género discursivo en el que se haya de participar. Las dificultades de los alumnos a las que los docentes encuestados hacen referencia en este estudio reafirman esta tesis.

Ello refuerza la necesidad de asumir desde las políticas educativas, ya sea a nivel macro y/o micro institucional, que para aprender a leer y a escribir según los modos requeridos en cada ámbito se precisa la enseñanza y el acompañamiento de quienes ya saben ejercer estas prácticas en torno a textos. Según los resultados del presente estudio, algunos profesores dentro de su espacio curricular parecen contribuir a la progresiva apropiación por parte de los alumnos de las prácticas de lectura y escritura necesarias para participar en sus materias. Lo que hacen estos docentes, minoritarios, debería extenderse a otras cátedras y sostenerse durante toda la formación, de modo de ayudar a los estudiantes a desarrollar y consolidar aprendizajes que requieren experiencias regulares a lo largo del tiempo y a través de todas las asignaturas.

Por ello, quienes se encarguen de diseñar los programas de las carreras de IFD y de prever los tiempos asignados a la formación no deberían descuidar que las prácticas de lectura,

escritura y estudio apropiadas para cada campo del saber constituyen un contenido que necesita ser enseñado a lo largo y ancho de la formación docente. No se puede enseñar a escribir y leer en abstracto, de forma universal, para cualquier dominio del conocimiento. Por el contrario, enseñar a leer y escribir en el nivel superior significa enseñar a participar en un ámbito disciplinar determinado con las categorías de pensamiento pertinentes para hacerlo. Esa participación y esas categorías no pueden ser transmitidas verbalmente, ni en términos generales a través de ejercitaciones por fuera del espacio curricular respectivo. Por ejemplo, sólo quien sabe cómo orientarse en un texto disciplinar, qué buscar en él, cómo valorar críticamente su razonamiento, etc., podrá ayudar a los alumnos para que lo hagan. Igualmente, no es posible que un especialista en escritura enseñe a tomar notas en forma genérica porque tomar notas (en una clase, o a partir de la lectura de un texto) exige jerarquizar la información recibida y ello depende del conocimiento involucrado (del conocimiento que ya tiene el que toma notas y del conocimiento que aporta la exposición del profesor o el texto que se lee). Son los profesores de cada asignatura los que podrían enseñar a hacerlo porque dominan esos temas. Del mismo modo ocurre con la escritura para vincular dos o más conceptos disciplinares, la redacción de una síntesis de textos leídos, de una monografía, de un examen: es el conocedor de la materia quien puede orientar a pensar esos contenidos mediante la escritura. También podría ayudar a aprender cómo y por qué se suele escribir de determinadas formas dentro del campo de conocimientos que domina.

Para elaborar nuevos diseños curriculares, planes de estudio y programas de asignaturas, resulta necesario entonces tener presente que enseñar a entender y a producir los textos apropiados para una situación según un propósito definido no se logra haciendo ejercitar habilidades fragmentarias fuera de contexto (para un desarrollo de esta idea, cf. Carlino, 2013). Por el contrario, los modos más fructíferos para enseñar a hacerlo consisten en entrelazar la enseñanza de estas prácticas situadas con los contenidos conceptuales de las disciplinas. Así, el programa de cada asignatura habría de diseñarse haciéndole lugar y tiempo al trabajo con la lectura y escritura de sus propios contenidos disciplinares.

Ahora bien, cuando afirmamos que las prácticas de lectura, escritura y estudio constituyen un contenido que necesita ser enseñado en cada espacio curricular, no nos referimos a que los respectivos docentes deban convertirse por ello en profesores de Lengua. Tampoco entendemos en este caso que la idea de enseñar implique dar una clase expositiva acerca de algún aspecto de la lectura y escritura. En cambio, empleamos el término “enseñar” con el significado de “ayudar a aprender”, lo cual involucra caminos muy variados, tales como: organizar una discusión en clase sobre lo que los alumnos interpretan de un párrafo leído, conducir esa confrontación sin cerrarla de entrada con información provista por el profesor, proponer escribir en pequeños grupos una frase que relacione ciertos conceptos claves de un tema, revisar grupalmente esas escrituras en términos de los contenidos en juego, o bien, orientar en forma sustantiva -y no sólo en los aspectos formales- qué se espera de un trabajo escrito con el que se evaluará la materia (qué tipo de información, datos, análisis, relación entre ideas, etc., debe contener su desarrollo) y destinar tiempo de clase para ir revisando avances de esos escritos -revisión conjunta o en grupos a través de la cual el profesor especificará aún más lo que espera que los alumnos hagan, de modo que esas precisiones progresivas les sirvan para reformular lo escrito en un primer término, a modo de borrador. Las propuestas enumeradas, como se indicó, no son las únicas posibles; tan sólo representan algunas

ideas entre otras que no están dadas y precisan inventarse, recrearse y probarse. En otras palabras, son diversas e incontables las iniciativas que cada docente, como autor de su propia práctica de enseñar, puede poner en su aula para explorar, revisar, reelaborar y construir su propio repertorio de herramientas para ocuparse de la lectura y la escritura. De todos modos, es probable que para explorar, revisar, reelaborar y construir el propio repertorio muchos docentes o futuros docentes requieran formación y acompañamiento, según desarrollamos un poco más adelante.

Existe otra razón adicional por la cual cada espacio curricular debería prever en sus programas entamar la lectura y escritura necesarias para que los alumnos pongan en relación, encuentren razones, discutan, confronten, integren, jerarquicen, puedan utilizar para fines propios, etc., los conocimientos de las disciplinas que las materias intentan transmitir. Además de que no es posible esperar que los estudiantes de IFD ya sepan hacerlo por sus propios medios, resulta necesario contemplar dentro de los respectivos espacios curriculares la enseñanza de las prácticas vinculadas con la cultura escrita de cada materia, precisamente para que los estudiantes puedan participar en esas materias en actividades cuya potencialidad epistémica sobrepasa en mucho la tarea de escuchar al profesor. En efecto, si cada asignatura integra en su programa el trabajo orientado con la lectura y escritura, no sólo estará enseñando un contenido propio (las prácticas de estudio de su campo del saber), sino que a la vez estará posibilitando un rol más activo por parte de los alumnos. Si los alumnos escriben, leen, reconocen los desafíos inherentes a hacerlo, participan en las clases para escribir y leer, leen y escriben para hablar en clase, y reciben ayuda para lograrlo, serán más activos cognitivamente que si *sólo* aguardan a que el docente aporte información a través de su exposición oral. Al decir esto, lejos estamos de entender que el hecho de que un profesor exponga en clase sea de por sí una práctica nociva, que a toda costa deba evitarse; por el contrario, sabemos que muchas veces es necesario y útil exponer para introducir un texto, problematizar un tema, retomar y sistematizar lo discutido en clase, aportar datos clave que aparecen “entre líneas” en la bibliografía –datos que si se pasan por alto podrían dificultar la comprensión y frustrar a los lectores–, etc. Pero lo que sí resulta cuestionable, tanto desde la perspectiva teórica que asumimos como desde los resultados alcanzados, es que la exposición del docente sea la modalidad única o predominante en la enseñanza, dejando así por fuera de las clases a la actividad de los alumnos en torno a la lectura y la escritura y, por el mismo motivo, cercenando la posibilidad del docente de intervenir y enseñar estas prácticas durante su despliegue.

Así, cuando el trabajo con la lectura y la escritura se entrama en los programas de cada espacio curricular y eso efectivamente se materializa en la enseñanza, las clases dan ocasión a usos epistémicos de la lectura y la escritura, es decir, a interpretar textos difíciles (o algunas de sus partes), discutir sobre lo leído, plasmar por escrito ideas complejas, revisarlas colectivamente, confrontar perspectivas, trabajar con borradores, detectar lagunas y contradicciones, tomar conciencia de la necesidad de desarrollar conocimientos superadores, reescribir, reconstruir conceptos, reformular así interpretaciones y escritos, etc. Si la labor con la lectura y la escritura se lleva a cabo en el aula, las clases serán más participativas; no entender o entender “mal”, tener dificultades para escribir y “equivocarse”, etc., estarán permitidos e incluso esperados como inherentes al proceso normal de aprendizaje (y no como déficits), y el trabajo con el “error” será el modo de ayudar a aprender a superarse.

Empero, cabe aclarar lo siguiente. Así como los alumnos de educación superior precisan ser guiados y realimentados por sus docentes para poder participar en las prácticas de lectura, escritura y estudio mencionadas, los profesores de las diversas asignaturas de IFD también precisan guía y apoyo de las instituciones (a través del trabajo interdisciplinar con otros docentes) para poder llevar a cabo una enseñanza que –además de su explicación oral– incluya actividades de producción y comprensión de textos, así como de discusión sobre lo leído y escrito, al servicio de ayudar a aprender los conceptos de la disciplina que enseñan. Es decir, de forma similar a que no es posible suponer que los estudiantes saben leer y escribir solos para cada materia, de igual modo no es conducente adjudicar a los profesores la exclusiva responsabilidad de integrar en sus clases la enseñanza de los modos de leer y escribir que precisan sus alumnos. Por el contrario, son las instituciones y las políticas del sector las que han de contribuir a que los docentes de educación superior aprendan a hacerlo, entiendan sus fundamentos y puedan por tanto volver a pensar sus prácticas pedagógicas habituales sin sentirse amenazados por la incertidumbre y el riesgo inherentes a todo cambio.

Por estas razones, a continuación nos referimos a la contribución que este estudio puede hacer a la formación en servicio o de posgrado de los actuales profesores de IFD¹⁶.

En lo que sigue, realizamos algunas sugerencias que deberían tenerse en cuenta en las acciones de capacitación o desarrollo profesional de los profesores de este nivel. Cabe aclarar que no pretendemos derivar de nuestras conclusiones un “modelo” de práctica de formación de docentes (inicial o continua), dado que ésta habría de diseñarse a partir de diversas fuentes y nunca como una “aplicación” de resultados de investigación. Por tanto, para su diseño ha de considerarse no sólo lo hallado en este estudio, sino las experiencias documentadas de formación de profesores en servicio que se han tomado a sí mismas como objeto de análisis y conceptualizado algunas de las condiciones en las cuales las capacitaciones pueden incidir en las prácticas de enseñanza (por ej., Lerner, 1994; Lerner, Stella y Torres, 2009; Carlino y Martínez, 2009; Castedo, 2007). Nos permitimos esta cautela por considerar que las acciones formativas no deberían planificarse sólo en función del objeto del desarrollo profesional docente (qué contenidos han de trabajarse con los docentes implicados) sino también de las condiciones didácticas en que es posible hacerlo (cómo trabajarlos). Esta aclaración pretende evitar un nuevo “aplicacionismo” (Camps, 2003), es decir, el intento de trasladar directamente un conocimiento surgido bajo ciertas premisas (la investigación emprendida) a un contexto diferente, como es la formación de profesores en servicio.

En este sentido, habrán de evitarse las capacitaciones breves, en las que se plantean recomendaciones sólo a través de la exposición oral del formador de formadores, pero en las cuales no se organizan las condiciones necesarias para que los docentes en servicio puedan elaborar suficientemente (discutir, comprender, poner en relación con sus saberes, leer y escribir sobre) la información recibida, y apropiarse de ella. Advertimos también sobre la ineffectividad de las capacitaciones que no prevén que los profesores

¹⁶ Además de la formación continua de los actuales profesores en ejercicio, estas recomendaciones podrían interesar también a las diplomaturas, especializaciones y maestrías que apuntan a complementar la formación docente inicial y estén orientadas a cualificar su práctica profesional docente.

experimenten en sus aulas las propuestas presentadas. Objetamos las instancias de formación continua en las que no se contempla que lo ocurrido en clase pueda ser revisado y cuestionado-colectivamente y con ayuda del formador-, como también ajustado a los contextos particulares, desarrollado y sostenido en el tiempo. Las capacitaciones breves tienen escaso efecto en la enseñanza. Sirven tal vez para cambiar “nombres” pero dejan inmodificados los quehaceres de aula. Por ello, en primer lugar sugerimos tener en cuenta las experiencias documentadas de formaciones a largo plazo, las que adjudican a los docentes que participan un rol más activo que el de ser meros receptores de lo que propone el capacitador. Recordamos pues que, para incidir en las prácticas y en las concepciones de los docentes en servicio (o incluso de los futuros docentes) no alcanza con transmitirles en forma verbal los resultados de este estudio ni es suficiente que lo lean. En este sentido, aunque podría ser conveniente que los profesores de IFD leyeran y discutieran colectivamente, entre ellos y con sus alumnos, los resultados de esta investigación, este acercamiento sólo debería ser un primer paso en la tarea de ayudarles a revisar sus concepciones y prácticas de enseñanza. Empero, para lograr un cambio efectivo se precisa acompañar otras acciones, menos unidireccionales y más interactivas, centradas en el quehacer docente, y sostenidas en el tiempo. Se necesita que los profesores pongan a funcionar en sus aulas ciertas situaciones probadas de lectura y escritura y que en conjunto -con sus pares y con el formador- revisen su funcionamiento y las oportunidades de aprendizaje que abren.

En consecuencia, sugerimos que, si se pretende incrementar la integración del trabajo en clase con la lectura y la escritura al servicio del aprendizaje de las asignaturas, se consideren los principios surgidos de experiencias formativas probadas en nuestro país, y lo que plantean los estudios internacionales (Cordingley y otros, 2007; Desimone y otros, 2002; Garet y otros, 2001; King y otros, 2003). En ellos, se muestra que:

“La capacitación en servicio tiene más impacto en las prácticas de aula cuando:

- a) se centra en lo que los docentes enseñan, en cómo lo hacen y en lo que los alumnos aprenden en su contexto particular,
- b) promueve que los participantes reelaboren lo que el formador y la bibliografía exponen y no sólo que reciban lo que éstos dicen,
- c) se destina a docentes de la misma institución y/o favorece la comunicación y el trabajo entre ellos más allá del espacio y el tiempo en que transcurre la acción formativa,
- d) se extiende suficientemente en el tiempo y contempla abundantes horas de formación, posibilitando un seguimiento de las propuestas iniciales y ofreciendo retroalimentación a los participantes, quienes estudian, experimentan en sus clases y reciben comentarios sobre sus intentos sucesivos, para irse aproximando progresivamente a los objetivos de la propuesta,
- e) Permite el aporte de los profesores participantes, es decir, que puedan influir en el proceso y contenido de su formación en servicio, lo cual lleva a que ésta se vincule con las condiciones particulares de sus escuelas y los compromete más porque les permite sentirse dueños de su destino.” (Carlino, 2009, p. 32).

Teniendo en cuenta estos principios y los resultados de la investigación, proponemos:

1. Tomar la práctica de enseñanza como centro de la capacitación, es decir, no empezar por teoría o por investigación o por “concepciones de los docentes”, sino por lo que ciertos profesores *hacen* en sus clases con la lectura y la escritura para enseñar sus materias. En nuestra experiencia como formadores, sin embargo, resulta poco conducente empezar por cuestionar la enseñanza “tradicional” porque ello significa desarmar a los participantes y cargarlos de incertidumbre. En cambio, hemos constatado que es útil mostrar de entrada cómo funcionan ciertas propuestas valiosas que otros profesores han experimentado en sus clases¹⁷. Asumiendo la centralidad de las prácticas de enseñanza como eje del proceso formativo, conviene analizar los aspectos que se consideran positivos y negativos de las prácticas deseables, por ejemplo, lo que hacen otros profesores en línea con la formación esperada (profesores que integran la lectura y escritura con la enseñanza de los contenidos disciplinares e intervienen durante las actividades propuestas y no sólo al inicio o al final). Una manera de traer a consideración y análisis estas prácticas deseables se propone en lo que sigue.
2. Trabajar en las acciones formativas con registros de clase o con análisis de experiencias de docentes de distintas áreas disciplinares que entran en el trabajo de producción e interpretación de textos con la enseñanza de los contenidos de sus materias. En este sentido, resulta importante examinar con los participantes las experiencias e investigaciones de profesores que lo hacen en asignaturas diversas y pertinentes para los participantes de la formación (Química, Matemática, Historia, Sociología, etc.). Un profesor de Biología, que muestra (oralmente o por escrito) de qué modos incluye tareas de escritura y lectura en clase y acompaña la participación de los alumnos, tiene mayor acogida por parte de otros profesores de su área que si un profesor de Lengua o de Educación les sugiere hacerlo. No sólo está en juego aquí la credibilidad de que encararlo es posible sino la pertinencia de las situaciones de lectura y escritura que se proponen para contenidos disciplinares específicos. Las propuestas de trabajo con la lectura y escritura que resultan útiles por ejemplo, para la enseñanza de contenidos de Biología suelen diferir de lo que es útil para otras áreas. Por ello, trabajar en la formación en servicio con experiencias de docentes de Química, Biología, Historia, etc., que han logrado entrelazar la lectura y escritura en la enseñanza de sus materias, resultará fructífero para ayudarles a transformar concepciones y prácticas. Estas experiencias ajenas, de docentes que *no* son especialistas en lectura y escritura, les ayudarán a confiar que son posibles, y

¹⁷ Coincidimos con Lerner, Stella y Torres (2009) en que “Analizar buenas situaciones de enseñanza de la lectura y la escritura aminora las inquietudes que se generan al intentar cambiar prácticas arraigadas, permite elaborar respuestas concretas para los problemas con los que los docentes tendrán que enfrentarse y contribuye así a configurar un nuevo marco de referencia para la acción en el aula. Al mismo tiempo, el análisis de este repertorio de situaciones didácticas lleva a problematizar la propia práctica y a tematizar los supuestos subyacentes a ella. A medida que los maestros avanzan en la construcción de conocimientos didácticos, la reflexión se realiza con mayor frecuencia sobre sus propias clases” (p. 57).

dispararán ideas sobre cómo encararlas para que tenga sentido hacerlo en sus respectivas áreas disciplinares.

3. Plantear la capacitación como el acompañamiento a una “experimentación en el aula” sobre cómo trabajar con los contenidos disciplinares a través de actividades de lectura y escritura (Carlino y Martínez, 2009). Para ello, el capacitador podrá llevar ejemplos y ofrecer de entrada bibliografía en la que se describa cómo otros docentes integran en sus materias situaciones de leer y escribir para aprender. Estos ejemplos y bibliografía servirán como punto de partida para discutir la propuesta de hacerlo en sus clases (por qué y cómo encararlo, a través de qué actividades, con qué posibles intervenciones del docente, previendo qué dificultades, etc.). En este sentido, otras investigaciones de procesos de formación (por ej. Eizaguirre, 2009), muestran que para los docentes en formación continua el análisis de registros de clases de referencia (aportados por el capacitador) incentiva la puesta en práctica en el aula. Es decir, “promueve que los docentes desarrollen con sus propios niños [alumnos] las situaciones analizadas a través de los registros de otros docentes. Estos registros son un medio privilegiado para identificar tipos de intervenciones posibles que pueden desplegarse dentro de las clases y luego analizar sus efectos.” (Castedo, 2007, p. 14). Conviene entonces desde el primer encuentro trabajar no sólo con la exposición del capacitador sino con esta bibliografía que da cuenta de una práctica de enseñanza deseable, para que pueda ser discutida en pequeños grupos en función de algunos ejes de análisis que el formador de formadores propondrá. A continuación, una puesta en común intentará sistematizar qué hacen esos otros docentes según lo describe la bibliografía, para qué lo hacen y con qué resultados. Sugerimos dar lugar a que los profesores en servicio puedan explicitar tanto los aspectos positivos como negativos que encuentran en las propuestas analizadas. El capacitador podrá ir comentándolas y en algunos casos problematizar y fundamentar por qué pueden valer la pena a pesar de sus “desventajas” o incluso de qué manera tales aspectos negativos actualizan cierta concepción teórica, aspectos que podrían resignificarse y cobrar un valor positivo si se los aprecia desde otra perspectiva, que es la que a lo largo del proceso de formación se les propondrá conocer, explorar, trabajar y evaluar a la luz de lo que ocurre en sus propios contextos de enseñanza.
4. Utilizar algunas respuestas a los campos abiertos de los ítems 20 y 17 y 24, como ejemplo de lo que puede hacerse en las aulas para entrelazar la lectura y la escritura con los contenidos disciplinares. Tomar esas breves referencias, junto con las prácticas que aparecen descritas en la bibliografía trabajada, como disparadores para que los profesores en ejercicio diseñen situaciones de enseñanza (que inicialmente no deberían ser demasiado ambiciosas) ajustadas a sus contextos. Proponer que esas situaciones sean llevadas al aula.
5. Prever tiempos en el proceso formativo para que estas situaciones sean probadas en las clases de los docentes que las diseñaron. Solicitar el registro o reconstrucción retrospectiva (individual o a cargo de un compañero docente) de cómo funcionó lo planificado al ser transpuesto al aula.

6. Organizar encuentros con el formador de formadores para trabajar con estos registros y, especialmente, para hacer lugar a interpretar qué funcionó y por qué, qué no funcionó y por qué, y cómo seguir en la próxima clase.
7. Utilizar la teoría (por ejemplo, los marcos teóricos de esta investigación) y los resultados de este estudio para ayudar a interpretar a posteriori lo que los docentes en servicio registraron y/o comentan que hacen en sus clases, como también para ayudarles a reconceptualizar de qué maneras y por qué la lectura y la escritura podrían ayudar a aprender los contenidos disciplinares en sus asignaturas. Esto apuntaría a favorecer la conciencia de que leer y escribir no debieran ser tareas relegadas sólo como medios para evaluar y acreditar el conocimiento logrado por los alumnos. Es decir, se empleará la teoría para aportar a construir una práctica de enseñanza que integre el leer y escribir para aprender en cada espacio curricular.
8. Es importante que el formador de formadores prevea que inicialmente durante la formación muchos docentes interpretarán el funcionamiento de las situaciones de enseñanza (lo que ocurrió efectivamente en clase) con esquemas teóricos alejados de los que el proceso formativo pretende que se apropien y, por tanto, que al comienzo la evaluación que ellos hagan de cómo funciona la nueva propuesta será diferente de cómo la aprecia el formador. Es objeto de la capacitación ir trabajando entrelazadamente teoría y práctica, para ayudar a modificar en forma progresiva y simultánea tanto las concepciones de los profesores en servicio como el modo de organizar sus clases, sus formas de intervenir, sus orientaciones y realimentaciones de lo que hacen sus alumnos en torno a situaciones de leer y escribir para aprender sus materias.
9. Merece resaltarse que, aunque en las líneas previas nos hemos referido en singular a quien imparte la formación, sugerimos que los formadores de formadores trabajen en pareja pedagógica interdisciplinaria (un especialista en Historia o en Biología, etc., junto con un especialista en enseñanza de las prácticas de lectura y escritura). De este modo, estarán en mejores condiciones de tomar el proceso formativo como objeto de reflexión y además ofrecerán perspectivas multirreferenciales y negociadas, más ricas, verosímiles y apropiadas para abordar la complejidad de las prácticas de enseñanza junto con los participantes.

Finalmente, es dable resaltar que, si se reconoce que los procesos de enseñanza se enmarcan en contextos institucionales que los condicionan, entonces los resultados de este estudio no deberían emplearse para formar profesores aisladamente de lo que ocurre en sus lugares de trabajo. Así, sería importante prever acciones de desarrollo profesional que convoquen a participar a la mayoría de los profesores de cada IFD, incluyendo a su equipo directivo. Pero, además de implementar estas iniciativas, deberían diseñarse y ponerse en funcionamiento otras dirigidas a favorecer determinadas culturas institucionales en los IFD. Está por fuera de este estudio poder precisarlas pero sí cabe señalar su necesidad. Estas culturas institucionales deberían ser apoyadas por el INFD para que resulten promotoras de y compatibles con la propuesta de que sea la institución como un todo –junto a cada uno de sus profesores– quienes afronten el desafío de aprender cómo hacerse cargo de la lectura y la escritura que los estudiantes necesitan

ejercer para formarse como docentes secundarios y desempeñarse luego como tales. Será la cultura institucional, encabezada por su equipo directivo, la que no sólo podrá acompañar una formación a largo plazo como la que se precisa sino, a la vez, la que habrá de sostener en el tiempo los logros alcanzados en ella.

Referencias bibliográficas

- ALANIS, A., Bastián, T., Puente, S., Rodríguez, M.V., Sánchez, M. (2010). Las estrategias docentes en el Nivel Superior con relación al mejoramiento de las competencias de lectura y escritura de los alumnos. *Voces de la Educación Superior*, nº 3. <http://ed.gba.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero03/ArchivosParaImprimir/a1.pdf>
- ALLIAUD, A. (2004). La escuela y los docentes. ¿Eterno retorno o permanencia constante? *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 12, 91-104.
- ARTEMEVA, N. (2006). Approach to Learning Genres: A Bibliographical Essay. En N. Artemeva y A. Freedman (Eds.), *Rhetorical Genre Studies and Beyond* (pp.9-100). Manitoba: Inkshed, Canadian Association for the Study of Language and Learning.
- ARTEMEVA, N. (2008). Toward a Unified Social Theory of Genre Learning. *Journal of Business and Technical Communication*, 22(2), 160-185.
- BANDURA, W. (1987). "Mecanismos autorreguladores" y "Autoeficacia". En *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Ed. Martínez Roca. Edición original en inglés de 1986.
- BANGERT-DROWNS, R., HURLEY, M., & WILKINSON, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29–58.
- BAZERMAN, C. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison (Wisc.): University of Wisconsin Press.
- BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. Y GARUFIS, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- BAZERMAN, Ch. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. En Ch. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (2009). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 38-49). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- BEREITER, C., Y SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- BROUSSEAU, G. (1986) *Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática*. Facultad de Matemática, Astronomía y Física. Universidad Nacional de Córdoba.
- BROUSSEAU, G (1994) Los diferentes roles del maestro. En Parra, C. y Saiz, I. (comps.), *Didáctica de la Matemática. Aportes y Reflexiones*, Buenos Aires: Paidós Educador, BROUSSEAU, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- BROUSSEAU, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BOGEL, F. Y HJORTSHOJ, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors* (1-19). Nueva York: Norton.
- CAMPS, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24(4), 2-11.
- CARLINO, P. (2003a). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, Vol. 3, Nº 2, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 17-23.
- CARLINO, P. (2003b). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 33, Barcelona, 43-51.
- CARLINO, P. (2003c). Reescribir el examen: transformando el «epitafio» en una llamada al pie de página, *Cultura y Educación*, 15(1), pp. 81-96.
- CARLINO, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En Paula Carlino (Coordinadora). *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto nº 6, pp. 5-21. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, Nº 16, pp. 71-117. Disponible en: <http://www.escriituraylectura.com.ar/posgrado/revistas.htm>
- CARLINO, P. (2009). "Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum". En P. Carlino y S. Martínez (Coord.), *Lectura y escritura, un problema asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, (pp. 51-90). Publicado en versión impresa, también está disponible en Internet en: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/formacion-docente>
- CARLINO, P. (2010). Reading and writing in the Social Sciences in Argentine universities. En Charles Bazerman, Robert Krut, Suzie Null, Paul Rogers, Amanda Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research*. Oxford: Routledge / Taylor & Francis, 2010 (pp. 283-296). <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad>
- CARLINO, P. (2011). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad?. En Silvia Martínez (Comp.), *Democratización de la Universidad: Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*. Neuquén: Editorial Universidad del Comahue (pp. 109-141).

http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones.htm

CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

CARLINO, P. Y MARTÍNEZ, S. (2009). *Lectura y escritura, un problema asunto de todos/as*. Neuquén: EdUCo. Disponible en: http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf

CARLINO, P., IGLESIA, P. Y LAXALT, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. Disponible en: <http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/583>

CARTER, M., MILLER, C. & PENROSE, A. (1998). *Effective Composition Instruction: What Does the Research Show?* Center for Communication in Science, Technology and Management, Publication Series, Nº 3, April, North Carolina State University. http://www4.ncsu.edu/~crmilller/Etcetera/Effective_Comp_Instr.pdf

CARTOLARI, M. Y CARLINO, P. (2009). Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. En *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, tomo I (pp. 206-29). Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/23156484/I-Congreso-Internacional-de-Investigacion-y-Practica-Profesional-en-Psicologia-Memorias-Tomo-1>

CARTOLARI, M. Y CARLINO, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio", *Revista Magis* nº 7, 67-86. <http://www.javeriana.edu.co/magis/>

CASTEDO, M.L. (2007). Notas sobre la Didáctica de la Lectura y la Escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 12(2), 6-18.

CASTEDO, M. (2011). Lenguaje y pedagogía para una educación inicial inclusiva “en” y “de” las diversas culturas escritas. X Congreso Nacional de Lectura. Fundalectura. Bogotá. Colombia. 4 de mayo de 2011.

CASTELLÓ, M. (2000). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo (coord.), *El aprendizaje estratégico* (197-217). Madrid, Aula XXI Santillana.

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

CHANOCK, K. (2001). From Mystery to Mastery, *Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas* “Changing

Identities”, Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.

CHEVALLARD, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique. Edición original en francés de 1991.

CORDINGLEY, P., BELL, M., ISHAM, C., EVANS, D. Y FIRTH, A. (2007). What do specialists do in CPD (Continuing Professional Development) programmes for which there is evidence of positive outcomes for pupils and teachers? Technical Report. En *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

DESIMONE, L., PORTER, A., GARET, M., YOON, K. Y BIRMAN, B. (2002). Effects of Professional Development on Teachers’ Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.

DI BENEDETTO, S. Y CARLINO, P. (2007). Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. Ponencia XIV Jornadas de Investigación en Psicología y Tercer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur “La investigación en Psicología, su relación con la práctica profesional y la enseñanza”, 9-11 de agosto de 2007, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad>

DIMENT, E. Y CARLINO, P. (2006). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio, *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur “Paradigmas, Métodos y Técnicas”*, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 10-12 de agosto de 2006, Tomo I, pp. 202-204.

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

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 SIG Writing*. Università di Verona, Italia, 6-9 de septiembre.

EIZAGUIRRE, M. D. (2009). *El uso de registros de observación de clase. Aportes para una didáctica de los procesos de formación docente continua*. Tesis de Maestría no publicada. Dir. Mirta Castedo.

ESTIENNE, V. Y CARLINO, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, pp. 9-17.

FRAUSIN, P., SAMOLUK, M. Y SALAS, P. (2012). La alfabetización académica en la educación superior. Los problemas de lectura y escritura en los alumnos del profesorado de Educación Física de la ciudad de Santa Fe. Una mirada desde los actores. *Boletín Electrónico REDAF*, 2(23).

<http://redaf.desarrollosocial.gov.ar/nodos/2NodoSocializaci%F3nCient%EDfica/boletines/boletinPF-MS-PS-N23baja.pdf>

- FREEDMAN, A. (1994). 'Do as I Say': The Relationship between Teaching and learning New Genres. En *Genre and the new Rhetoric*. London: Taylor and Francis.
- FREEDMAN, A. Y MEDWAY, P. (1994). *Genre and the new Rhetoric*. London: Taylor and Francis.
- GARET, M., PORTER, A., DESIMONE, L., BIRMAN, B. Y YOON, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945
- GEE, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: The Falmer Press.
- GORDON, S., DEMBOB, M., Y HOCEVAR, D. (2007). Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? *Teaching and Teacher Education*, 23, 36-46.
- GOTTSCHALK, K. Y HJORTSHOJ, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing. A Ressource for Instructors in All Disciplines*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- HASWELL, R., BRIGGS, T., FAY, J., GILLEN, N., HARRILL, R., SHUPALA, A. Y TREVINO, S. (1999). Context and Rhetorical Reading Strategies". *Written Communication*, 16(1), 3-27.
- IVANIC, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-244.
- KING, B., NEWMANN, F Y YOUNGS, P. (2003). Enhancing school capacity through professional development. *Research Highlights (Wisconsin Center for Education Research)*, 15(1), 3,7. <http://www.wcer.wisc.edu/publications/highlights/v15n1.pdf>
- LANGER, J. (1986). Learning through writing: Study skills in the content areas. *Journal of Reading*, 29(5), 400–406.
- LANGER, J. Y APPLEBEE, A. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English.
- LEA, M., Y STREET, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23, 157-172.
- LERNER, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 6(4), 10-13.
- LERNER, D. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida*, 15(3). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Lerner.pdf/vieu

- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LERNER, D., STELLA, P. Y TORRES, M. (2009). *Formación docente en Lectura y Escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- LORTIE, D. (1985). Los límites de la socialización del maestro. En E. Rockwell (Ed.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 37-44). México: Ediciones El Caballito.
- MARDLE, G., Y WALKER, M. (1985). Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro. En E. Rockwell (Ed.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 23-26). México: Ediciones El Caballito.
- MITCHELL, S. (2010). Now you don't see it; now you do: Writing made visible in the university. *Arts and Humanities in Higher Education*, 9(2), 133-148.
- PERINI, L., DA RE, C., MARTINEZ, S.M., GRECO, M. (2011). La Formación de Futuros Profesores: Promoción de la Alfabetización Académica a través del trabajo colaborativo mediado por las nuevas tecnologías. *VI Encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde la escuela*, Córdoba, 17-22 de julio del 2011. http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/pages/pdf/eje_2/pdf_2_argentina/A072.pdf
- PRIOR, P. Y BILBRO, R. (2011). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En Montserrat Castelló y Christiane Donahue (ed.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies (Studies in Writing, Volume 24)*, Londres: Emerald Group Publishing Limited, pp.19-31.
- PURSER, E., SKILLEN, J., DEANE, M., DONOHUE, J., Y PEAKE, K. (2008). Developing Academic Literacy in Context. *Zeitschrift Schreiben*. Disponible en: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/purser_Academic_Literacy.pdf
- RUSSELL, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- RUSSELL, D., LEA, M., PARKER, J., STREET, B. Y DONAHUE, T. (2009). Exploring Notions of Genre in "Academic Literacies" and "Writing Across the Curriculum": Approaches Across Countries and Contexts. En Ch. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 401-429). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- SADOVSKY, P. (2005). La Teoría de las Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. En Humberto Alagia, Ana Bressan y Patricia Sadosky (2005), *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- SCARDAMALIA Y BEREITER, (1985). Development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: C.U.P.
- SMITH, F. (1988). *Understanding Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- STREET, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education* 5,(2), 77-91.
- TENTI Y OTROS. (2010). *Características socioeconómicas, opiniones, valoraciones y expectativas de los docentes argentinos de educación básica*. (Encuesta Nacional a Docentes 2010) Informe de investigación. Unidad de Planificación y Evaluación de la Educación (UPEA), Presidencia de la Nación: Buenos Aires. Diciembre de 2010.
- TORRES, M. (2009). Entrevista sobre Enseñar a estudiar. Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio. *Revista 12(ntes)*, 2(1), 1-4.
- WELLS, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18(1/2), 109-123.
- WERTSCH, J. (1978). Adult-child interaction and the roots of metacognition. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2(1), 15-18.

Apéndice metodológico

La lectura y la escritura en las carreras formación docente para el nivel medio de enseñanza

Objetivo

El objetivo que guió este estudio fue el de relevar en qué medida existen instituciones, cátedras o docentes que proponen utilizar la escritura y la lectura en sus clases como instrumento de aprendizaje, más allá del escribir como canal para que los alumnos comuniquen lo que han estudiado al momento de ser evaluados y del leer como habilidad o técnica aplicada a los textos. Nos propusimos examinar, por ende, las funciones que los profesores atribuyen a la escritura y a la lectura y recabar cuáles de estos usos están más difundidos y por qué. En particular, nos interesaba identificar quiénes, dónde, cómo, con qué fundamentos y con qué apoyo institucional (si lo hubiera), plantean en sus clases situaciones de escribir y leer para aprender en distintas carreras de institutos de formación docente.

Preguntas de investigación

Los mencionados objetivos también pueden formularse como interrogantes que el estudio exploró:

¿Qué funciones atribuyen los profesores de IFD de las diversas carreras a la lectura y la escritura en la enseñanza de sus materias? ¿Las proponen como tareas sólo al momento de evaluar los contenidos que imparten o también promueven su uso como instrumentos de aprendizaje en sus clases? ¿Las orientan y acompañan al interior de cada materia, o bien suponen que los alumnos no requieren ayudas pedagógicas para leer y escribir porque han aprendido a hacerlo con anterioridad? ¿Reciben los docentes apoyo de las instituciones en estas cuestiones? ¿Se contemplan así en la enseñanza de cada asignatura las prácticas de estudio específicas, o bien, se los confina a espacios curriculares exteriores o aun se los exige sin más?

Instrumento

Para relevar la información sobre los profesores se diseñó un cuestionario con 32 preguntas, estructurado en un 90%, para ser aplicado mediante un formulario en línea. La herramienta contenía preguntas de respuesta simple y de respuesta múltiple, motivo por el cual una parte importante de los totales porcentuales de los cuadros presentados en el informe suman más de 100%. También se incluyeron preguntas abiertas, algunas de las cuales fueron nodales para los objetivos del estudio, en tanto permitieron acceder a una descripción detallada de las situaciones de lectura y escritura que los docentes declaran realizar con sus estudiantes. La producción del instrumento incluyó la revisión de

indicadores utilizados en otros estudios, así como el desarrollo por parte del equipo de investigación de otros novedosos.

Las categorías *preliminares* que guiaron la construcción del instrumento fueron pensadas como preguntas sobre qué piensan los encuestados y qué dicen que se hace en sus aulas y en sus instituciones acerca de la lectura y escritura involucradas en las situaciones de enseñanza habituales.

a) *Acerca de las concepciones*

- ¿Conciben los profesores de formación docente a la lectura y la escritura como un problema que incide en el aprendizaje?
- ¿A quién asignan la responsabilidad sobre el aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo entienden el aprendizaje y la enseñanza los profesores encuestados?
- ¿Cómo conciben a la lectura, a la escritura y al aprendizaje de ambas? ¿Para qué demandan leer y escribir en la disciplina que enseñan?
- ¿A cargo de quién y cuándo conciben que se ha de enseñar a leer y a escribir para aprender en este nivel y en cada disciplina?
- ¿Perciben los profesores de formación docente diferencias cuantitativas y/o cualitativas entre la escritura y lectura utilizadas en el secundario y las que se demandan en el nivel superior?
- ¿Cómo piensan que debería evaluarse los contenidos disciplinares a través de la lectura y la escritura?

b) *Acerca de sus prácticas*

- ¿Cuándo proponen escribir y leer en sus materias?
- ¿Quién o quiénes se ocupa/n de ayudar a aprender a través de la lectura y escritura y a la vez de mejorar la lectura y escritura de los alumnos?
- ¿Cómo se ocupan de la lectura y escritura de los alumnos quienes lo hacen?
- ¿Qué apoyos reciben de sus instituciones?

Si bien las anteriores preguntas apuntan a lo que como equipo de investigación buscamos relevar, estos interrogantes no fueron formulados directamente en la encuesta. Por el contrario, en la elaboración del cuestionario se procuró velar el objetivo del estudio, como un medio para evitar recoger sólo las respuestas que los encuestados supondrían como “esperables” o buenas respuestas. Por ello, la encuesta fue diseñada para recoger información de forma indirecta, es decir, procurando que no fuera evidente qué se iba a analizar.

Estudio piloto

La primera versión del cuestionario fue testeada en una prueba piloto que incluyó una devolución de parte de los encuestados respecto del instrumento, su consistencia y algunas sugerencias de mejora. La versión final quedó conformada por un conjunto de preguntas de identificación, otras relacionadas con la formación y la trayectoria del docente, y una tercera, la más extensa, en la que se incluyeron tópicos bajo el rótulo “proceso de enseñanza aprendizaje” destinados a indagar las representaciones de los docentes en cuanto a su rol y a conocer una dimensión de sus prácticas pedagógicas en base a lo que los encuestados mismos declarasen. Por otra parte, y para caracterizar parte del contexto de producción de las representaciones y prácticas de los docentes, se aplicó un cuestionario más breve y estructurado para conocer las características generales de los 50 IFD cuyos docentes participaron en la encuesta. Este instrumento (uno por establecimiento) fue respondido por un referente del personal de dirección y gestión en cada institución.

Población y selección de la muestra

El universo que constituye la población estudiada en la presente investigación son los profesores de los institutos públicos y privados de Argentina que forman docentes para el nivel medio de enseñanza en las distintas carreras.

El relevamiento de los datos se instrumentó mediante una muestra probabilística y estratificada, de alcance nacional, seleccionando primero IFD y luego profesores en cada uno de ellos. Originalmente se había previsto la selección de 50 carreras y 6 profesores por carrera para alcanzar un total de 400 cuestionarios entregados a profesores de IFD. Sin embargo, y dado que el diseño de una muestra probabilística está condicionado por el marco de muestreo disponible para su selección, el examen de este marco aconsejó la selección de más bien 50 IFD en los que se desempeñaran los formadores, objeto de esta investigación.

El punto de partida utilizado para la selección fue un listado con 4238 títulos (en adelante, registros) otorgados por los IFD del país, con datos correspondientes a 2007 y que fuera provisto por la DINIECE, con la siguiente información:

- CueAnexo: identificación del IFD donde se otorga el título;
- Nombre del IFD, Calle, Número, Código postal, E-mail, Teléfono de línea, Localidad, Departamento, Provincia;
- Gestión: Cultura, Estatal, Privada. Un total de 265 registros no consigna gestión;
- Título: listado de 2050 títulos diferentes. Un total de 6 registros no consigna título;
- Carrera: 11 categorías: 1. Artística Educación Especial; 2. Artística Educación Inicial; 3. Artística Educación Primaria; 4. Artística Educación Secundaria; 5.

Artística, Inicial, Primaria, Secundaria; 6. Educación Especial; 7. Educación Inicial; 8. Educación Primaria; 9. Educación Secundaria; 10. Educación Inicial y Primaria; 11. Educación Inicial, Primaria, Secundaria. Un total de 265 registros no consigna carrera;

- Egresados 2007. Un total de 694 registros no consigna la cantidad de egresados.

En el siguiente cuadro se detalla la cantidad de registros resultante de eliminar aquellos correspondientes a títulos que no pueden ser catalogados en las siguientes categorías de interés:

LEN: Lengua,

MAT: Matemática,

NAT: Naturales (Biología, Física y Química), y,

SOC: Ciencias Sociales (Historia y Geografía).

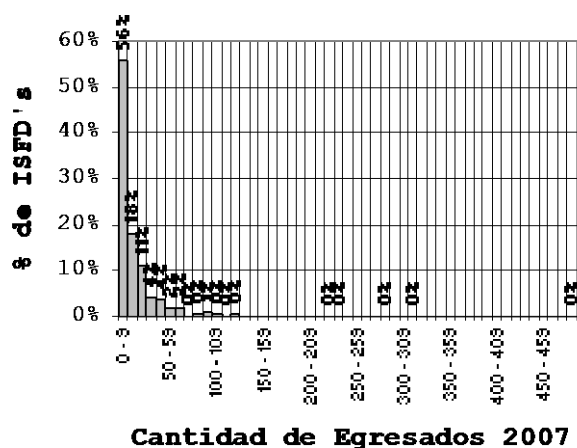
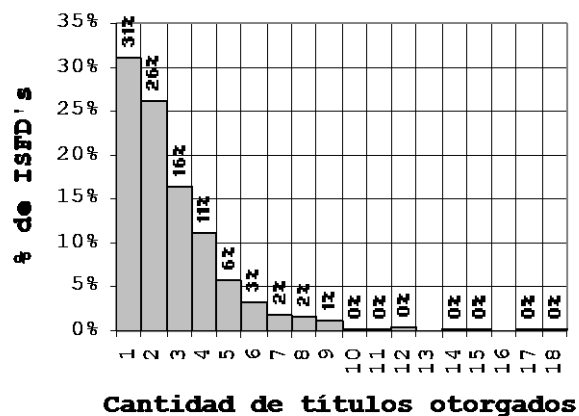
Total de registros	4238
menos registros con Gestión = Cultura	302
Sub total	3936
menos registros con Carrera = Artística Educación Especial, Artística Educación Inicial, Artística Educación Primaria, Artística Educación Secundaria, Artística, Inicial, Primaria, Secundaria, Educación Especial, Educación Inicial y Primaria, Educación Inicial, Educación Primaria	1851
Sub total	2085
menos registros con Títulos de la educación artística, inicial o primaria dentro de carreras catalogadas como inicial, primaria y secundaria.	95
Sub total	1990
menos registros con Títulos no catalogables en las categorías LEN, MAT, NAT, SOC	696
Total de registros utilizables	1294

De los 1294 registros del punto anterior, 205 registran blanco en la cantidad de Egresados 2007. Los 1089 registros resultantes se distribuyen en las categorías de interés del siguiente modo:

	Títulos (a)		Egresados 2007 (b)		Promedio (b)/(a)
LEN	175	16%	1203	15%	6,87
MAT	172	16%	1621	20%	9,42
NAT	234	21%	1196	15%	5,11
SOC	508	47%	4099	50%	8,07
Total	1089	100%	8119	100%	7,46

Bajo los supuestos del análisis de la varianza el promedio de egresados de la categoría NAT difiere significativamente de los de las categorías MAT y SOC.

Los títulos de los 1294 registros son otorgados por 455 IFD. Las distribuciones de estos IFD de acuerdo a la cantidad de títulos otorgados y a la cantidad de egresados muestran una marcada asimetría hacia la derecha, con una gran concentración de IFD en relativamente pocos títulos otorgados y relativamente pocos egresados:



La clasificación de la cantidad de IFD, títulos otorgados y egresados, de acuerdo las categorías de los títulos es la siguiente:

(a): cantidad de IFD

(b): cantidad de títulos otorgados

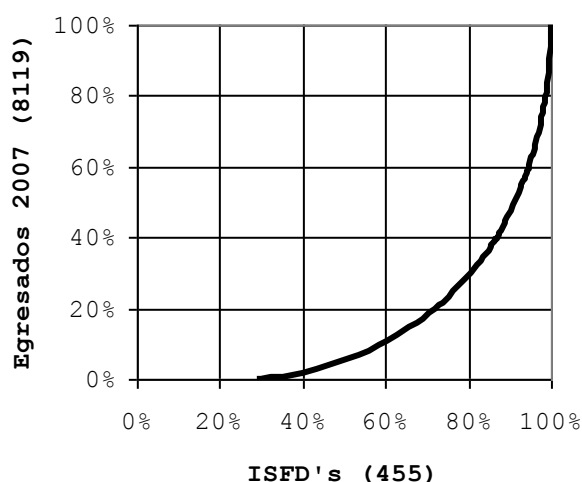
(c): cantidad de egresados

	(a)	%	(b)	%	(c)	%	(b)/(a)	(c)/(a)	(c)/(b)
LEN MAT NAT SOC	50	11%	340	26%	2158	27%	6,80	43,16	6,35
LEN MAT NAT	10	2%	32	2%	158	2%	3,20	15,80	4,94
LEN MAT SOC	23	5%	87	7%	516	6%	3,78	22,43	5,93
LEN MAT	16	4%	39	3%	282	3%	2,44	17,63	7,23
LEN NAT SOC	10	2%	53	4%	157	2%	5,30	15,70	2,96
LEN NAT	6	1%	14	1%	65	1%	2,33	10,83	4,64
LEN SOC	30	7%	85	7%	383	5%	2,83	12,77	4,51
LEN	33	7%	39	3%	186	2%	1,18	5,64	4,77
MAT NAT SOC	22	5%	113	9%	523	6%	5,14	23,77	4,63
MAT NAT	15	3%	42	3%	295	4%	2,80	19,67	7,02
MAT SOC	28	6%	72	6%	834	10%	2,57	29,79	11,58
MAT	22	5%	24	2%	197	2%	1,09	8,95	8,21

NAT SOC	39	9%	113	9%	732	9%	2,90	18,77	6,48
NAT	32	7%	47	4%	164	2%	1,47	5,13	3,49
SOC	119	26%	194	15%	1469	18%	1,63	12,34	7,57
Total	455	100%	1294	100%	8119	100%	2,84	17,84	6,27

Nota: el promedio de 6,27 egresados por título otorgado difiere del valor 7,46 consignado en el punto 3 puesto que de los datos de la columna (b) no se han eliminado aquellos títulos que registran blanco en la cantidad de egresados.

Sobre la base de la distribución de los 455 IFD de acuerdo a la cantidad de egresados 2007, se realiza la representación del porcentaje acumulado de egresados versus el porcentaje acumulado de IFD:



Los puntos anteriores sustentan la propuesta de un diseño estratificado. A ese fin se confeccionan dos estratos:

- Estrato 1: formado por los 35 IFD con 50 ó más egresados cada uno, que acumulan el 47% de los egresados, y,
- Estrato 2: formado por los 420 IFD restantes, con menos de 50 egresados cada uno, que acumulan el 53% restante del total de egresados.

Se propuso entonces seleccionar una muestra de $n=50$ IFD relevando el total de $n_1=35$ IFD del Estrato 1 y una muestra simple al azar de $n_2=15$ IFD del Estrato 2. El siguiente cuadro detalla el diseño propuesto mostrando las ponderaciones de cada estrato (W_h):

h		IFD		
		N_h	n_h	W_h
1	50 ó más egresados	35	35	7,7%
2	menos de 50 egresados	420	15	92,3%
	Total	455	50	

Recolección de los datos

El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de junio y agosto de 2009. La encuesta fue mantenida en línea en un sitio web del Instituto Nacional de Formación Docente diseñado especialmente para esta finalidad. A ella, sólo podía accederse a través de una clave provista a los referentes de los institutos seleccionados en la muestra. A través de ese referente en cada instituto, el INFOD invitó a participar en el relevamiento a todos los docentes de la institución. Durante los 3 meses en que estuvo disponible la encuesta, se realizó un seguimiento del número de docentes que iban completando la encuesta y se volvió a tomar contacto en varias oportunidades con las instituciones que demoraban las respuestas. Finalizado el plazo para el trabajo de campo, se consignó un total de 606 registros en la base de datos, entre los que se contabilizaban duplicados y también encuestadas “abandonadas” por los entrevistados al poco tiempo de comenzar a responderlas. Los registros fueron exportados desde el sistema a un formato de planilla de cálculo. Luego de un minucioso análisis de consistencia y depuración de los casos, se determinó un total de 544 registros o encuestas válidas como material de trabajo.

Estrategias de análisis de datos cuantitativos

El análisis de la información se desarrolló, en primer lugar, a partir de la descripción univariada de las variables dependientes del estudio (en general, las preguntas ubicadas en el módulo “proceso de enseñanza-aprendizaje del cuestionario) mediante tablas de frecuencia. En segundo lugar, se realizó una lectura e interpretación bivariada de la información, comparando la distribución de porcentajes de las variables dependientes en cada una de las categorías de las variables independientes. En este caso se utilizaron como variables independientes o de corte a las relacionadas con las características del contexto de los docentes y su institución, su trayectoria, su formación y, particularmente, la disciplina de origen o formación de cada entrevistado. En los casos en que se lo creyó necesario, se aplicaron controles de espureidad en la relación entre variables. Para el análisis de los indicadores más importantes del estudio (las prácticas declaradas por los docentes en la pregunta 20 y sucesivas) se aplicaron test estadísticos para validar las asociaciones analizadas. También se implementó un análisis cualitativo de los campos abiertos del cuestionario. Finalmente, se construyeron variables índice para analizar ciertas características de los encuestados y se aplicaron análisis multivariados, a través de la técnica factorial por componentes principales, para identificar y describir distintos perfiles de estudiantes.

Distribución de los docentes encuestados según provincia.

	Cantidad	Porcentaje
Buenos aires	274	50
Catamarca	5	1
Chaco	17	3
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	9	2
Córdoba	12	2
Corrientes	11	2
Formosa	3	1
La rioja	4	1
Mendoza	69	13

Misiones	43	8
Santa Fe	29	5
Santiago del Estero	12	2
Tucumán	31	6
Sin información	25	5
Total	544	100

Análisis cuali-cuantitativo de campos abiertos

Además del análisis estadístico de los campos cerrados, también se implementó un análisis cualitativo de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario. El análisis consistió en la lectura y relectura cuidadosa de todas las respuestas a cada pregunta abierta y en la posterior codificación de las mismas en categorías, progresivamente refinadas. Se atendió a que esta categorización pudiera cumplir con dos propiedades: que fuera exhaustiva, en el sentido de incluir todas las respuestas de todas las unidades informantes, y que las categorías fueran excluyentes entre sí, por lo cual cada segmento de análisis de una respuesta se adjudicó a una y sólo una categoría. Las escasas respuestas que contenían información que podía corresponder a dos categorías (por ejemplo, si describían dos tipos de intervención del docente, en vez de un tipo) fueron segmentadas y esos segmentos fueron los categorizados. La paulatina construcción de las categorías, entonces, se realizó a partir de los datos mismos puestos en relación con la propiedad o atributo a la que aludía la pregunta abierta, enfocados según los marcos teóricos de los investigadores. Ninguna categoría fue definida a priori ni tomada de otras investigaciones sino que todas surgieron interactivamente de la lectura reiterada de los datos y los marcos teóricos definidos en este informe. Para garantizar la confiabilidad de la categorización, se realizó la tarea entre tres miembros del equipo de investigación, que debieron llegar a acuerdos en todos los casos. Una vez establecido el sistema de categorías y asignada cada respuesta a una categoría, las frecuencias de respuesta por categoría fueron contabilizadas.

Cuestionario utilizado en la encuesta

I DATOS PERSONALES

1) Sexo

☐ Femenino ☐ Masculino

2) Edad años

II INSERCIÓN Y TRAYECTORIA DOCENTE

3) Nombre de la carrera por la que se lo encuesta

4) ¿Cuál diría que es el nivel socio-económico predominante de los alumnos en esta carrera?

5) Indique la(s) materia(s) que tiene a cargo en esta carrera y a qué año(s) corresponde(n).

5 a 1) Materia 1

5 a. 2) Año

[Pulse el botón si dicta más materias]

6) Indique en qué otras instituciones del sistema educativo desempeña actividades docentes

- ☐ Instituciones de nivel primario/ EGB 1y2
- ☐ Instituciones de nivel medio/ EGB 3/ Polimodal
- ☐ Otros Institutos de Formación Docente
- ☐ Universidad
- ☐ Otras. Por favor, detalle

7) ¿Cuántas horas reloj trabaja por semana como docente en las instituciones en las que se desempeña? Horas reloj

8) ¿Cuál es su antigüedad total en la docencia? Años

9) Indique si en los últimos cinco años:

- ☐ Ha ocupado cargos directivos en el sistema educativo
- ☐ Ha trabajado como capacitador de docentes en servicio

- ☐ Ha realizado actividades de investigación
- ☐ Ha presentado ponencias o posters en congresos, o publicado artículos o capítulos de libros

10) ¿Sobre qué tema ha realizado actividades de investigación y/o presentado ponencias o posters en congresos, o publicado artículos o capítulos de libros?



Lo invitamos a que adjunte el material

[Pulse el botón para agregar más archivos]

III FORMACIÓN

11) ¿Cuál es su disciplina de formación? Si es más de una elija aquella con la que identifica su práctica docente



12) Indique si posee:

- 12 a) ☐ Título docente terciario
- 12 b) ☐ Título docente universitario

13) Indique el o los títulos de grado que posee

- 13 a 1) Título de grado 1
- 13 a 2) Institución que lo otorgó
- 13 a 3) Gestión de la institución

[Pulse el botón si posee más títulos]

14) Indique si cursa actualmente o ha finalizado:

- 14 a) ☐ Maestría o doctorado
- 14 b) ☐ Diplomatura, postítulo o especialización
- 14 c) ☐ Otro estudio de posgrado

IV SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

15) Pensando en la carrera por la que se lo encuesta, ¿cuáles de los siguientes problemas considera usted que inciden más en las dificultades de aprendizaje que presentan sus alumnos? [Marque hasta tres opciones]

- ☐ Problemas socioeconómicos de los alumnos
- ☐ Falta de cursos de nivelación al inicio de la carrera
- ☐ Dificultad de los docentes para afrontar los problemas de los estudiantes actuales
- ☐ Deficiencias de los niveles educativos previos
- ☐ Falta de vocación docente de los estudiantes
- ☐ Ausencia de hábitos de estudio en los alumnos
- ☐ Problemas en la comprensión de la bibliografía
- ☐ Dificultades para escribir como se requiere en el nivel superior
- ☐ Inadecuación de las estrategias de enseñanza en este nivel
- ☐ Falta de acompañamiento por parte de las familias
- ☐ Falta de asesoramiento y/o acompañamiento institucional
- ☐ La estructura del régimen académico vigente
- ☐ Otro problema. Por favor, detalle

16) Si se consideran las diferencias entre el nivel medio y el superior, ¿cuáles de los siguientes aspectos cree usted que afectan al desarrollo de su materia? [Marque hasta tres opciones]

- ☐ La escasa disponibilidad de tiempo para estudiar, ya que la mayoría de los alumnos trabaja
- ☐ La mayor cantidad de bibliografía que se requiere para aprender un tema
- ☐ La falta de autonomía de los alumnos para desempeñarse en este nivel
- ☐ La abundancia de términos específicos en la bibliografía disciplinar
- ☐ La necesidad de fundamentar las afirmaciones al expresarse por escrito
- ☐ El mayor nivel de exigencia para acreditar las materias
- ☐ Otra diferencia. Por favor, detalle

Ahora vamos a consultarlo por situaciones que ocurren habitualmente en el aula

17) a) Cuando la mayoría de los alumnos no hizo las actividades de estudio necesarias para trabajar un tema en clase, ¿cuál de estas opciones se acerca más a lo que usted hace? [Marque una sola opción]

- ☐ Solicito a un grupo de alumnos que prepare el tema como clase especial
- ☐ Desarrollo el tema siguiente, e indico que realicen en sus casas las actividades pendientes
- ☐ Doy preguntas para que trabajen en clase y me consulten dudas

- ☐ Explico el tema en clase para que no se atrasen en el desarrollo del programa
- ☐ Los divido en grupos para leer y/o hacer esa tarea en clase y los superviso
- ☐ Pido a los alumnos que sí realizaron las actividades que las expliquen a los demás
- ☐ Otra opción. Por favor, detalle

17 b) Señale las razones de su elección.(cuadro para completar)

18 a) Cuando por distintas razones (feriados, suspensión de clases, etc.) disminuye el tiempo real de cursada, ¿qué hace usted habitualmente? [Marque una sola opción]

- ☐ Solicito que lean en sus casas y aclaro las dudas en una clase de repaso antes del examen
- ☐ Explico más temas en cada clase
- ☐ Pido que en pequeños grupos hagan un trabajo escrito sobre los temas no explicados y realizo una devolución colectiva antes del examen
- ☐ Confecciono un apunte sobre los temas que no podré explicar y les pido que lo estudien
- ☐ Incluyo todos los temas en la evaluación final aunque algunos no hayan sido desarrollados en clase
- ☐ Entrego cuestionarios o actividades que los alumnos deben realizar
- ☐ Doy tareas para los temas no abordados en clase y voy trabajando las dudas
- ☐ Otra opción. Por favor, detalle

18 b) Señale las razones de su elección. (Cuadro para completar)

19) Si sus alumnos realizan las siguientes actividades en sus clases, indique con qué frecuencia.

19 a) Escuchar las explicaciones del docente.

- ☐ Alta ☐ Media ☐ Baja ☐ Nunca

19 b) Trabajar en pequeños grupos.

- ☒ Alta ☐ Media ☐ Baja ☐ Nunca

19 c) Tomar apuntes mientras el profesor explica.

- ☐ Alta ☐ Media ☐ Baja ☐ Nunca

19 d) Leer en clase.

- ☐ Alta ☐ Media ☐ Baja ☐ Nunca

19 e) Resolver por escrito consignas de trabajo.

☐ Alta ☐ Media ☐ Baja ☐ Nunca

19 f) Consultar dudas sobre los temas de la materia.

☐ Alta ☐ Media ☐ Baja ☐ Nunca

19 g) Revisar escritos para mejorarlos.

☐ Alta ☐ Media ☐ Baja ☐ Nunca

19 h) Realizar aportes al desarrollo de la clase a partir de lo leído.

☐ Alta ☐ Media ☐ Baja ☐ Nunca

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

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

☐ Sí ☐ No

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

☐ Sí ☐ No

20 c) ¿Se hace algo al respecto?

- ☐ Sí, yo por mi cuenta
- ☐ Sí, con otros colegas
- ☐ Sí, a nivel institucional
- ☐ No

20 d) Por favor, describa qué se hace

21) Considere la siguiente situación que se lleva a cabo en una carrera de formación docente:

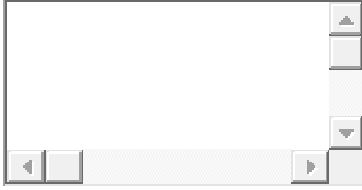
En una materia de 3 horas semanales, el docente propone que los alumnos entreguen clase a clase la respuesta escrita a una pregunta sobre la bibliografía. Se lleva los escritos, lee algunos y, en la primera media hora de la clase siguiente, comenta las respuestas considerando tanto su contenido como la forma de expresión.

21 a) ☐ Realiza una actividad como ésta

☐ No la realiza pero podría realizarla

☐ No la realizaría

21 b) ¿Para qué la realizaría?



21 c) Indique el motivo principal por el que no realiza la actividad

- ☐ Es una sobrecarga incompatible con las condiciones en que trabajamos los docentes
- ☐ Se necesita capacitación para encarar la tarea seriamente
- ☐ Corresponde a los profesores de lengua enseñar a expresarse por escrito
- ☐ Me faltaría tiempo para completar el desarrollo del programa
- ☐ No es una estrategia adecuada para enseñar los contenidos de mi materia
- ☐ Encontraría resistencia en los alumnos para leer y escribir clase a clase
- ☐ Otra razón. Por favor, detalle



22) Cuando indica a sus alumnos que lean bibliografía, usted tiene como propósito...

[Marque una sola opción]

- ☐ Que los estudiantes amplíen los contenidos explicados en clase
- ☐ Retomar las dudas sobre lo leído y discutirlos entre todos en clase
- ☐ Que los alumnos puedan participar activamente en el desarrollo de las clases
- ☐ Que los alumnos sigan trabajando en sus casas los temas de la materia
- ☐ Suplir temas no desarrollados en clase
- ☐ Que los alumnos resuelvan sus dudas consultando los textos
- ☐ Otra opción. Por favor, detalle



23) Si usted indica bibliografía para leer de una clase para la siguiente encuentra habitualmente que la mayoría de sus alumnos...

- ☐ No leyeron el tema
- ☐ Sí leyeron
- ☐ Sí leyeron, pero no comprendieron lo fundamental

24 a) Cuando los alumnos leen pero no comprenden la bibliografía usted... [Marque sólo la situación más habitual]

- ☐ Desarrolla la clase como si los alumnos no hubieran leído
- ☐ Solicita a los alumnos que formulen preguntas y las responde

- ☐ Indica que busquen el significado de los términos desconocidos
- ☐ Propone releer en clase lo que no se entendió y discutirlo en conjunto
- ☐ Entrega un resumen con las ideas principales si el texto es muy complejo
- ☐ Entrega una guía de lectura para orientar a los estudiantes al releer el texto
- ☐ Cambia la bibliografía por una más sencilla de comprender
- ☐ Otra opción. Por favor, detalle

24 b) Señale las razones de su elección (cuadro)

25) Si sus alumnos no comprenden lo leído, ¿a cuáles de los siguientes factores lo atribuye?[Marque hasta tres opciones]

- ☐ Falta de interés por la lectura
- ☐ Carácter novedoso y específico de los textos disciplinares
- ☐ Escaso vocabulario
- ☐ Dificultad para reconocer en la bibliografía lo que es esencial para su materia
- ☐ No adquirieron lectura comprensiva en niveles educativos previos
- ☐ Necesidad de una mayor orientación por parte del docente

26) Complete las siguientes frases:

26 a) Para mis alumnos leer los textos de mi materia es...

26 b) Para mí corregir los textos de mis alumnos es...

27) Si observa distintos problemas en los parciales de sus alumnos ¿Cuáles de las siguientes opciones se acercan más a lo que usted hace?[Marque hasta tres opciones]

- ☐ Anoto comentarios en las partes del parcial que resultan confusas
- ☐ Para calificar considero los errores de ortografía y gramática
- ☐ Corrijo ortografía y gramática pero no lo considero al calificar
- ☐ Al devolver el parcial trabajamos en clase las principales dificultades
- ☐ Marco los párrafos que no entiendo y pido que expliquen qué quisieron expresar
- ☐ Apruebo a los que han estudiado aunque la redacción no sea clara
- ☐ Bajo puntaje por las respuestas que no se entienden
- ☐ Devuelvo el parcial con sugerencias y pido que reescriban algunos fragmentos

28) ¿Cuáles de los siguientes problemas en los parciales de sus alumnos le preocupan más? [Marque hasta tres opciones]

- ☐ El vocabulario es muy restringido
- ☐ Los aspectos relevantes del tema no están jerarquizados
- ☐ Hay errores ortográficos y/o gramaticales
- ☐ Hay errores conceptuales
- ☐ El escrito no responde a lo solicitado en la consigna
- ☐ Problemas de caligrafía
- ☐ Las afirmaciones no están justificadas
- ☐ Otros. Por favor, detalle

29) De acuerdo a su experiencia, ¿cuáles son las condiciones institucionales que favorecen o dificultan el trabajo docente?

29 a) Lo favorecen

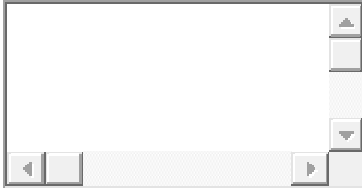
29 b) Lo dificultan

29 c) Especifique una característica relevante de la institución por la que se lo encuesta

30 a) En relación a los temas abordados por esta encuesta, ¿le interesaría capacitarse en alguno/s en particular?

- ☐ Sí ☐ No

30 b) Por favor, indíquenos en que tema/s.

A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there is a vertical scroll bar with a small upward-pointing arrow at the top and a downward-pointing arrow at the bottom. The interior of the field is empty.

OBSERVACIONES

31) ¿Qué pregunta considera usted que le faltaría a esta encuesta? .

32) Otros comentarios que desee realizar

A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there is a vertical scroll bar with a small upward-pointing arrow at the top and a downward-pointing arrow at the bottom. The interior of the field is empty.

ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE



Instituto Nacional
de Formación Docente
Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación