

¿Qué estrategias de enseñanza de lectura y escritura despliegan docentes en el primer año de la educación superior en Argentina?: el caso del Instituto Superior “Pbro. Manuel Alberti”

Pamela Bórtoli | UNL- CONICET (Argentina)
bortoli_p@hotmail.com

Con el objetivo de comenzar a dimensionar las formas en que se enseña a leer y a escribir en el primer año de la educación superior argentina, este artículo hace foco en lo acontecido en diferentes carreras del Instituto Superior “Pbro. Manuel Alberti” (Corrientes, Argentina). A través de encuestas realizadas a docentes de primer año, se propone una caracterización de las estrategias de alfabetización académica que se ponen en funcionamiento para el abordaje de las prácticas de lectura y escritura. En esa dirección, se atiende a las maneras en las que un grupo de docentes dice encargarse de enseñar a leer y escribir. Es decir, reconstruye el grado de conciencia que se tiene acerca de esta problemática, las representaciones acerca de los modos de enseñar a leer y a escribir en el primer año del nivel superior y las estrategias didácticas que se despliega. Como aporte principal se evidencia el predominio de un enfoque de la enseñanza de la lectura y la escritura como aprestamiento de habilidades; y se vislumbran posibilidades de reflexión e intervención vinculadas con un enfoque de enseñanza de lectura y escritura como prácticas contextualizadas. Si bien los resultados aquí esbozados son incipientes y deben ser puestos a prueba con investigaciones futuras, se intenta contribuir al enfoque teórico de las alfabetizaciones académicas y visibilizar la responsabilidad de las instituciones educativas de enseñar las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar.

Palabras clave: enseñanza, lectura; escritura; educación superior; Argentina.

What reading and writing teaching strategies are deployed by teachers in the first year of higher education in Argentina?: The case of the Instituto Superior “Pbro. Manuel Alberti”

With the objective of beginning to measure the ways in which reading and writing are taught in the first year of Argentine higher education, this article focuses on what happened in different careers of the Instituto Superior “Pbro. Manuel Alberti” (Corrientes, Argentina). Through surveys carried out on first-year teachers,

Recibido: 05/07/2023 | Aceptado: 10/12/2023

Bórtoli, P. (2024). What reading and writing teaching strategies are deployed by teachers in the first year of higher education in Argentina?: The case of the Instituto Superior “Pbro. Manuel Alberti”. *Lenguaje y textos*, 58, 113-128. <https://doi.org/10.4995/lyt.2024.19755>



TO CITE
THIS ARTICLE:

a characterization of the academic literacy strategies that are put into operation to address reading and writing practices is proposed. In this direction, attention is paid to the ways in which a group of teachers says they are in charge of teaching reading and writing. That is to say, it reconstructs the degree of awareness that one has about this problem, the representations about the ways of teaching reading and writing in the first year of the higher level and the didactic strategies that are deployed. As a main contribution, the predominance of an approach to teaching reading and writing as skills preparation is evident; and there are glimpses of possibilities for reflection and intervention linked to an approach to teaching reading and writing as contextualized practices. Although the results outlined here are incipient and must be put to the test with future research, it is intended to contribute to the theoretical approach of academic literacies and make visible the responsibility of educational institutions to teach the reading and writing practices of each disciplinary field.

Keywords: *teaching, reading; writing; higher education; Argentina.*

1. Alfabetización académica en educación superior en Argentina¹

Durante el último cuarto de siglo, las discusiones acerca de la posición que la educación superior debe tomar en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura han dado lugar a múltiples investigaciones, tensiones y desafíos. Aunque en cierto momento se discutió si las universidades debían o no hacerse cargo de enseñar cuestiones vinculadas con la lectura y con la escritura, podemos decir que hoy en día –en términos generales– esa discusión está saldada.

En Latinoamérica y Argentina, lo demuestra la creación exponencial de nuevas cátedras en diferentes carreras, que aparecieron con mucha fuerza en la década del 2000, y que generalmente fueron configuradas como talleres de lectura y escritura, talleres de producción académica, entre otros (cf. Di Stefano y Pereira, 2004, Ezcurra, 2011; Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2004; Moyano, 2007, Natale, 2012, 2013; Navarro, 2012; Valente, 2005; Valente, y García, 2019, entre otros).

En este marco, fue la importación del concepto de *alfabetización académica* lo que potenció esas discusiones y también lo que las renovó una década más tarde. En el ámbito educativo argentino, una primera conceptualización de *alfabetización académica* (Carlino, 2005) hizo foco en la figura del estudiantado y en los procesos cognitivos que debe interiorizar para formar parte de las culturas académicas en las que se inserta. Una definición diferente de este posicionamiento es elaborada por la misma autora, en su artículo “Alfabetización académica diez años después” (2013), en el que evidencia un viraje epistemológico que centra la atención en las prácticas de enseñanza que despliegan docentes e instituciones educativas para ayudar a cursantes de una carrera de educación superior a participar en las prácticas de lectura y escritura, considerando el contexto disciplinar.

Esta redefinición implica que la tarea de alfabetizar académicamente es aquella que quienes enseñan ponen en marcha, con el objetivo de sostener un proceso de enculturación de estudiantes en marcos conceptuales e identitarios de disciplinas

¹ Agradecemos la lectura atenta de quienes revisaron anónimamente este trabajo. Sus sugerencias y comentarios permitieron mejorar el artículo originalmente presentado.

específicas. Lo que este nuevo enfoque permitió problematizar es la responsabilidad que las instituciones y los colectivos docentes tienen en relación con la alfabetización académica, evitando una lectura que haga foco en los problemas del estudiantado y concentrando la atención, más bien, en colaborar con la inclusión y la equidad educativas en un contexto de estudios superiores masificados (Navarro, 2018; Pérez y Natale, 2016)².

Este giro epistemológico también habilitó la posibilidad de cuestionar si es suficiente un taller de lectura y escritura al inicio de las carreras para garantizar la alfabetización académica. De ahí que, las últimas investigaciones han puesto en evidencia la insuficiencia de talleres dedicados al “aprestamiento de habilidades”, pues demuestran que no alcanza el dictado de un taller al inicio de la carrera para que el estudiantado conozca, crea, maneje y entienda la potencialidad de la lectura y la escritura tanto en su formación como en su potencial desarrollo como profesional. Por el contrario, lo que aparece en escena es la idea de que la lectura y la escritura deben ser objeto de enseñanza en el nivel superior, no como un asunto remedial sino como una responsabilidad de las instituciones educativas de enseñar las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar, es decir, como “enseñanza de prácticas en contexto”. Al respecto, Paula Carlino sintetiza estas dos miradas a través de un cuadro comparativo, que conviene retomar en este marco por la claridad que aporta y por las derivas didácticas que permite proyectar (Tabla 1).

La identificación de estas dos perspectivas disímiles (aprestamiento de habilidades frente enseñanza de prácticas en contexto) permite la indagación acerca de lo que sucede actualmente en la educación argentina y, sobre todo, plantea la necesidad de (re)pensar las representaciones docentes acerca de lo que significa enseñar y aprender, e indagar las concepciones que tienen en relación con las prácticas de lectura y escritura: precisamente porque ninguna decisión didáctica es tomada desde la neutralidad ideológica, resulta imperioso reconstruir los posicionamientos docentes y los presupuestos didácticos que sustentan los modos de enseñar estas prácticas en el nivel superior.

Ese es el propósito del presente artículo, enmarcado en una investigación mayor, dedicada a analizar los modos en que se alfabetiza académicamente en la educación superior (Pozzer, 2019). Específicamente, aquí se socializan algunos los resultados vinculados con indagaciones realizadas en el Instituto Superior “Pbro. Manuel Alberti” (Goya, Corrientes) acerca del lugar que ocupa la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer año de carreras de nivel superior. En este sentido, nos apuramos en señalar que este recorte en una sola institución presenta ventajas y limitaciones. En primer lugar, el hecho de focalizar desconoce la realidad de otras instituciones de la educación superior en Argentina que no han sido consideradas, pero que igualmente pudieran desplegar estrategias de enseñanza de lectura y escritura, en el primer año. No obstante, el

² Acerca del este cambio de perspectiva que conlleva la actualización del concepto de “alfabetización académica”, Lucía Natale y Daniela Stagnaro explican que el término ha sufrido revisiones que permiten entrever la complejidad del mismo. Para estas autoras: “las distintas definiciones del término dan cuenta, por un lado, de diversos posicionamientos y, por otro, de la evolución de los enfoques dentro del campo” (2014: 13). Incluso la propia Carlino, en una conferencia reciente titulada “Lectura y escritura en Latinoamérica: los expertos responden”, señaló estos diferentes sentidos del mencionado concepto (cf. Carlino, 2022).

Tabla 1. Enfoques sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.

Concepción sobre	Enseñanza de prácticas en contexto	Aprestamiento de habilidades o competencias parcelables
Escritura y lectura	Prácticas sociales motivadas situacionalmente (con propósitos definidos, relación entre participantes, conocimientos supuestos o esperados, etc.)	Conjunto de habilidades discretas, independientes o separables de su contexto de uso, y por ello generalizables
Aprendizaje de la lectura y la escritura	Las prácticas solamente se aprenden ejerciéndolas, con ayudas pedagógicas “in situ”. El aprendizaje de la lectura y la escritura no acaba nunca	Se aprende ejercitando una a una de las habilidades componentes, que luego podrán aplicarse a diversas situaciones
Dónde: organización institucional	En todas las materias, a lo largo y ancho de la universidad. La institución puede contemplar también un taller específico de lectura y/o escritura en contexto, sin pretender enseñar a leer y escribir para el resto de la carrera universitaria	En un curso específico, habitualmente al inicio de las carreras
Quién: formación del equipo docente a cargo	Profesores de todas las asignaturas, que precisan formarse interdisciplinariamente	El equipo docente es especialista en lectura y escritura
Para qué: objetivo	Se enseña a leer y a escribir para que el estudiantado pueda desempeñarse en una actividad discursiva inmediata, aquí y ahora	Se entrenan habilidades “para el futuro
Qué: contenidos	Quehaceres de lector y escritor propios de una disciplina y modos de leer y escribir necesarios para estudiarla. Reflexión focalizada al servicio de ayudar a ejercerlos	Aspectos parciales del lenguaje escrito (tipos de texto, discurso referido, ortografía, etc.). Técnicas o estrategias de lectura y aprendizaje
Cómo: organización de la clase e intervenciones docentes	El equipo docente de un taller con enfoque situado destina el curso a trabajar proyectos de escritura y lectura, cuyos fines son negociados y asumidos por el estudiantado. El profesor disciplinar propone mini escrituras y trabaja en clase los contenidos de su asignatura en relación con lo que el estudiantado ha leído y escrito sobre ellos. Ambos guían y realimentan la lectura y escritura del alumnado	El equipo docente explica diversos atributos del lenguaje y presenta estrategias. Se analizan textos para reconocerlos y “practicarlos”. Se pautan y corrigen ejercicios de lectura y escritura
Usos de la lectura y la escritura en el aula	El alumnado lee y escribe para desarrollar un proyecto de escritura (en el caso de un taller) o para estudiar sobre un tema disciplinar, elaborar conocimiento, aprender la materia, intervenir en la clase, etcétera (en el caso de las demás asignaturas). Es la participación de estas prácticas lo que da sentido aprenderlas	El alumnado lee y escribe para entrenarse

Fuente: Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII, 57, p. 368.

estudio de caso posibilita el acercamiento a algunos resultados incipientes que, aunque deben ser puestos a prueba con investigaciones futuras, resultan un aporte a las discusiones sobre los modos en que docentes piensan la alfabetización académica.

Así, y partiendo de la hipótesis inicial de que gran parte de docentes de profesorado terciarios manifiesta que la enseñanza de la lectura y la escritura es central para el

desarrollo académico del estudiantado y, por lo tanto, debe enseñarse; se analiza qué implica para esas personas alfabetizar académicamente en el nivel superior. De ahí que la noción de estrategias de enseñanza (Anijovich y Mora, 2010) cobra importancia en la indagación de las decisiones didácticas que toman quienes enseñan para, desde su identificación, aspirar a reconstruir las concepciones que las habilitan.

Nuestro interés es contribuir a aquellos debates en curso sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en los que se discute acerca de las capacidades o competencias que la educación superior favorece –o debería favorecer– en el estudiantado, con el objetivo de fortalecer su desempeño en la vida académica y profesional. En este sentido, este artículo identifica los supuestos que subyacen en las prácticas docentes y reconstruye el enfoque predominante en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior.

Para ello, en el apartado de “Metodología”, se explicita el enfoque metodológico que adoptó la investigación, la justificación de los casos seleccionados, las fuentes de información recogidas, así como el abordaje analítico que de ellas se propone. En el apartado “Resultados y discusión” se focalizan las maneras en las que el cuerpo docente *dice* encargarse de enseñar a leer y escribir. Para ello, se ordena la información en subapartados: 1. Qué se enseña: Aspectos generales frente a aspectos específicos, 2. Cómo se enseña: enfoque cognitivo frente a enfoque sociocultural y 3. Dónde se enseña: abordaje institucional frente a enseñanza aislada. Finalmente, en las “Consideraciones finales” se evidencia el predominio de un enfoque de la enseñanza de la lectura y la escritura como aprestamiento de habilidades; y se vislumbran posibilidades futuras de reflexión e intervención, más vinculadas con un enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas contextualizadas.

2. Metodología

Esta investigación retomó modos de concebir la tarea investigativa propios de la etnografía (Rockwell, 1986) ya que documentó lo no documentado de la realidad social y describió las dinámicas de ciertas interacciones sociales en el seno de la comunidad en la que ocurrieron. En este marco metodológico, se optó por realizar *análisis de casos* (Walker, 1983, citado en Martínez Bonafé, 1988; Marcelo y Parrilla, 1991), pues posibilita la vinculación entre investigación, teoría y práctica; así como toma en cuenta la complejidad y los vínculos del entramado social con la consideración de la dimensión histórica de los casos y las perspectivas de quienes se implican en ellos (Marcelo y Parrilla, 1991).

Para la elección de los casos, se trabajó con docentes del nivel superior no universitario. Se seleccionó este nivel educativo ya que, si bien abundan las ofertas de Institutos de Formación Docente en la provincia de Corrientes, no abundan las investigaciones en las que sean objeto de estudio ni que releven el estado de la cuestión de la alfabetización académica en estos centros de formación.

Específicamente, se seleccionó el Instituto Superior “Pbro. Manuel Alberti”. Dicha institución es de gestión privada y forma parte de un conjunto de cincuenta y dos centros de formación docente que dependen del Ministerio de Educación de Corrientes³. La elección de ese instituto por sobre los demás respondió, fundamentalmente, al criterio de valoración de la trayectoria continua que posee en la provincia.

De toda la oferta académica del instituto, se seleccionaron dos carreras: el

³ De acuerdo con información de la Red Virtual de ISFD disponible en: <https://mapa.infed.edu.ar/>

Profesorado en Lengua y Literatura, y el Profesorado en Geografía. Esto permitió indagar posibles contrastes en las concepciones docentes acerca de la alfabetización académica, teniendo en cuenta que los campos disciplinares son diferentes. Por último, se seleccionó a quienes se desempeñan en el primer año de los planes de estudio: la decisión de focalizar esta indagación en el inicio de las carreras se fundamenta en el carácter crítico que tiene primer año para el estudiantado de la educación superior caracterizado por un alto índice de abandono escolar. Al respecto, explica Ezcurra: “los procesos de exclusión y abandono se concentran en primer año, no sólo, pero sí principalmente. El primer año, el momento del choque con la universidad, es un tramo crítico” (2011, p. 23).

A partir de estas decisiones metodológicas, se consolidó un grupo constituido por doce personas, cuyas asignaturas a cargo se organizan en tres áreas de incumbencia: general, específica y/o disciplinar y práctica docente. En lo concerniente a sus perfiles profesionales, la mayoría de quienes enseñan cuentan con formación de base para la educación secundaria con complementaciones universitarias (especialización, licenciatura, profesorado universitario), o bien tienen formación de base universitaria no docente con título posterior de docencia universitaria.

Con base en estas primeras decisiones metodológicas se realizó la recolección y el análisis de las planificaciones didácticas de los espacios curriculares, y se desarrollaron hipótesis y categorías analíticas primarias que generaron los criterios para la elaboración de un cuestionario (Abric, 2001) con treinta y tres preguntas abiertas y cerradas,

que fue compartido con el cuerpo docente mediante un formulario en línea.

En cuanto a la metodología de análisis de la información, se efectuó un análisis contrastivo de toda la información obtenida para identificar constantes y rotularlas intuitivamente con un código. Mediante este procedimiento de nominalización de los fenómenos detectados se construyeron categorías para dar cuenta de ciertos patrones que se repetían en las respuestas analizadas. De este modo, y como hemos adelantado, los resultados se ordenan en subapartados: 1. Qué se enseña: Aspectos generales frente a aspectos específicos, 2. Cómo se enseña: enfoque cognitivo frente a enfoque sociocultural y 3. Dónde se enseña: abordaje institucional frente a enseñanza aislada.

3. Resultados y discusión

Para comenzar, es destacable mencionar que el 100% de la población encuestada manifestó percibir que quienes cursan el primer año de carreras superiores afrontan desafíos en relación con la lectura y la escritura, así como reconoce haber hablado con colegas acerca de esas situaciones desafiantes. Esto es interesante en la medida en que evidencia que el tema de la alfabetización académica está en agenda, que el colectivo docente parece ser consciente de los desafíos que implica enseñar a leer y a escribir, sobre todo durante en el primer año de las carreras del nivel superior.

En la misma dirección, el grupo de docentes manifestó llevar adelante acciones tendientes a enfrentar el desafío de la alfabetización académica. Al respecto, el 41,7% dijo hacer algo por iniciativa propia, el 25% declaró hacer algo en conjunto con colegas y el 33,3% afirmó ser parte de acciones

a nivel institucional. De esta manera, es posible observar que la mayoría de las acciones tendientes a mejorar la alfabetización académica son llevadas a cabo de manera individual o incluso entre pequeños grupos de colegas: se evidencia un déficit de políticas institucionales que se ocupen de este tema, garantizando los medios necesarios para que las acciones llevadas a cabo tengan un impacto mayor en las prácticas de lectura y escritura que el nivel superior demanda a sus estudiantes.

Luego del sondeo anterior, se propició la oportunidad para que el cuerpo docente escribiera qué es lo que hace al respecto. A partir de ese interrogante, se obtuvieron doce respuestas que coincidieron en señalar la relevancia de atender a cuestiones vinculadas con la enseñanza de la lectura y la escritura, manifestaron desplegar una serie de acciones didácticas en los espacios curriculares a su cargo y dieron cuenta de ciertas concepciones en relación con lo que implica alfabetizar académicamente.

Por eso, estos resultados se reconstruyen a partir de ese corpus de respuestas⁴ pues permiten identificar las estrategias de enseñanza que despliegan para enseñar a leer y a escribir en el nivel superior, es decir, “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (Anijovich y Mora, 2010). A partir del análisis de las prácticas declaradas, se describe aquello (que se dice) que se hace y se rastrean los supuestos que subyacen en cuanto a *qué, cómo y dónde* se enseña en relación con la lectura y la escritura en la formación superior. Estas tres variables

resultaron operativas a partir de las distintas instancias de análisis y reconfiguración de los datos de modo tal que los siguientes apartados sistematizan los resultados reconstruidos en función de ellas.

3.1. Qué se enseña: aspectos generales frente a aspectos específicos

En relación con los contenidos enseñados vinculados con la lectura y la escritura, se detectó el predominio de estrategias didácticas que se enfocan en aspectos parciales o generalizables del lenguaje escrito u oral. Así, se perciben expresiones como:

- Leer textos en *voz alta*, prestar atención a la *ortografía, expresión oral, realización y presentación de trabajos escritos*.
- Lecturas generales, lecturas particulares, *producción de textos, el cine y las imágenes como textos* (lectura e interpretación de los mismos), *textos argumentativos*, etc.
- Tareas que apuntan a desarrollar y afianzar *estrategias metacognitivas de lectura y de escritura*.
- *Lectura en voz alta y aplicación gradual de técnicas de estudios*.
- En mi cátedra a veces me tomo el tiempo de leer con ellos los textos que dicen que les cuesta entender. No puedo hacer esto con todos los textos de mi materia. Además, les propongo que *escriban informes o monografías*. A veces, pido a mis compañeros de “Lectura y Escritura Académica” que me ayuden con pautas para guiar a los alumnos o corregirlos. No siempre tengo tiempo para realizar un seguimiento tan cercano de sus lecturas o escrituras como me gustaría.

⁴ Disponible en Anexo 1, Tabla II: ¿Qué se hace en relación con los desafíos de estudiantes en cuanto a lectura y escritura en dos profesorados en el Instituto Privado Superior “Pbro. Manuel Alberti”?

Estos enunciados demuestran que el foco se pone en las técnicas o en las destrezas en sí mismas. De hecho, las respuestas indican la búsqueda de afianzamiento de ciertas estrategias de lectura y escritura consideradas como habilidades que fueron adquiridas anteriormente (fuera de la formación superior, en niveles anteriores) y a las que se las entrena para una aplicación futura. Esto implica desconocer el carácter perfectible de la lectura y la escritura y la especificidad que requieren: son prácticas que se enriquecen a medida que quien lee o escribe tiene tiempos y espacios para reflexionar sobre sus usos en contexto.

Por otro lado, se detecta en las respuestas la mención al trabajo con géneros y tipos textuales y, si bien no se alude explícitamente al modo de plantear el trabajo con tipologías, conviene señalar una tendencia aplicacionista (Manni, 2006) en relación con estos contenidos.

Con respecto a la escritura y los aspectos en los que se hace énfasis al enseñarla, se percibe que las estrategias didácticas declaradas por los equipos docentes puntualizan en el entrenamiento de aspectos generalizables del lenguaje escrito. Si bien algunos de estos fragmentos discursivos indican generalidades como “producción de textos”, otros evidencian que las estrategias docentes implementadas apuntan a aspectos parciales o descontextualizados del lenguaje escrito. En ese sentido, hay una mención explícita a la ortografía como contenido a enseñar, lo cual permite interpretar que la atención está puesta en el nivel formal (normativo) de la escritura. Con esto, no queremos decir que los aspectos normativos no merecen ser enseñados, sino que, es un aprendizaje insuficiente

para considerar la enseñanza de la escritura. Como advierte Marín:

... se cree que la dificultad de la escritura reside en “no saber suficiente gramática” o en “tener faltas de ortografía”. Sin embargo, los descuidos y las omisiones que generalmente se encuentran en los textos de estudiantes de grado y posgrado no son gramaticales ni ortográficos (que, por otra parte, serían los más fáciles de remediar). Por el contrario, la mayor parte de las deficiencias que se observan en trabajos escritos se relacionan con las dificultades para formular con claridad y rigor lo que se quiere decir o para construir los párrafos y organizar los textos, es decir, en la cohesión o en la progresión temática. (2015, p. 21)

En contraposición a esta enseñanza concentrada en aspectos generales de la lectura y la escritura, se vislumbra un grupo menor conformado por profesores que destacan el quehacer de quien invita la lectura y la escritura de un texto en el nivel superior. Esto permite reconocer la presencia de acciones puestas en marcha para enseñar a leer y escribir desde los propios modos que demandan esas prácticas en el marco del estudio de una disciplina concreta. En esta línea, una docente manifestó que la actitud acerca de lo que se enseña tiene que ver con:

Acompañar los procesos de lectura y escritura en clases, leer y escribir en clases con los alumnos (en forma colectiva, en parejas, individualmente), organizar tutorías extraescolares para revisión de borradores, reflexionar sobre lo escrito y lo leído acerca de lo que ‘dice’ el texto y lo que se leyó o escribió.

Aquí se pone de relieve una mirada contextualizada de la lectura y la escritura según la cual la reflexión sobre la especificidad de estos procesos –enseñados deliberadamente en clase y con estudiantes– es crucial para que tenga sentido de acuerdo con el ámbito en el que están insertos. El contenido enseñable está dado por los propios aspectos disciplinares de la asignatura: se lee y escribe para estudiar en el aquí y el ahora del espacio curricular en el que se inscribe esta práctica letrada.

Ahora bien, el enunciado recién citado también evidencia ciertos límites en relación con esta representación, especialmente en cuanto a la escritura, porque las tutorías para revisión de borradores son extraescolares. Esto manifestaría el supuesto de que las instancias de reformulación de un texto escrito no se entienden como objeto de estudio y, por eso, se realizan por fuera de la clase. Se mantiene así, la dicotomía entre forma y contenido, pues ocuparse de la escritura se disocia de la enseñanza de los contenidos previstos por las disciplinas (Navarro, 2018).

Si bien este último enunciado citado pertenece al equipo docente del Profesorado en Lengua y Literatura, también en cuanto al Profesorado en Geografía, se leyó antes: “No siempre tengo tiempo para realizar un seguimiento tan cercano de sus lecturas o escrituras como me gustaría”. Se refuerza, entonces, la idea de incompatibilidad entre enseñar a escribir en clase y enseñar el contenido disciplinar. De ahí que resultaría lógico que en las aulas de nivel superior se plantee la preeminencia de propuestas de escritura que aspiren a reproducir el conocimiento antes que a transformarlo (Scardamalia y Bereiter, 1992; Miras, 2000).

3.2. Cómo se enseña: enfoque cognitivo frente a enfoque sociocultural

La definición de *qué* es lo que el equipo docente considera enseñable en cuanto a la lectura y la escritura habilita pensar *cómo* concibe su enseñanza. Específicamente, el modo de intervención que elige el docente para favorecer el aprendizaje en el aula es una opción metodológica susceptible de ser reconstruida en los enunciados analizados. En cuanto a ello, predominan estrategias que revelan un posicionamiento más bien “exterior” en relación con la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, como puede verse en estos fragmentos:

- *Estimularlos a leer, explicándoles el porqué y el para qué de la importancia de la práctica como medio para la apropiación de saberes. Sugiriendo además la lectura por placer.*
- *Busco el “ajuste óptimo” en la selección del material propuesto a los alumnos, respetando así, su estructura lógica y psicológica. Ni tan fácil, ni tan difícil, para que haya conflicto cognitivo (desequilibrio), condición necesaria para un aprendizaje significativo.*

En las frases resaltadas está implicada una representación más bien expositiva de la enseñanza porque quien enseña es quien “estimula”, “explica”, “sugiere”, “busca”; en definitiva, es quien expone, solicita lecturas, pauta y propone. Estas elecciones discursivas resultan relevantes para este análisis porque todas remiten al campo semántico del pedir u ordenar mientras que no se localiza ninguna expresión que connote acompañar o guiar. La lectura y la escritura son pensadas

como habilidades ya adquiridas por quienes cursan una carrera superior y, por lo tanto, susceptibles de ser replicadas en soledad. Además, evidencian un enfoque centrado en los procesos cognitivos del estudiantado: lo que se logre interpretar o producir al leer y escribir dependerá de la capacidad de quien estudia. Se habilitan, desde esos supuestos, estrategias de enseñanza que intervienen desde “afuera” de los propios ejercicios de comprensión o producción textuales.

En contraste con la tendencia de enseñanza expositiva, centrada en los procesos cognitivos que requieren la lectura y la escritura, se destacan otros enunciados que ofrecen una mirada alternativa que recupera la dimensión sociocultural de estas prácticas. Si bien no constituyen la mayoría, hay docentes que se ubican desde esta perspectiva didáctica, como se puede leer en los siguientes fragmentos:

- *Lectura conjunta*, con guía y pausa para comprender conceptos y luego relacionarlos con el significado del texto. Además, *realizamos* esquemas de contenido *de manera conjunta*.
- *Acompañar* los procesos de lectura y escritura en clases, *leer y escribir en clases con los alumnos (en forma colectiva, en parejas, individualmente) (...)*.

En estos enunciados, las expresiones resaltadas constituyen indicadores de una concepción colaborativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuestión que se refuerza con el empleo de la forma verbal “realizamos” para referir al sujeto plural (estudiantes y docente) implicado en las tareas de lectura y escritura en el nivel superior. En estos dos últimos

fragmentos, es notorio el enfoque dialógico que prima, pues las voces –la de quien enseña y la de quien aprende– están habilitadas para expresarse e integrarse mutuamente. Se tiene en cuenta, entonces, que “la interacción entre alumno-docente o aprendiz-experto incide en el desarrollo de las capacidades lectoras de los estudiantes” (Pérez, 2018) por lo que se despliegan estrategias para leer en compañía.

Por su parte, la enseñanza de la escritura es comprendida desde este enfoque sociocultural como una práctica cíclica, recursiva y contextualizada porque no basta con exponer desde el “exterior” lo que quien aprende debe “conocer”, sino que es necesario dedicar tiempo de clase para andamiar la escritura requerida en la asignatura (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Además, planificar las actividades desde los supuestos de una enseñanza contextualizada supone que el trabajo conjunto es una cuestión central. De hecho, la expresión: “leer y escribir en clases *con los alumnos (en forma colectiva, en parejas, individualmente)*” da cuenta de que, por un lado, en la diada docente-estudiante, ambos sujetos leen y escriben juntos y, por otro lado, se promueven distintas formas de participación grupal entre pares.

Estas dinámicas interactivas y dialógicas (Klein, 2007) constituyen modos de potenciar la reconsideración global de los escritos y permiten a quienes escriben apreciar la perspectiva del lector para tenerla en cuenta en su reescritura. Según Carlino (2015), este tipo de trabajo entre pares configura una estructura de sostén para las prácticas escriturales en la medida de que se forman comunidades de aprendizaje que potencian la función

epistémica de la escritura. Se trata de estrategias de enseñanza puestas en ejercicio para favorecer:

la promoción de una cultura de la escritura donde esta no sea una actividad privada, sino un evento letrado como práctica social, abierto y construido a través de las disciplinas. (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2017, p. 331)

3.3. Dónde se enseña: abordaje institucional frente a enseñanza aislada

En cuanto a la organización institucional de la enseñanza de la lectura y la escritura, el 33.3% de quienes respondieron la encuesta manifestó llevar adelante la implementación de acciones a nivel institucional para responder a situaciones desafiantes vinculadas a las prácticas de leer y escribir, como puede verse en los siguientes fragmentos:

- *Talleres* de fortalecimiento de lectura y escritura académica.
- Se refuerza el tema en el *curso de ingreso*. Se trabaja en forma transversal la lectura y escritura académica.
- Existen *talleres* que apoyan a los estudiantes para afrontar estas falencias. Se trabaja dentro de las distintas materias esta problemática.

Aunque son abordajes institucionales, los talleres remediales al inicio de la formación superior siguen parcelando la enseñanza de la lectura y la escritura, en vez de hacerla parte de todas las instancias de formación que el estudiantado atraviesa a lo largo y a lo ancho de su carrera. Tanto las propuestas de “talleres” como de “cursos de ingreso” constituyen formatos que, desde el asilamiento de un espacio, buscan abordar

las situaciones desafiantes que enfrentan estudiantes en relación con la lectura y la escritura. Sin embargo, esto conlleva la limitación de las posibilidades de transferencias de lo aprendido a otras instancias (Hyland, 2002 en Moyano, 2018). Es decir que lo que prima en la mayoría de las respuestas es una representación de la lectura y la escritura como habilidades que pueden ser enseñables en compartimentos aislados del currículum para, luego, aplicarlas universalmente, es decir, a la totalidad de las materias de los profesorados.

Por otra parte, solamente un porcentaje muy menor reconoce otras formas institucionales de abordar la cuestión de la alfabetización académica, incluyendo a propuestas que prioricen una enseñanza de “forma transversal” o un “trabajo en las distintas materias”. En relación con esta transversalidad, el enfoque contextualizado asigna la responsabilidad de la enseñanza de la lectura y la escritura a una gestión institucional que debe ser intencionada y monitoreada (Navarro, 2018) porque:

...si lo que se pretende es intervenir de manera eficiente en la alfabetización académica de los alumnos, es necesario que se desarrolle una política de alfabetización académica liderada desde la coordinación de un título, desde el vicerrectorado competente en la materia, etc. de modo que las actuaciones programadas para favorecer la alfabetización académica no dependan de la voluntad individual de los docentes. (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2017, p. 330 y 331)

Si bien la tendencia de iniciativas aisladas o remediales en relación con la alfabetización académica se inscribe en la lógica predominante en el contexto de

la educación superior argentina (Carlino, 2008; 2013), llama la atención que el grupo de docentes encuestados que manifiesta llevar adelante acciones institucionales enseña en el Profesorado en Geografía. Al respecto, se conjetura que la especificidad de los procesos de lectura y escritura no son consustanciales para esta comunidad científica, porque la Geografía suele ser asociada con la producción de “minuciosos conocimientos toponímicos, físicos, locales, poblacionales y económicos, sin pensar el territorio como una construcción social” (Hernández y Ordoqui, 2009, p. 15). Esta focalización del quehacer geográfico en las características físicas del entorno propicia una lógica disciplinar más ligada a las ciencias naturales o formales y, por eso, sus docentes podrían representarse estas prácticas como escindidas de la disciplina.

Por su parte, en cuanto la disciplina Lengua y Literatura, sus objetos de estudio incluyen deliberadamente conceptos y prácticas relacionadas con la alfabetización académica, lo que explica que, en el grupo de profesores de esa carrera –especialmente específicos–, predomine una representación de la lectura y escritura contextualizadas.

Para finalizar, y en relación con el último enunciado citado en este apartado, se evidencia una concepción que designa como “falencias” a las situaciones desafiantes que quienes ingresan a la educación superior afrontan en relación con la lectura y la escritura. Este enfoque del déficit refuerza también una representación de la lectura y la escritura como habilidades que deben haber sido aprendidas por fuera del nivel educativo superior (Cassany y Morales, 2009, p. 110). En consonancia con este supuesto, los desafíos enfrentados por

estudiantes al leer y escribir textos académicos son concebidos como faltas o errores y, en consecuencia, la responsabilidad recae principalmente en el aprendiz como sujeto que se alfabetiza (o que se debe alfabetizar), no en quien enseña o en el sistema institucional que lo recibe como ingresante.

4. Consideraciones finales

A partir de la reconstrucción de los resultados, es posible asumir que la mayoría de las prácticas declaradas por profesores de primer año del Instituto Superior “Pbro. Manuel Alberti” son orientadas por un enfoque de la enseñanza de la lectura y la escritura como aprestamiento de habilidades o competencias fragmentarias. Según estas representaciones, se concibe la lectura y la escritura como habilidades o competencias discretas y separables de su contexto por lo que no se enseñan o, en el mejor de los casos, se enseñan por fuera de las disciplinas o por fuera del nivel superior formador. Asimismo, se ha notado que los contenidos enseñables se vinculan mayormente con los aspectos parciales o formales del lenguaje, así como con técnicas y estrategias que se conciben como transferibles a otras situaciones. El abordaje de la lectura y la escritura se representa, entonces, como una actividad expositiva y lineal.

Como se ha mencionado al principio, los aportes de este artículo constituyen un recorte de una investigación mayor que desarrolla con un grado mayor de profundidad las variables que aquí se sintetizaron. De hecho, estos resultados se reconstruyen a partir de las respuestas a tres de las de las treinta y tres preguntas que integran el formulario implementado. Pese a ello, este estudio tiene pendiente volver sobre la limitación de la muestra indagada de modo

tal que las conclusiones posibiliten mayor generalización. En ese sentido, lo logrado hasta aquí podría constituir un punto inicial desde el cual se avance hacia la caracterización de las estrategias de enseñanza vinculadas con la enseñanza de la lectura y la escritura en los demás años o carreras del Instituto Superior “Pbro. Manuel Alberti”, en las demás instituciones educativas que conforman el panorama de la educación superior en la ciudad de Goya, en particular, o en la provincia de Corrientes, en general. Sin dudas, todas estas posibilidades invitan a desafíos futuros orientados a favorecer la construcción de espacios de reflexión, investigación y acción educativa en torno a la alfabetización académica.

Más allá de que los resultados de esta investigación son acotados, permiten exponer lo declarado por docentes de primer año de un instituto de formación docente y hacer visibles las prácticas pedagógicas que se sostienen a lo largo del tiempo y de las carreras, así como los supuestos que subyacen en esas decisiones didácticas. Pero, fundamentalmente, permiten la posibilidad de comenzar a configurar, a partir

de lo visibilizado, espacios de reflexión institucional desde los cuales puedan revisarse críticamente las matrices representacionales que legitiman –predominantemente– prácticas transmisivas y unidireccionales.

Esto favorecería una reconceptualización del saber a enseñar para, en esa dirección, redefinir cuestiones vinculadas a cómo enseñar a leer y a escribir en el nivel superior. Repensar estas representaciones permitiría atender a la urgencia de una alfabetización académica enfocada en enseñar prácticas lectoras y escriturarias contextualizadas, mediante abordajes dialógicos, procesuales y productivos, apelando al trabajo colaborativo e interdisciplinario que convoque la mayor cantidad de voluntades docentes posible. Sin dudas, esto haría posible, parafraseando a Carlino (2005) una enseñanza inclusiva que admita que está en juego una pertenencia social y que, por eso, es necesario abrir puertas para que el estudiantado –extranjero en las nuevas culturas en las que se inserta– pueda incorporarse, mediante verdaderos procesos de integración, a los distintos modos de ser y hacer en las disciplinas.

Referencias bibliográficas

- ABRIC, JEAN (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. París: PUF.
- ANISOVICH, REBECA y MORA, SILVIA (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- CARLINO, PAULA (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, PAULA (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastativo. *Signo & Seña*, 71-117.
- CARLINO, PAULA (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 355-381.
- CARLINO, PAULA (2015). Revisión entre pares: Una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espacio Pedagógico*, 9-29. <https://doi.org/10.5335/rep.v22i1.5183>

- CARLINO, PAULA (2022). "Leer y escribir en la universidad", en Webinar abierto *Lectura y escritura en Latinoamérica: lxs expertxs responden*. The WAC Clearinghouse, Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura y Universidad de O'Higgins.
- CARLINO, PAULA, IGLESIA, PATRICIA y LAXALT, IRENE (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de docencia universitaria*, 105-135. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- CASSANY, DANIEL y MORALES, OSCAR (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En Cassany, Daniel (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. (págs. 109-128). Barcelona: Paidós.
- DI STÉFANO, MARIANA y PEREIRA, CECILIA (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Carlino, P. (Coord.). *Leer y escribir en la universidad* (25-39). Buenos Aires: Color efe.
- EZCURRA, ANA (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Gluz, Nora (Ed.). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: UNGS, pp. 23-62.
- FERNÁNDEZ, GRACIELA, IZUZQUIZA, VIVIANA y LAXALT, IRENE (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En Carlino, P. (Coord.): *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto* N° 6. Buenos Aires: Lectura y Vida / International Reading Association.
- GUZMÁN-SIMÓN, FERNANDO y GARCÍA-JIMÉNEZ, EDUARDO (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 317-335. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>
- HERNÁNDEZ, FACUNDO y ORDOQUI, JAVIER (2009). La geografía como campo científico, educativo y de acción. Los desafíos y compromisos en el siglo XXI. *Sapiens*, 11-40.
- KLEIN, IRENE (Coord.). (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- MANNI, HÉCTOR (2006). Los supuestos básicos para la enseñanza de la comprensión lectora. Límites y riesgos de su aplicación. En Falchini, Adriana; Gerbaudo, Analía; Manni, Héctor; Palachi, Cadina; Zimmerman, Liliana y otros. *Los alumnos, los docentes y los textos. Comprender y producir escritos en el aula*. (págs. 31-34). Santa Fe: UNL Ediciones.
- MARCELO, CARLOS y PARRILLA, ÁNGELES (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En Estebaranz, Araceli; Llinares, Salvador; Marcelo, Carlos; Mingorance, Pilar; Parrilla, Ángeles y Sánchez, María. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Badajoz: Universidad de Sevilla, pp. 11-71.
- MARÍN, MARTA (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Buenos Aires: FCE.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 41-49.
- MIRAS, MARIANA (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- MOYANO, ESTELA (2007). Enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación. *Revista Signos*. 40. 573-608. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>
- MOYANO, ESTELA (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA*, 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>

- NAVARRO, FEDERICO (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina: Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 1-12.
- NAVARRO, FEDERICO (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. 13-49.
- NATALE, LUCÍA (coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- NATALE, LUCÍA (coord.) (2013). *El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- NATALE, LUCÍA y STAGNARO, DANIELA (2014). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios educativos*, 11-28. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i7.4945>
- PÉREZ, INÉS (2018). Leer en la universidad. En Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (Eds.). *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (págs. 59-112). Los Polvorines: UNGS.
- PÉREZ, INÉS y NATALE, LUCÍA (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En: Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (Comp.) (2016). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- POZZER, GUSTAVO (2019). *Las representaciones sociales de los profesores del Instituto Superior "Pbro. Manuel Alberti" acerca de la alfabetización académica (2017)* [Tesina de licenciatura no publicada]. Universidad Nacional del Litoral.
- ROCKWELL, ELSIE (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación Colombiano para el Fomento de la Educación Superior* (págs. 15-29). Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica.
- SCARDAMALIA, MARLENE y BEREITER, CARL (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- VALENTE, ELENA (2005). "La evaluación de textos en interacción: Hacia la construcción de una herramienta de aprendizaje". II Coloquio Argentino de la IADA, 11 al 13 de mayo de 2005, La Plata, Argentina. El diálogo: Estudios e investigaciones: Actas del II Coloquio Argentino de la Asociación Internacional de Análisis del Diálogo. *El diálogo: estudios e investigaciones*. La Plata: UNLP. [en línea]. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13106/ev.13106.pdf
- VALENTE, ELENA y GARCÍA, MÓNICA (coord.) (2019). *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Anexo 1

Tabla II: ¿Qué se hace en relación con los desafíos de estudiantes en cuanto a lectura y escritura en dos profesorados en el Instituto Privado Superior "Pbro. Manuel Alberti"?		
Acciones por iniciativa propia (41.7%)	Estimularlos a leer, explicándoles el porqué y el para qué de la importancia de la práctica como medio para la apropiación de saberes. Sugiriendo además la lectura por placer.	Profesorado en Lengua y Literatura
	Busco el "ajuste óptimo" en la selección del material propuesto a los alumnos, respetando así, su estructura lógica y psicológica. Ni tan fácil, ni tan difícil, para que haya conflicto cognitivo (desequilibrio), condición necesaria para un aprendizaje significativo.	
	Leer textos en voz alta, prestar atención a la ortografía, expresión oral, realización y presentación de trabajos escritos.	
	Lecturas generales, lecturas particulares, producción de textos, el cine y las imágenes como textos (lectura e interpretación de los mismos), textos argumentativos, etc.	
	Lectura conjunta, con guía y pausa para comprender conceptos y luego relacionarlos con el significado del texto. Además, realizamos esquemas de contenido de manera conjunta, por ejemplo.	
Acciones en conjunto con colegas (25%)	Acompañar los procesos de lectura y escritura en clases, leer y escribir en clases con los alumnos (en forma colectiva, en parejas, individualmente), organizar tutorías extraescolares para revisión de borradores, reflexionar sobre lo escrito y lo leído acerca de lo que "dice" el texto y lo que se leyó o escribió.	Profesorado en Geografía
	Tareas que apuntan a desarrollar y afianzar estrategias metacognitivas de lectura y de escritura.	
En mi cátedra a veces me tomo el tiempo de leer con ellos los textos que dicen que les cuesta entender. No puedo hacer esto con todos los textos de mi materia. Además, les propongo que escriban informes o monografías. A veces, pido a mis compañeros de Lectura y Escritura Académica que me ayuden con pautas para guiar a los alumnos o corregirlos. No siempre tengo tiempo para realizar un seguimiento tan cercano de sus lecturas o escrituras como me gustaría.		
Acciones institucionales (33.3%)	Lectura en voz alta y aplicación gradual de técnicas de estudios.	Profesorado en Geografía
	Talleres de fortalecimiento de lectura y escritura académica.	
	Se refuerza el tema en el curso de ingreso. Se trabaja en forma transversal la lectura y escritura académica.	
	Existen talleres que apoyan a los estudiantes para afrontar estas falencias. Se trabaja dentro de las distintas materias esta problemática.	

Fuente: Elaboración propia.