



TRAYECTO DE FORMACIÓN EN SERVICIO
Aportes sobre la lectura y la escritura académicas como prácticas para el fortalecimiento de trayectorias en el Nivel Superior

Destinatarios: docentes de 1er. año de todas las carreras del ISP 8

Certificación: curso con evaluación de 36 horas cátedra

Dictante: Prof. Natalia Sara

Modalidad: Híbrida

- Tres encuentros presenciales (de 3 horas reloj, en horario de instituto): de 18 a 21 hs.
 - Lunes 21 de septiembre
 - Jueves 12 de octubre
 - Viernes 10 de noviembre
- Actividades de carácter asincrónico en la Plataforma Moodle institucional.

Lugar: Aulario del instituto (4 de enero 2227)

Formato: seminario taller

I- FUNDAMENTACIÓN

1.1- La alfabetización académica en clave de derecho

¿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? (Carlino, 2013: 4)

Elegimos comenzar la presentación de este trayecto formativo con estas preguntas, porque consideramos que ponen en escena, en clave interrogativa, la problemática central sobre la que girará la propuesta de este curso: no sólo poder pensar el lugar que ocupan las prácticas de lectura y escritura en las cátedras de los/as docentes que nos desempeñamos en el ISP N° 8, sino también reflexionar acerca de si efectivamente se brinda un espacio para su enseñanza explícita y por qué este tipo de enseñanza *manifiesta* es necesaria. Se parte de la convicción de que lo que ha dado en llamarse *alfabetización académica* es un proceso de apropiación gradual que debe ser reconocido y

acogido en cada una de las disciplinas que se enseñan y que constituye un derecho para los/as estudiantes que eligen formarse como docentes en nuestra casa de estudios.

La construcción y desarrollo de las nociones, habilidades y estrategias necesarias para participar de lo que verdaderamente constituye la nueva *cultura discursiva* que tiene lugar en los estudios superiores, es un aprendizaje necesario que no ocurre espontáneamente, ya que no se trata de una habilidad elemental y concluida que se ha adquirido en niveles escolares anteriores; por lo que es responsabilidad de las instituciones y profesores/as afrontar la enseñanza y acompañamiento de este proceso en el que los/as estudiantes continúan aprendiendo a leer y a escribir, para lograr el sostenimiento de sus trayectorias y evitar la deserción temprana (o, al menos, evitar la que se relaciona estrechamente con la ausencia de este tipo de enseñanza).

1.2- Nuestra institución: características y antecedentes

Nótese que en el anterior apartado hablamos de nuestra institución en particular, ya que la presente formación tendrá carácter situado. En este sentido, resulta necesario destinar un breve espacio a exponer algunas características generales del instituto para el que se diseña el presente proyecto, puesto que se trata de una propuesta de amplio alcance en la que se trabajará con los y las docentes de los primeros años de todas las carreras que aquél alberga.

El Instituto Superior de Formación Docente N° 8 “Almirante Guillermo Brown” de la ciudad de Santa Fe fue fundado en 1971, por lo que cuenta con una vasta historia y tradición en la formación inicial docente. Se trata de una institución que ofrece muchos y diversos profesorados; además recibe no sólo la población de la ciudad, sino que también cuenta con estudiantes y docentes que provienen de distintas localidades de la provincia de Santa Fe y de provincias vecinas, algunas más cercanas, otras más alejadas. Ello da lugar a la confluencia de estudiantes y profesores/as con variadas y disímiles realidades. Las carreras cuentan con planteles docentes numerosos y con grupos de alumnos heterogéneos, tanto en lo que respecta a las localidades de origen, como a las edades y formación previa. Muchos de ellos/as ya tienen experiencias truncas en carreras anteriores (en el menor de los casos, universitarias) y otros comienzan sus estudios como continuidad a la reciente finalización de la educación secundaria. Debido a que el cursado de las materias, mayoritariamente, es a partir de las 18 hs., en muchos de los casos, los/as estudiantes tienen jornadas laborales intensas, hijos/as y diferentes obligaciones familiares. Con carácter conjetural, podríamos afirmar que, en los últimos años, se ha registrado el ingreso de estudiantes que provienen de sectores sociales muy vulnerables, quienes ven en la carrera docente una posibilidad medianamente rápida para insertarse en el universo laboral.

La institución cuenta con antecedentes en relación con el tratamiento y reflexión sobre la alfabetización académica de nuestros/as estudiantes: proyectos institucionales anteriores, armado de cuadernillos y materiales, sistema de tutorías de apoyo a estudiantes de los primeros años, inclusión extra-curricular (puesto que no se contempla en los planes de estudio vigentes) en los tres Profesorados de Educación Especial de un “Taller de comprensión y producción de textos”, realización de encuestas a docentes de los primeros años para realizar diagnósticos, discusión al interior de los profesorados y reuniones al comienzo de cada año cuando se avicina el curso de

ingreso a las carreras. Sin embargo, hay una escena que podría identificarse con claridad y que sucede “en bucle”: ya sea cuando solicitamos los primeros trabajos prácticos, luego de la corrección de las evaluaciones parciales que proponemos los/as estudiantes o en la conversación sobre las lecturas que ofrecemos, advertimos que “hay algo que se nos escapa”, quedamos un tanto desconcertados/as porque las escrituras son muy precarias, porque muchas veces los estudiantes afirman que los autores/as sostienen justamente lo que intentan refutar/cuestionar o, en el peor de los casos, detectamos copias textuales de información que brindan los sitios virtuales. Luego, lo discutimos con otros/as colegas, lo hacemos tema de debate en reuniones plenarios o de sección, intentamos pensarlo como comunidad educativa cada nuevo año cuando se organizan los cursos de ingreso, pero pareciera que nos encontramos siempre en el mismo lugar. Creemos que ello es así, puesto que el problema de lo que se ha denominado *alfabetización académica* es sumamente complejo y no puede resolverse a partir de voluntades individuales, de acciones aisladas o limitarse a ponerlo en discusión sólo al comienzo del año académico. Tampoco podemos dar por sobrentendido que las dificultades en las prácticas de lectura o escritura se resolverán únicamente en espacios ajenos a nuestras propias asignaturas, porque si bien esos espacios son necesarios, será una contribución acotada que reclama complementarse con el trabajo de todos los/as profesores/as de las distintas asignaturas.

1.3- Leer y escribir en el Nivel Superior: un acto de cruzar fronteras

Para comenzar a trazar un recorrido posible de abordaje o de salida a la escena anteriormente descrita, resulta necesario exponer algunas conceptualizaciones o categorías de partida que posibiliten pensar juntos y delinear acciones concretas que puedan sistematizarse y sostenerse en el tiempo. Desde nuestra perspectiva leer y escribir en el nivel superior implica para los/as estudiantes un gran reto, tanto en lo que atañe a aspectos comunicacionales, como a las habilidades cognitivas y, sobre todo, a la pertenencia cultural:

“(…) la formación en educación superior supone para el estudiante un gran desafío comunicativo, cognitivo y cultural. Al contrario de lo que comúnmente se cree, la formación universitaria no consiste solamente en el aprendizaje de contenidos disciplinarios, sino en una verdadera *enculturación* del estudiante (Prior & Bilbro, 2011) en las prácticas y hábitos académicos que configuran las áreas, las disciplinas y las carreras”. (Navarro y Aparicio, 2018: 14).

Pensar el proceso de alfabetización académica como *encuentro entre culturas* es un punto sobre el que han venido poniendo el acento las investigaciones producidas en las últimas décadas. Esta mirada se sustenta en el concepto de *géneros discursivos*, acuñado por Mijaíl Bajtín (“El problema de los géneros discursivos”, pp. 248-293, en *Estética de la creación verbal*: 1976), quien sostiene que pueden reconocerse distintas clases de textos o prácticas discursivas, medianamente estables, que se insertan y circulan en las diversas esferas sociales. Los objetivos, las temáticas, estructura retórica y vocabulario propios de cada género varían de un ámbito a otro, son reconocidos por los participantes de esa comunidad, pero también adquieren singularidades en relación con los

hablantes particulares, los marcos disciplinares y las situaciones contextuales. Es por ello, que como sostienen Flower y Higgins:

“Leer y escribir, para los estudiantes, es un acto de cruzar fronteras - o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar-. Cuando quienes escriben se trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina, encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias, como un discurso del cual se han formado un conjunto de supuestos, lugares comunes y cuestiones claves que los de adentro comparten.” (1991: 1)

Lejos de lo que supone el sentido común o algunas representaciones simplificadoras, la escritura y la lectura no son prácticas universales que se aprenden de una vez y para siempre, para luego ser utilizadas en cualquier contexto. En lo que respecta a la primera, si bien los saberes que atañen a los aspectos normativos (ortografía y gramática) pueden trasladarse de un escrito a otro, hay otros factores como la organización de la información, los modos argumentativos, la adecuación al género y a la situación comunicativa que son inherentes a las diferentes áreas disciplinares y comunidades discursivas. Por otra parte, hay algunas representaciones comunes que atentan contra el ejercicio pleno de la escritura y son las que suponen que “escribimos de un tirón” o que sólo escriben correctamente aquellos que poseen una especie de “don”. En realidad, la escritura es un proceso que se aprende e implica importantes esfuerzos de planificación y revisión/auto-monitoreo permanentes (Alvarado y Silvestri, 2004).

De mismo modo, la lectura no es una destreza o competencia universal que pueda escindirse del contenido que se está leyendo. No basta con decodificar el texto para comprenderlo, porque dicho significado no es inmanente al texto mismo, sino una construcción interactiva (Alvarado y Silvestri, 2004) en la que se ponen en juego el texto, el contexto y el lector (tanto sus saberes previos, como su conocimiento enciclopédico, su subjetividad y sus objetivos de lectura).

En el Nivel Superior nuestros/as estudiantes leen y escriben para aprender, para construir la propia voz y para sostener diálogos configurados sobre saberes y quehaceres propios de la comunidad académica a la que se están incorporando. También para entender qué es lo que se está discutiendo e interrogando en el campo de algunas ciencias; aprender sus claves teóricas, los modos de “decir” y “hacer” en el contexto de esas comunidades discursivas para poder abordar y/o configurar nuevas problemáticas, discutir perspectivas y dialogar en el contexto de la comunidad, en nuestro caso, docente. No obstante, las dificultades que solemos encontrar, como las descritas en la escena ya mencionada, son muy usuales ya que, como afirman Brito y Vottero:

“Diversos y numerosos estudios realizados en las últimas décadas en nuestro país dan cuenta de las dificultades más comunes que los estudiantes atraviesan al encontrarse con textos que, desde ya, no fueron escritos particularmente para ellos (como sí lo habían sido los manuales escolares), sino para la comunidad científica y académica. En general, suelen tomar todo escrito como “verdad dada” y les cuesta reconocer los posicionamientos teóricos e ideológicos desde donde se expresan sus autores. En cuanto a la escritura, esas dificultades se resumen en que no se sienten confiados en sus propias palabras y acuden a una sobrevaloración de la cita, incluso en muchos casos sin adecuarse a las normas. Sujetos

todavía a cierta modalidad del nivel medio, escriben además para un único lector: el profesor; sin considerar la dimensión retórica de comunicación ni el género discursivo acorde a cada circunstancia y propósito". (2019: 9).

Por ello, resulta imperiosa la necesidad de abrir espacios para poder conocer y debatir estas cuestiones al interior de nuestro instituto de modo que los/as profesores/as (quienes conocen los marcos conceptuales de las disciplinas que dictan), desde una concepción interactivo/constructiva de la lectura, ayuden y orienten a los/as estudiantes a reconocer los diálogos propios de ese campo del saber, con quién dialogan los autores, en qué corriente se insertan sus formulaciones y acompañen el proceso de hallar en los textos lo que resulta relevante a los fines de la actividad que está en juego.

Del mismo modo en relación con la escritura, considerándola como proceso planificado/auto-monitoreado y no como mero producto, es de vital importancia que el/la docente guíe la producción de *versiones intermedias* o borradores, que revise el modo en que formula las consignas (teniendo en cuenta el tipo de texto que solicita elaborar), brindando modelos de textos y favoreciendo el ejercicio de la producción de conocimiento, no su mera reproducción (Scardamalia y Bereiter, 1992).

No se trata, entonces de la mera adquisición un reservorio de habilidades y desarrollar estrategias aplicables a cualquier tipo de textos, sino de poner en valor los rasgos singulares de cada texto que se lee o se escribe en el marco de cada carrera y de cada disciplina. Es importante, en este sentido, que nosotros mismos, como docentes de futuros docentes, nos involucremos con una problemática que nos incluye como lectores y escritores académicos, que nos preguntemos por nuestras propias lecturas y escrituras (Finocchio y Brito, 2009), con el fin de construir actividades con sentido, donde tanto los/as profesores/as como los/as alumnos/as construyamos conocimiento de forma compartida.

II- PROPÓSITOS

- Generar espacios de encuentro, debate y reflexión sobre una temática que nos atañe y (pre)ocupa institucionalmente: la mejora de las prácticas de lectura y escritura del estudiantado.
- Revisar los antecedentes institucionales vinculados con la problemática en cuestión, con el fin de capitalizar y potenciar posibles propuestas.
- Actualizar las concepciones/representaciones acerca de la *alfabetización académica* que circulan en la institución.
- Analizar y renovar las propuestas didácticas de lectura y escritura, teniendo en cuenta las necesidades identificadas en el estudiantado y las particularidades de los marcos disciplinares de las asignaturas de cada profesor/a.
- Promover y lograr consensos acerca de las formas de hacer efectivo el derecho a la educación superior a través de la formación en buenas prácticas de lectura y escritura.

III- EJES

Eje 1: Alfabetización Académica: ¿qué y por qué? Aprender a leer y escribir en una cultura disciplinar: una cuestión de derecho. Los géneros de los ámbitos académicos: ¿qué textos producimos las/os docentes?, ¿y las/os estudiantes? Leer y escribir en la formación docente: tareas de lectura y escritura: diversidad, variedad, alternativas y posibilidades.

Eje 2: Formas de intervención docente en los procesos de lectura del estudiantado: orientaciones que contribuyan, ayuden y orienten a los/as estudiantes a reconocer los diálogos propios de cada campo del saber, con quién dialogan los autores, en qué corriente se insertan sus formulaciones, etc. Acompañamiento del proceso de hallar en los textos lo que resulta relevante a los fines de la actividad que está en juego.

Eje 3: Formas de intervención docente en los procesos de escritura del estudiantado: la construcción de buenas consignas y/o instructivos para la consecución de tareas y proyectos. Orientaciones que favorezcan la producción de conocimiento en el acto de escribir (consideración de la dimensión retórica de comunicación y el género discursivo acorde a cada circunstancia y propósito). El lugar de la devolución del docente en la revisión de *versiones intermedias* o borradores.

IV- METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

Cada uno de los encuentros presenciales previstos girará en torno a uno de los tres ejes propuestos, en el orden que se presentan. Se intentará generar un espacio de diálogo y discusión tomado como disparadores distintos fragmentos (de la bibliografía que sustenta el presente proyecto) para ir recogiendo, por un lado, las representaciones iniciales que los/as docentes traen acerca de la problemática de la alfabetización académica, y por el otro, se buscará la construcción conjunta de acuerdos con respecto a ciertas categorías teóricas relevantes que permitan orientar la acción. Por otra parte, se prevé que, en un segundo momento, los encuentros tomen la modalidad de taller, es decir, que a partir de consignas concretas, los/as cursantes puedan ensayar escrituras individuales y colectivas: revisar la forma de redacción de las consignas, generar guías de lectura, esbozar posibles orientaciones para la lectura de textos específicos, etc.

Consideramos muy importante que, desde el inicio del trayecto formativo, queden claramente establecidas las dos tareas que deberán concretarse al finalizar el cursado, una de carácter individual y la otra de construcción gradual y colectiva. En el primer caso, se trata de la elaboración de algunos pasajes (a ser incluidos en el plan de cátedra de cada uno/a) en los que pueda vislumbrarse no sólo un posicionamiento sobre lo que supone enseñar/aprender a leer y a escribir en los estudios superiores, sino también que se expliciten ciertas estrategias metodológicas para el acompañamiento de los procesos de lectura y escritura que se ofrecen a los/as estudiantes. En el segundo caso y sobre la base de las propuestas asincrónicas, será obligatoria la participación en un documento compartido en el que se vayan realizando aportes para generar un escrito final de síntesis a ser socializado luego con todo el plantel docente de la institución. La bibliografía, actividades (con

posibilidad de discusión e intercambio en el marco de foros) y demás herramientas necesarias para transitar el cursado, estarán alojadas en un aula virtual de la plataforma institucional.

V- BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. y Silvestri, A. (2004). “La lectura y la escritura”. En Alvarado, M. (coord.). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 11-44). Bernal, UNQ,
- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En Alvarado, M. (Coord). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp.12-51). Buenos Aires: FLACSO / Ediciones Manantial.
- BAJTIN, M. ([1985] 1976). “El problema de los géneros discursivos”, pp. 248-293. En: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- Brito, Andrea (coord.). (2019) *Lectura y Escritura Académicas. Una propuesta de trabajo para la formación docente inicial*. Buenos Aires: FLACSO- Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en: <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/Lectura-y-escritura-academicas-Una-propuesta-de-trabajo-para-la-formacion-docente-inicial.pdf>
- Brito, A. y Vottero, B. (2019). “Cuadernillo Introductorio”. En Brito, A. (coord.) *Lectura y Escritura Académicas. Una propuesta de trabajo para la formación docente inicial*. Buenos Aires: FLACSO- Instituto Nacional de Formación Docente.
- Carlino, Paula. “Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles” *Educere*, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 409-420. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, Paula. (direc.) *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación, 2013.
- Finocchio, S y Brito, A. (2009). “Lectura y escritura de maestros”, Clase 15 del Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación, FLACSO.
- FLOWER, L. Y HIGGINS, L. (1991) “Collaboration and the Construction of Meaning”. Technical Report nº 56. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.
- Navarro, F. y Aparicio, G. (coords.) (2018) *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita” en *Infancia y aprendizaje*, 58, Barcelona: 1992.

