



Colección VINCULAR CyT
Vol. 9 | EDUCACIÓN

Institutos Superiores de Formación Docente

Construcción del docente como lector y escritor

Directora: Amelia Zerillo

Integrantes del equipo de trabajo:

Adriana Pidoto, Vanesa Campos Bassi,
Fernanda Espelta, Claudia Violanti



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
Secretaría de Ciencia y Tecnología

INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE.
CONSTRUCCIÓN DEL DOCENTE COMO LECTOR Y ESCRITOR

**INSTITUTOS SUPERIORES DE
FORMACIÓN DOCENTE.
CONSTRUCCIÓN DEL DOCENTE
COMO LECTOR Y ESCRITOR**

DIRECTORA: AMELIA M. ZERILLO

EQUIPO DE TRABAJO: ADRIANA PIDOTO | VANESA CAMPOS BASSI
| FERNANDA ESPELTA | CLAUDIA VIOLANTI



**Secretaría de Ciencia y Tecnología
Universidad Nacional de La Matanza
Colección VINCULAR CyT | Educación | Vol. 9**

Institutos Superiores de Formación Docente: construcción del docente como lector y escritor / Amelia M. Zerillo... [et al.]. - 1a ed. - San Justo : Universidad Nacional de La Matanza, 2020. 80 p. ; 20 x 14 cm. - (Vincular CyT / Educación ; 9)

ISBN 978-987-4417-84-8

1. Ciencias Sociales. 2. Afición a la Lectura. 3. Escritura. I. Zerillo, Amelia M.
CDD 371.1

© Universidad Nacional de La Matanza, 2020
Florencio Varela 1903 (B1754JEC)
San Justo / Buenos Aires / Argentina
Telefax: (54-11) 4480-8900
editorial@unlam.edu.ar
www.unlam.edu.ar

Diseño: Editorial UNLaM

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados

ÍNDICE

RESUMEN	11
1. INTRODUCCIÓN	13
2. DESARROLLO CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES DEL TEMA	17
3. METODOLOGÍA.....	33
3. RESULTADOS	41
4. CONCLUSIONES	65
BIBLIOGRAFÍA.....	73
SOBRE LAS AUTORAS	79

Agradecemos a las profesoras y profesores que participaron en la encuesta y a los directivos que nos abrieron las puertas de los ISFDs con generosidad y afecto.

Agradecemos también a los no docentes que fueron nuestros directos colaboradores.

Sin la asistencia de todos, esta investigación no habría podido realizarse.

RESUMEN

Con el objetivo de paliar los problemas en la lectura y la escritura de los estudiantes y docentes que procuran realizar carreras de grado y de posgrado en la UNLaM, esta investigación reúne información acerca de las prácticas de lectura y escritura en la que fueron conformados como sujetos lectores y escritores. La población investigada corresponde a los profesores formadores de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) del partido de La Matanza, de los que egresan gran parte de los docentes que estudian en la UNLaM y forman a los estudiantes que aspiran a nuestras carreras de grado. El método seleccionado para el relevamiento de datos fue una encuesta autoadministrada que incluyó variables de análisis de carácter cuantitativo y cualitativo a la vez. Los resultados obtenidos muestran que ese deseo de *aprender y enseñar* que los transformó en docentes, de suyo ligado a la cultura de los libros, se fue debilitando a partir del modo en que el docente se ha ido pensando en el tiempo. Los datos que presentamos servirán de insumo a todas las carreras de complementación curricular y a los programas de articulación con la Escuela Media, y proveerá recursos para una futura articulación entre el profesorado y la Universidad.

Palabras clave: Formación docente. Prácticas de lectura y Escritura. Formación de lectores y escritores.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad de La Matanza ha crecido exponencialmente desde su fundación en 1989 hasta la fecha. Creada en sus inicios para satisfacer las necesidades de los jóvenes de la zona, luego fue abriéndose a los intereses de otros sectores de la población que buscaban completar su formación o desarrollar carreras de posgrado.

Definida como una universidad de masas y de gente trabajadora (Bidiña y Zerillo, 2013) se ha destacado por sus niveles de inclusión y su capacidad de integrar al mundo del conocimiento a los sectores más vulnerables y desprotegidos con deseos de aprender.

Como investigadoras y docentes que trabajamos en las áreas de pregrado, grado y posgrado de la UNLaM, hemos tenido la oportunidad de conocer los deseos de progreso, los sacrificios y las debilidades de nuestros estudiantes. Juntos, desde hace más de 20 años, tratamos de superar las dificultades, en especial, aquellas vinculadas al desenvolvimiento con la cultura escrita, uno de los factores determinantes de la desigualdad social y una condición necesaria para el desarrollo personal y profesional.

Dedicadas en la UNLaM también a la formación de formadores, en las últimas investigaciones (Bidiña, Zerillo et al 2016, 2018), hemos tenido la oportunidad de observar que un número elevado de estudiantes docentes -aspirantes, de algún modo, a sucedernos en el desarrollo social de las competencias de lectura y escritura- tienen en muchos aspectos problemas similares a los que presentan los estudiantes de grado. Por un lado, a la hora de leer, realizan lecturas rápidas, no contextualizan, no profundizan en las redes argumentativas, se quedan en las ideas de superficie, no pueden reconocer el sustento teórico o concep-

tual de un artículo, tienen dificultades para establecer relaciones interdiscursivas y, fundamentalmente, tienen escaso deseo de investigar *motu proprio*. Por otro lado, a la hora de escribir, presentan complicaciones para planificar un texto, desarrollar sus ideas y corregir sus propios borradores, proceden en esto como si fueran escritores sin experiencia. Por supuesto, tenemos que decir que existen las excepciones, pero nos ha preocupado y nos ocupa el caso de las mayorías, y el hecho de no poder asistirlos correctamente antes de que llegue el desaliento personal y el sentimiento de fracaso.

Por estas razones, y por el hecho de que ya hemos investigado los problemas de lecto escritura de los docentes universitarios y también desplegado numerosas estrategias en la reducción de las dificultades presentes, en este nuevo intento de acercarnos al problema concebimos la idea de que el mismo podría ser del orden de las representaciones y corresponderse con los *habitus* sociales en los que fueron formados.

Decidimos entonces hacer una investigación extramuros en la que las biografías y las descripciones de las prácticas áulicas de los formadores nos revelarían datos esenciales sobre los problemas de lectoescritura de nuestra población académica.

En este informe presentamos los resultados de la indagación realizada de agosto a diciembre de 2020 en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFDs), estatales, del partido de La Matanza, instituciones de las que provienen la mayoría de los docentes que ingresan a la Escuela de Formación Continua de la UNLaM, a sus planteles docentes, y están a cargo de la formación de los estudiantes que aspiran a profesionalizarse en esta universidad.

Fueron objetivos generales de nuestra investigación: indagar quienes forman a los docentes del partido de La Matanza, cuáles han sido sus trayectorias como lectores y escritores y de qué modo, a través de sus prácticas de aula, construyen como lectores y escritores a los futuros docentes de las distintas disciplinas, y

en particular, a aquellos que enseñarán a leer y escribir en un futuro cercano.

Esperamos que esta descripción constituya un insumo relevante para la Escuela de Formación Continua de la UNLaM, las carreras de grado y posgrado, y los Institutos de Formación Docente de La Matanza. La pergeñamos también como un antecedente a partir del cual pueda pensarse la articulación entre la universidad y los profesorados.

2. DESARROLLO CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES DEL TEMA

A los efectos de que se comprenda la investigación basada en trayectos biográficos y en prácticas áulicas, a continuación, desarrollamos los conceptos teóricos desde los que pensamos tanto la construcción del sujeto lector y escritor como las prácticas de la cultura letrada.

Para comenzar, es necesario señalar que, para nosotras, no se nace lector o escritor. Los lectores y escritores son personas que necesitan/desean leer y escribir y saben cómo hacerlo (Castedo, 1993). Los lectores y escritores se construyen a partir de prácticas de lectura y escritura que les transmiten sus mayores o sus pares generacionales a partir de un *habitus*¹. Como toda práctica, las prácticas de lectura y escritura se sustentan en las representaciones que las personas y los grupos tienen acerca de su valor (Bourdieu, 2000), de su facilidad, dificultad y necesidad.

Desde esta perspectiva, la consideración de los contextos de aprendizaje en los que estas prácticas fueron adquiridas, apropiadas², y luego fortalecidas resulta indispensable para comprender los rasgos que presentan en la actualidad, las representaciones que las sostienen, y proceder a su transformación.

¹ Los *habitus* son disposiciones adquiridas que determinan lo que es más adecuado para un sujeto o para un grupo en cada situación específica (Bourdieu, 2000).

² Chartier (1992-1993) propone el término “apropiación” para evitar la dialéctica entre cultura sabia y cultura popular. Muchos lectores y escritores que no crecen en ámbitos propicios tienden a apropiarse de aquellas prácticas que consideran prestigiosas o beneficiosas como lo hizo el jefe nanbiquara protagonista de la Lección de Escritura de Lévi-Strauss.

En un estudio de reciente publicación, el científico Eduardo Nivón Bolán,³ junto a un grupo de investigadores (García Canclini, 2015) demostraron que el deseo de leer depende muy estrechamente de quienes nos enseñaron a leer, de quienes leían o leen a nuestro alrededor e inspiraron diálogos reflexivos sobre los libros. Para los investigadores, nacer y vivir en ambientes en los que leer es una forma de dialogar permite interiorizar/corporizar las prácticas de la cultura letrada más naturalmente. Estos lazos familiares o grupales también orientan las preferencias hacia determinados géneros discursivos. Así es más probable que en los hogares en los que se lee ciencia con placer, los niños también lo hagan.

También para la escritura, los contextos se vuelven significativos. Las prácticas de escritura y el desarrollo de sus procesos son más naturales en quienes han tenido oportunidad de observar en otros la labor intelectual y psicofísica que significa escribir y la relación existente entre lectura y escritura (Derrida, 1997; Link, 2017; Cozarinsky, 2019).

El rol de la escuela y de las instituciones superiores es en esto trascendente. Sin embargo, Nivón Bolán y sus investigadores certificaron que los contextos formales muchas veces son responsables de la *ontologización* de la lectura, un fenómeno que hace del libro un objeto cultural en sí, encerrado en sí mismo y de abordaje difícil, incluso para los docentes (García Canclini *et al.*, p.141). De acuerdo con sus datos, las instituciones -con sus métodos- parecerían contribuir al desencanto de los lectores y a subrayar la distancia entre los lectores cultos y los que no lo son.⁴

³ Eduardo Nivón Bolán es un científico social que realizó destacados trabajos sobre cultura urbana, movimientos sociales y política cultural, y es autor de varios libros.

⁴ El esfuerzo realizado por la escuela para cambiar el modelo pedagógico invitando a los padres a leer y proponiendo lecturas que produzcan algún tipo de identificación, es todavía insuficiente para una escuela que, en muchos casos, sigue enseñando los mismos contenidos, no ha cambiado sus modos de enseñar, tiene computadoras y redes que no funcionan, y maestros que,

Enemigo de esa ontologización, Jorge Luis Borges, a raíz de su experiencia como docente universitario, sostenía que la lectura no puede ser obligatoria (Red de bibliotecarios, 2013) y promovía la lectura por placer y desacralizadora. Michel Petit, en la misma línea de pensamiento, señala la importancia de conectar a los maestros y profesores con los adolescentes que fueron en el pasado para recuperar la pasión de leer y transmitir esa pasión tan necesaria para leer y seguir leyendo a lo largo de la vida.

Aunque tanto Borges como Petit teorizaron desde sus experiencias literarias, no somos pocos los especialistas que juzgamos necesaria la misma pasión en quienes enseñan a leer ciencia y a escribirla (Ranciere, 2003).

La construcción de lectores y escritores

Coincidimos con García Canclini (2015) y Roger Chartier (2005-2012) cuando afirman que el lector y el escritor nacen en el seno de un grupo que condiciona su modo de leer y sus gustos, y que estos modos no son definitivos, cambian con los modos que tiene el sujeto de pensarse en el mundo.

En ese proceso las primeras lecturas tienen una impronta significativa y un signo generacional. Los adultos nacidos antes de los 70 se iniciaron con los clásicos ilustrados y las enciclopedias. Los nacidos entre los 70 y los 90 llegaron a conocer la lectura interactiva y muchas veces llegaron al libro a través de la televisión, el cine y la cultura popular. Los nacidos después de los 90 van conociendo los libros junto a las computadoras y videojuegos, y entienden la pantalla y el papel como elementos complementarios y comunicados. En el siglo XXI, gran número de adultos que aprendieron a leer en papel también leen en pantalla y fueron modificando sus hábitos y sus gustos. Ninguno de estos lectores formados en distintos contextos lee de la misma manera ni resuelve del mismo modo sus dificultades.

poco preparados, se resisten a las nuevas tecnologías y a ser evaluados. (García Canclini et al., p. XIV)

Tampoco entienden la cultura letrada y sus prácticas con un criterio semejante.

La gran actividad en las redes sociales, los blogs, el éxito de las ferias del libro, los nuevos eventos y espacios urbanos como los libroclubes, libropuertos, salas de lectura, bibliotecas físicas o digitales, los bibliobús, aulacamper (espacios de lectura en los lugares de trabajo o en bares, comedores o en la calle) y la proliferación de talleres literarios físicos y virtuales nos llevan a pensar en la existencia de otros espacios de construcción, en los que los mediadores son capaces de promover la lectura y la escritura creativamente, con un lenguaje vivaz que revaloriza la cultura del libro. Espacios superadores de los límites temporales y espaciales que antaño se necesitaban para leer y escribir.

Algunos requisitos de las prácticas de la cultura escrita

El lingüista Giorgio Cardona (1991) y el paleógrafo Antonio Petrucci (2003) proponen una serie de indicadores para el análisis de las prácticas vinculadas a la cultura escrita. Entre ellos sugieren el análisis de los protagonistas, las características socioculturales de los participantes (vinculables al contexto de aprendizaje, grado de instrucción y relación familiar con la cultura letrada), el ámbito en el que se desarrollan las prácticas, los actos o acciones que conllevan, los instrumentos y soportes utilizados y el espacio-tiempo de realización.

En nuestra investigación hemos tenido en cuenta estos indicadores y, en particular, también el último ítem. La experiencia nos muestra que la lectura y la escritura son prácticas que además de necesitar contextos facilitadores, motivación, mediaciones e intervenciones especializadas, requieren, en un alto grado de importancia, de espacio y de tiempo, sobre todo en épocas socioeconómicamente conflictivas para niños, jóvenes y adultos (Bidiña y Zerillo, 2016 y 2018).

Esto es así, incluso entre un número significativo de aspirantes a docentes que esperan el descanso semanal, los días

festivos o las vacaciones para cumplir con sus compromisos de lectura y escritura. Distintas investigaciones testimonian que un importante número de estudiantes no logran profesionalizarse en las carreras de grado y posgrado porque no resuelven la entrega de los trabajos finales de acreditación (Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stéfano, M., Pereira C. y Silvestri, A., 2004). Entre las razones están la falta de organización espacial y temporal, pero también las dificultades en el dominio de los procesos de lectura y escritura, la carencia de acompañamiento profesional que facilite y estimule la concreción de esos procesos en el tiempo.

A este respecto, entendemos que todavía más se hace necesaria la presencia de docentes que hayan experimentado por sí mismos no solo el placer de leer y escribir, sino también el intenso trabajo que los procesos significan y las emociones positivas y negativas que despiertan. En estas prácticas, no basta con ser un docente conocedor de las exigencias de las operaciones de prelectura, lectura global y focalizada, y de las operaciones de planificación, puesta en texto y revisión de un escrito académico. Se requiere, además, ser del tipo de docente que acompaña y fortalece la construcción de sujetos capaces de salvar las dificultades y las no pocas diferencias implicadas en la materialidad de los soportes⁵ que, de suyo, intervienen activamente en el vínculo corporal, afectivo e intelectual que se entabla entre sujeto y objeto (Mangen, 2016).

⁵ El concepto de “soporte” implica apoyo, sostén y específicamente: material en cuya superficie se registra información, como el papel, la cinta de video, el disco compacto (RAE).

En nuestro trabajo, partimos de la concepción de que un libro no es solo un texto. El texto es la parte inmaterial del libro, corresponde a un autor, representa sus ideas y su propuesta. El soporte es la parte material, cobra la forma de los recursos tecnológicos disponibles (papel o pantalla) y hace visible las ideas.

Procesos de lectura y escritura

La secuencialidad es parte constitutiva de las prácticas de lectura y escritura. La secuencialidad lineal dominante en la lectura de los textos tradicionales es bastante conocida (más allá de los experimentos de vanguardia y de la experiencia con *Rayuela*, de Cortázar). En la era y cultura digital, el movimiento psicofísico de comprensión y producción, ligado ahora al formato electrónico digital ha sufrido una serie de alteraciones que delimitan la frontera entre el escenario *gutenbergiano* y el digital.

En el escenario digital, el lector/escritor es usuario y navega/ explora los contenidos del hipertexto a través de la pantalla en un recorrido absolutamente personal. Allí dispone de cine, radio, televisión y de acceso a todos los periódicos digitales y en tanto lee o escribe puede visitar museos, presenciar un concierto, acceder a mundos virtuales, recorrer bibliotecas y acceder a la gran biblioteca universal que es la World Wide Web (Lamarca Lapuente 2019). En esos recorridos, el lector y escritor van y vienen interrumpiendo la modalidad canónica de lectura y el lector poco entrenado frecuentemente se pierde.

En otras palabras, en el escenario digital, el paradigma secuencial-lineal del proceso de lecto-escritura tradicional es sustituido por la exploración/navegación del hipertexto y su océano de posibilidades. En la lectura analógica o *gutenbergiana*, la lectura es más lineal y controlada. Los procesos inferenciales parecen más propicios y la lectura crítica también. De hecho, las investigaciones señalan que hasta los lectores más formados muchas veces necesitan imprimir sus textos y verlos en el papel para pensar (García Canclini, 2015). Incluso experiencias provenientes del campo de la neurociencia, señalan que, entre los escritores en formación, piensan y escriben mejor, los estudiantes que escriben a mano (Mangen y Velay, 2010).

Tipos de lectores y escritores

Entre las aptitudes del docente formador que deben destacarse en la reproducción y mejoramiento de las prácticas, figura la facultad de comprender que los sujetos pueden ser a la vez muchos tipos de lectores y escritores si es que realmente quiere optimizar las competencias de sus estudiantes. Se puede ser un lector ingenuo en algunos géneros y más crítico en otros.

El buen lector (el lector crítico, dedicado, con competencias desarrolladas y específicas) se caracteriza por la paciencia, la capacidad para encontrar, discriminar y relacionar información; el deseo de conocimiento, el espíritu de síntesis y la flexibilidad para transitar por distinto tipo de contenidos (Arnoux, 2002; Bidiña y Zerillo, 2012).

Es también aquel capaz de realizar una lectura selectiva (Serafini, 1997) y estratégica, que se detiene y avanza sobre aquellos fragmentos necesarios para el trabajo que se tiene en mente (García Canclini, 2015).

Por otra parte, se puede ser un lector clásico/lineal y también un lector poco ortodoxo; cuidadoso o descuidado; mesurado o salvaje (Chartier, 1998)⁶. En el lector salvaje, las prácticas son casi siempre heterodoxas: las modalidades lineales y canónicas de la lectura coexisten con otras fragmentarias o dispersas que rompen con el contrato de lectura que cada escrito propone.

Este tipo de lector lee varios textos paralelamente y, a la vez, fragmentariamente, no solo porque se enfoca en las porciones textuales que le resultan significativas sino porque sufre interrupciones ajenas y propias, obligadas y fortuitas, muchas veces pensadas para evitar el cansancio de ciertas lecturas.

⁶ Roger Chartier define la lectura salvaje como aquella que se realiza de forma caótica, al margen de los cánones que establecen un orden para la lectura. Este es un modo de leer anárquico e independiente que hace un uso “irrespetuoso” de los libros, que se resume en la frase “leo lo que me parece” (Petrucci, 2001). Esta es una lectura distante, que examina numerosos textos a la vez sin comprometerse con ninguno y pone el foco en el fragmento que permite hacer interconexiones con otros objetos estudiados (Moretti, 2015).

Gracias a los recursos tecnológicos, el lector más entrenado puede leer, compartir lecturas, conversar sobre las mismas, crear rápidamente grupos de consulta y de trabajo colaborativo sin dejar de estimar que para hacer un trabajo más reflexivo y definitivo el encuentro cara a cara sigue siendo fundamental.

Los lectores menos avezados encuentran dificultades en estos movimientos. Para ellos, los investigadores siguen señalando la necesidad de una didáctica de la lectura en pantalla que permita redefinir las estrategias que faciliten la comprensión profunda, la apropiación conceptual, el trabajo crítico y la construcción de nuevos conocimientos (Gómez, 2011).

En relación con la escritura, tampoco existe un solo tipo de escritor. Se puede ser un escritor espontáneo en la escritura íntima y más racional en la escritura de las ciencias, además de más o menos digital. Están los escritores que planifican mentalmente sus textos, otros que lo hacen en el papel o en alguna aplicación de pantalla. Y los que planifican antes o durante la escritura.

Los escritores expertos planifican mientras escriben, traducen en palabras párrafos enteros mientras planifican, revisan y traducen por escrito. Ellos tienen claro que escribir es reescribir y se detienen no solamente en qué decir, sino en cómo decirlo, es decir en la cuestión retórica. Alteran el orden en el que presentan las ideas, cambian una expresión por otra si les parece que no está bien construida, quitan o agregan detalles según van revisando el texto. Y en general, dedican más tiempo a la planificación y a la revisión.

En la redacción del experto, los dos tipos de problemas (de contenido y retórico) están interactuando continuamente; el escritor adopta una postura crítica que le permite ir reformulando las ideas y transformando el propio conocimiento. Además, es capaz de anticipar las diferentes interpretaciones de su texto, clarificarlo y rebatirlo para alcanzar una comprensión más amplia de su propio escrito.

Finalmente, están aquellos escritores que piensan que se puede escribir sin ideas. Sin embargo, en el proceso de escribu-

ra, el conocimiento que tiene el autor del asunto sobre el que escribe influye notablemente. La generación de ideas es el motor del proceso de producción (Alamargot y Chanquoy, 2001). Si no hay ideas antes o durante el proceso de escritura, si no se construye conocimiento sobre el asunto del cual se escribe o no hay posibilidad de acceder al conocimiento, no habrá contenido en el texto escrito.

En este acceso, tanto durante la lectura como en la escritura, las bibliotecas físicas o virtuales, públicas o privadas, de pago, gratuitas o de préstamo, son indispensables. En el caso de la formación docente, todavía más.

Desde otro punto de vista, se puede ser un lector o escritor experto en géneros tradicionales, ingenuo en géneros emergentes y también al revés. Los géneros tradicionales se corresponden con los géneros vinculados al mundo del papel y se definen por el ámbito de producción, una temática y un estilo propio. Los géneros emergentes remiten a géneros surgidos en los tiempos de internet y las redes sociales (mail, chat, post, historias).

Intervención docente en las prácticas de lectura y escritura

Si como señalamos al comienzo de este informe, los docentes deseamos mejorar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes y construir lectores y escritores competentes, es necesario conocer no solo cómo surgieron esas prácticas, las representaciones que las sostienen y los roles que debemos cumplir en la interacción de enseñanza aprendizaje, sino también cómo esas prácticas se pueden transformar y el papel que juegan en esta transformación las correcciones e intervenciones docentes.

No es para nadie un secreto que, a la hora de recibir nuestras observaciones, un gran número de estudiantes no comprende las correcciones y sugerencias que realizamos y que, al respecto, oponen una fuerte representación que los lleva a pensar que leen y escriben bien.

En relación con la lectura, siempre es necesario reiterar que, si bien la obra escrita ofrece múltiples sentidos a los lectores, no todos los sentidos son posibles. Es el propio texto el que establece el universo de sus interpretaciones ‘legitimables’ a partir de las “instrucciones de lectura” (Eco, 1996,101).

¿Qué se hace en los casos en que esas interpretaciones son reemplazadas por otras absolutamente divergentes? ¿Se revisan las instrucciones de lectura y se conduce al lector para que advierta el problema? ¿Se estimulan las competencias necesarias para el seguimiento de las instrucciones? ¿Dejamos que sean los otros estudiantes los que intervengan en la operación de sentido? ¿Chequeamos las construcciones de sentido? ¿Las retroalimentamos? ¿Impugnamos las interpretaciones que no son pertinentes? ¿Qué está bien y qué está mal?

Más allá de la propuesta de Petit y Petrucci, que buscan incentivar la lectura estimulando la libertad de los lectores y cuestionando el sentido único de los textos, es claro que hay una cuestión de respeto por los textos que se “vincula con la postulación de la existencia de un “núcleo duro” a interpretar de manera más o menos adecuada” (Beltramino, 2006). Esto en los textos teóricos y disciplinares es medular. De hecho, en el pasado, los lectores medievales, los maestros y religiosos, preocupados por la interpretación de las obras se iniciaron en la técnica de la exégesis, uno de los métodos de la hermenéutica contemporánea que ha encontrado en el análisis del discurso una herramienta insustituible.

Con respecto a la escritura, la cuestión ha sido un poco diferente. Aunque es una práctica también nacida tempranamente entre los copistas y correctores de rollos y códices (Grafton, 2014), en las escuelas y en los espacios de formación actuales, hasta hace relativamente poco tiempo la corrección de los escritos no siempre estaba bien considerada.

Para los correctores de entonces como para los primeros maestros del siglo XIX, el criterio de corrección respondía a un deber ser de la escritura y de los códigos normativos. En cam-

bio, para muchos docentes contemporáneos, por aceptación o desconocimiento, la corrección gira en torno a la idea de adecuación a la situación comunicativa y su práctica se vuelve cada vez más laxa. La apelación a las normas lingüísticas de escritura es todavía menos importante en los espacios curriculares que no guardan una relación estrecha con la enseñanza de lectura y la escritura.

En esta investigación consideramos que, por tratarse la lectura y la escritura de actividades afines y presentes en todas las disciplinas, el mejoramiento de sus prácticas incluye a todos los docentes cualquiera sea el área en la que participe. En este sentido, habría normas básicas de lectura y producción discursiva que se deberían divulgar y dominar.

La corrección como disciplina vinculada a la cultura escrita

En la escritura, los errores son parte constitutiva y casi inevitables. Por eso, tan importante como escribir es revisar y corregir los escritos personalmente o con ayuda de otros como parte del proceso de aprendizaje.

Este tipo de intervenciones, como señalamos más arriba, comienza a ser en estos días un objeto de estudio para numerosos formadores, sobre todo a partir del incremento de las escrituras colaborativas y a distancia.

La corrección es definida como una técnica didáctica que implica una acción de lenguaje desplegada sobre el enunciado de un otro para interactuar con él/ella en un proceso de aprendizaje. Esta corrección supone valoraciones de las actividades de lenguaje, concepciones sobre la lengua y otros objetos de enseñanza, e intencionalidades acerca de los potenciales efectos que las correcciones tendrían en el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de los escritores. Discursivamente, la corrección se caracteriza por ser:

- a) una acción del lenguaje que se realiza en un tiempo diferido;
- b) el agente o autor de esa acción de lenguaje es un docente;
- c) posee un instrumento: escritura y marcas lingüísticas y no lingüísticas;
- d) se realiza en un espacio -soporte papel o informático-;
- e) tiene un carácter documental, deja una huella en ese soporte;
- f) el autor de esa acción verbal enuncia o marca un enunciado ajeno;
- g) la corrección puede formar parte de un proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, pero puede ser concebida en forma independiente de este proceso. (Tapia 2016, p. 18).

En este proceso de corrección, la tarea docente es concebida como colaboración. En este tipo de situación, un lector experto y privilegiado, el docente ayuda a los estudiantes a crecer como escritores. En la actualidad y a partir del auge de los Centros de Escritura ha cobrado gran importancia la corrección entre pares (Cassany, 1993).

Así definida, esta tarea docente se sustenta fundamentalmente en un acuerdo que implica que el escritor o la escritora reconoce la autoridad de quien cumpla el rol de “corrector” (docente-colega-compañera/o). A los efectos de darle un tono más constructivo a la corrección, se hace necesario valorar lo positivo en paralelo al marcado del error, lo que será gratificante para el “autor del texto” (Cassany, 1993).

Según Tapia, es posible atender el significado de “la raíz etimológica común del término autor y autoridad: si corregir es tener autoridad sobre el texto ajeno y ser su coautor, tal autoridad solo puede y debe ejercerse desde el acuerdo previo que conforme la relación didáctica docente-alumno”. (Tapia, 2016. p. 264)

Por otra parte, la tarea de intervención debe ser metódica, en el sentido de responder a un sistema de “pistas mínimas” que el docente provee a modo de elementos que actúen de “retroalimentación” antes y después de la revisión (Haswell, 1983, en Tapia, 2017). En este método, las marcas o símbolos generan un enigma para los/las estudiantes que tienen que revisar activamente los textos. De este modo, no solo comienzan a asumir un rol protagónico sino a construirse como escritores autónomos capaces de autocorregirse cuando el/la docente ya no esté presente para ayudarla/o. En la corrección de escritura, lo importante es esta construcción y no la evaluación del producto final (Silva Cruz, 2013).

Tipos de correcciones

Acordamos con Tapia, en distinguir las siguientes categorías en relación con dos variables centrales que responden a qué corregimos y cómo, aunque no siempre se distinguen claramente.

En relación con qué se corrige, tenemos tres variables incluidas:

-*Correcciones globales*. Las “correcciones globales” se refieren al género y al texto producido, y dan cuenta de la aplicación de los objetos de enseñanza, marcan la adecuación del lenguaje a la situación comunicativa, señalan cuestiones procedimentales, identifican rasgos de expresividad y rasgos estilísticos y también intervienen en cuestiones que revelan lo ideológico o la materia opinable.

-*Correcciones de sentido*. Estas correcciones corresponden a la congruencia de lo escrito y la referencia extralingüística o mundos representados, la planificación general y la progresión de la información, y la coherencia temática marcada por mecanismos de textualización (cohesión).

-*Correcciones de forma*. Son las referidas a la lengua como sistema semiótico (morfosintaxis, léxico, puntuación, ortografía,

uso de tildes, etc.). “Otras cuestiones”, agrupan las indicaciones para paratextos, caligrafía y presentación.

En relación con los modos de corregir se diferencian tres modos de intervención docente, tres categorías:

-*Enunciados*: son réplicas escritas por los docentes y destinadas a los alumnos productores de los textos. Permiten dar cuenta de la relación social inmediata entre los participantes. Construyen una configuración tanto del destinatario como del enunciadador, relevando las representaciones que el docente hace de sí mismo en su rol y del alumno como destinatario.

-*Marcas*: son los signos que pertenecen a subcódigos no articulados y no uniformes que cada docente emplea de manera personal y conforman un sistema de representación secundaria de código no lingüístico. Combinados con los signos lingüísticos que las explican, forman parte de códigos complejos. Se destacan el subrayado, los corchetes, el redondeo, una cruz, el signo de interrogación, entre otras. Estos subcódigos suelen ser personales y variar de profesor a profesor.

-*Enmiendas*: son correcciones directas que dan cuenta de la intervención del docente sobre el enunciado ajeno que percibe como error. Implica la reposición, a cargo del docente, de los signos lingüísticos, de puntuación, de tildes, de grafemas omitidos, el tachado de elementos y la sustitución de uno por otro. Logran una versión nueva del texto a dos voces. Según los especialistas, esta corrección desalienta la reescritura y aumenta el efecto de impersonalidad (Tapia, 2016).

En la escritura digital, los docentes disponen también de otro tipo de marcas. El uso de los colores compone un código significativo y rápido que ayuda a la percepción de los errores, mientras que el recurso de los comentarios en Word algunas marcas (Zerillo, Carra, Espelta, 2018).

Consideramos que, una vez estimulado el deseo de investigar y producir, estos recursos tecnológicos pueden ayudar a que los docentes logren fortalecer la conciencia lingüística,

consolidar el conocimiento de los géneros y de las normas de la producción académica, y transformar las representaciones que los estudiantes tienen acerca de este tipo de escritos. Para que esto suceda, los códigos de corrección deben ser conocidos por todos los estudiantes. Esto les brindará no solo seguridad sino también autonomía.

Con respecto a los antecedentes de este tipo de trabajo, tenemos que decir que no hemos encontrado investigaciones sobre las prácticas de los formadores docentes con el sentido y la dirección que le hemos dado en este trabajo.

Mencionamos como disponibles, los trabajos históricos la propuesta de Mirta Castedo (1995) para la formación de lectores y escritores en jardines de infantes y la escuela primaria. Y el trabajo realizado por Rosa María Tovar (2009) también en el contexto de la Educación Básica.

Sobre formación docente en lectura y escritura, las múltiples investigaciones de Galaburri, Marucco (2001, 2005, 2011), Marucco, Rotbart y Terry (2001, 2008), Bidiña y Zerillo, 2013, 2014, 2016 y 2018) y las investigaciones sobre la lectura y escritura en el grado y el posgrado: Elvira Arnoux y colaboradoras (2003, 2006), Mariana di Stéfano (2003), Paula Carlino (2005), Cecilia Perira y Mariana di Stéfano (2007), Irene Klein (2007) no solo dan cuenta de los numerosas dificultades en la lectura y la escritura que tienen los estudiantes de profesorado, grado y posgrado sino también de las numerosas estrategias implementadas para desarrollar la reflexión y la conciencia lingüística y discursiva a través de talleres.

Las lecturas preliminares realizadas señalan que las dificultades son conocidas por los especialistas y también por los diferentes organismos nacionales y provinciales. Testimonio de ello es el *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021* que busca desarrollar “políticas para formar profesores sólidos, críticos y motivados” a la vez que manifiesta la intención de superar las “desigualdades en las condiciones institucionales

y en la formación de los profesores” que redundan en grandes disparidades en la calidad de la educación.

3. METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Toda práctica es una actividad o conducta percibida como una unidad (Ariztia, 2017) pero compuesta por distintos elementos interconectados. A las actividades del cuerpo, se suman las actividades mentales, los saberes, las emociones y también las motivaciones (Reckwitz, 2002:249). De allí que, al indagar una práctica, se deba atender a esa configuración específica de competencias o disposiciones, materialidades y sentido (Shove, Pantzar y Watson, 2012) y considerar todos aquellos otros indicadores que permitan una descripción amplia.

En nuestro caso, hemos partido de los indicadores de Cardona y Petrucci: participantes (edad, género), grado de instrucción y relación familiar con la cultura letrada, los actos o acciones que conllevan, los instrumentos, soportes utilizados y el tiempo dedicado a las prácticas (el espacio corresponde a los ISFD); le hemos sumado a este bosque indiciario, los indicadores que surgen de nuestro marco teórico: contexto de aprendizaje, acciones relativas a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, acciones vinculadas a la corrección de las prácticas de los estudiantes, los recursos utilizados (materiales bibliográficos, bibliotecas, enseñanza a distancia) y los sentidos otorgados a la práctica docente.

Las prácticas de lectura y escritura pueden investigarse por distintos métodos. Se pueden observar *in praesentia* durante el desarrollo realizando una observación participante; o *in absentia* a través del análisis de escenas de lectura y escritura (incluidas en pinturas, fotografías, publicidades, películas y en textos li-

terarios o biográficos); o a través de relatos personales directos o indirectos, relevados a través preguntas concretas en una encuesta o entrevista. La observación de las prácticas referidas y las justificaciones/sentidos de las acciones y decisiones tomadas, y todo lo no dicho, constituyen el insumo indispensable para la delimitación de las representaciones existentes.

Para indagar en la construcción del docente como lector y escritor de los docentes formadores y las prácticas de lectura y escritura que desarrollan en el aula, se eligió un método cuantitativo que, a partir de la profundidad de algunas variables de análisis de carácter más cualitativo, permitiera una mejor descripción del universo de análisis.

El método seleccionado fue una encuesta autoadministrada que entendimos nos permitiría llegar a la mayor cantidad de docentes en los Institutos seleccionados.

El universo propuesto para la indagación fue de naturaleza heterogénea. No se limitó solamente a los profesores de Lengua y Literatura porque concebimos que la formación en prácticas de lectura y escritura, tal como se explicita en el marco teórico, incumbe a los formadores docentes de todas las disciplinas.

Como es sabido ya, los docentes en la Argentina son docentes que distribuyen su carga laboral en distintos espacios de enseñanza, públicos y privados, urbanos y suburbanos, diurnos y nocturnos, secundarios, terciarios y universitarios. Son docentes que se caracterizan por el pluriempleo. Ingresan y egresan rápidamente de los lugares en los que desempeñan. Como forma de acceder a ellos, sin entorpecer su labor, y de garantizarnos a los investigadores un mayor número de encuestados, el recurso elegido para la distribución de la encuesta fue el guasap y, en algunos casos, absolutamente excepcionales, el mail.

Se diseñaron dos encuestas. La primera fue pensada como prueba y se distribuyó entre docentes compañeros. A partir de los resultados se introdujeron algunas variables y se especificaron preguntas. En agosto de 2019, se iniciaron los contactos con las autoridades de los ISFDs del partido de La Matanza. Se com-

partió con las autoridades el proyecto de trabajo y se gestionó con ellos el sistema de difusión de la encuesta. Así cada uno de los directivos que aceptaron la convocatoria envió la encuesta al guasap o mail institucional informando a todos sus docentes.

De septiembre a diciembre de 2019, dos jóvenes estudiantes, que recibieron un curso de formación previo, fueron los encargados de ubicar a cada docente para presentarle los objetivos de la encuesta y de mantener el contacto y la motivación de los participantes hasta la obtención de los datos.

El tema de la encuesta circuló durante el segundo cuatrimestre de 2019 en todos los ISFD del partido de La Matanza. Como se informó a las autoridades se buscó relevar información sobre los docentes formadores y sobre la construcción de los docentes como lectores y escritores.

Siguiendo los indicadores presentados más arriba, se indagó edad, género, tipo de formación recibida, origen de su titulación, relación con la lectura y la escritura (hábitos, consumos, tiempo dedicado), motivos de su elección laboral, horas de trabajo; quién o quiénes los y las iniciaron en las prácticas de lectura y escritura, las representaciones sociales que sostienen dichas actividades; y las características de sus prácticas en el aula: soportes en los que leen y escriben; la relación que tienen con las bibliotecas tradicionales y digitales; su producción científica; si usan libros, fotocopias, recursos tecnológicos, si leen y escriben con los estudiantes en el curso, qué tipos de lecturas y escritos solicitan, si trabajan la reescritura y la producción científica; si establecen relaciones con los otros docentes en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura; si cuentan además con acceso a internet, señal de wifi, libros digitalizados, computadoras para la lectura y escritura digital y la comunicación a distancia. En general, se buscó conocer la realidad de los profesorados y las trayectorias docentes en relación con la lectura y la escritura.

La encuesta presentó casi 50 ítems de observación bajo la forma de preguntas cerradas, otras de selección múltiple y espacios abiertos tanto para la inclusión de *otras* consideraciones como

para el desarrollo de justificaciones de las prácticas. Algunas preguntas redundaron sobre algunos temas de interés, pero fueron incluidas a los efectos de luego chequear y confrontar datos. Las preguntas de selección múltiple, es necesario señalar, al momento de leer los datos, producen desconcierto. Como se verá, el número de los docentes encuestados a veces no coincide con la cantidad de respuestas obtenidas: algunos docentes marcaron en numerosos ítems más de una opción.

Señalamos, para terminar, que, si bien la encuesta fue bastante extensa, los datos muestran en algunos aspectos no ser del todo exhaustiva. Completaremos estos datos en indagaciones venideras. El recurso se autoadministró con un formulario Google. Los gráficos obtenidos fueron procesados y rediseñados para una mayor claridad, otros datos fueron reagrupados en otras variables de interés.

-Población investigada

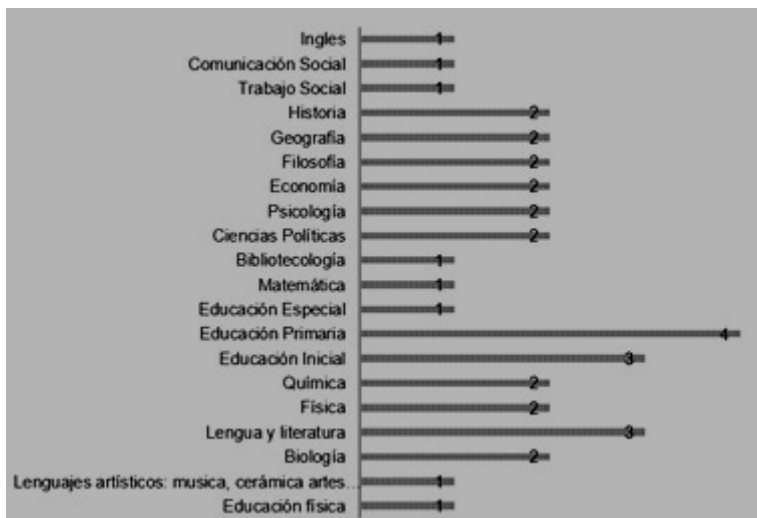
El universo investigado estuvo compuesto por los profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) estatales del partido de La Matanza. Los ISFDs estatales de esta región son 8 (Dirección General de Cultura y Educación, 2019): la Escuela de Arte Leopoldo Marechal, los ISFD N°46, 56, 82, 88, 105, 106 y 206. Por cuestiones de tiempo y naturaleza de la muestra, el ISFD 206 de carácter técnico no fue convocado⁷, y, por razones de índole institucional, los ISFD N°46 y 88 decidieron no participar.

Según los datos disponibles, en la página de la provincia de Buenos Aires, en los ocho ISFDs se dictan numerosos profesorado y especializaciones. Los que más se reiteran son los de Educación Primaria (no incluimos datos sobre carreras técnicas que también son dominantes). En solo tres de los ISFDs se de-

⁷ Tras breve consulta con profesores del Departamento de Ingeniería, detectamos que la población estudiantil del instituto N°206 que cuenta con distintas carreras en tecnología, control, logística, higiene mantenimiento industrial, robótica y transporte ferroviario no frecuenta la Universidad.

sarrolla el profesorado de Lengua y Literatura. En el Gráfico 1, se pueden observar la totalidad.

Gráfico 1. Profesorados y especializaciones que se dictan en los ISFD de La Matanza. En números.



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019

En total completaron la encuesta 119 profesores. A falta de otros datos estadísticos, todos los datos obtenidos son de carácter primario.

Encuestados los directivos acerca del número de docentes que asisten a los institutos y otras características de los establecimientos, supimos que en el Instituto de Arte Leopoldo Marechal, trabajan aprox. 160 profesores (en las dos sedes consultadas); en el ISFD 82, 160; y en el 106, 120. El resto de los profesorado no compartió información.

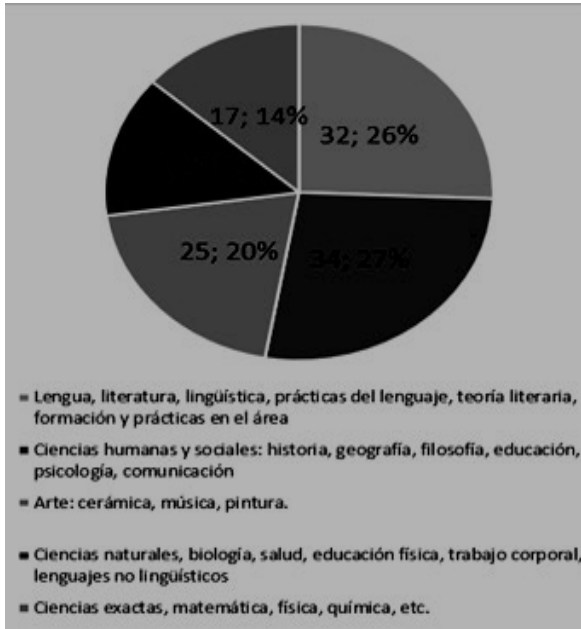
Por lo demás, a los efectos de verificar la representatividad de la muestra obtenida hicimos un cálculo estimativo de la población de profesores que conforman la comunidad total de

formadores del partido de La Matanza. A partir de los datos suministrados por los directivos, consideramos que el universo a investigar estaba conformado por una población de 1022 docentes.

Si contamos solamente los ISFDs que realmente accedieron a la encuesta, el universo se redujo a 730 profesores. Los 119 profesores representan el 16 % de la población total. Por otra parte, teniendo en cuenta que nuestro cálculo probabilístico inicial fue del 10%, consideramos que el trabajo realizado tiene un nivel de representatividad aceptable.

La muestra obtenida incluye profesores de todas las orientaciones y un 25% corresponde concretamente a materias vinculadas con la enseñanza de lengua y literatura y sus prácticas. Los profesores que participaron corresponden a todas las áreas disciplinares, a excepción las técnicas. El Gráfico 2 muestra cierto equilibrio logrado entre las distintas ciencias y aquellas vinculadas al estudio del lenguaje y la literatura. El profesorado de inglés es el menos representado.

Gráfico 2. Áreas que representan los profesores encuestados. En porcentaje. En números y porcentajes.



Fuente: elaboración propia. UNLaM, 2019

Los ISFDs no poseen áreas de investigación y, en aquellos profesorado que no tienen materias vinculadas a la lectura y la escritura, tienen espacios curriculares para trabajar la lectura y la escritura de los estudiantes. En esos institutos la cantidad de profesores del área de lengua y literatura es escasa.

3. RESULTADOS

Organizamos la presentación de los resultados siguiendo las secciones de la encuesta. La sección A relevó los datos personales de los profesores de los ISFDs. La sección B relevó la trayectoria como lector. La sección C, la trayectoria como escritor. La sección D, las prácticas de lectura y escritura en general. La sección E, las prácticas específicas de los profesores vinculados a la enseñanza de lengua y literatura. La sección F reunió los comentarios finales de los participantes.

a) Datos sociodemográficos

En esta área o sección se consigna género, edad, formación profesional de los docentes, origen o procedencia de las titulaciones, antigüedad en la docencia, antigüedad en el cargo por el que se recibe la encuesta, antigüedad en cargos no docentes, niveles educativos y ámbitos profesionales en los que se desempeñan además del profesorado, cuántas horas reloj trabaja habitualmente, en cuántos ISFD trabaja.

Según los datos obtenidos, el 63% de los profesores corresponde al **género** femenino; el 36,1 % al género masculino; y menos del 1% se incluye en las formas no binarias de género. El 67,2% de ellos son mayores de 40 años; de este porcentaje el 36,1% tienen entre 51 y 65 años, y un 4,2% más de 66.

En cuanto a su formación y **nivel educativo**, el 48,73% de los docentes son egresados de los ISFD, el 47% es licenciado universitario, el 35,29 % es profesor universitario; el 3,1% tiene formación sin título superior y el 3% tiene formación técnica; el 10% tiene además una especialización universitaria, el 7% una maestría, el 2,1 % un doctorado.

De la totalidad de los profesores, el 43% se formó en la Ciudad de Buenos Aires. El 56% en la provincia de Buenos Aires, y un 1% posee títulos de la provincia de Córdoba. La mayoría de los segundos títulos proceden de la UBA.

En su mayoría, el 69,8% de los profesores tiene más de 10 años de **experiencia docente** en el ISFD de referencia. El 30,2% tiene menos de 10 años. El 38% tiene además un cargo no docente. El 22% de estos tiene en el cargo no docente de 10 a 20 años de antigüedad.

De la totalidad de profesores, el 47,9 % trabaja en otros ISFDs; el 43,2% trabaja además en la escuela media y el 17% en la Universidad. Un gran número de estos trabaja en la UNLaM. Un 33% trabaja en **otros ámbitos** y un 16,9% trabaja solo en el profesorado.

El 52,1% trabaja en el ISFD investigado entre 10 y de 15 **horas semanales**. El 29,4% más.

Incluimos entre los ítems sociodemográficos una variable de análisis que permite caracterizar, desde otro lugar, el perfil de los docentes del partido. Esta pregunta habla del sentido y de la representación que se tiene de la propia tarea. Se les preguntó a los docentes en una pregunta de opción múltiple:

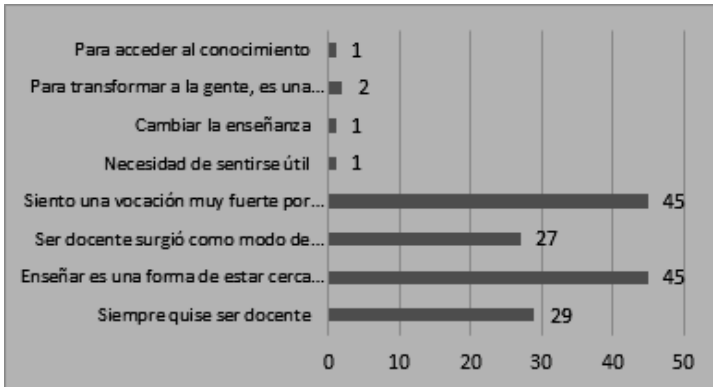
¿Cuáles de la/s siguiente/s frase/s refleja/n el pensamiento o el sentimiento que lo llevó a convertirse en docente?

- Siento una vocación muy fuerte por enseñar.
- Enseñar es una forma de estar cerca del conocimiento y de mantenerme informado.
- Ser docente surgió como modo de insertarme en el mundo del trabajo.
- Siempre quise ser docente.

Sobre un total de 151 elecciones, el 29,80% se sintió identificado con la frase que apela a la vocación y otro 29,80% con aquella que remite al mundo del conocimiento. 17,8% se identificó con la referencia al mundo del trabajo. Los docentes

agregaron algunas frases más. Se destaca entre ellas, el deseo de transformación.

Gráfico 3. Representaciones sobre el ser docente. En números



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019

b) Trayectoria lectora

En esta sección se describe la trayectoria que llevó al docente a constituirse como un sujeto lector. Se indaga con quiénes aprendieron a leer, los miembros de la familia que tenían el hábito de leer, géneros que leía habitualmente en la escuela primaria, en la secundaria, en la formación de grado, los que lee más frecuentemente a partir de su formación profesional y de su labor en el aula; cuáles son los textos con los que se siente más cómodo y cuáles le producen más placer; cuál es la forma de acceso a los materiales bibliográficos; cuántas horas le dedica a la lectura; tipo de soporte que frecuenta, bibliotecas que consulta, frecuencia de la consulta.

En un 58% de los casos, el **contexto de aprendizaje** de la lectura fue la escuela. El resto aprendió en su casa. Preguntados estos por la **figura parental** con la que aprendieron a leer, el 39%

aprendió a leer con la madre, el 34% con el padre, el 14% con los hermanos y el 13% con los abuelos.

En relación con los hábitos o **trayectoria de lectura**, puestos a ordenar los **géneros discursivos**⁸ más leídos durante la escuela primaria, ordenaron, en primer término, el género literario, leído por casi el 70% de los encuestados; en segundo lugar, los géneros científicos (ensayos o teoría general de las distintas ciencias). En tercer lugar, se señaló el género periodístico. Solo en cuarto lugar aparecen los géneros emergentes. En la categoría *otros* no aparecieron aportes significativos.

En las lecturas de la escuela secundaria, volvieron a repetirse los géneros leídos durante la escuela primaria. Se advierte una pequeña diferencia, en este período, los géneros virtuales y emergentes comienzan a destacarse. En la categoría *otros* tampoco se agregaron nuevos ejemplos.

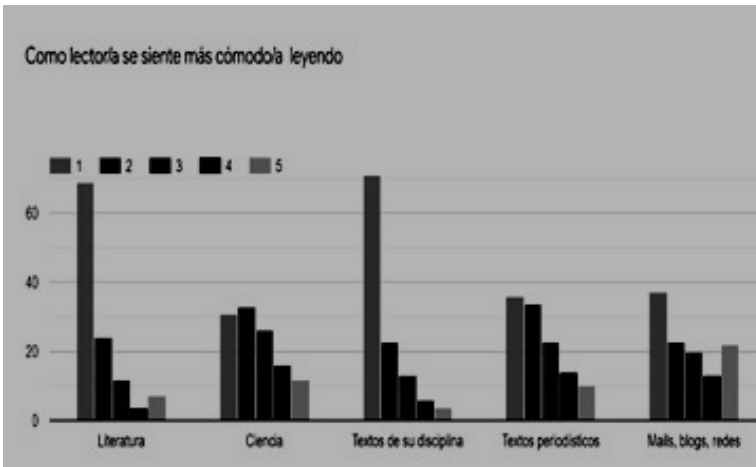
Durante la formación de grado, los géneros científicos y académicos correspondientes a las distintas disciplinas ocupan el primer lugar. Le siguen los textos periodísticos y, en tercer lugar, la literatura junto a los géneros emergentes. Tampoco aquí en la opción *otros* se agregó información relevante.

La última pregunta de la trayectoria lectora refiere a la lectura en el tiempo de la docencia. Los géneros más frecuentados a partir de su labor docente son los textos correspondientes a las disciplinas, pero del ámbito académico (manuales, clases, trabajos de los alumnos, monografías). Le siguen ahora, en segundo lugar, los géneros emergentes, que han crecido notablemente; en tercer lugar, aparecen los textos de género científico y periodístico y, en último lugar, los textos de género literario. Tampoco en otros se registran aportes importantes.

⁸ Con respecto a los géneros discursivos, conocedores de que la clasificación de los textos leídos es siempre un aspecto problemático, para brindar mayor amplitud en la clasificación de los géneros, en todas las instancias se brindó la opción de incluir una categoría diferente. Sin embargo, las opciones incluidas no siempre lo fueron. Los docentes reiteraron géneros que podían incluirse en las etiquetas anteriores. Así sucedió en casi todos los casos.

Con respecto a los géneros que ofrecen mayor **comodidad** para la lectura, se observa que en un 70% los docentes se sienten más cómodos leyendo textos de la disciplina, en segundo lugar, se mencionan los literarios, los textos más científicos ocupan el último lugar. Entre los textos científicos estarían las teorías y las investigaciones, tanto de las ciencias duras como de las ciencias sociales, que incluyen las correspondientes a las distintas disciplinas. Por textos de las disciplinas entendemos manuales, didácticas de la disciplina y otro tipo de textos que han sido mediados por un especialista académico.

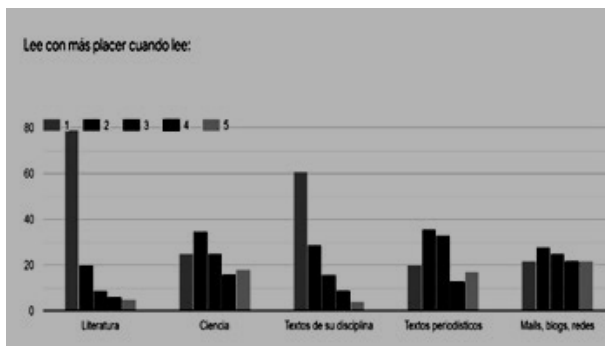
Gráfico 4. Géneros que leen con mayor comodidad. En números



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019

Quando la pregunta es por los textos que se leen con más **placer**, la relación se invierte notablemente. En un 80%, la literatura es mencionada en primer lugar y los textos científicos suben un lugar, no son cómodos para leer, no son fáciles, pero son placenteros por los conocimientos que aportan.

Gráfico 5. Géneros que leen con más placer. En números

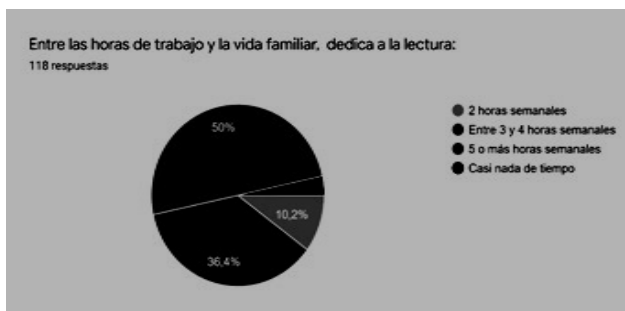


Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019

Respecto al acceso que tienen a los materiales de lectura. La mayoría de los profesores coincidió en decir que, en primer lugar, compraban los materiales; y, en segundo lugar, los bajaban de internet. Los materiales prestados, conseguidos en las bibliotecas o fotocopiados ocupan el tercer lugar.

En el siguiente ítem, la mayoría de los profesores manifestó dedicar más de 3 horas a la lectura. El gráfico 3 ayuda a visualizar estos datos que atienden a la cuestión del tiempo.

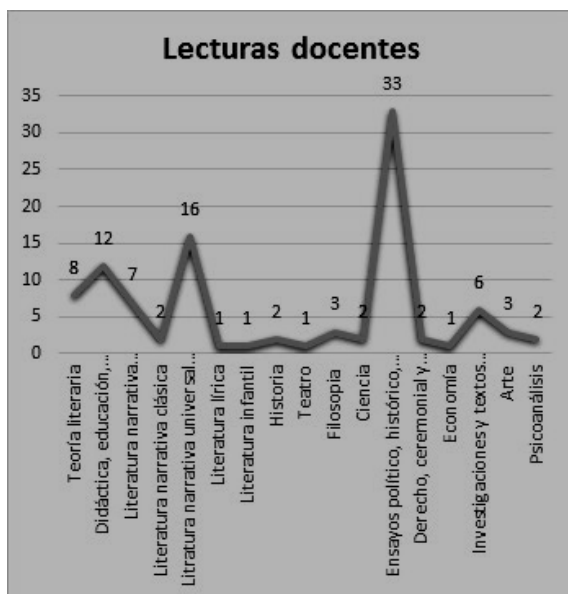
Gráfico 6. Tiempo dedicado a la lectura. En porcentajes.



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019

Entre las lecturas realizadas últimamente, los títulos mencionados por los docentes muestran una inclinación a la lectura de ensayos históricos, políticos, filosóficos y psicoanalíticos, vinculados generalmente con el tema argentino. En segundo lugar, los docentes leen literatura universal contemporánea. En tercer lugar, leen libros de didáctica y educación.

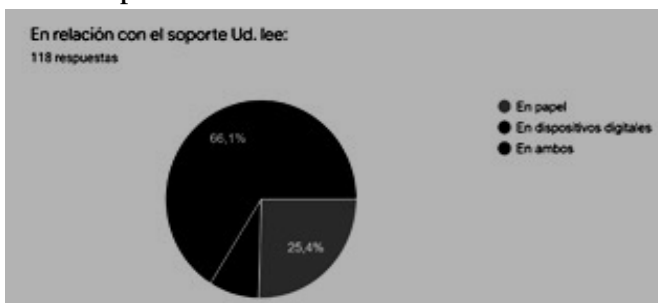
Gráfico 7. Libros leídos últimamente. En números.



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019

El 50 % de los docentes declara haber leído más de un libro en el último tiempo. Y leer en distinto tipo de soportes. Un 25 % solo lee en papel.

Gráfico 8. Soportes de lectura



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019

Finalmente, los datos revelan que la población docente casi no frecuenta **bibliotecas**. Si visitan esos espacios, lo hacen solo mensualmente. Solo un 11% lo hace semanalmente. Un 5% dice hacerlo diariamente. Entre las bibliotecas consultadas son dominantes las bibliotecas virtuales y las ubicadas en los espacios escolares. Luego les siguen las correspondientes a los Institutos de Formación Docente. Un 19% asiste a las bibliotecas universitarias; de estos el 5% visita la biblioteca del Congreso de La Nación.

c. Trayectorias de escritura

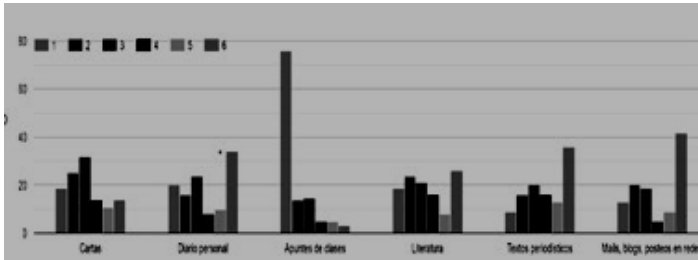
En esta sección se describe la trayectoria que llevó al docente a constituirse como un sujeto escritor o productor de textos y otras cuestiones vinculadas a la docencia. Se indaga con quiénes aprendieron a escribir, cómo, qué géneros frecuentaba antes de trabajar como docente, que géneros practica en la actualidad, se indaga sobre su producción científica y tiempo que dedica a la escritura.

En el **contexto de aprendizaje** de la escritura, se reitera el sistema de apropiación de la lectura. La mayoría de los docentes aprendieron en la escuela, aunque un porcentaje bastante importante de docentes, el 32,8% afirma haber aprendido en su casa y un 14% de ellos declara haber aprendido por sí mismo a partir de la lectura de textos o copiando

carteles o avisos publicitarios del barrio. Un solo docente señala haber aprendido con la ayuda de su abuela.

Al comenzar a trazar la trayectoria que los fue construyendo como escritores, señalan que, en el **pasado**, antes de comenzar a trabajar como docentes, escribían más frecuentemente. En este ítem, los docentes valorizaron el trabajo que hicieron durante su formación. En ese período lo que más escribieron fueron apuntes. En segundo lugar, diarios personales y literatura. En cuarto lugar, cartas.

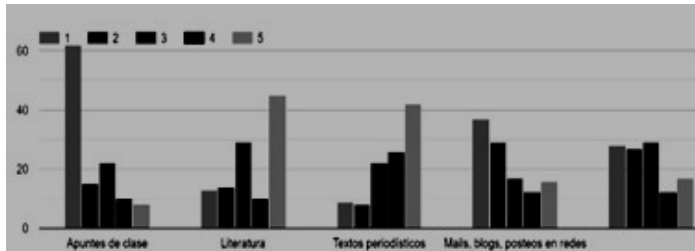
Gráfico 9. Prácticas de escritura antes de ser docentes. En números



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019

Puestos a ordenar qué géneros **escriben en la actualidad**, los docentes señalaron nuevamente los apuntes de clase; y, en segundo lugar, los géneros emergentes. En tercer lugar, artículos científicos, frecuentados por el 25% de los docentes.

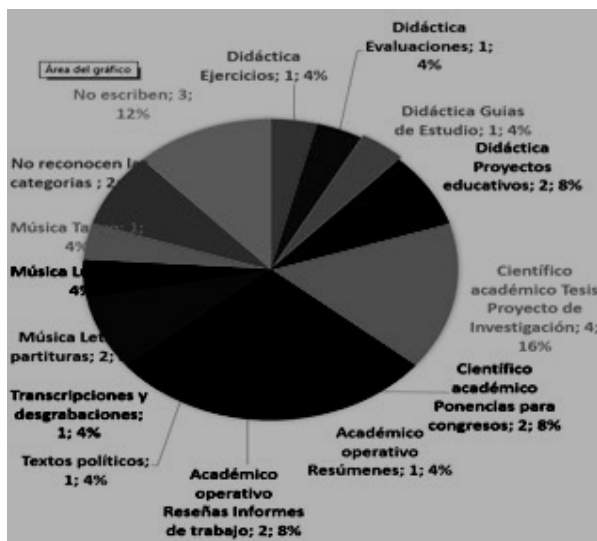
Gráfico 10. Géneros que escriben en la actualidad



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019

En la pregunta abierta, en aquella que preguntaba por otro tipo de textos escritos, esta vez los agregados fueron significativos. 25 profesores, es decir, el 21% del total de profesores y aportaron clasificaciones nuevas como “género académico operativo” en los que incluyen: resúmenes, reseñas, informes de trabajo. Entre los agregados se destacan con un 16% las tesis y proyectos de investigación; con un 8%, las ponencias y con un 20% los textos didácticos en todas sus variantes: ejercicios, evaluaciones, proyectos educativos, guías. Se destacan también los escritos al ámbito de la música.

Gráfico 11. Géneros agregados por los docentes. En números y porcentajes



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019

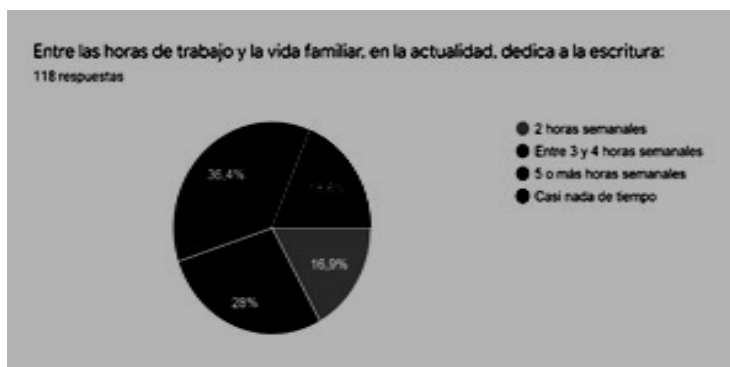
Preguntados por las **publicaciones de artículos en revistas científicas**, respondieron 118 docentes. En sus respuestas, los docentes manifiestan no publicar en un 69,5%. El 30,5% dijo que efectivamente publica. El dato no parece estar en relación con el tipo de escritura

más frecuente. Solo el 25% sostiene escribir frecuentemente artículos. Y por lo general no son los escritores que no escriben frecuentemente los que publican. La incógnita por ahora no hemos podido resolverla. Del 30,5 % que sí publica, el 62,9% ha publicado entre 1 y 3 artículos a lo largo de su trayectoria; 22,9% entre 4 y 10; y el 14,2 % afirma haber publicado entre 11 y 20 artículos o más. Estos son sobre un total de 36 profesores, son 5 profesores. Entendemos que estos pueden ser los profesores con mayor trayectoria, recordemos que más del 68% tienen más de diez años de experiencia en formación docente. El número también es llamativo.

Cuando se les pidió que mencionaran alguna producción reciente, de 58% de 119 profesores, en un porcentaje del 20% aproximadamente mencionó producciones concretas, con título. El resto generalizó. Entre estas producciones vuelven a destacarse los géneros académicos: fichas, apuntes, cuadernillos, actividades; y las producciones científicas: capítulos de tesis, ponencias.

Respecto de las horas dedicadas a la escritura. Casi el 65 % de los docentes dedica entre 3 y más de 5 horas semanales a la escritura de géneros de distinta índole. El 18,6% de 118 profesores (uno no respondió) dice no tener tiempo para leer.

Gráfico 12. Horas dedicadas a la escritura



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019.

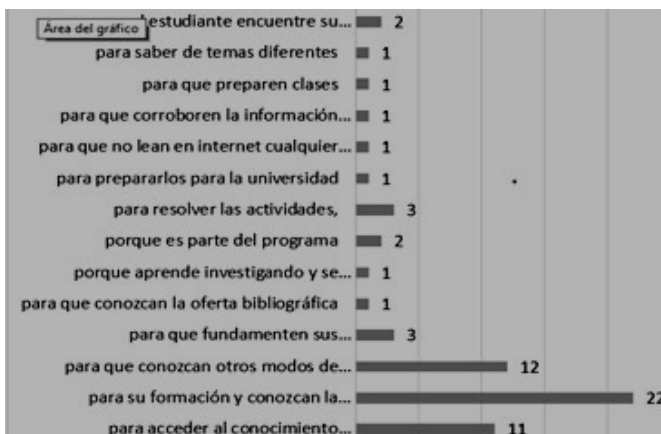
d. Prácticas de lectura y escritura en el aula

En esta sección se relevaron los datos referidos a las prácticas de aula. Se indagó si el docente solicita lectura de bibliografía académica y científica a sus estudiantes, la dinámica que utiliza para la comprensión de textos académicos y científicos; las cuestiones a las que atiende cuando trabaja la escritura; cómo evalúa la comprensión y la producción escrita; si usa borradores para la enseñanza de la escritura; si recibió formación para corregir producciones durante el proceso de escritura y dónde; si tiene técnica para corregir y cómo es; los soportes con los que trabaja en el aula; si los estudiantes a la hora de leer y escribir utilizan internet y recursos tecnológicos; si solicita lecturas o escritos en forma digital. En la mayoría de las preguntas, se solicitó además una justificación.

Prácticas de lectura en el aula

Con respecto a la bibliografía académica y científica, el 95,7% manifestó solicitar a sus estudiantes la lectura de esos materiales. Entre los 62 docentes que se explayaron, la justificación que prevalece alude a las exigencias de la formación docente de los estudiantes y a la necesidad de que conozcan la rigurosidad del pensamiento científico y se habitúen a él. La segunda razón, en orden de importancia, es que los estudiantes deben conocer otros modos de pensar para debatir, argumentar y analizar desde un marco teórico concreto. Un 18,6% afirma indicar esa bibliografía para que resuelvan actividades.

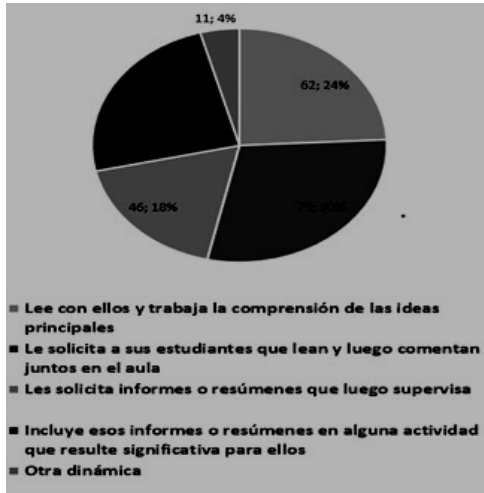
Gráfico 13. Razones para leer bibliografía científica y académica



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019

Cómo trabajan la lectura de textos científicos en el aula. Sobre este aspecto, el 30% (sobre 117 respuestas) sostuvo que pide a los estudiantes que lean solos para luego comentar; el 24 % acompaña la lectura en presencia. Un 18 % solicita después de la lectura un resumen o informe; un 24% incluye esta síntesis en una actividad que sea interesante para ellos. Un diez por ciento agregó otras dinámicas y señalaron la necesidad de ir quitando el apoyo a la lectura.

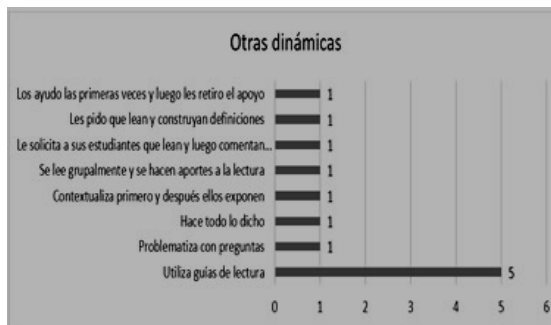
Gráfico 14. Prácticas de lectura en el aula



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019.

Entre otras dinámicas propuestas por los docentes: se destaca la guía de lectura. Solo uno dice hacer todo lo dicho, otro menciona la lectura colectiva y los aportes. Ninguna justificación o propuesta de dinámica menciona la lectura del docente, la necesidad de su compromiso corporal, intelectual y emotivo.

Gráfico 15. Otras dinámicas de lectura



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019.

Prácticas de escritura

En relación con estas prácticas, a la hora de escribir en el aula, los profesores prefieren trabajar las ideas, en primer término; en segundo lugar, proponen otras didácticas; en tercer lugar, prefieren trabajar la estructura de los textos. Las cuestiones referidas a los géneros discursivos, a los modelos a seguir, aparecen en último término. Estos valores, si se suman a quienes opinan que hay que darles absoluta libertad para escribir, alcanzan al 24%.

Gráfico 16. Prácticas de escritura en el aula. En números y porcentajes



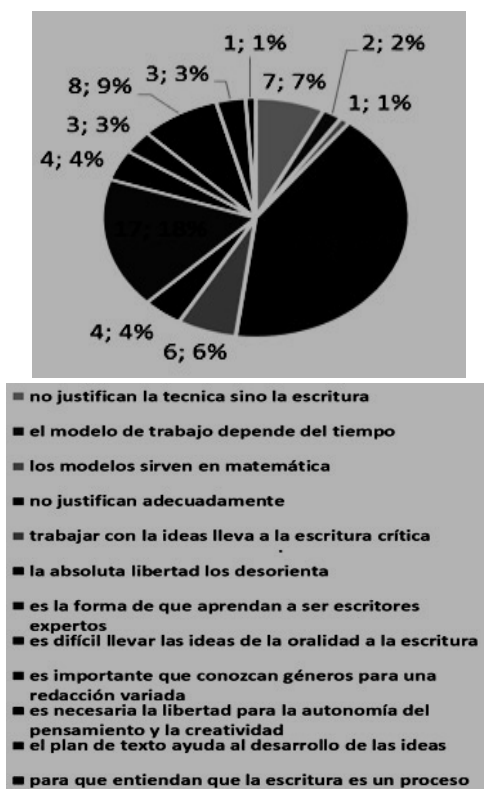
Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019.

En la opción, “otra dinámica” los docentes sugirieron trabajar algunas etapas del proceso de escritura y solo uno propone trabajar todas las fases del proceso.

Siguiendo con el tema de las prácticas de escritura en el aula, de las 96 justificaciones sobre un total de 120 opiniones, el 42% no justifica el tipo de trabajo que se realiza y se van de

tema. El 18% entiende que acompañar el proceso de escritura es lo que facilita la construcción de un escritor experto y de carácter académico. El 7% justifica la necesidad de trabajar la escritura. Un 9% destaca la necesidad de libertad para facilitar la expresión. Y un 6% valoriza el trabajo con las ideas para desarrollar el pensamiento crítico. Solo un docente señala que hay que enseñar el proceso de escritura para que se entienda que la escritura es un proceso.

Gráfico 17. Justificaciones sobre las dinámicas de escritura



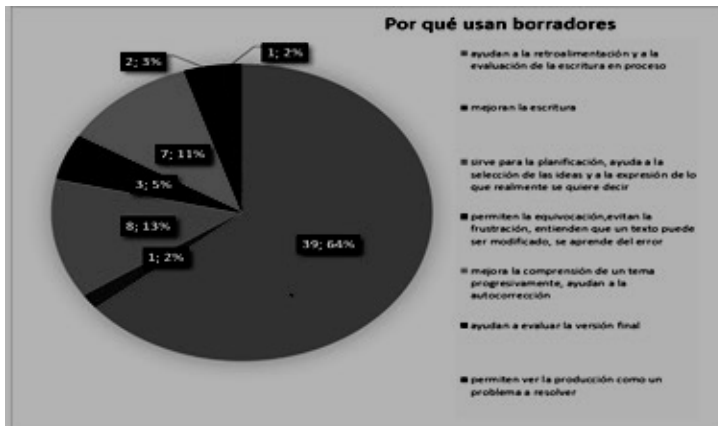
Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019

Correcciones

Dedicamos un apartado especial al tema de las correcciones. Con respecto al tema de las **correcciones o intervenciones docentes** en la lectura o escritura del otro, en la instancia de comprobar la comprensión de lo leído o de evaluar un texto escrito, el 63,6% de los profesores prefieren **Intervenir** y dar indicaciones generales; el 39,8% prefiere **marcar lo que está bien o mal** y solicitar una nueva presentación; el 24,6% practica la **corrección colectiva** en el grupo aula. El 3,4% prefiere **no intervenir**. Un 1% de los encuestados **reformula** o propone otra acción.

Con respecto a la escritura de 118 respuestas, el 80% solicita **borradores**. Del resto, 17% no solicita; y el 3% solicita a veces. Justifican el uso de borradores, el 64%, en el hecho de que produce **retroalimentación**; el 13% sostiene que ayudan a **planificar** y seleccionar lo que se quiere decir; y un 11% agrega que ayuda a la comprensión del tema; el resto destaca su importancia para realizar la **evaluación final** y comprender que la escritura es un problema por resolver.

Gráfico 18. Por qué usan borradores. En números y porcentajes

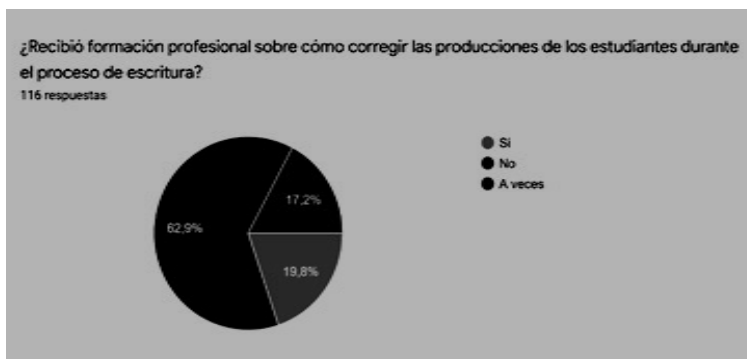


Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019.

Preguntados por el no uso de borradores, el 55% señala que no son necesarios; un 20% dice que no tienen tiempo; un 10 % que no trabaja la escritura; un 5% considera que los textos de los alumnos no tienen errores. El 10% no justifica.

Con respecto a la acción concreta de corregir los textos, en este ítem, el 62,9% manifiesta no haber aprendido en ningún espacio a corregir los escritos de los estudiantes. El 19,8% afirma haber recibido formación y el resto, a veces.

Gráfico 19. La corrección como tema disciplinar

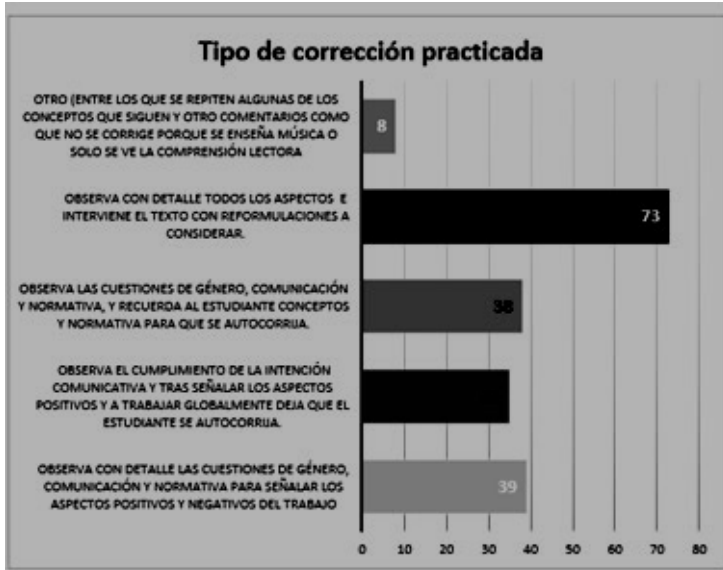


Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019.

Los que aprendieron a corregir escritos manifiestan haberlo hecho principalmente en los ISFD, en las universidades y en otro tipo de cursos.

En cuanto a qué corrigen, en esta pregunta de opción múltiple, sobre un total de 193 opciones, los profesores prefieren en un 40% las correcciones más detalladas, exhaustivas y con intervenciones. Afirman corregir todos los aspectos e intervenir para manifestar todo aquello que consideren pertinente e incluso reformular el texto del otro.

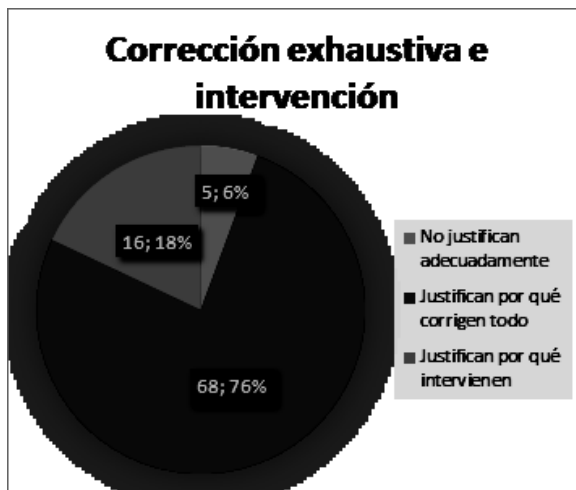
Gráfico 20. Tipo de correcciones practicadas. En números.



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019.

Entre las justificaciones, excepto en un caso, los docentes no apelan a las metodologías expuestas en el marco teórico de esta investigación. El 76% se justifica en la necesidad, solo el 18% explica realmente por qué intervienen, el resto no justifica. O sea, en las justificaciones no aparece el sentido de las prácticas.

Gráfico 21. Razones de la corrección exhaustiva. En números y porcentajes



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019.

e) Prácticas específicas de los profesores de Lengua y Literatura

Esta sección releva datos de los profesores de Lengua y Literatura. Presenta qué generos se trabajan en el aula para acompañar al estudiante en su lectura y por qué, cómo acceden a los libros los estudiantes, con qué frecuencia le solicitan una tarea colaborativa con docentes de otras disciplinas para trabajar la lectura y la escritura; si enseña algún método para corregir la escritura de otros y cuáles. En esta sección participaron 62 profesores.

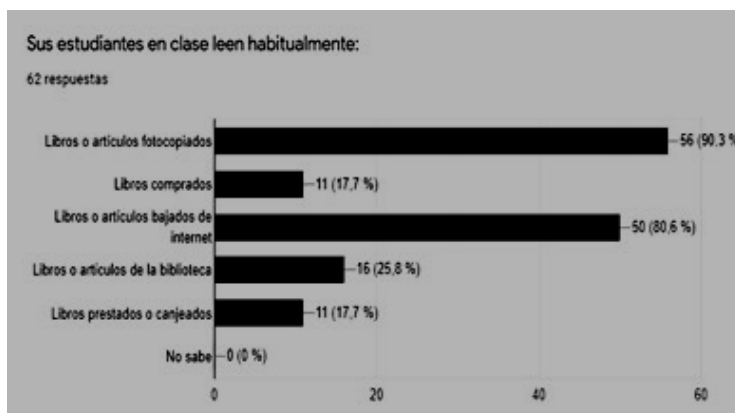
En esta respuesta de opción múltiple, sobre un total de 115 preferencias, los docentes prefieren acompañar a los estudiantes en un 85,5% cuando leen textos científicos y académicos. Acompañan la lectura de textos literarios en un 38,7%; y en un 32,3 % los textos

periodísticos. Al justificar la frecuencia de acompañamiento, solo el 40% justifica adecuadamente, y de ese total el 20% sostiene que los textos científicos y académicos son los que ofrecen mayor dificultad y los que los estudiantes no pueden preparar solos.

En cuanto a los géneros cuya escritura deciden acompañar en el aula, en un 94,7% volvieron a elegir los géneros académicos. En la fundamentación del acompañamiento se reiteró la respuesta anterior. Los estudiantes tienen mayores dificultades y se necesita de un docente orientador.

En cuanto a la disponibilidad de materiales bibliográficos, la mayoría de los futuros profesores se forman leyendo fotocopias o artículos bajados de internet.

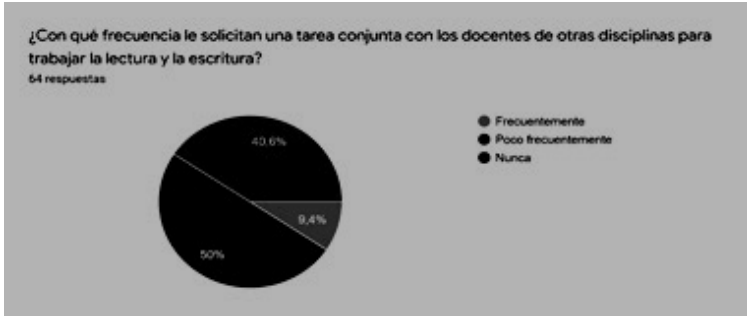
Gráfico 22. Acceso a materiales bibliográficos en el aula. En números y porcentajes



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019.

En la pregunta referida a la escritura colaborativa entre disciplinas, el 90% de los docentes manifiesta que nunca o poco frecuentemente ha participado de un trabajo colaborativo. Solo un 9,4% de los profesores de Lengua y Literatura parece haber tenido alguna experiencia al respecto al interior de los ISFD.

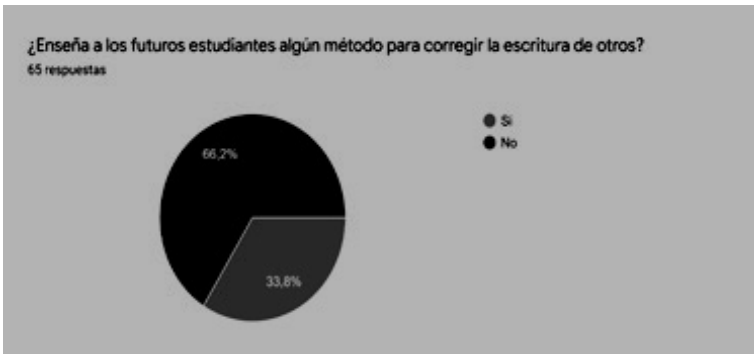
Gráfico 23. Escritura en las disciplinas y trabajo colaborativo



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019.

En cuanto a las prácticas de corrección de escritos, en la mayoría de los casos, los profesores no enseñan a corregir la escritura con un método determinado.

Gráfico 24. Enseñanza de métodos de corrección. En porcentaje

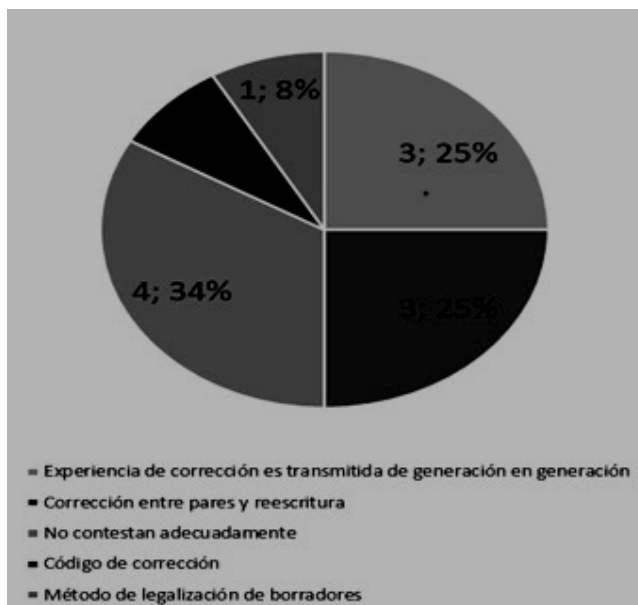


Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019.

Entre el 33,8% que manifiesta enseñar un método de corrección, a la hora de responder cuál era el método, el 25% considera que el método es experiencial y se aprende de generación en generación. El otro 25 % considera un método la corrección entre pares. Solo un

profesor establece que el método se basa en un código de corrección compartido grupalmente.

Gráfico 25. Enseñanza de la corrección. En número y porcentajes.

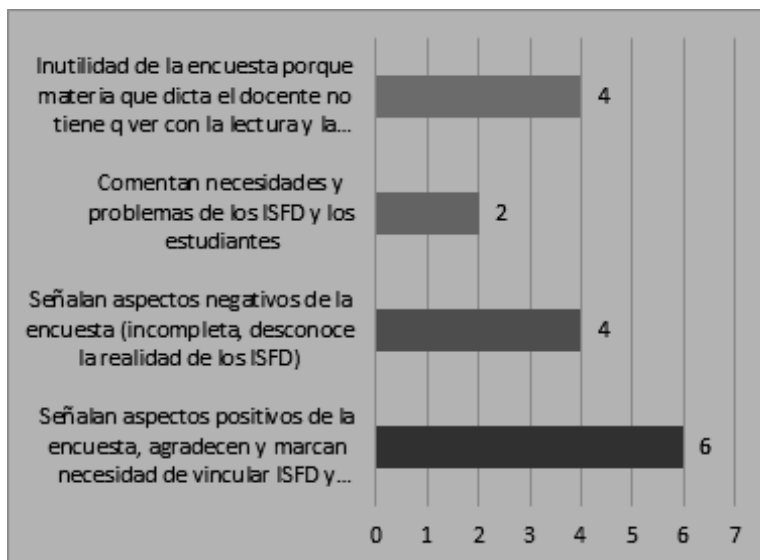


Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019.

f. Comentarios finales

Se recibieron solo 16 comentarios al finalizar la encuesta, los más destacados son los que señalan aspectos positivos de la misma y la necesidad de realizar una articulación entre ISFD y la UNLaM.

Gráfico 26. Comentarios sobre la encuesta. En números.



Fuente: Elaboración propia, UNLaM, 2019.

4. CONCLUSIONES

La investigación realizada por este equipo docente ha logrado reunir información importante respecto de la formación de los profesores que, a futuro, por un lado, ingresarán a la universidad para completar su formación académica; y, por el otro, formarán a los estudiantes secundarios que intentan seguir una carrera profesional en la Universidad. Revela quiénes y cómo los forman.

Las conclusiones que presentamos, a partir de los resultados, son realmente provisorias requieren de nuevos cotejos y de una profundización de tipo cualitativo. Nos disculpamos de antemano por, si en el esfuerzo de entrecruzar los datos, alguna interpretación parece forzada/arriesgada o adquiere tono prescriptivo, no es la intención.

Algunas de las conjeturas que presentamos no son del todo novedosas, algunas son coincidentes con las señaladas en estudios anteriores ya en década pasadas respecto también de otras poblaciones. Esta coincidencia confirma la persistencia y la derivación de un problema que atraviesa generaciones.

Para comenzar, en relación con quiénes son los docentes y sus **trayectorias lectora y escritoras**, el 67,2% de los profesores de los ISFD son mayores de 40 años y, el 40,3 tiene más de 51 años.

Por su generación, la mayoría aprendió a leer y escribir en la escuela, lejos de los recursos digitales y los géneros emergentes. Han tenido, en algún sentido, una formación tradicional, analógica, gutenberiana, basada en la lectura y la escritura en papel y en los métodos clásicos de aprendizaje que inciden en la *ontologización* del libro y la lectura.

En sus trayectos, las figuras con las que hubieran podido *aprehender* la importancia y la pasión de la tarea intelectual están ausentes. No se hicieron alusiones al respecto en ninguna de las instancias abiertas de comunicación. No hubo, al parecer, inicialmente emociones mediadoras que sostuvieran el valor de las prácticas y consolidaran

representaciones positivas a través del tiempo. De existir esas figuras, no estarían siendo resignificadas en el presente de las encuestas. Así como tampoco fue resignificada la cercana relación entre lectura y escritura como forma de acceder al conocimiento del mundo y de la ciencia. Haciendo el intento de comprender, se podría pensar que el modo en que los docentes se piensan (o nos pensamos) en el mundo produce cierto olvido de aquellos sentimientos y pensamientos que decidieron nuestra vocación.

La mayoría se formó leyendo literatura lo que explicaría los muchos problemas que tienen (y tenemos) los docentes para trabajar con comodidad la lectura, la escritura y la enseñanza de la ciencia. De hecho, hoy cuando en la licenciatura de Lengua y Literatura de la UNLaM, se planifican los trabajos finales, la mayoría de los docentes eligen investigar temas literarios. Son excepcionales las tesis sobre otro tipo de discursos. Solo unos pocos de los docentes encuestados declaran leer ciencia desde niños y seguramente son aquellos que declararon seguir leyéndola.

Los profesores formadores son en su mayoría mujeres y tienen gran experiencia docente, el 69,7% tiene más de 10 años. No obstante, en la mayoría de los ISFDs son más las y los profesores con menos antigüedad en el cargo. 29,4% tienen de 1 a 5 años y 26,9 de 6 a 10 años. Gran parte de los docentes que trabajan en los ISFD trabajan en otros ISFD y en las Escuela Secundaria. En menor número trabajan en la Universidad. O sea, están más familiarizados con otras estrategias y objetivos de enseñanza. Conocen muy bien las fortalezas y debilidades de la población a la que enseñan. La mayoría trabaja más de 3 horas diarias en los ISFD después de trabajar en otros espacios. El dato hace evidente su dedicación y tarea semanal, muchas veces no compatible con la observación, seguimiento y corrección de las actividades de clase.

En la actualidad son docentes que leen muchas horas para cumplir con sus obligaciones laborales y el compromiso con sus alumnos. Trabajan mucho también, pero escriben relativamente poco. O escriben mayoritariamente textos para la población estudiantil. El tiempo, y el factor económico asociado, es un tema presente en muchas decla-

raciones. El tema surge como tópico al hablar de las correcciones, en el tipo de correcciones, en la resolución rápida con la que fueron resueltos algunos ítems de la encuesta. Sin embargo, no son lectores salvajes que exploren varios textos a la vez y se detengan en lo que necesitan para superar el problema del tiempo. Tampoco son lectores que lean colaborativamente ni que promuevan como dinámica este tipo de lecturas para reducir tiempos y aprovecharlos para otra cosa. Solo un profesor habla de lectura colectiva y discusión. Tampoco practican una escritura basada en modelos y en géneros discursivos que de algún modo ayuda a la planificación y regula una escritura que puede ser monitoreada con mayor eficacia y en menos tiempo.

Como lectores, para ellos, la lectura más cómoda es la lectura disciplinar y la más placentera, la lectura literaria. La lectura de textos científicos, artículos, investigaciones, teorías es menos cómoda. Sin embargo, declaran que este era el segundo tipo de lecturas durante el período de la escuela primaria. Este desfase nos lleva a inferir que hay allí un problema en la clasificación de los textos que no podemos resolver a la distancia, sin ayuda de ellos.

Otro dato que resulta sintomático es el que consigna que antes de trabajar escribían más que ahora que trabajan en la docencia. Este es un dato que atenta contra la definición de “escritor”, existe algo que quiebra la continuidad de la escritura o pone en duda la existencia de la disposición. También podría pensarse que hay algo que impide tomar conciencia de todo lo que escriben. Pero cuando aquí decimos que el docente no escribe hablamos de escritura especializada, de escritura como profesional docente.

Este dato podría ir de la mano con el hecho de que lo que más se lea y más se produzca sean apuntes. El apunte justamente se caracteriza por una inmediatez que atenta contra la textura y obliga a suspender muchas normas, es una escritura, más relajada que cualquier otro tipo de producción académica. En este sentido, podría pensarse que el apunte es a la escritura lo que el guasap a las normas ortográficas. Es cierto que existen apuntes más y menos formales, más y menos teóricos, más y menos eruditos, pero la escritura solo de apuntes atenta con otras producciones de largo aliento y registro diferente.

Antes y en la actualidad, es evidente que la escritura de los docentes se encuentra atravesada por el trabajo escolar y académico, en el que también se destaca la escritura de guías y resúmenes. Es decir, géneros que los propios docentes reconocen como géneros académicos *operativos*. En grado menor, escriben artículos científicos.

En relación con las **prácticas de lectura y escritura en el aula**, aplican métodos tradicionales y su actuación se ve compelida por el tiempo y los desarrollos curriculares. En general, los profesores de arte consideran no tener incumbencia en el tema y tienen la representación de que la lectura y la escritura es un asunto de los profesores de lengua y literatura. No existe en ellos la idea de que deben contribuir en la formación de lectores y escritores para la vida.

En las prácticas de lectura, un importante número de docentes (30%) prefiere que los estudiantes lean solos y después debatir para formarlos críticamente, y muchos de ellos prefieren tanto la libertad a la hora de escribir como el trabajo solo con las ideas dejando de lado los géneros discursivos. En los comentarios y oportunidades de mención en la encuesta, los docentes no hablan de distintos tipos de lectores y escritores, ni de distintos tipos de lectura y escritura, ni de estrategias pensadas para un tipo de lector o escritor en particular.

Pocos hacen hincapié en el tema de los procesos de lectura y escritura, en la necesidad de desarrollarlos completamente. Tampoco mencionan o niegan los distintos aspectos de la lectura y la escritura que hemos desarrollado en el marco teórico. No discuten con los planteos que hace la encuesta, salvo en lo relativo a los géneros discursivos propuestos.

A la hora de justificar son pocos los formadores que desarrollan conceptos teóricos. Sustentan su accionar en la obligación o en la coherencia con la formación docente. No aparece en la mayoría de las justificaciones desarrollos conceptuales que hablen de un *sentido* del hacer. Tampoco se alude a las nuevas propuestas de incentivación a lectura y la escritura (ferias, re-

des, blogs, etc.), aunque en los institutos se realicen talleres de lectura y escritura extracurriculares.

En estas prácticas, de lo analizado hasta aquí, resulta problemático el hecho de desechar los géneros discursivos y los modelos como forma de ayudar a la producción y también a la lectura. Solo un docente mencionó la necesidad de contextualizar antes de leer, acción que implicaría de algún modo activar conocimientos, incluidos aquellos relativos al género que se propone al lector como lectura. Esta ausencia de la teoría de los géneros discursivos se trasluce en las dinámicas seguidas en la corrección, en las que las correcciones en función de los géneros es una de las menos seleccionada. Tampoco aparece entre las estrategias propuestas para la lectura, la implementación del análisis discursivo como herramienta que permite acotar las interpretaciones de las lecturas. Escasamente se habla de problemas de comprensión o interpretación en la lectura.

A la hora de corregir la escritura de los estudiantes, el 63,3% prefiere la corrección exhaustiva con intervención docente, desestiman el sistema de pistas mínimas que generan inquietud en los estudiantes y lleva a estos a asumir un rol protagónico. Valoran el uso de borradores, pero pocos docentes ven en ellos una instancia de evaluación del proceso que permitiría acotar los tiempos que escasean. Afirman haber aprendido sistemas de corrección durante su formación, sin embargo, en las justificaciones solo aparece sugerido el método intuitivo experimental que señala que cada docente aprende a corregir de otro docente, se desconoce teoría al respecto (Tapia: 2015,2016). Mencionan la corrección de pares, pero no el método con el que los pares corrigen. Solo uno de los 118 docentes, señala la existencia de un código de corrección compartido con los estudiantes. Tampoco se mencionan sistemas de corrección en pantalla. La cuestión retórica está ausente en las correcciones.

Por otra parte, los docentes proceden como si los estudiantes fueran escritores expertos capaces de planificar al escribir un texto cuyas ideas encontrarán en el borrador con ayuda del

docente. La idea de la construcción de la autonomía del lector y escritor está presente solo en algunos profesores. En las justificaciones de corrección, no se hace referencia a las normativas ortográficas, de puntuación ni a las correspondientes a la lingüística textual. Desde otro punto de vista, en las respuestas de las consignas, son escasos los profesores que se construyen como sujetos dialogantes y esto en pocas instancias: al comentar los textos leídos y en la corrección de los borradores.

Entre los profesores del partido de La Matanza, las bibliotecas virtuales han cobrado más importancia que las bibliotecas físicas. Y mientras los docentes manifiestan, comprar libros o acceder a ellos por internet, sus estudiantes no trabajan con libros, casi desconocen su materialidad, trabajan mayoritariamente con fotocopias o consultan/bajan libros en internet. No existe el cuerpo a cuerpo con el libro, ni se hace mención del cuerpo a cuerpo entre el profesor y el libro.

Con respecto a las prácticas de lectura y escritura digital, tanto docentes como estudiantes están familiarizados con los recursos tecnológicos y parecen tener disposición para la lectura y escritura en pantalla. Han mostrado en esto gran flexibilidad al adoptar y reformular sus hábitos, aun cuando hay un 20% de docentes que solo lee en papel. En ningún caso se hace mención a los inconvenientes específicos de trabajar en la web, como las lecturas disruptivas o la disolución de la secuencia lineal de textos que alteran, entre otras cosas, los procesos inferenciales y lógicos del lector poco entrenado (Mangen y Velay, 2010). Solo se advierte en un único caso la necesidad de dar materiales bibliográficos para que los estudiantes no lean cualquier cosa en internet. Contando con ese recurso como muestran los datos, en pocos casos se practica la escritura colaborativa en las disciplinas para acompañar el trabajo que hacen los talleres extracurriculares. No hay, entre los encuestados, menciones a una didáctica para este tipo de lecturas.

Para terminar, concluimos que ese deseo de enseñar, ese mundo del conocimiento al que se buscó pertenecer, de acuerdo con las frases con

las que ellas y ellos se sintieron identificados, aparece aquí un tanto desdibujado. Frecuentemente se afirma que las prácticas responden a una imposición y no a una necesidad con la que el docente está consustanciado. La lectura y la escritura aparecen así justificadas en sí mismas, alejadas del mundo de la vida. En las frases que los docentes agregaron con respecto al *sentido de ser docente*, ninguno afirmó “quise ser docente porque me gusta aprender, investigar, y quiero enseñar a hacerlo”. Ni los profesores de Lengua optaron por incluir una frase como “soy docente porque quiero enseñar a leer y escribir que es una gran forma de conocer el mundo” o “soy docente porque quiero enseñar a leer que es la forma de enseñar a pensar y transformar el mundo”. En esa oportunidad o se repitieron los estereotipos propuestos o se agregaron otros nuevos. Lo que faltó allí fue la oportunidad de visibilizar la *transferencia* y eso sucede, nos arriesgamos a pensar, porque el capital inicial a transferir se ha deteriorado o no ha sido justipreciado. Entendemos que los rasgos de estas prácticas hablan de *habitus* que no ha logrado impactar emotivamente en los docentes lectores y escritores ni en las representaciones que los sostienen. O de *habitus* que el tiempo y las inclemencias sociohistóricas han deteriorado.

En síntesis, y en relación con el tema que nos convoca, **la construcción de lectores y escritores**, el partido de La Matanza y los ISFD en particular, cuentan con los recursos humanos para trabajar el tema en profundidad. El 95.73% tiene título de profesor y el 47% tiene una licenciatura. El 31% cursó posgrados, aunque están más vinculados a las prácticas de la Escuela Media o Secundaria que a la universitaria.

Su formación es heterogénea y se ha dado en contextos socioculturales diversos que, en su interrelación en el campo laboral, permite romper ciertos condicionamientos y favorecen el enriquecimiento mutuo. Muchos de los encuestados destacan en sus comentarios, la posibilidad de una articulación entre los ISFD y la Universidad, y su necesidad. Creemos que esto será absolutamente positivo. La resolución de los problemas que encontramos en las aulas requiere de reflexiones y elaboraciones colectivas que suspendan las prescripciones y encuentren en las propias prácticas el principio de las soluciones.

Está dado el primer paso. Partimos de nuestro desconocimiento de lo que acontecía en los ISFDs y nos hemos aproximado.

Como señalamos más arriba, muchos de estos datos deben ser completados y revisados a la luz de entrevistas en profundidad que permitan avanzar un poco más sobre las características de la formación docente en La Matanza. La articulación será un buen espacio para ello. Por lo demás, las conclusiones que presentamos nos inquietan y nos incitan a seguir trabajando. Queda por delante una labor importante para impactar positivamente en los *habitus* de lectura y escritura de los docentes profesionales y transformar sus prácticas universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes

- Abc. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/escuelas/consultas/establecimiento/default.cfm>
- Anuarios estadísticos. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>
- Plan Nacional de Formación Docente 2016-2020. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. Disponible en <https://cedoc.infed.edu.ar>.
- Fundación Evolución *Lectura y escritura en la era digital*. Recuperado de fundacionevolucion.org.ar/sitio/uploads/2014/06/MS_CONF-2.
- Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Disponible en línea: <http://www.refod.infed.edu.ar/>
- Red INFoD. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. <https://red.infed.edu.ar/articulos/balance-de-la-formacion-de-formadores-de-institutos-superiores-de-formacion-docente/>
- Red de bibliotecarios (2013). “la lectura no debe ser obligatoria”: Borges y cómo ser mejores profesores de literatura. <https://reddebibliotecas.org.co/diario/%e2%80%9cla-lectura-no-deber-obligatoria%e2%80%9d-borges-y-c%3%b3mo-ser-mejores-profesores-de-literatura>

Bibliografía

- ARIZTÍA, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de moebio*, (59), 221-234. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2017000200221>
- ARNOUX, E., BORSINGER, A., CARLINO, P., DI STÉFANO, M., PEREIRA C. Y SILVESTRI, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3) 1-16.
- ARNOUX, E., NOGUEIRA, S. y SILVESTRE, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. En *Revista Signos*, Vol 39, N° 60. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- BELTRAMINO, F. Umberto Eco: de la apertura a la sobreinterpretación. Recuperado de http://rayandolosconfines.com/critica_Beltramino.html
- BIDIÑA, A. y ZERILLO, A. (Coords.) (2013). *La lectura y la escritura en el Ingreso a la Universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. Universidad Nacional de La Matanza.
- BOURDIEU, P. Espacio social y poder simbólico, en *Cosas dichas*, Barcelona: Gedisa, 2000.
- CARDONA, Giorgio. *Antropología de la escritura*, Barcelona, Gedisa, 1991.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la Alfabetización Académica* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. (2007) Estudiar, escribir y aprender en Universidades australianas. Artículo aprobado para publicar en revista "Textura" disponible en http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blc/Carlino_Estudiar_escribir_y_aprender_en_universidades_australianas_2-07.pdf

- CASTEDO, MI. (1995) Construcción De lectores y escritores. *Lectura y vida*, Vol. 16, N°3.
- CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (dir.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus, 1998.
- (1992). *La escritura como representación*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- (1993). *Los libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza
- (agosto de 1998). De la lectura nostálgica a los lectores salvajes. Entrevista con Roger Chartier, en *suplemento cultura, la nación*. Buenos aires.
- (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona, Gedisa.
- (21 de febrero de 2005). Jóvenes que no leen en un mundo inundado de textos. *Página 12*. Buenos aires.
- (2012) leer la lectura, en ¿qué leer? ¿cómo leer? *Perspectivas sobre la lectura en la infancia*. Plan nacional de fomento a la lectura, ministerio de educación: santiago de chile, pp. 29-47.
- COZARINSKY, E. (2019) *Los libros y la calle*. Buenos Aires: Ampersand.
- DERRIDA, J. *El monoliguismo del otro o la prótesis de origen*. Buenos Aires, Manantial, 1997.
- DI STÉFANO, M. (2003). “Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado”. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO *Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.
- ECO, U. (1994). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- (2000). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.
- GALABURRI, M. L., MARUCCO, M., ROTBART, A. Y TERRY, S. (2008). ¿Enseñar a leer en Educación Superior? *Revista Docencia* N° 35. Santiago de Chile. Agosto.

- GARCIA CANCLINI, N.; GERBER BICECCI, V., LÓPEZ OJEDA, A.; NIVÓN BOLÁN, E.; PÉREZ CAMACHO, C.; PINOCHET COBOS, C. WINOCUR IPARRAGUIRRE, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. México: Ediciones culturales paidós, s.a. De CV, Fundación telefónica y universidad autónoma metropolitana. 281 páginas. Isbn: 978-607-747-133-2.
- GRAFTON, A. (2014). *La cultura de la corrección de textos*. Buenos Aires: Ampersand.
- GÓMEZ, M. “¿Necesitamos una didáctica para la Lectura Académica en Pantalla?” Ponencia presentada en el II Congreso en línea en Conocimiento Libre y Educación (CLED 2011) Eje 3 Lectura en pantalla.
- KLEIN, I. (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- LAMARCA LAPUENTE, M J (2014) *Del papel a la pantalla. La lectura digital: soportes, dispositivos y formatos*. Recuperado de <http://artesa-digital.blogspot.com/2009/>
- LÉVI-STRAUSS, Claude. “Lección de escritura”, en *Tristes Trópicos*, Eudeba, 1970
- LINK, D. (2017) *La lectura una vida*. Buenos Aires: Ampersand.
- MANGEN, A. (2016). Un nuevo estudio rebela las ventajas de escribir a mano. *HispanTV*. Recuperado de: <http://www.hispanTV.com/noticias/salud/203394/escribir-mano-ventajas-teclado-cerebro>
- MANGEN, A and Jean-Luc Velay (2010). Digitizing Literacy: Reflections on the Haptics of Writing, *Advances in Haptics*, en *Mehrdad Hosseini Zadeh* (Ed.), InTech, DOI: 10.5772/8710. Disponible en: <http://www.intechopen.com/books/advances-in-haptics/digitizing-literacy-reflections-on-the-haptics-of-writing>
- MARUCCO, M. (2001). La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria. Ponencia presentada en las *I Jornadas sobre la Lectura y la Escritura como Prácticas Académicas Universitarias, organizadas*

por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.
Buenos Aires, junio 2001. Disponible en www.unlu.edu.ar/~redecom/

- MARUCCO, M. (2005). Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de estudios comparados en educación “Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada» Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005. Disponible en: <http://www.saece.org.ar/docs/congresol/Marucco.doc>
- MARUCCO, M. (2008) ¿Enseñar a leer en la Educación Superior? *Revista Docencia* N° 35. Disponible en línea en <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730180507.pdf>
- PEREIRA, C.; DI STÉFANO, M. (2007) El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares *Revista Signos*, vol. 40, núm. 64, pp. 405-430 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Valparaíso, Chile
- PETIT, Michèle (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México: Fondo de Cultura Económica.
- PETRUCCI, Armando (2002). *La ciencia de la escritura*. Buenos Aires, FCE, Buenos Aires, 2003
- RANCIERE, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes. Recuperado el 10 de marzo de 2020 de <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/El-Maestro-Ignorante-Ranciere.pdf>
- RECKWITZ, a. 2002. Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. *European journal of social theory* 5(2): 243-263. Doi: 10.1177/13684310222225432
- SHOVE, e; PANTZAR, m; WATSON, m. 2012. *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes*. London: sage.

TAPIA, Stella Maris (2016a) La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige en Lengua. Buenos Aires: Miño y Dávila.

TAPIA, S. M. (2009) La formación como lector y escritor: Un reto para el docente. *Educere*, 13(44), 109-116. Recuperado en 25 de abril de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100013&lng=es&tlng=es.

------(2015). ¿Corregir, revisar, comentar? Implicancias de renombrar una práctica docente. *El Toldo de Astier*, 6(11), 78-92.

------(2015) Aportes teóricos para el análisis de las correcciones que realizan los docentes de Lengua en *Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la literatura* (compiladora Dora Riestra).

------(2016) Correcciones en lengua: modos de intervención docente en los textos escritos por los alumnos de 2015 y publicado en 2016 en una revista electrónica, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*.

------(2017a) “Representaciones docentes sobre la tarea de corregir: la lengua y otros objetos de enseñanza” de, forma parte de un volumen de *Asuntos de lingüística aplicada de Bahía Blanca*.

------(2017b). La corrección de textos escritos en un profesorado virtual en Lengua y Literatura como experiencia didáctica para la formación docente, en *Virtualidad, Educación y Ciencia*. Año 8- Número 15 ISSN: 1853-6530. [Obtenido en abril 2019 desde <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/editor/submission/18965>]

Anexo. Acceso a la encuesta

<https://forms.gle/MmCQTNnwkB2SBsqW6>

SOBRE LAS AUTORAS

Amelia M. Zerillo. Es doctora en Lingüística y magister en Análisis del Discurso de la UBA. Profesora y licenciada en Letras. Es docente de pregrado, grado y posgrado en distintas universidades. Trabaja en UNLaM desde 1996. Es directora de equipos de investigación de la UNLaM y participante en los proyectos UBACyt dirigidos por Elvira Arnoux. Codirige junto a Ana M. Bidiña el Centro de Lectura y Escritura y la Maestría en Comunicación, Cultura y Discursos Mediáticos de la UNLaM. C.e. amariaz2008@gmail.com

Adriana E. Pidoto. Es profesora y licenciada en Letras de la UBA. Magister en Análisis del Discurso). Doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras (especialidad en Artes (UBA). Docente de nivel terciario desde 1997. Trabaja como docente de la UNLaM desde 1996. Coordinadora de la licenciatura en lengua y literatura de la Escuela de Formación Docente de la UNLaM. Directora de investigación en el Depto. de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM. C.e. adrianapidoto@gmail.com

M. Fernanda Espelta. Es profesora y licenciada en Letras de la UBA. JTP en Taller de Integración de CEFI del Depto. Humanidades y Cs SS de UNLaM, materia que desarrolla prácticas de lectura y escritura académica. Profesora en la licenciatura en Lengua y Literatura de la Escuela de Formación Continua de la misma universidad, específicamente en la asignatura Taller de textos Narrativos y descriptivos. Profesora de Talleres de Escritura Académica del Centro de Lectura y Escritura de la UNLaM. Desde 1998 es investigadora de la UNLaM. C.e. fernandaespelta@gmail.com

Claudia Violanti. Es licenciada en Letras y profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras de la UBA. Se desempeña desde el 2009 como JTP del Seminario de Comprensión y Producción de textos del Curso de Ingreso de la UNLaM. Es tutora/editora del Centro de Lectura y Escritura y participa de proyectos de investigación que abordan las prácticas académicas de Lectura y Escritura en la formación docente. Asimismo, ejerce como docente en el Nivel Medio de Enseñanza del Distrito de La Matanza como profesora de Literatura y Prácticas del Lenguaje desde hace más de 20 años. C.e. cloviola@gmail.com

Vanesa Campos Bassi. Es magister en Educación Superior con mención en gestión de la Educación Superior de la UNLaM. Especialista en Gestión de la Educación Superior, licenciada en Gestión Educativa. Profesora de Seminario de Comprensión y Producción de Textos en el Curso de Ingreso de la UNLaM. Es investigadora, escritora y asesora de equipos de gestión en la administración pública del distrito de La Matanza. C.e. vanesacamposbassi@gmail.com

Con el objetivo de paliar los problemas en la lectura y la escritura de los estudiantes y docentes que procuran realizar carreras de grado y de posgrado en la UNLaM, esta investigación reúne información acerca de la trayectoria y las prácticas docentes que constituyen a los sujetos como lectores y escritores. La población docente investigada corresponde a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) del partido de La Matanza en el ámbito de la gestión estatal. El método seleccionado para el relevamiento de datos fue una encuesta autoadministrada que incluyó variables de análisis de carácter cuantitativo y cualitativo a la vez. Los resultados obtenidos describen la situación de los ISFD que entendemos permitirán la organización de recursos entre el profesorado y la Universidad que garanticen una enseñanza de calidad. En particular, en lo que a la UNLaM respecta, la información que suministramos ayudará como insumo a todas las carreras de complementación curricular y a los programas de articulación con la Escuela Media.

Colección VINCULAR CyT

Cada libro de esta colección contiene los resultados de estudios desarrollados en el marco del Programa Vincular UNLaM 2019



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
Secretaría de Ciencia y Tecnología