

Fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura académica en las materias de ingresantes en el Profesorado de Educación Inicial de la ENS 6

IARDELEVSKY, Juan Emilio / Escuela Normal Superior N° 6 "Vicente López y Planes", CABA, Argentina - juan.iardelevsky@bue.edu.ar

SCHIARVINATO, Germán Ariel / Escuela Normal Superior N° 6 "Vicente López y Planes", CABA, Argentina - german.schiarvinato@bue.edu.ar

Eje: 5 Formación y trabajo docente. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras clave: Escritura Académica, Formación Docente Inicial, Trabajo de Campo, Encuesta Autoadministrada, Trabajo Institucional.

> **Resumen**

En el presente trabajo se propone dar cuenta de los principales hallazgos de una investigación en curso anclada en la Escuela Normal Superior N° 6 "Vicente López y Planes" (CABA). El objetivo general de la misma es relevar el estado de situación de las principales problemáticas y estrategias empleadas para abordar aspectos de lectura y escritura académica en la formación de docentes. Se parte de la hipótesis del desencuentro entre el formato organizacional de las instituciones de formación docente -con cierta similitud a la escuela secundaria-, los principales dispositivos de abordaje de lectura y escritura académica -con cierta similitud a los elaborados por las *nuevas* universidades nacionales- y la relevancia de las prácticas de lectura y escritura académica para un/a futuro/a docente.

En el desarrollo de la misma se prevé la ejecución de tres etapas: a) recolección de información; b) procesamiento y análisis; c) elaboración de productos. En esta presentación se da cuenta de las estrategias metodológicas empleadas en el trabajo de campo y las principales categorías fichadas hasta el momento a partir de las entrevistas realizadas a informantes clave. Como productos

de la investigación se planifica la realización de un informe de resultados y la organización de una jornada institucional junto a docentes para compartir los principales hallazgos y repensar estrategias de enseñanza. En ese sentido, el trabajo planteado se encuentra en la frontera entre la investigación y la acción. A modo de cierre, se plantean una serie de interrogantes para pensar posibles dispositivos institucionales de intervención a realizar en una segunda fase de la investigación.

> **Presentación**

El presente proyecto recupera uno de los principales desafíos de la formación docente inicial: el trabajo sobre la lectura y la escritura con estudiantes ingresantes en la carrera del Profesorado en Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 6 “Vicente López y Planes”, asunto denominado como alfabetización académica. A partir nuestra experiencia en la docencia en distintos niveles educativos, en materias de ingresantes (Historia Social y Política de la Educación Argentina y Pedagogía, específicamente), así como desde el intercambio con colegas de otros espacios curriculares, el seguimiento del “ritmo de lectura” que el nivel superior demanda pone en tensión la cursada de gran cantidad de estudiantes. A esto se suman problemáticas vinculadas a la comprensión e interpretación de los textos, aspectos que muchas veces quedan “lejos” de lo esperado por el equipo docente. Por otro lado, la escritura cumple un rol fundamental tanto como herramienta de organización y sistematización de los conocimientos construidos por los sujetos, como en las instancias de evaluación, donde se espera que los y las estudiantes puedan expresar de manera organizada, coherente y clara y empleando la terminología adecuada, reflexiones vinculadas a los contenidos centrales de las asignaturas, con el fin de dar cuenta de haber logrado los aprendizajes esperados.

Explorar las problemáticas vinculadas a la alfabetización académica implica llevar adelante la pregunta sobre qué es leer y qué es escribir en el profesorado. Para esto tomaremos una serie de referencias teóricas vinculadas al campo de la didáctica del nivel superior, así como también aportes centrados en el nivel secundario. Esta decisión tiene que ver con el sujeto de nuestras clases: en su mayoría jóvenes que egresan de la escuela secundaria y están dando sus primeros pasos en el nivel superior a partir del profesorado; en otros casos, estudiantes que han finalizado sus estudios secundarios hace varios años y deciden llevar adelante su primera experiencia en la educación terciaria; finalmente, estudiantes que ya han cursado carreras en el nivel superior en forma completa

o sólo algunas materias. En cualquiera de todas estas situaciones, las referencias al nivel secundario y su articulación son significativas y es necesario tenerlas en cuenta.

Como destinatarios directos del proyecto se encuentran los y las docentes que llevan adelante las materias de ingresantes, considerando que los productos elaborados apuntan específicamente a sus espacios curriculares. Sin embargo, en forma indirecta, todo el equipo docente del profesorado puede participar de las instancias de trabajo y acceder al material. Finalmente, el objetivo es impactar sobre las prácticas de enseñanza en pos de fortalecer los aprendizajes de los y las estudiantes, por lo que también se encuentran dentro de los destinatarios indirectos del proyecto.

Marco teórico

Considerando los aportes de Lucarelli, entendemos que la didáctica del nivel superior “analiza el proceso de enseñanza que un docente o un equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado, orientado hacia la formación de una profesión” (2011). De esta manera, los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dan en el nivel se encuentran estructurados por el trabajo en torno a contenidos de alto grado de especialización, por las características de la institución y por las del campo profesional para el cual se esté formando el sujeto. Todos estos a la vez son estructurados y se estructuran entre sí, dando forma a un ámbito de estudio complejo y multidimensional como lo es el aula de nivel superior.

La relación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior con el campo profesional en el que se verán inmersos/as los/as futuros/as egresados/as representa continuamente tensiones en torno a diversos aspectos. Así, aquellos contenidos, actitudes y competencias que se proponen enseñar desde las instituciones de nivel superior (en relación más o menos estrechas con los marcos de determinación curricular) suelen encontrar puntos de conflicto con las prácticas profesionales mayoritarias o hegemónicas.

Tomaremos la concepción de lectura de Aisenberg (2015), quien la entiende como un “proceso interactivo de construcción de significados en el que la contribución del lector es tan decisiva como la del escritor y donde cada lector construye significado en la lectura en función de sus conocimientos previos y de sus propósitos en la lectura”. Esta definición es fundamental para conceptualizar luego las distintas prácticas de lectura propuestas en las aulas, y poder diferenciar aquellas más dirigidas hacia la localización y reproducción de lo expuesto por el autor de las

orientadas a la construcción de sentido a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto y con un propósito determinado.

Por otra parte, entendemos a la escritura como una herramienta no sólo de transmisión sino fundamentalmente de construcción de saberes, cuyo carácter epistémico posibilita la transformación del conocimiento que es objeto de lo escrito (Larramendy y Conde, 2023). Desde ese marco podemos analizar las prácticas de escritura distinguiendo entre aquellas cuyos propósitos se acercan más hacia la transcripción de ideas ajenas y las que tienden a promover la reflexión y construcción de conocimientos por parte del escritor.

Avanzando en definiciones en torno al objeto de investigación que plantea el presente proyecto, tomaremos los desarrollos de la lectura y escritura como problema a partir de los planteos de Carlino (2005), Rosli (2016), Aisenberg (2015) y Frescura (2021). Un punto en común entre este grupo de autores y autoras se vincula a la complejidad atribuida a las prácticas del lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje. Esto nos lleva a considerar una serie de concepciones subyacentes a las siguientes preguntas:

¿Qué es leer en el profesorado?

- La lectura se presenta como un objeto complejo, en el cual se ponen en juego una serie de operaciones que van más allá de la mera decodificación y oralización de un código escrito.
- Leer en ámbitos específicos requiere de otras tareas por parte del sujeto. Aisenberg (2010, 2015, 2016) avanza en aspectos vinculados a la lectura en ciencias sociales en el nivel primario, destacando que al trabajar en textos disciplinares operan una serie de reglas internas propias del campo. De esta manera, la autora invierte los términos de la frase “hay que leer para saber” para formular que en ciertas ocasiones para poder leer autónomamente es necesario saber. Esto pone de manifiesto la idea de que es necesario formar al lector en ámbitos académicos y no simplemente “enfrentarlo” al texto.
- A partir de una investigación realizada en el nivel secundario, Rosli (2016) releva los sentidos que la lectura tiene desde la mirada docente. Su trabajo arroja que se suele vincular a la asistencia, al cumplimiento de tareas o a la necesidad de contar con los materiales de estudio. La autora identifica un corrimiento frente a la pregunta de para qué “mandar” a leer a nuestros y nuestras estudiantes.

¿Qué es escribir en el profesorado?

- Desde el enfoque constructivista considerado, la práctica de la escritura rebalsa la idea de “plasmear ideas en el papel” para pasar a considerar una serie de problemas retóricos que un escritor experto debe atender. Escribir no es sólo transcribir o reproducir el pensamiento de otros (Lerner, 2001).
- De esta manera, escribir es siempre “reescribir”, en el sentido de que un escritor experto no es quien escribe “largo y de un tirón” sino aquel que planifica, revisa y atiende a las reglas internas del texto académico, para el caso que estamos desarrollando en este proyecto.
- En los ámbitos de desempeño profesional docente, la escritura se vuelve un objeto central: planificación, informes, textos a utilizar en las clases, reescritura para llevar a cabo la transposición didáctica de cierto tema, etc. Esto refuerza la idea de construir un tipo de escritura que no es simplemente saber escribir, sino que tiene que ver con el formato académico y escolar específicamente.

Frescura (2021) desarrolla un estudio exploratorio en el cual identifica distintas decisiones tomadas por docentes de Talleres de Escritura Académica de profesorados, así como de Espacios de Tutorías, en donde según la mirada se ponen en juego diferentes conocimientos e hipótesis acerca del aprendizaje de los y las estudiantes, destacando continuidades y reconfiguraciones de los espacios de alfabetización académica.

A partir de los aportes teóricos relevados, emerge la alfabetización académica como problema a atender en la formación docente. La lectura y la escritura adquieren sentidos particulares en el nivel superior considerando que se trata de ámbitos de formación específicos, tal como recuperamos con los componentes que estructuran la didáctica del nivel superior.

La pregunta en torno a quién se encarga de la alfabetización académica de los y las estudiantes vuelve a unir al profesorado con el nivel secundario. Esto se explica a partir de ciertos componentes compartidos que organizan ambos formatos escolares. Nos referimos al “trípode de hierro” planteado por Terigi (2008):

- Currículum clasificado: el conocimiento se encuentra compartimentalizado por las distintas disciplinas que integran el plan de estudios.

- Designación docente por especialidad: cada espacio curricular cuenta con un docente específico formado que ha presentado un proyecto de cátedra.
- Organización del trabajo en horas cátedra: cada docente entra y sale de la institución según sus horarios de clase más allá de lo relativo a la jornada escolar y las trayectorias grupales o individuales.

De esta manera, así como en la escuela secundaria se suele responsabilizar al nivel primario de los aprendizajes en torno a la lectura y la escritura y se depositan todas las acciones en el espacio curricular de Lengua, en el nivel terciario se suele apuntar hacia los aprendizajes realizados en el secundario y se organizan espacios específicos para este tipo de trabajos. En muchos casos, se desarrolla un Espacio de Definición Institucional (EDI) como Taller de Escritura Académica. Generalmente, se suele ubicar en el primer año de cursada, con la pretensión de que los y las estudiantes aprendan allí aquello que luego tendrán que aplicar en cada espacio curricular. También se organizan espacios de tutorías.

Sin embargo, las concepciones subyacentes en torno a la lectura y la escritura que hemos decidido tomar como marco teórico para este proyecto ponen en jaque la idea de “aprender algo de una vez y para siempre y usarlo en otras situaciones”. La alfabetización académica requiere de un trabajo particular en cada espacio curricular a partir de la consideración de la especificidad del campo científico y el campo profesional.

Preguntas de investigación

- ¿Qué prácticas de lectura y escritura se desarrollan en las materias de ingresantes de las carreras de formación docente?
- ¿Qué concepciones acerca de la lectura y la escritura subyacen a dichas prácticas?
- ¿Cómo leen y escriben los y las estudiantes ingresantes? ¿Cuáles son los principales desafíos que encuentran en el proceso de alfabetización académica?
- ¿De qué manera pueden planificarse situaciones para fortalecer las prácticas de lectura y escritura académica en las materias de ingresantes?

Objetivos

- Relevar las prácticas de lectura y escritura académica propuestas por los y las docentes con mayor recurrencia en las materias de ingresantes del Profesorado en Educación Inicial de la ENS 6.
- Sistematizar los principales desafíos en torno a la lectura y la escritura académica desde la mirada de los y las estudiantes.
- Elaborar orientaciones para la planificación de instancias de lectura y escritura académica en las materias de ingresantes del Profesorado en Educación Inicial de la ENS 6.
- Planificar un encuentro de capacitación docente y socialización de los principales resultados del proyecto.

Tipo de diseño y metodología utilizada

Estrategia	Cuantitativa	Cualitativa
<p>Instrumentos de recolección de información</p>	<p>Encuesta online autoadministrada a partir de un Formulario Google. Su destinatario serán los y las estudiantes del profesorado. Aspectos a relevar: situación laboral, cantidad de horas semanales dedicadas al trabajo, cantidad de horas semanales dedicadas al estudio, autopercepción de la suficiencia o no del tiempo dedicado al estudio. Trayectoria académica previa y simultánea al ingreso al PEI. Años transcurridos desde la finalización de los estudios secundarios. Estado de avance en la carrera, cantidad de espacios curriculares aprobados, cantidad de espacios curriculares que se encuentra cursando, cantidad de exámenes finales adeudados, principales desafíos en torno a la lectura y la escritura, actividades de lectura y escritura realizadas en el profesorado y fuera de él.</p>	<p>Observaciones de clases de espacios curriculares para ingresantes de los distintos campos de formación del Profesorado y con distintas cargas horarias: Pedagogía (CFG), Didáctica I (CFG) Taller I (CFPP), Didáctica de la Educación Inicial I (CFE), Prácticas del Lenguaje 1 (CFE).</p> <p>Entrevistas a informantes clave: estudiantes ingresantes, estudiantes avanzados, docentes de materias ingresantes, referentes académicos, graduados/as.</p>
<p>Procesamiento de la información relevada</p>	<p>La base de datos arrojada por el Formulario Google se exportará a una hoja de cálculos desde la cual se sistematizará cada ítem relevado y se llevarán a cabo una serie de “cruces” de datos: principales desafíos en torno a la lectura y la escritura según estado de avance de la carrera, según cantidad de exámenes finales adeudados, según actividades con mayor recurrencia.</p>	<p>El procesamiento de la empiria relevada a partir de la observación de clases y las entrevistas se llevará a cabo a partir del registro en tres columnas, identificando observables, la implicación de quien investiga y la categorización. A partir del registro se construirán fichas de categorías desde las cuales se identificarán referentes empíricos y avanzará en su descripción.</p>
<p>Presentación de la sistematización y categorización de la empiria</p>	<p>La información construída a partir del procesamiento se presentará en tablas y gráficos a partir de las funciones ofrecidas por la hoja de cálculos.</p>	<p>Las fichas de categorías se utilizarán como insumos para la construcción de un informe del estado de situación de las prácticas del lectura y escritura. Se tomarán citas textuales de las observaciones y entrevistas y desarrollarán los nudos problemáticos.</p>
<p>Productos a elaborar</p>	<p>A partir de la sistematización y categorización se construirán dos productos: por un lado, orientaciones para la planificación de situaciones de lectura y escritura en los espacios curriculares para ingresantes; por otro lado, se planificará una jornada / encuentro / capacitación con el equipo docente del profesorado para socializar los principales resultados del proyecto y dar cuenta del material elaborado, junto a actividades para poner en juego los conocimientos construídos.</p>	

> Principales hallazgos de la investigación en curso

En este momento, la investigación se encuentra en la etapa 2, es decir, en el trabajo de procesamiento de la información recuperada. A continuación, presentamos las principales categorías fichadas a partir de las entrevistas realizadas a informantes claves, según la dimensión relevada en el trabajo de campo. El fichaje de categorías implicó recuperar el observable, la empiria registrada. De esta manera, la construcción de categorías se enlaza directamente -y emerge- del discurso -en un sentido amplio: palabras, acciones, posiciones- de los/as protagonistas en territorio. A su vez, es importante considerar el carácter “provisorio” de esta categorización, debido a que la etapa de procesamiento se encuentra en curso. Prevedemos la posibilidad de armar niveles jerárquicos y subsumir algunas categorías como subcategorías de otras, reemplazarlas, combinarlas, etc.

Dimensión I: problemáticas y desafíos

La primera dimensión de análisis se vincula a los principales problemas y desafíos identificados por los/as informantes clave en torno a la lectura y la escritura académica en el profesorado. Hemos categorizado la información relevada, distinguiendo aquellas problemáticas que denominamos “generales”, en tanto no responden específicamente a problemas de lectura y/o escritura, pero inciden en estas prácticas de diversas maneras; de otras “específicas” que sí se encuentran en directa relación con las prácticas de lectura y escritura y los quehaceres que éstas comprenden. En este primer avance de investigación, desarrollaremos el análisis en forma “general”.

A partir de las entrevistas analizadas hasta este momento, se destacan problemas y desafíos vinculados a: *oficio de estudiante* (“leen de manera digital, pero como no realizan marcas sobre lo leído, es como una lectura perdida”), *saberes previos* (“no hay experiencia de lectura y escritura, ni de textos académicos ni en general. La escritura y lectura se restringen a prácticas cotidianas (chats), hay poco contacto con la cultura escrita desde niños”; “no hay hábito de lectura de texto académico”), *marcas de exclusión* (Kurlat y Perelman, 2012) (“el sistema educativo les enseña a las personas que no sirven para nada”), *condiciones materiales de los estudiantes y supuestos sobre escritura académica* (“estudiante del profesorado X presentó su primer trabajo en el profesorado y se notaba: formalidad, extensión. Le propuse “volví a hacerlo”, orientar hacia algo más esperable”; “una consigna no es un párrafo” “ah no sabíamos profe”).

Dimensión II: estrategias empleadas

La segunda dimensión de análisis se vincula con las estrategias empleadas por los/as informantes clave para la enseñanza de la lectura y la escritura académica, es decir, para intervenir en sus clases sobre las prácticas de sus estudiantes. En ese sentido, en torno a la lectura se destaca la categorías de *condiciones de lectura* (“llegada a la lectura”: en semipresencialidad dar videos para anticipar la lectura ya que la presencialidad no alcanza para ver”; “presentación de la bibliografía: dos grandes momentos. Uno de contexto de producción de la bibliografía: autores, contexto histórico, discusiones que estaban sucediendo; otro con un ejercicio de análisis en pequeños grupos”; “Importancia de anticipar para brindar elementos para la comprensión. Necesidad de “anclar” la lectura: contexto de producción, guías de lectura, lectura en clase en voz alta”).

Por su parte, en relación con la escritura, podemos identificar las siguientes estrategias: *escrituras intermedias* (“registro breve que luego se exploya oralmente”; “trabajos prácticos permiten intervenir en la escritura académica: de contenido, de forma, desde el inicio del cuatrimestre”), *condiciones de escritura* (“primer parcial es un trabajo práctico: dos/tres semanas de anticipación y hay dos clases antes de la entrega para tutorías”; “pido que muestren mapas conceptuales, resúmenes, no es condición obligatoria pero se insistió en que son importantes”; “clase de repaso pre parcial, trabajo con un modelo”; “enseñanza de la estructura del tipo textual (textos de investigación). Se va a armando el texto clase a clase, con escrituras, reescrituras y revisiones”) y *retroalimentación* (“devoluciones orales al trabajo práctico, en la corrección hay devolución escrita”, “frente a la retroalimentación o intervenciones: “esto tenelo en cuenta para próximos trabajos”, aunque no sea criterio de evaluación específico de la materia”)

Dimensión III: la lectura y la escritura académica en la formación de maestros/as

Finalmente, la tercera dimensión de análisis apunta a relevar el lugar de la lectura y la escritura académica en la formación de maestros/as por parte de los informantes clave. Por una cuestión metodológica, en esta dimensión hemos considerado a la lectura y la escritura en un mismo término, considerando que el foco está puesto en el aspecto de la formación. En ese sentido, se destacan las siguientes categorías fichadas: *sentido instrumental de la escritura* (“es importante para cuando uno planifica, para construir proyectos, para hacer registros que tengan claridad y que se puedan recuperar a futuro”, “cuando escribimos en las escuelas es sobre nuestros estudiantes y hay que tener claridad y sinceridad a la vez”), *vínculo con el conocimiento* (“la lectura construye otra temporalidad: lenta, secuencial, a diferencia de lo digital, es contracultural”, “es interesante promover

esa forma de vincularse con el conocimiento”) y *formación cultural general* (“cuanto más sepa un docente sobre la cultura, enriquece mejor las propuestas de enseñanza. En este sentido la lectura se equipara a la música o el arte visual”, “es importante porque los docentes tienen que acercar cultura a los niños”, “hay que sacar al estudiante de un lugar en el que sienten que no les pertenece la cultura escrita” “es necesario que los estudiantes se constituyan en consumidores y usuarios de cultura, está vinculado al rol docente como transmisor de cultura”).

> **A modo de cierre**

Habiendo finalizado la primera mitad de nuestra investigación, hemos podido sistematizar la información relevada hasta el momento a partir de los distintos instrumentos antes mencionados. Como consecuencia del trabajo metodológico, pudimos identificar y categorizar una serie de problemas y de estrategias reconocidas e implementadas por los agentes consultados, así como comenzar a diagramar algunas claves para el diseño de orientaciones para el abordaje de la problemática en cuestión.

En lo concerniente a los problemas, se impone una primera distinción entre unos cuyo origen es rastreable por fuera de los límites (físicos, temporales y legales) del nivel superior y otros que responden a factores propios de este nivel. En el primer grupo, a su vez, se distinguen aquellos vinculados a la educación obligatoria de los que responden a elementos culturales no necesaria o directamente derivados de la acción del sistema educativo. En el primer caso, detectamos con frecuencia críticas a la acción de los niveles primario y -principalmente- secundario de educación obligatoria en la formación de los estudiantes como lectores y escritores. En el segundo, una identificación por parte de los profesores de nivel superior del, a su juicio, escaso contacto de sus estudiantes con la cultura escrita en general. Ambos elementos incidirían en las trayectorias de los estudiantes de nivel superior y en sus posibilidades de encarar con resultados satisfactorios las tareas de lectura y de escritura propuestas por sus docentes.

En la segunda categoría ubicamos a aquellos problemas que son propiamente responsabilidad de las características del nivel superior. Se impone, en primer lugar, la estructura organizativa del profesorado, con unidades curriculares con bajos niveles de integración y sin la posibilidad de construir una mirada sobre la trayectoria de los estudiantes por parte de sus docentes por fuera de lo que ocurre en los cuatro meses de cursada. A su vez, identificamos dos tensiones presentes en los análisis de los docentes entrevistados, en torno a la responsabilidad y al tiempo. En el primer caso, la

tensión se presenta entre dos posturas: una que entiende que la formación de lectores y escritores corresponde a la educación obligatoria y, por lo tanto, no es responsabilidad del nivel superior abordar estos problemas; y otra que concibe como responsabilidad del docente (y, a un nivel más general, de la institución y del Estado), enseñar al estudiante aquello que “no sabe y debería saber”. En definitiva, la pregunta por si el nivel superior debe hacerse cargo de intentar dar respuestas a los problemas de los estudiantes vinculados a la lectura y la escritura no encuentra una respuesta con consenso claro entre el cuerpo docente del nivel.

Por otra parte aparece la tensión vinculada al tiempo, en tanto factor finito y escaso, lo que supone (sobre todo para aquellos docentes que se posicionan en la última mirada que desarrollamos respecto a la responsabilidad) que dedicar tiempo de la cursada a abordar determinadas problemáticas de lectura y escritura implica retirar de la propuesta de la materia la enseñanza de otros contenidos.

Entendemos que estas (entre probablemente otras) tensiones están atravesadas por la discusión respecto al lugar que ocupa la lectura y la escritura en la formación docente. Al interrogar por esta cuestión a distintos docentes, nos encontramos con diversas respuestas, que podríamos categorizar en torno a tres grandes sentidos: un sentido instrumental, otro concerniente al vínculo con el conocimiento, y un tercero que pone el énfasis en la importancia de la formación cultural general de los futuros docentes.

La investigación en curso también ha buscado relevar las distintas estrategias que emplean docentes de nivel superior para la enseñanza de las prácticas de escritura y de lectura. En las entrevistas realizadas aparece como factor común el énfasis en las condiciones que se dan las propuestas de lectura y de escritura, resaltando la importancia de aspectos tales como el conocimiento del contexto de producción de los textos a ser leídos, los intercambios entre lectores en clase, las escrituras intermedias y la retroalimentación para la producción de textos extensos.

El relevamiento de estrategias y el análisis de sus efectos y potencialidades constituirá una tarea central de la segunda mitad de la investigación, que tendrá como producto final la elaboración de las orientaciones. Si bien aún no hemos llegado a tal instancia, sí hemos considerado relevante para la elaboración de este producto plantear una distinción entre tres niveles de abordaje: áulico, institucional y extra-institucional. Si bien en los procesos de enseñanza y aprendizaje inciden factores correspondientes a estos tres niveles, la diferenciación tiene como objetivo poder facilitar el diseño de estrategias y acciones a llevar a cabo en cada nivel correspondiente, entendiendo cuáles son los alcances y límites que tiene un docente o una institución de nivel superior. Por último, y en lo que refiere al nivel institucional, consideramos fundamental hacer foco en los esquemas institucionales de

fortalecimiento de la lectura y la escritura, donde aparecen en tensión dos modelos: uno “heredado” de las Universidades Nacionales y que promueve espacios a modo de “talleres”, con otro que propone un abordaje de la problemática transversal a las distintas asignaturas.

> **Bibliografía**

- Aisenberg, B. (2010) Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En: Siede, I. (coord.) (2010): Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Aique, Buenos Aires
- Aisenberg, B. (2016) Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. Revista Contextos de Educación Año 16 - N° 21. Pp 4 – 11. Facultad de Cs. Humanas, UNRC. www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos
- Aisenberg, B. (2015) Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. Capítulo 3 em Martinho, MH; de Melo, M (Eds.): LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática. Coleção: Edições E-books. Edição: Centro de Investigação em Educação (CIED). Universidade do Minho, Portugal. Pp.55-83 <https://www.cied.uminho.pt>
- Candau, V. M. (1990): *Hacia una nueva didáctica*. Cap.1 y 3. Traducidos por Faranda, C; Ficha de cátedra Didáctica de Nivel Superior, OPFyL
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frescura, C. (2021) Continuidades y cambios en la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación inicial de profesores de educación inicial y de educación primaria. Un estudio exploratorio en el contexto de la emergencia sanitaria de covid-19. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO.

- Kurlat, M., Perelman, F. (2012) “Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas: ¿hacia una historia de inclusión?”. Revista Del IICE, (32), 55-72.
- Larramendy, A. y Conde, J. M. (2023). Clase Nro. 1: La lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Lecturas y escrituras en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela. Buenos Aires: FCE.
- Lucarelli, E. (2011): Didáctica universitaria, ¿un asunto de interés para la universidad actual? en Revista Perspectiva. Vol 29, N.2-julho-dezembro. Florianópolis. UFSC
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Solberg, V. (2015). Una mirada actual del asesor pedagógico universitario: escenarios y trayectos. En: Lucarelli, E., Finkelstein, C., Solberg, V. Collazo, M., Villagra, A. y Malet.
- Manrique, S., Sánchez Troussel, L., Di Matteo, F. (2016) “Análisis de la implicación, construcción del sujeto y del objeto de la investigación”. En Cuadernos de Pesquisa, Vol. 46, 162.
- Rosli, N. (2016). Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos (Tesis de Doctorado). FACULTAD DE HUMANIDADES Y CS.DE LA EDUCACION ; UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, -1.
- Sirvent, M. T. (2012) “Investigación acción participativa: un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática”. Buenos Aires: Proyecto Páramo Andino.
- Terigi, F. (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles Propuesta Educativa, núm. 29, junio, 2008, pp. 63-71 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.