

Cómo abordar las dificultades de lectura y escritura desde una institución de formación docente (Resumen)

Pasut, Marta y Fortunato, Lucía

Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, Buenos Aires, Argentina.

Lectura y escritura son las prácticas de mayor presencia en el nivel superior y universitario y –de modo esencial- en los institutos de formación docente. Sin embargo, el alumno que llega a esta instancia ha transitado distintos niveles de escolaridad sin haber hecho mayores progresos en sus habilidades de lecto-escritura. Las autoras de este trabajo son profesoras de **Expresión Oral y Escrita** en una institución de formación de profesores de la ciudad de Buenos Aires-. En este trabajo exponen el proyecto que desarrollan en la institución para abordar dicha problemática.

Se historia el proceso institucional desarrollado para afrontarla hasta el momento en que se pasó de la etapa de preocupación al momento de ocupación (en palabras de Paula Carlino¹), es decir, abordar las dificultades relacionadas con la lectura, la escritura y el aprendizaje desde toda la institución, como una **responsabilidad compartida**.

Teniendo como ejemplo experiencias de distintas instituciones, y con el propósito de que el cuerpo de profesores se comprometiera en la tarea, han desarrollado, durante 2003, un Proyecto Piloto que se puso en práctica en uno de los departamentos del Instituto al que pertenecen.

El proyecto incluyó, en primer lugar, un diagnóstico con el fin de detectar dificultades de los alumnos ingresantes. En segundo lugar, se desarrolló un **Taller de sensibilización para docentes**. En él se exploraron y compartieron las estrategias en uso para abordar las problemáticas, se identificaron debilidades propias para superarlas y se analizaron otras acciones a ser implementadas.

En este taller surgió la necesidad de adquirir conocimientos y estrategias para asistir a las dificultades de los alumnos. Se organizaron, entonces, los **Talleres de estrategias para docentes**.

Luego de la descripción del Proyecto, se realiza una evaluación de los resultados.

Marta PASUT

Chacabuco 1180, 4º “C”

(1069) Buenos Aires

Teléfono: (00-5411) 4361-4420

E-mail: mepasut@abaconet.com.ar

Lucía Carmen FORTUNATO

Av. Rivadavia 4986 12 “C”

(1206) Buenos Aires

Teléfono: (00-5411)4902-0309

E-mail: luciafortunato@ciudad.com.ar

Instituto Superior del Profesorado “DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ”

Av. Rivadavia 3577

(1204) Buenos Aires, Argentina.

Teléfono: (00-5411) 4863-3905/3916

E-mail: profjvg@fausto.mcy.gov.ar

¹ Carlino, Paula, “¿Quién enseña a leer y a escribir en la Universidad. La perspectiva australiana”, ponencia presentada en el Seminario Abierto de la Maestría en Cs. Del Lenguaje. Inst. “Dr. J. V. González”, 9 -11-2001.

Cómo abordar las dificultades de lectura y escritura desde una institución de formación docente

Pasut, Marta

Fortunato, Lucía

Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (Cdad. de Buenos Aires)

Mepasut@abaconet.com.ar

LuciaFortunato@ciudad.com.ar

Nos desempeñamos en una institución de larga y reconocida trayectoria en la formación de profesores –el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, de la ciudad de Buenos Aires-. Allí tenemos a cargo las asignaturas **Expresión Oral y Escrita** y **Composición**. **Expresión oral y escrita** forma parte de las materias generales, comunes a todos los Departamentos. Se cursa en el primer año de la carrera. En el marco de una institución dedicada a la formación de formadores, tiene un importantísimo valor instrumental, pues trata de posibilitar la capacitación de los alumnos para acceder a una comunicación adecuada, clara y eficiente.

Todos sabemos que lectura y escritura son las prácticas de mayor presencia en el nivel superior y universitario y -de modo esencial- en los institutos de formación docente. Sin embargo, el alumno que llega a esta instancia ha transitado distintos niveles de escolaridad sin haber hecho mayores progresos en sus habilidades de lecto-escritura. Uno de los obstáculos que debe sortear el ingresante es, precisamente, el que implica adquirir el hábito de la lectura y aprender a expresar sus ideas con cohesión, coherencia y adecuación a la situación comunicativa. Mencionar las dificultades que se manifiestan en las producciones orales o escritas sería abundar sobre lo que ya se ha dicho.

Podríamos analizar las causas y encontraríamos múltiples factores que exceden – incluso- las posibilidades de incidencia de las instituciones escolares. De modo que hablaremos de nuestras formas de intervención ante la realidad que encontramos a diario en las aulas.

Es necesario destacar que los alumnos –en su mayoría- son conscientes de las limitaciones mencionadas y se manifiestan preocupados con respecto a la resolución de las situaciones de comprensión y de producción que demanda este nivel, tales como parciales, informes, trabajos prácticos, monografías y al abordaje de los distintos textos teóricos.

En la institución, los usos lingüísticos de los futuros docentes fueron siempre motivo de preocupación. Por los años 70, se incluyó **Expresión oral y escrita**. En las décadas del 80 y del 90, los cambios sociales y económicos incrementaron la matrícula en los estudios superiores y aparecieron alumnos provenientes de distintos niveles culturales y sociales con diferentes usos lingüísticos y escasa formación previa en el área de lengua, que se traducían en distintas incapacidades en la comprensión lectora y en la práctica oral y escrita. A eso se sumó la comprobación de que –en el momento de leer, comprender, resumir, comentar, argumentar a favor o en contra, elaborar textos expositivos y/o críticos- los alumnos que ya habían superado las materias de primer año de cada carrera todavía mantenían serias dificultades en la puesta en práctica de la lengua escrita.

Para paliar esas carencias comenzaron a crearse –a mediados de los 80- **talleres optativos** destinados a reparación de la escritura, normativa gráfica y morfosintáctica, escritura de textos académicos, etc. Estos talleres fueron pensados como ámbitos diferenciados de un espacio de “apoyo” y todos ellos tuvieron expresas fundamentaciones, metodología, objetivos, contenidos, formas de evaluación y tiempo de duración acotado. (Cabe mencionar que en los talleres de normativa gráfica se enfoca el problema de la puntuación con una perspectiva pragmática que, siguiendo a Cecilia Figueras (2001), concibe la puntuación como un mecanismo de control sobre la interpretación del lector. Por ende, se hace hincapié en el modo en que cada signo de puntuación dirige el proceso de comprensión lectora).

Sin embargo, ni la asignatura **Expresión oral y escrita**, con escasas dos horas cátedra, ni los talleres –aumentados cada año en número y en oferta- resultan suficientes para mejorar la situación. Durante el mes de noviembre de 2001, tuvimos oportunidad de tomar contacto con las investigaciones realizadas por la Paula Carlino (2001a) en universidades australianas. En su exposición –siguiendo a Skillen *et al.*-, hablaba de los tres momentos por los que han pasado esas instituciones con respecto a la relación de sus alumnos con la lectura y la escritura: **despreocupación, preocupación y ocupación**. En el

Instituto transitábamos por el segundo momento. Sabíamos que era hora de pasar al nivel siguiente, es decir, a la etapa de **ocupación**. **Ocuparse** significa abordar las dificultades relacionadas con la lectura, la escritura y el aprendizaje desde toda la institución, como una responsabilidad de la comunidad entera.

Estamos convencidas de que las cuestiones referidas al desarrollo de procedimientos de comunicación oral y escrita en los alumnos y la promoción de actitudes y estrategias de aprendizaje tienen que aparecer incluidas en la currícula junto a los contenidos específicos de las distintas asignaturas. Por consiguiente –hasta tanto aparezca en nuestra institución una asignatura destinada a formar a los futuros profesores en estos aspectos- hemos sugerido – como propone Carlino (2001b) en su ponencia presentada en la Universidad Nacional de Luján- que cada docente contribuya “con acciones manifiestas” para que sus alumnos se entrenen en el manejo de las estrategias de lectura y escritura propias de su dominio cognoscitivo (...) (ya que) “cada disciplina requiere y a la vez promueve la adquisición de recursos de lectura y escritura propios”. Para la investigadora, “estudiar cada discurso, comprenderlo, discutirlo y producirlo son competencias que no se logran espontáneamente o sólo por los propios medios”, sino que se necesita la guía de un profesional formado para llegar a dominar estas prácticas y lograr así insertarse adecuadamente en su nivel académico.

Como ya se dijo, la idea de afrontar estos problemas desde distintos flancos no es nueva. Carlino (2001a) cita de los “Lineamientos sobre alfabetización” aprobados en 1997 por el Consejo Académico de la universidad estatal de Western Australia, en la ciudad de Perth: “La cultura escrita académica es de suma importancia para todos los estudiantes, por lo cual su enseñanza no debe ser considerada una actividad meramente remedial. Los estudiantes deben recibir amplias oportunidades para desarrollar la lectura, escritura y estudio a través del hacer, ya que es la práctica lo que facilita mejor el desarrollo de la alfabetización superior”.

En noviembre de 2001, la Universidad Nacional de Luján (provincia de Buenos Aires, en Argentina) realizó unas Jornadas de intercambio de experiencias que llamó “**La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias**”, en las que se presentaron trabajos que daban cuenta de experiencias que se desarrollan en distintos centros de estudios superiores para abordar la problemática.

Teniendo como ejemplo esas experiencias, y con el propósito de que el cuerpo de profesores se comprometiera en la tarea, hemos desarrollado, durante 2003, un **Proyecto Piloto** que comenzó a ponerse en práctica en el **Departamento de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación** del Instituto al que pertenecemos, con el propósito de que pueda expandirse, luego, a otros departamentos. De este modo, tal vez, las dificultades de los futuros docentes dejen de ser una **preocupación** para convertirse en la **ocupación** de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

El proyecto incluyó acciones variadas:

En primer lugar, el equipo que tuvo a su cargo el **ciclo introductorio** de ese departamento (clases optativas que se imparten un mes antes de comenzar el ciclo lectivo) aplicó a los aspirantes un instrumento de diagnóstico en el que se pusieron en evidencia las distintas dificultades. A partir de su análisis, se sugirió la planificación de estrategias para afrontarlas durante el ciclo lectivo desde las distintas asignaturas de primer año.

La segunda acción consistió en la realización de un **taller de sensibilización** con los profesores interesados en colaborar con la resolución de esta problemática. En él exploramos y compartimos las estrategias en uso para abordarla, identificamos las propias debilidades para superarlas y analizamos otras acciones que podían ser implementadas.

Se trabajó sobre las siguientes estrategias:

- **Detección de problemáticas y derivación a talleres.** Los talleres que mencionamos anteriormente están organizados por la Coordinación de la asignatura Expresión oral y escrita, se desarrollan en cada cuatrimestre y cuentan con una profusa propaganda. Sin embargo, como suele suceder en las grandes instituciones, no todos los docentes están enterados de esta tarea.
- **Trabajo con la bibliografía seleccionada para la cursada:** Se aconsejó el uso de estrategias tales como: ubicación del texto en la unidad, acercamiento al autor, contextualización, reconocimiento de paratextos y elaboración de hipótesis a partir de esos elementos que colaboran en la comprensión (Alvarado, 1994), etc.
- **Experiencias compartidas:** Se propuso destinar un espacio, al comenzar el año, para recordar las estrategias que se ponen en práctica en el momento de la lectura o de la escritura y reflexionar sobre ellas para permitir la comparación de acciones realizadas o el descubrimiento de formas de abordaje desconocidas.

- **Reflexión conjunta acerca de los formatos textuales que se abordarán desde la asignatura:** Es importante que el alumno sepa distinguir entre un texto explicativo, narrativo o argumentativo, esencialmente. La pertenencia a un género es lo que explica casi todo lo que ocurre en un texto.
- **Establecimiento de acuerdos con otros docentes acerca de los criterios de selección de textos académicos e información de dichos criterios a los estudiantes.**
- **Elaboración de materiales de orientación textual:** guías, explicitación de los objetivos de lectura (el conocimiento del objetivo permite al lector plantearse distintas estrategias de abordaje); elaboración grupal de preguntas para ser respondidas por otros grupos, etc.
- **Organización de talleres internos:** Es aconsejable destinar una o varias clases de la/s asignatura/s a la tarea de desarrollar microhabilidades de comprensión lectora -Daniel Cassany *et al.* (1997) proveen de una lista de ejercicios eficaces para fomentarlas- o para recordar cómo se usan los diccionarios, enciclopedias, gramáticas o cualquier otra fuente de consulta.
- **Organización de minigrupos de apoyo:** con el propósito de afianzar las estrategias de escritura, se pueden formar pequeños grupos de ayudantes que controlen los ejercicios sobre registro de la información de diferentes maneras (toma de notas, categorización de datos por medio de esquemas o cuadros, redacción de resúmenes, borradores de informes, etc.)
- **Elaboración de un glosario de conceptos claves de la asignatura:** Leer es comprender. Cualquiera sea la forma en que se lea, lo que interesa es interpretar lo que las palabras dicen, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Sin embargo, cuando los alumnos cuando se enfrentan con textos que nunca han frecuentado tropiezan con el problema del vocabulario. La escasa densidad léxica provoca graves dificultades. La estrategia de los jóvenes consiste en pasar por alto los vocablos desconocidos sin atribuirles significado alguno o dándoles el que posiblemente no se adecue a la temática sobre la que versa el texto. Por eso es aconsejable destinar un tiempo a trabajar con el vocabulario específico de cada asignatura, de modo que cada uno pueda apropiarse progresivamente de su campo semántico.

- **Implementación de tutorías voluntarias.** Esta tarea puede estar a cargo de alumnos avanzados cuyas competencias y una preparación previa justifiquen el compromiso por adquirir. Esta actividad cumple dos funciones: por un lado, sirve de acompañamiento u orientación a alumnos de primer año con dificultades para abordar el estudio de las distintas asignaturas; por otro, contribuye a la formación de los futuros docentes. En este caso, se prevé una tarea de metacognición que lleve la reflexión continua sobre la propia práctica. Se sugiere que los tutores desarrollen la costumbre de relatar por escrito los encuentros tutoriales para dejar constancia sobre diagnósticos, actividades y resultados de su aplicación.
- **Elaboración rotativa de síntesis de clase:** (Esta estrategia y las tres que le siguen han sido tomadas de las exposiciones de la Dra. Carlino.) Las síntesis producidas por los alumnos “son leídas al comienzo de la clase siguiente con el fin recuperar el hilo de lo trabajado en la anterior. En forma colectiva, se hacen comentarios que permitan mejorar el texto escrito. A través de éstos, se reelabora su contenido y se tratan las dificultades de comprensión del tema abordado en la clase anterior” (Carlino, 2001b).
- **Ensayos de examen:** Una práctica aconsejable consiste en un ensayo del primer examen parcial –que puede realizarse la semana anterior a la fecha prevista para la evaluación-: “los alumnos que han debido preparar el temario a partir de una lista de preguntas potenciales, en clase responden por escrito una de estas preguntas, con la misma extensión y en el mismo tiempo en que deberán hacerlo para el examen real” (Carlino, 2001b).
- **Presencia de tutores de escritura:** Esta tarea puede ser llevada a cabo por estudiantes avezados en estrategias de redacción o alumnos ayudantes del departamento de Castellano, Literatura y Latín. Estos tutores, en colaboración con el docente que ha pedido –por ejemplo- una monografía, actúan como consultores de las dudas que la organización y la escritura del texto suscitan en los alumnos.
- **Organización de conferencias dictadas por estudiantes:** Esta actividad requerirá un trabajo previo relacionado con las convenciones de la oralidad. Posibilitará, además, la familiarización con el espacio que ocupa el profesor en el aula.

En este taller de sensibilización surgió otra problemática: la necesidad -de parte de los docentes- de adquirir conocimientos y estrategias para asistir a las dificultades de los alumnos. Si bien cada profesor es conocedor de su disciplina, puede no poseer experiencia en la enseñanza de lectura y escritura en este nivel y desconocer, por ende, las estrategias necesarias para favorecer las habilidades correspondientes.

Pusimos en práctica, entonces, la **tercera acción: los Talleres de estrategias para docentes** (que también habían sido mencionados por Carlino (2001a) como experiencias observadas en las universidades australianas). Creímos conveniente la programación de talleres que abordaran la temática con el objetivo de orientarlos sobre cómo planificar tareas de lectura, diseñar consignas de escritura, mejorar criterios de corrección para que los estudiantes aprendieran a mejorar sus textos, en fin, ayudar a los docentes a abordar eficazmente las dificultades de sus alumnos. Consideramos que analizar con pares la propia experiencia lectora enmarca la reflexión sobre sus intervenciones como coordinadores. De modo que, en este segundo taller destinado a profesores, se revisaron formas habituales de trabajo con la bibliografía y modos de abordar las tareas de escritura y evaluación y se hicieron propuestas conjuntas de nuevas modalidades de acción.

La tarea realizada con los docentes resultó positiva. Asistieron a los encuentros aquellos profesores que sentían la necesidad de mejorar su propia práctica. Lamentablemente, muchos no son “conscientes de que las tareas de lectura y escritura que exigen a sus alumnos constituyen un desafío cognitivo al que los enseñantes podemos contribuir. Y que son uno de los contenidos que han de aprenderse y enseñarse cuando se aprende y enseña una materia. (Generalmente), la lectura y la escritura son consideradas, tan sólo, como un medio transparente para adquirir los conceptos disciplinares” (Carlino, 2001 b)

Pese a todo, desde la institución consideramos que ha sido un primer intento que puede mejorar en el presente período lectivo. El objetivo principal apunta a detener la deserción que se produce cada año y que, en un alto porcentaje, obedece a dificultades que hemos mencionado.

Mientras se ponía en marcha este **Proyecto piloto** para llevar a la práctica la **responsabilidad compartida**, hemos seguido ampliando las temáticas de los talleres destinados a los alumnos. Uno de ellos se llama –parafraseando a Daniel Cassany (1993)- “Reparemos la escritura”. Es un taller -es decir, un sitio en el que se hace algo a partir de

los elementos que se poseen- para reparar -re-construir algo que se adquirió en algún momento pero que no se desarrolló adecuadamente-. A este taller asisten alumnos que tienen graves dificultades en la escritura.

El Taller se propone generar un ámbito de reflexión sobre el lenguaje, que permita valorar los propios usos lingüísticos y, a partir de dicha valoración, desarrollar las habilidades cognitivas y comunicativas que el nivel terciario demanda.

Partimos de los conocimientos previos de los alumnos para confrontarlos con los sistemas conceptuales que van a ser objeto de su estudio y, una vez afianzadas las competencias y consolidados los saberes que traen de la educación media, la tarea se centra en el abordaje a la complejidad creciente de las prácticas de escritura.

Sabemos que escribir es un poseer un poderoso instrumento de reflexión. Confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo. Nuestra intención es, por lo tanto, que el alumno y la alumna puedan reflexionar sobre su tarea, luego de haber logrado una base de conocimiento sólido que les dé seguridad en la actividad que emprenderán en el futuro.

Consideramos que escribir es un trabajo y que a escribir se aprende, y se aprende escribiendo, por lo que nuestra metodología en el taller consiste en proponer problemas que permitan poner en juego las capacidades. El hacer, equivocarse, y reelaborar (volver a hacer) es parte de la tarea. Descubrir lo que no se sabe es la mejor manera de empezar el aprendizaje. Se toma conciencia del error como un modo de interpelación que puede ser respondido a través de la guía del coordinador y de la interacción (opiniones, búsqueda de soluciones) del resto del grupo. Y para ello es importante contar con grupos pequeños, a fin de trabajar en forma más personalizada y poder atender los problemas que plantean las diferentes competencias de los estudiantes. La tarea es ardua para el coordinador y para el alumno. En primer lugar, quien asiste tiene que tomar conciencia de la necesidad, luego, aprender a reconocer los problemas y, por último, conocer los modos de intervenir. Pero también es preciso tomar conciencia de que un taller no será suficiente, de que irá aprendiendo a lo largo de toda su vida.

La tarea de taller es esencialmente práctica. Se repara la escritura a partir de los textos de los mismos alumnos (identificación de problemas, apoyo teórico y resolución grupal o individual) y se realizan producciones personales como resolución de situaciones

problemáticas a las que es necesario responder con un texto escrito. En ambas actividades se pone especial atención al proceso de escritura, para fomentar la metacognición (es decir, la reflexión sobre los procesos realizados) y desarrollar mecanismos de control de la propia escritura.

Tanto en el taller como en la cátedra de **Composición** –perteneciente al Departamento de Castellano, Literatura y Latín- ponemos en práctica el modelo de escritura de Linda Flower y John R. Hayes (1996). Como sabemos, esta teoría toma en cuenta los procesos cognitivos que participan en la composición. El desarrollo teórico está basado en el análisis de distintos protocolos, es decir, registros de acciones llevadas a cabo por escritores avezados para producir sus textos.

Considerando los conceptos vertidos por los alumnos en sus evaluaciones de los talleres de reparación de la escritura, se puede concluir que estas estrategias posibilitan un importante grado de satisfacción de las necesidades y expectativas planteadas por los diferentes actores. En lo que respecta al impacto que producen, las opiniones recogidas permiten apreciar los resultados obtenidos.

Reflexiones finales

Estos talleres destinados al alumnado parten –como ya dijimos- de los conocimientos y de las estrategias que trae cada participante para el abordaje de sus tareas intelectuales, y buscan desarrollar otras habilidades que le permitan superar su analfabetismo funcional. Sin embargo, la tarea se convierte en “meramente remedial” ya que todavía no se contemplan acciones de seguimiento. Las instancias de mantenimiento posterior quedan exclusivamente a cargo de los alumnos que, muchas veces, ignoran cómo aplicar las destrezas ejercitadas a otros contextos en los que podrían serles de utilidad.

Producir, interpretar y aprender de los textos son actividades esenciales de las asignaturas de nivel terciario y universitario y debieran, **insistimos**, ser objeto de enseñanza por parte de todos los profesores en cada asignatura. Solamente así se logrará que nuestros egresados puedan comunicarse –y enseñar a comunicarse- con efectividad en su lengua materna.

Bibliografía

- Alvarado, M. (1994), *Paratexto*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999), *La escritura y sus formas discursivas*, Buenos Aires, Eudeba.
- Carlino, Paula (2001a), “¿Quién enseña a leer y a escribir en la Universidad. La perspectiva australiana”, ponencia presentada en el Seminario Abierto de la Maestría en Cs. del Lenguaje. Inst. “Dr. J. V. González”, 9 de noviembre de 2001.
- Carlino, Paula (2001b), “Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas”, ponencia presentada en las Jornadas de Intercambio de experiencias. La lectura y escritura como prácticas académicas universitarias. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación, noviembre de 2001.
- Cassany, D. (1989), *Describir el escribir*, Buenos Aires, Paidós.
- ----- (1993), *Reparar la escritura*, Barcelona, Biblioteca de aula.
- ----- et al. (1997), *Enseñar lengua*, Barcelona, Grao.
- ----- (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Figueras, C. (2001), *Pragmática de la puntuación*, Barcelona, Octaedro.
- Flowers, L. y Hayes, J. (1996), “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en *Textos en contexto*, (comp. María Elena Rodríguez), Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Viramonte de Ávalos (comp.) (2000), *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas referenciales*, Buenos Aires, Colihue.