

# DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DESDE DISCIPLINAS DIVERSAS DE LA ESCUELA MEDIA. UNA EXPERIENCIA EN ESCUELAS CON POBLACIÓN VULNERABLE DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES<sup>1</sup>

Mariana di Stefano, Laura Rizzi, Brenda Axeruld  
Instituto de Lingüística - UBA

[marianadis@fibertel.com.ar](mailto:marianadis@fibertel.com.ar); [vsoto@elsitio.net](mailto:vsoto@elsitio.net); [brendaxel@ciudad.com.ar](mailto:brendaxel@ciudad.com.ar)

## Resumen

En el marco del Programa de Mejora de la Calidad de la Escuela Media, del Ministerio de Educación de la Nación, se implementó, con la dirección de E. Arnoux, en el segundo cuatrimestre de 2005, el Proyecto “La lectura y la escritura en la escuela media: Diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas”, del que participaron cinco escuelas con población vulnerable de la Capital Federal. El presente trabajo tiene como objetivo referir al trabajo desplegado en el Módulo “Ingreso y retención en la escuela media”, que integró el proyecto señalado.

Dicho Módulo tuvo como objetivo implementar un trabajo con la lectura y la escritura desde todas las disciplinas del primer ciclo de la escuela media, con el fin de intervenir en la retención del alumnado y disminuir el índice de repitencia.

La presente ponencia se centrará en describir algunos de los problemas didácticos identificados en el trabajo con los docentes de disciplinas diversas para encarar un trabajo centrado en la lectura y la escritura. A su vez, se explicarán algunas de las estrategias didácticas jerarquizadas para el caso.

---

El presente trabajo forma parte de una investigación mayor, que está llevando a cabo un equipo de la Universidad de Buenos Aires, dirigido por Elvira Arnoux, en el marco del proyecto “La lectura y la escritura en la escuela media: Diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas”. Este proyecto comenzó a implementarse en el año 2005 en cinco escuelas consideradas de población vulnerable de la ciudad de Buenos Aires a partir de un programa del Ministerio de Educación de la Nación, el *Programa de mejora de la calidad de la escuela media. Proyecto de apoyo a escuelas de nivel medio*. El Ministerio hizo una convocatoria a las universidades nacionales para que presentaran proyectos de mejora de la calidad de la educación media, desde distintos aspectos y enfoques. Nuestro proyecto, que finalmente fue seleccionado y subsidiado, propuso intervenir a través del trabajo con la lectura y la escritura, de modo tal que este repercutiera en docentes y alumnos de las escuelas, en las distintas disciplinas (no solo en la de Lengua) y en todos los ciclos de la escuela media.

---

<sup>1</sup> Ponencia expuesta en *II Jornadas de Lectura y Escritura*, Universidad Nacional de Catamarca – Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, San Fernando del Valle de Catamarca, del 28 al 30 de junio.

Vamos a referirnos en este caso al trabajo desplegado en uno de los Módulos del Proyecto, durante lo que ha sido la primera etapa, el Módulo *Ingreso y retención en la escuela media*.

En este Módulo –cuyo equipo docente integraron Laura Rizzi y Brenda Axelrud con la coordinación de Mariana di Stefano- participaron 15 profesores de primer año de distintas asignaturas de las cinco escuelas<sup>2</sup>. El objetivo fijado por el Ministerio fue que, a lo largo de cuatro encuentros de los profesores de las escuelas con los docentes de la UBA, se elaboraran materiales didácticos para trabajar la lectura y la escritura desde las clases de las distintas disciplinas, y que estos materiales estuvieran especialmente adecuados a los cursos de los profesores presentes.<sup>3</sup> Los encuentros con los docentes se plantearon con la modalidad propia del seminario/taller, en el que se revisan y discuten conceptualizaciones teóricas para el abordaje de la tarea, a partir de las cuales se reflexiona sobre las prácticas áulicas –en este caso de lectura y escritura- y comienzan a diseñarse secuencias didácticas integradas.

En esta ponencia nos hemos propuesto exponer brevemente algunos de los problemas que surgieron en la elaboración de los materiales didácticos, es decir que nuestra mirada en este caso está centrada en describir algunos obstáculos que se les presentaron a los docentes para desarrollar la tarea prevista. (En otro trabajo, que se expondrá también en estas Jornadas, se explicará el diagnóstico de habilidades de lectura y escritura que hicimos de los alumnos de las cinco escuelas)

### **Abordaje teórico**

La perspectiva teórica desde la que realizamos esta reflexión es la de la didáctica de la lectura y la escritura. Como hemos señalado en otros trabajos del equipo<sup>4</sup>, siguiendo

---

<sup>2</sup> Los docentes se anotaron voluntariamente en este proyecto y su participación fue remunerada con los llamados “módulos de fortalecimiento institucional”, partidas asignadas anualmente a proyectos para mejorar la práctica, y que, en primer año, buscan evitar la repitencia. Las escuelas participantes son: EMEM 5 Distrito Escolar (D.E.) 15; Escuela N° 2, D. E. 19; Escuela N° 3, D. E. 19; Escuela N° 4, D. E. 9; EMEM N° 1, D. E. 14.

<sup>3</sup> Se planificó una segunda etapa en la que se prevé una corrección de los materiales por parte de los docentes, si fuera necesario, tras haberlos ejercitado con los alumnos previamente. Dados estos pasos, los materiales se reunirán en una publicación para compartir con los profesores de las cinco instituciones participantes en el proyecto.

<sup>4</sup> Ver Pereira, M.C. y di Stefano, M. “Problemas frecuentes en la elaboración de propuestas didácticas de enseñanza de la lectura”, en *Actas de I Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura: “Teorías lingüísticas y literarias en los niveles medio y superior*. Panel plenario: *Procesos de lectura y escritura*. Universidad de General Sarmiento, agosto 2005.

a M. Bronckart<sup>5</sup> consideramos que este campo disciplinar –que de ningún modo puede confundirse con una lingüística aplicada, ni con una psicología cognitiva aplicada-, debe integrar saberes interdisciplinarios que permitan orientar tareas como la articulación entre una finalidad establecida para una práctica de lectura o escritura y el tipo de secuencia didáctica que permita alcanzar el objetivo. Pensamos que, si bien en nuestro país hay ya una rica tradición en la implementación de experiencias didácticas de lectura y escritura, a partir de ellas se ha avanzado más en la sistematización de diagnósticos de habilidades de lectura y escritura de alumnos de los distintos niveles educativos, que en la sistematización del tipo de secuenciación didáctica que ha resultado realmente efectiva para los objetivos propuestos.

Falta – a nuestro juicio- sistematizar respuestas a preguntas del tipo: ¿cómo formular y secuenciar actividades que efectivamente orienten hacia el tipo de lectura que se busque trabajar? Esto es, una vez definida la finalidad de la lectura o escritura, ¿qué pasos ir dando en las consignas? ¿qué tipo de actividades son las que contribuyen al logro del objetivo?, ¿cómo secuenciarlas?, ¿qué criterios aplicar para la selección de textos para la lectura?, ¿qué lugar asignar a la reflexión teórica y al entrenamiento en la propuesta?, entre otros. Creemos que no hay una reflexión suficiente sobre estos aspectos, que hacen sin embargo a la epistemología disciplinar desde la que nos ubicamos para abordar nuestra tarea.

El otro aspecto teórico del que partimos es considerar a las prácticas pedagógicas como prácticas sociales, por lo que en ellas –siguiendo a P. Bourdieu<sup>6</sup>- contemplamos dos dimensiones: 1) por un lado, el de las actividades, físicas e intelectuales- orientadas a un fin, que constituyen la materialidad visible de las prácticas; 2) por otro lado, el de las representaciones sobre la práctica, orientadoras de las actividades y visibles en estas, además de –entre otras- en los discursos sobre las prácticas.

Desde esta perspectiva teórica, como punto de partida implementamos una encuesta a los profesores participantes, con la doble finalidad de obtener información sobre las características y modalidades que adquieren las prácticas de lectura y escritura en las clases de los profesores participantes, y a la vez, indagar en las representaciones dominantes en ellos sobre la relación de sus alumnos con la lectura y la escritura.

---

<sup>5</sup> Bronckart, J. P. (2002) “Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?”, UNESCO, Oficina Internacional de Educación.

<sup>6</sup> Bourdieu, Pierre (2000) “Espacio social y poder simbólico”, en *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa.

Nos referiremos, entonces, en primer lugar, a los resultados obtenidos en la encuesta, ya que aportan información para el logro de nuestro objetivo que es mostrar los problemas que encontramos en la elaboración de materiales didácticos. Como veremos, algunos de estos problemas tienen que ver con las representaciones.

### Resultados de la encuesta a profesores

Total de encuestas: 15.<sup>7</sup>

Cantidad de profesores según disciplina:

Disciplinas	Historia	Informática	Instrucción Cívica	Matemáticas	Lengua y Literatura	Geografía
Cant. de Profesores	5	2	3	2	1	2

La encuesta planteó 7 preguntas que, como ya señalamos, siguieron dos objetivos: relevar información sobre las características de las prácticas y sobre las representaciones de los docentes. Nos detendremos en este caso –por una cuestión de tiempo- solamente en algunos datos que consideramos relevantes.

#### 1. Preguntas sobre las características de las prácticas en las clases:

a) Pregunta 1: ¿Qué tipos de textos deben leer habitualmente sus alumnos para el cursado de la materia que usted dicta? (Se indica en azul la cantidad de profesores que marcaron la opción)

¶ textos explicativos de cierta extensión	4
¶ textos explicativos breves con ejercitación	8
¶ textos explicativos breves con gráficos o infografías	7
¶ relatos históricos	5
¶ manuales	2
¶ artículos de revistas de divulgación científica	5
¶ documentos (leyes, actas, proclamas, etc.)	4

<sup>7</sup> Si bien el número total de profesores encuestados no es alto, creemos que el valor de los datos obtenidos reside en su representatividad, ya que se trata de profesores de 5 escuelas, entre los cuales identificamos grandes coincidencias. Creemos que, posiblemente –aunque, por cierto, habría que investigarlo-, el modo en que ellos encaran las prácticas de lectura y escritura en el aula sea representativo del modo generalizado en que estas se encaran en sus escuelas.

‡ enciclopedias	3
‡ diccionarios	4
‡ textos literarios	3
‡ diarios	9
‡ consignas para la ejercitación y/o evaluación	9
‡ otros (especificar):	4 (videos) 1(folletos de salud)

En estas respuestas resulta significativo el predominio del diario como texto de lectura (9) y la escasez de manuales (2) y de textos explicativos de cierta extensión (4). Los datos indican que en general el docente no se maneja con un manual de referencia para el dictado de la materia sino que –como pudimos comprobar en la conversación que tuvimos con los docentes en la puesta en común, posterior a la entrega de las encuestas- él selecciona los textos, según el tema a abordar, para que los alumnos lean. Y como vemos, en general se opta por textos breves, con predilección por textos periodísticos y por los que están acompañados por gráficos e infografías. A partir de la puesta en común, también completamos el dato de que los artículos de revistas de divulgación científica, en general, son tomados de revistas del estilo de *Ciencia hoy*.

b) La pregunta 2 planteó: “¿Cómo suele acceder –según su información- el alumno a los textos que debe leer para la escuela?”

Esta pregunta indaga en características de prácticas de los alumnos pero a través de lo que los docentes saben o estiman sobre ellas. No puede tomarse con una validez absoluta, aunque la coincidencia y contundencia de las respuestas indican tendencias instaladas. Las respuestas mostraron una presencia dominante de la fotocopia en el aula. El 90% de los docentes indicó que esta era la primera forma de acceso al material de lectura. Cabe destacar que, en parte, esto se debe a que el mismo docente provee como material de lectura textos que él ha seleccionado de una fuente y fotocopia para todos sus alumnos. Otro dato interesante indica que para el 75 % de los profesores sus alumnos acceden al libro casi exclusivamente por préstamos de biblioteca. El 85 % de los docentes indicó la compra de libros como la última opción en cuanto al modo de acceder a los materiales de lectura. De esto se desprende que la mayor parte de los chicos de estas cinco escuelas no tienen libros de estudio en sus casas. Suponiendo que tuvieran

bibliotecas, estas no tendrían los libros para estudiar, ya que mayormente estos no se compran ni las escuelas los facilitan.

c) Pregunta 5: ¿Qué tipos de escritos deben producir sus alumnos para su materia?

- ¶ pruebas con respuestas extensas (al menos 1 carilla) 2
- ¶ pruebas con respuestas breves (1 ó 2 párrafos) 7
- ¶ pruebas de opciones múltiples 4
- ¶ pruebas de resolución de ejercitación y redacción de respuestas breves 6
- ¶ trabajos prácticos (detallar características): 2 (comprensión de texto), 1 (“programas informáticos”), 1 (biografías), 2 (búsqueda de información en bibliografía específica), 1 (guías de ejercitación), 1 (“con los medios de comunicación”), 1 (resolver cuestionarios).

Los datos indican que el tipo de escritura que predomina es la escritura en pruebas, y que en éstas se suelen exigir respuestas breves, de 1 ó 2 párrafos (casi el 50%).

Solo 2 profesores plantean pruebas que exigen respuestas extensas, de al menos 1 carilla. 10 profesores señalaron el Trabajo Práctico, que adquiere distintas características, pero en el que podemos deducir que predomina la modalidad de responder cuestionarios, o sea, la respuesta breve.

De modo que en estas clases predomina la recurrencia a la comunicación escrita con una finalidad evaluativa. En la puesta en común, los profesores –ante nuestras preguntas- señalaron que en general no tenían tiempo en las clases para leer y comentar entre todos la resolución de los Trabajos Prácticos, que los alumnos suelen realizar y entregar en forma individual. De modo que, aún en estos casos, en los que la escritura puede adoptar una función epistémica –es decir, de acompañar el proceso de elaboración del conocimiento, al conducir hacia una reflexión más precisa y sistematizada sobre el texto leído, al obligar a comunicarla a otro- prevalece la función evaluativa.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Las investigaciones indican la incidencia del desarrollo de las competencias discursivas y en particular de las competencias de escritura en el desarrollo del pensamiento crítico. Ver LUCY, J. 1993. *Reflexive language. Reported speech and metapragmatics*. Cambridge University Press.

## 2. Preguntas sobre la evaluación que los profesores hacen de las prácticas de lectura y escritura en sus clases

- a) Pregunta 3: ¿Cuáles son los tipos de textos que –en su opinión– presentan mayores dificultades de lectura a sus alumnos? Haga un listado de mayor a menor dificultad.

### Respuestas obtenidas:

1º (6 profesores): textos de divulgación científica, textos extensos y consignas.

2º (5 profesores): textos con gráficos.

3º (2 profesores): “No pueden leer. Todos los textos presentan dificultades para ellos. Les cuesta comprender.”

- b) Pregunta 4: ¿Con qué dificultades se encuentran sus alumnos al leer el material de su materia, según su percepción, para los fines que esta plantea? Haga un listado de aspectos o explíquelo brevemente.

Las respuestas a esta pregunta nos dieron información cualitativamente rica sobre representaciones que los profesores tienen de sus alumnos en cuanto a su relación con la cultura escrita. 6 profesores señalaron que los alumnos no pueden reformular (“Se apropian textualmente o no ponen nada”). Otros 6 profesores señalaron que el problema es que “no se concentran, no atienden. Y 5, que no establecen relaciones. 3 profesores indican que el problema es que “los alumnos no leen por propia voluntad” y que “no quieren escribir”; y otros 2, que “no se animan a escribir por propia iniciativa, buscan el visto bueno del profesor” y que “tienen falta de confianza en ellos mismos. Piensan: ¿para qué lo voy a hacer si lo voy a hacer mal?”

- c) Pregunta 7: ¿Cuáles son los problemas que usted encuentra en los escritos que sus alumnos realizan para su materia? Haga un listado de aspectos o explíquelo brevemente.

### Respuestas obtenidas:

1º (5 profesores): ortografía.

2º (4 profesores): “No se entienden los escritos”, y

(4 profesores): “falta de orden” y “mala presentación”.

3º (siempre 1 solo profesor): vocabulario pobre, repeticiones, muy breves, “no saben expresarse” y “no integran conocimientos viejos y nuevos”.

Las respuestas a estas tres preguntas (3, 4 y 7) muestran que la evaluación que los docentes hacen de las prácticas de lectura y escritura en sus clases es negativa, insatisfactoria, y atribuyen el problema fundamentalmente a las dificultades de los alumnos para realizar las tareas solicitadas. Queremos señalar, sin embargo, que las respuestas también nos permiten ver que el diagnóstico que los profesores hacen de la situación si bien es contundente (“no pueden, lo hacen mal”) es también poco preciso, ¿cuáles son los problemas? La enumeración que hacen es errática, no siempre jerarquizan adecuadamente la incidencia de un tipo de problema en la resolución de la tarea, como en el caso de la ortografía en la escritura. Nos encontramos, en verdad, con los docentes excedidos por la problemática, con la convicción de que lo que ocurre no es lo que debería ocurrir, pero sin un análisis claro del problema y sin herramientas para realizarlo.

Por otro lado, vimos en ellos una adecuación de sus prácticas a sus representaciones del grupo: la mayoría no propone para la lectura textos extensos, no se trabaja con libros, escriben poco y breve. Es decir, ante una problemática que no se dimensiona acertadamente ni se comprende con claridad, la reacción es replegarse en cuanto a la exigencia.

Este fue, entonces, uno de los problemas que inicialmente identificamos para tener en cuenta en nuestra intervención: consideramos que era necesario que este grupo de profesores ajustara, en primer lugar, su representación de sus alumnos para diseñar después una propuesta didáctica. Para ello, era indispensable profundizar la reflexión sobre las exigencias que adquieren la lectura y la escritura en la escuela media para a partir de ellas evaluar el desempeño de los alumnos. En otra ponencia en estas mismas Jornadas, nos referiremos a los resultados del diagnóstico que hicimos de las competencias de los alumnos, las cuales, como se verá, no resultaron totalmente coincidentes con las representaciones de los profesores.

Desde la perspectiva de la lectura y la escritura, nos parece importante destacar esta necesidad de ajuste de representaciones por parte de los profesores para poder diseñar una propuesta didáctica.



## **La elaboración de los materiales didácticos**

Otra área de problemas para el diseño de los materiales didácticos se fue presentando a medida que los docentes trabajaron en ello. Presentamos a continuación un pequeño listado de los tipos de problemas que encontramos en este grupo de profesores, que tiene la peculiaridad de que no son profesores de Lengua:

### **1. Dificultades en la formulación de la consigna**

Muchas de las consignas propuestas por los docentes resultan vagas, o muy ambiciosas, o confusas, y con problemas de jerarquización.

Por ejemplo, en uno de los materiales didácticos se proponía:

Tema: Imperio Romano: “Paso de la república a la monarquía”.

1. *Seleccionar un texto, donde el alumno deberá analizar y descubrir las siguientes pautas: a) Ubicación de tiempo y lugar.*  
*b) Clasificación de los distintos roles sociales con sus respectivos discursos y valores.*

Se destacó especialmente que la consigna es un género discursivo, que tiene sus marcas lexicales y gramaticales, y su objetivo bien definido. Por ello, plantear consignas adecuadas presupone tener claros los objetivos generales y particulares académicos y pedagógicos. Se insistió sobre qué respuesta se quería lograr, si se pretendía que el alumno informara datos, explicara u opinara. Y sobre los distintos tipos de preguntas (introducidos por distintos marcadores, como qué, por qué, o para qué, por ejemplo) y las respuestas que estos prevén. Durante esa etapa fue constante el proceso de reformulación de las consignas propuestas, para que fueran precisas, razonables, coherentes, evitaran la respuesta muy general, no apelaran a la adivinanza o al azar.

### **2. Dificultades para secuenciar consignas**

Diferentes consignas apuntaban a saberes, habilidades, estrategias diferentes pero que no ensamblaban entre sí, sino que aparecían como una yuxtaposición errática cuya finalidad no quedaba clara, ni desde lo académico, lo didáctico o lo cognitivo.

### **3. Tendencia a no plantear consignas que obligaran al alumno a establecer relaciones entre texto y contexto.**

Los primeros borradores de los docentes, en general, armaban cuestionarios en los que se avanzaba rápidamente hacia el contenido del cuerpo del texto. Y prácticamente no aparecían preguntas, por ejemplo, por el autor, la fecha de publicación, qué relación tiene el autor con el tema que aborda o con el género que usa; con quién discute, a quién le escribe, cuál es el lector previsto. La publicación en la que aparece el texto (diario, revista, manual, enciclopedia, etc.) y la relación de ese medio con la divulgación o producción del saber, grado de confiabilidad, entre otros. Tampoco solían plantearse consignas que hicieran reflexionar sobre la finalidad del escrito (informar, sostener una postura, debatir, relatar una historia, etc.) ni sobre el género discursivo, cuando este conocimiento puede adelantar al lector el objetivo del texto y, por lo tanto, orientar al alumno en su tarea.

#### **4. Tendencia a no indagar en presupuestos o en información implícita en el texto leído.**

La mayoría de las preguntas planteadas en un primer momento tendían, como señalamos, a la información del cuerpo del texto, y además a la información explícita que en él aparece. Sin embargo, en algunos textos, por ejemplo, no se ofrece la definición de los conceptos que se utilizan, y esta resulta indispensable para alcanzar el sentido global. Propusimos que se plantearan consignas que obliguen a hacer este tipo de inferencias.

#### **5. Tendencia a plantear preguntas que se contestan con una parte exacta del texto fuente.**

Señalamos la importancia de que las consignas obligaran a la reformulación, a la necesidad de contemplar al menos dos párrafos para armar una respuesta, o información explícita e implícita. Ya que parte de los problemas que ellos mismos habían detectado en los alumnos eran problemas para reformular y para establecer relaciones, indicamos este tipo de actividades como las más indicadas para estimular ese tipo de operaciones.

#### **6. Dificultad para seleccionar los textos fuente**

Uno de los temas sobre los que reflexionó el taller fueron los criterios para la selección de textos para la ejercitación. En general, observamos que el docente privilegiaba un criterio temático, y descuidaba aspectos como la extensión, si se podía ofrecer completo o había que fragmentarlo, el género -que obliga al lector a evaluar el peso social, la confiabilidad, entre otros aspectos, información que ante algunos géneros los chicos de primer año no están siempre en condiciones de reponer.

También fue habitual en los primeros borradores que los docentes presentaran textos fragmentados, sin mencionar la fuente y sin indicar el acto mismo de la fragmentación, de modo que la lectura se dificultaba. Vimos que muchas veces el docente opera pensando que él tiene que cambiar el texto para facilitar su lectura –ante un alumno que él supone que no va a ser capaz de comprender las partes supuestamente complejas del texto. Pero, finalmente a veces, esa intervención torna imposible la lectura, porque el acceso a una información descontextualizada genera dependencia, ya que se queda supeditado a la información que el docente provee, y por lo tanto a su interpretación.

## **Conclusiones**

A partir de los resultados obtenidos en la encuesta a profesores y las propuestas iniciales de secuencias didácticas de los docentes, identificamos dos cuestiones para nosotras fundamentales para orientar nuestra intervención:

1. las representaciones de los docentes respecto de sus alumnos, y su relación con la cultura escrita.
2. el grado de familiaridad de los docentes con categorías de análisis de las prácticas de lectura y escritura, y con la elaboración de estrategias didácticas.

En cuanto a las representaciones, pensamos que estas inciden negativamente en sus prácticas aúlicas ya que reproducen la idea del “no se puede”. Por ello, parte de la intervención ha requerido trabajar para transformar estas representaciones con la elaboración de un diagnóstico.

En relación con el segundo tema, aún cuando los docentes sean profesionales con experiencia y con un alto grado de compromiso con su tarea, esto no significa que manejen categorías de análisis apropiadas para pensar las prácticas de lectura y escritura, y para articular una didáctica de la lectura y la escritura con la didáctica de la disciplina específica, atendiendo, además, a las características de cada escuela. En este sentido, notamos un desfasaje entre la realidad de las escuelas y la propuesta de intervención del Ministerio.

Esta demandaba atender el hecho de que se trata de “escuelas con población vulnerable”, por lo tanto parecía suficiente trabajar con el docente para ajustar la propuesta didáctica a esa realidad. Sin embargo nos encontramos con un problema de fondo que es que la necesidad de implementación de didácticas de la lectura y la escritura

en la escuela media, a través de las distintas disciplinas. Pensamos que el trabajo con los docentes no es solo el de un “ajuste de adaptación de una didáctica a un destinatario con características determinadas” sino de formación y capacitación en un tema que en general tiene mucha presencia en sus clases y sobre el que cuentan con pocas herramientas. En verdad, consideramos que las diferentes didácticas de las diferentes disciplinas deben incluir estrategias de lectura y de escritura, que requieren el dominio de un metalenguaje que debería transmitirse curricularmente.