

Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica.

Roni, Carolina y Carlino, P.

Cita:

Roni, Carolina y Carlino, P. (Noviembre, 2014). *Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología de la Univ. de Buenos Aires, ISSN 1667-6750.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/221>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/nVO>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Memorias

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXI Jornadas de Investigación

Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

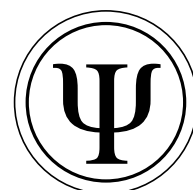
26 a 29 de noviembre de 2014

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TOMO 1



ISSN 1667-6750



LEER Y ESCRIBIR PARA APRENDER EN LA ESCUELA SECUNDARIA. UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Roni, Carolina; Carlino, Paula

Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

RESUMEN

Esta ponencia aporta una revisión bibliográfica en torno a leer y escribir para aprender en las asignaturas del nivel secundario. Presentamos en primer lugar trabajos que han historizado los programas de investigación y las prácticas educativas publicadas. Estos trabajos dan luz sobre los principios pedagógicos fundacionales y las configuraciones que las propuestas de leer y escribir para aprender han ido adoptando. En segundo lugar, examinamos algunas revisiones que dan cuenta de las controversias y debates. Por último, relevamos investigaciones que describen situaciones de enseñanza, tanto en el ámbito anglo-norteamericano como en el ámbito nacional. La muestra consiste en publicaciones obtenidas de bases de datos virtuales y hemerotecas, que se destacan por su relevancia sobre el tema de la lectura y escritura para aprender en asignaturas del nivel secundario y superior. Nuestro análisis identifica áreas de estudio predominantes, filiaciones, debates, desarrollo histórico de las líneas de trabajo, y problemas sin resolver en la bibliografía. A través de esta sistematización, procuramos ocupar un área de vacancia en la bibliografía en lengua castellana.

Palabras clave

Educación, Controversia, Literacidad, WAC

ABSTRACT

READING AND WRITING TO LEARN IN HIGH SCHOOL. A LITERATURE REVIEW

This paper contributes a literature review about reading and writing to learn in the subjects at the secondary level. We first present studies that have historicized research programs and documented educational practices. They shed light on the foundational pedagogical principles and the configurations that have adopted in the classroom reading and writing to learn approaches. Secondly, we examine some revisions that reflect the controversies and debates. Finally, we review research which describes teaching situations, both in Anglo-American and Argentine highschools. The sample consists on publications obtained from virtual databases and libraries, relevant to the field of reading and writing to learn in courses of secondary and higher education levels. Our analysis identifies areas of predominant study, affiliations and debates, historical development of the lines of research, and problems that remain unresolved in the literature. This paper provides with an overview of the field, which has not been covered by previous reviews in Spanish.

Key words

Education, Controversy, Literacy, WAC

Introducción

La expresión *leer y escribir para aprender* explicita una intencionalidad educativa para las situaciones de lectura y escritura como herramientas de elaboración epistémica y no sólo como habilidades para extraer o comunicar conocimientos acabados. En este sentido, la planificación del docente de ciertos usos de la lectura y la escritura por parte de los alumnos estaría guiada por la intención educativa de favorecer en ellos mayor actividad cognitiva (Carlino, 2009). De este modo, los alumnos no sólo reciben indicaciones, explicaciones y datos por parte del profesor, sino que pueden ser guiados para discutirlos, relacionarlos, elaborarlos, utilizarlos y así aprenderlos (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010).

En el medio anglosajón se destacan por su consistencia teórica las investigaciones sobre “alfabetizaciones académicas” (Lea y Street, 1998). Asimismo, las propuestas del movimiento pedagógico “escribir a través del currículum” o “WAC” (Bazerman et al, 2005) sobresalen por su desarrollo sostenido desde hace tres décadas. Este último, ha pretendido cambiar las prácticas áulicas en lo referente a la escritura en las distintas materias de la universidad (Carlino, 2005b).

En nuestro país, las situaciones de lectura y escritura con estos fines han sido investigadas con preponderancia en la escuela primaria (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2009; Espinoza et al, 2009) y en el nivel superior (por ejemplo, Carlino, 2005^a; Fernández y Carlino, 2010). En contraste, la escuela secundaria es uno de los niveles educativos menos estudiados (Serra y Landau, 2003). Este trabajo pretende aportar a esta vacancia.

Metodología

La recolección y selección de los artículos se realizó a través de la hemeroteca virtual EBSCOHost, y de una segunda etapa de la localización de autores referentes que brindaron materiales relevantes. La primera etapa de selección se logró a través de búsquedas booleanas con fórmulas complementarias para alcanzar una cobertura representativa de las publicaciones (Cooper, 1988 en Randolph, 2009). Así, se logró una muestra historizante siguiendo la técnica de muestreo de “bola de nieve” (Spelt, E. et al, 2009; Atkinson y Flint, 2001).

Resultados

El presente es un relevamiento de revisiones de bibliografía sobre leer y escribir para aprender. Los mismos se organizan en tres apartados vinculados con: a) la historización y definición de esta área de estudio y práctica pedagógica, b) la identificación de los debates internos y aspectos aún no resueltos desde la bibliografía, y c) la caracterización de las publicaciones y las propuestas de enseñanza que contienen.

En lo que respecta al ámbito anglosajón, la bibliografía relevada como antecedente da cuenta del movimiento pedagógico denominado Escribir a través del Currículum (en adelante WAC). Esta preponderancia se debe a que WAC ha sido y es una línea de investigación y acción pedagógica que ha encarnado casi exclusiva-

mente para esa región las preocupaciones entorno a escribir para aprender y aprender a escribir en las disciplinas, tanto en nivel superior como en nivel medio. Este movimiento, surge hacia finales de los años '60 y principios de los '70 para dar respuesta a los problemas vinculados con el ingreso masivo de las capas medias de la población a la educación media y superior, y la consecuente heterogeneidad de origen sociocultural que se expresaba en las prácticas de lectura y escritura de estos estudiantes. Lo que trajo aparejado un cuestionamiento sobre las posibilidades reales que las instituciones educativas brindaban a los alumnos respecto del acceso y participación en los saberes.

WAC incluye tanto el *escribir para aprender* (*writing to learn*, en adelante WTL) como el aprender a *escribir en las disciplinas* (*writing in the disciplines*, en adelante WID). WTL haría un mayor énfasis en actividades metacognitivas del tipo aprendiendo a aprender a través de la escritura personal o libre sobre los contenidos de enseñanza, mientras que WID se enfoca en la escritura profesional, por ejemplo, en cómo escribe un historiador, un biólogo, etc. Ambos abrevan por un aprendizaje activo. Veamos qué nos aportan las revisiones.

Revisiones con foco en la historia y definición de principios WAC:

Bazerman (et al, 2005) presentan un libro que compendia, a través de la revisión de investigaciones, programas y experiencias, la historia y desarrollo del movimiento pedagógico WAC. Su obra está organizada en tres partes: la primera refiere a los conceptos principales que definen a WAC, su historia y los programas concretados; la segunda sección explica sus líneas teóricas y de investigación con capítulos específicos para WTL y WID; y un tercer y último apartado acerca de las recomendaciones prácticas para la enseñanza según los principios WAC. Otra revisión que amplía la obra de Bazerman y la puntualiza para el nivel secundario, son los trabajos de Lillge (2011a y b). Esta autora retoma y conceptualiza sobre los principales momentos históricos de WAC, y da cuenta de su resonancia en el nivel medio. Ella identifica cuatro grandes momentos históricos en los cuales se van definiendo y ampliando los principios pedagógicos del movimiento.

Ambos autores coinciden en identificar en 1966 el momento de nacimiento de WAC cuando el británico James Britton y sus colaboradores presentan sus trabajos de corte etnográfico como una respuesta original a las dificultades de aprendizaje que estaban evidenciando las nuevas masas de estudiantes en el ingreso al nivel superior. En sus investigaciones señalan que cuando los alumnos pueden hablar y escribir sobre lo que están pensando acerca del contenido que se les enseña tienen mejores oportunidades de reorganizarlo y comprenderlo. A este tipo de escritura, que no se ceñía a ningún género, se la denominó "*expressive writing*", y se la consideró un paso previo y necesario para el desarrollo de la escritura pública (o "*transactional writing*") regulada por las convenciones gramaticales. Bazerman y sus colaboradores explican que hasta la llegada de los trabajos de Britton las investigaciones sobre escritura en la enseñanza eran escasas. La escritura era considerada una habilidad básica, un vehículo de comunicación, y quienes presentaban dificultades se debía a falencias en su instrucción primaria o propia debilidad.

Luego, según estos autores, a mediados de los 70' sucede una segunda oleada de propuestas WAC a raíz los trabajos de Elbow (1973) y Emig (1977). Ambos trabajos señalan que las tareas de escritura en las disciplinas libres de cánones, del tipo "pensar en voz alta", se convierten en oportunidades para la reflexión, la autorregulación y la toma de conciencia acerca de lo que se está aprendiendo. Si bien, varios autores señalan que el vínculo directo entre escritura

y aprendizaje no han sido suficientemente fundamentadas por la empiria, ha logrado inexplicablemente impactar en las prácticas de los docentes (Ackerman, 1993; Bazerman et al, 2005; Lillge, 2011a y b). Según Bazerman et al, en este momento surge WTL como una línea de investigación específica al interior de WAC que remite a la escritura al servicio del aprendizaje en general y para todas las formas disciplinares. WTL se basa en la idea de que el pensamiento y la comprensión de los estudiantes mejoran a través de la escritura. Un tercer momento en el desarrollo de WAC surge en los '80, cuando evoluciona hacia Escribir en las Disciplinas (WID) representado en los trabajos de Bazerman (1988) y Miller (1984), entre otros, sobre los cursos de composición escrita en universidad y la concepción de género como acción social, quienes enfatizaban sobre la inmersión de los estudiantes en la comunidad disciplinar y en el desarrollo de la escritura profesional. Esta tercera línea de investigación, WID, crece en el reconocimiento de que sus prácticas de escritura están estrechamente unidas a las prácticas específicas de pensamiento e indagación disciplinar. Lillge añade que estas propuestas para el nivel medio adoptan el nombre de Escritura en las Áreas de Contenidos (*writing in content areas*), pues en las últimas décadas las asignaturas del nivel secundario se van configurando como espacios curriculares definidos por el conjunto de contenidos a ser enseñados, como un espacio social definido por el tipo de actividades que se proponen, y no por una disciplina.

Lillge puntualiza además que, en los últimos años, el nivel medio está atravesando una cuarta etapa de desarrollo de WAC con motivo del arribo del Common Core State Standards (en adelante CCSS). Los CCSS son una serie de estándares nacionales que apelan a una responsabilidad compartida en la enseñanza de la escritura por los docentes de todas las asignaturas. Esta autora, enuncia que hasta la llegada del CCSS, las preocupaciones en torno a la escritura sólo tenían resonancia en el tramo final del nivel secundario, preparatorio para la universidad. Y considera al presente un momento para superar el collage de propuestas individuales sobre WAC, con excepción de las acciones desarrollada por el National Writing Project (NWP). Tanto Bazerman como Lillge reconocen en el NWP uno de los pocos modelos extensivos de WAC en el secundario, que formó y brindó seguimiento a la tarea docente, al mismo tiempo que evaluó el impacto en los logros académicos de sus estudiantes.

No queremos dejar de mencionar que, si bien el lugar de la lectura es aparentemente marginal, ambos autores consideran que las propuestas de escritura WAC están fuertemente ligadas a la lectura. Estos señalan que muchas de las actividades de escritura demandan prácticas específicas de lectura y viceversa. Especialmente en el nivel medio se adoptaron términos como "lectura en las asignaturas" o "en las áreas de contenido".

Revisiones con foco en la controversia al interior de WAC

McLeod y Maimon (2000), dos de los principales referentes de programas WAC en Norteamérica, publicaron una revisión que tuvo por finalidad refutar el contenido de algunos artículos y reposicionar las bases teóricas e históricas del movimiento, por lo que la consideramos otro de los antecedentes relevantes para nuestro estudio. Allí argumentaron en contra de algunas ideas, a saber: la supuesta focalización de WAC en sus comienzos en los aspectos de la gramática de la escritura; la dicotomía entre WAC y WID y la concentración de WAC en escribir para aprender desatendiendo la especificidad disciplinar; la superioridad de WAC sobre WID dado que este último se habría concentrado en aspectos sobre la correcta gramática de un género; y por último que WAC no habría introducido una verdadera discusión que desafíe el estatus de la departamentalización educativa.

Las autoras recurrieron a diferentes estudios publicados en la historia de WAC para dar cuenta no sólo de la masividad y el impacto del movimiento en cientos de instituciones sino de la diversidad de experiencias desarrolladas, la mayoría de las cuales evidencias ir más allá de la corrección gramatical. Señalaron también que el movimiento WAC introdujo tanto en nivel medio como superior, una crítica a la pedagogía de “depósito” de información, pues retomaron las teorías del aprendizaje de Dewey que proponen un vínculo activo con los contenidos de enseñanza. Lo que animó a poner en el centro de la enseñanza al alumno, en lugar de al docente y su clase magistral monologal. En este sentido, al decir de las autoras, WAC ha subvertido un orden y promovido un profundo cambio de dos maneras: escribiendo para aprender y enseñando a escribir en las disciplinas.

A pesar de los esfuerzos de McLeod y Maimon, son varios los trabajos que claman por mayor definición de los principios teóricos y rigor en la medición de los logros por parte de quienes desarrollan las investigaciones sobre, más puntualmente, WTL. Ackerman (1993) realiza una crítica a la fundamentación empírica sobre la consideración de la escritura como vía inevitable al aprendizaje. Si bien, reconoce en las propuestas pedagógicas de Britton y Emig la integración de todos los tipos de prácticas de escritura -no sólo las canónicas- y el darle voz y lugar a los estudiantes, no valida, basándose en las investigaciones empíricas que referencia, que la escritura sea una herramienta única e inevitable para favorecer aprendizajes. Y agrega que son muchas las condiciones que podrían permitir o no que la escritura en el aula promueva aprendizajes, tales como la organización del tiempo, el contenido a enseñar, el tipo de tarea que se solicita, las circunstancias contextuales, etc. Otro de los trabajos críticos es el realizado por Oscher y Fowler (2004) quienes se propusieron revisar los logros que se le adjudican al movimiento y su viabilidad en las instituciones. Para ello tomaron artículos publicados desde finales de los '60 hasta 2002 provenientes de las principales revistas de investigación. De este modo, alcanzaron un corpus compuesto por 25 estudios naturalistas - de seguimiento de la experiencia de un estudiante o docente-, 22 estudios con grupo control -de experiencias de aula-, 33 ensayos -de quienes trabajan al interior del movimiento y reflexionan al respecto de este -.

Ellos sugieren que las investigaciones no han demostrado suficientemente que los programas de escritura promuevan o mejoren los aprendizajes en las disciplinas y sostienen que las actividades de escritura per se no se vinculan directamente con el aprendizaje. Pero, sí se ha demostrado que ciertos tipos de escritura, cuando se usan bajo determinadas condiciones, pueden ser herramientas intelectuales, entre otras, para mejorar los aprendizajes y que la intervención del docente y de la lectura son indispensables para que los alumnos aprendan. Además, al igual que Ackerman, consideran que la escritura no es diferente en importancia que otras variables que deben ser tenidas en cuenta en la enseñanza, o que otras formas de uso del lenguaje. Ambos trabajos, afirman que los docentes deben preguntarse primero por el tipo de aprendizaje que desean favorecer en sus estudiantes para luego considerar los medios, y no a la inversa.

En el orden de lo institucional, los autores consideran que WAC se enfrenta a los problemas de las tradiciones pedagógicas de la enseñanza expositiva centrada en los contenidos disciplinares y al limitado presupuesto escolar. Pues, no es fácil transmitir esta pedagogía al docente sin que las instituciones deban invertir en formación, tiempo y esfuerzos.

Sobre los programas de investigación, Oschner y Fowler señalan

que las críticas a comienzo de los 90' les han aportado mayor rigor. Investigaciones de corte naturalista, estudios de grupo control y algunas secuencias didácticas son ejemplos de mejores definiciones en los estudios. Sin embargo, los resultados positivos sobre WTL seguirán siendo inconsistentes si se obtienen respecto de la satisfacción de los docentes y estudiantes sobre las experiencias y no del progreso académico individual.

Revisiones con foco en el contenido de las publicaciones sobre WAC

Chris Anson (2010; Anson y Lyles, 2010) realizó una revisión de artículos que comprende los 40 años de historia de WAC. Anson se preguntó cómo cada comunidad disciplinar adoptó y adaptó la pedagogía WAC. Para ello relevó 14 revistas vinculadas a la enseñanza disciplinar de artes y humanidades, ciencias sociales, y ciencias exactas y aplicadas. En el análisis las publicaciones fueron agrupadas en dos etapas: de 1967 a 1986 con 141 artículos y de 1986 a 2006 con 537.

Anson encontró que, para las primeras dos décadas, los artículos pertinentes son un muy pequeño porcentaje de los cientos de páginas publicadas. Si bien, en los primeros 5 años los artículos fueron sólo 7, este número se fue duplicando en cada periodo del mismo rango, hasta alcanzar un total de 75 publicaciones para el tramo 1982 y 1986. Además, pudo apreciar que las experiencias que se publicaron muchas veces se alejaban de los principios fundacionales del movimiento. Algunos autores se concentraron en la mejora de las “habilidades” de escritura de sus estudiantes, partían del diagnóstico acerca de las dificultades de los alumnos para luego describir un método remedial, como por ejemplo un checklist a aplicar sobre el texto escrito. Su foco estaba en las convenciones de los textos disciplinares y en cómo escribir un informe de laboratorio, un ensayo filosófico, etc. La concepción de escritura subyacente, en estos casos, fue la de un producto para ser evaluado. Otros autores concibieron la escritura como un modo para aprender y explorar las ideas. Se concentraron principalmente en la resolución de problemas disciplinares y de escritura, en la escritura libre que expresa las propias reflexiones, y la articulación del nuevo conocimiento a lo ya conocido. El objetivo no fue mejorar la escritura de los estudiantes per se, sino enriquecer su proceso de aprendizaje y razonamiento a través de una serie de problemas que ciertas tareas de escritura proponen, la mayoría de las cuales eran informales y dialógicas. Estas dos tradiciones conviven al interior de WAC e incluso al interior de una misma experiencia o publicación. La primera orientación está más vinculada con el escribir para comunicar, el texto final, las convenciones, los logros en la mejora de habilidades, los géneros disciplinares convencionales, la evaluación final y formal. En cambio la segunda orientación descrita se relaciona con la escritura personal y reflexiva, la preocupación por el proceso de producción de un texto, la flexibilidad en el uso de los géneros y la evaluación informal durante el aprendizaje. Las publicaciones relativas a la primera de las orientaciones cayó precipitadamente a partir de principios de los '80, momento en el cual la segunda comenzó a tener mayor preponderancia, en concordancia con el desarrollo de los trabajos sobre el constructivismo en la enseñanza, el aprendizaje basado en problemas y colaborativo.

Para el segundo período estudiado (1986-2006) el autor, y su colega Lyles, encontraron que el interés por la escritura vinculado al aprendizaje se cuadruplicó en relación con la etapa anterior, así como se multiplicó la presencia de actividades de tipo programáticas en las instituciones sobre WAC. Observaron la presencia de un mayor interés en aspectos como el contexto social de los estu-

diantes y el impacto de la diversidad de origen sociocultural en las instituciones educativas. Del mismo modo, una creciente influencia de la tecnología informática sobre la escritura y el aprendizaje. Sin embargo, las dos orientaciones definidas para analizar el contenido de los artículos de la etapa anterior debieron abandonarse para este corpus dada la complejidad en los énfasis y tendencias. WAC, en este momento, desarrolló su propia terminología y alcanzó sofisticación en sus conceptos centrales. En esta etapa floreció, también, el movimiento WID desde el cual: -se promovió una relación más profunda entre las características epistemológicas de cada campo ("las formas de conocer en cada disciplina") y sus marcas textuales, géneros; - y se cuestionó el concepto de "habilidad" de escritura. Por su parte, también siguió creciendo el interés sobre la escritura personal para facilitar el aprendizaje en las disciplinas, a través de situaciones de escrituras de periódicos de aula, diarios personales y blogs, por ejemplo, y ampliando la diversidad de textos que se proponen producir: autobiografías, diálogos escritos, postales, folletos, etc. Anson y Lyles también sugieren algunos aspectos que aún necesitan ser investigados, como el modo en que la escritura es integrada en cada disciplina, con las orientaciones epistemológicas de cada área de indagación, y las propias tendencias pedagógicas. Nosotros realizamos un trabajo exploratorio en el que se analizaron 28 trabajos publicados entre 2005 y 2009 en revistas electrónicas del medio anglosajón, cuyos resultados presentan ciertas coincidencias a los hallados en Anson (2010). Las propuestas en torno a la lectura y la escritura de las publicaciones presentan ciertas regularidades que hemos categorizado en tres líneas teóricas (Roni, Rosli y Carlino, 2010a). La primera línea, a la que denominamos "Habilidad elemental", asume a la lectura y la escritura como capacidades generales, independientes de los contenidos acerca de los cuales tratan, y cuyo aprendizaje se logra en los niveles básicos de enseñanza. Son consideradas habilidades de decodificación y extracción del significado, y de comunicación de información ya adquirida. La segunda línea la designamos como "Habilidad de complejidad creciente enseñable periféricamente", porque reconoce los desafíos que se presentan al leer y escribir en los distintos niveles educativos, pero propone enseñar estrategias de aprendizaje por fuera de los contenidos específicos de cada materia, tales como: guías de razonamiento, prelectura o predicción/anticipación, identificación de la idea principal del párrafo, etc. También se enseñan aspectos estructurales y generalizables de la escritura académica: cómo se realiza una introducción, una conclusión, un texto descriptivo, uno argumentativo, etc. A diferencia de las dos primeras líneas (habilidades generales), la tercera -"Práctica situada"- las concibe como actividades sociales, en tanto se vinculan con quehaceres propios de ciertas comunidades discursivas, que involucran un proceso interactivo condicionado por el contenido y el contexto en el que se lee o escribe. El trabajo integrado entre determinadas tareas de escritura y contenidos disciplinares puede ser potencialmente epistémico. La lectura incide en la construcción cognoscitiva en la medida en que suele exigir poner en relación fuentes y saberes, y es precedida y proseguida por la escritura. Y la escritura (planificación-textualización-revisión) resulta una herramienta epistémica cuando impulsa procesos psicológicos que permiten elaborar el conocimiento y hacerlo propio.

Para este mismo estudio, y como consecuencia de no encontrar a nivel nacional antecedentes de revisiones sobre leer y escribir para aprender en la escuela secundaria, realizamos un relevamiento de las ponencias de 11 congresos nacionales realizados en el mismo periodo de tiempo, sobre las que conformamos un corpus de 30 publicaciones que remitían a nuestra temática de estudio (Roni,

Rosli y Carlino, 2010b). Observamos que aspectos vinculados con la didáctica y las situaciones de aula, más puntualmente con la lectura y la escritura, tienen casi nula presencia en los foros académicos y educativos para este nivel en nuestro país^{III}. De esta exploración se ha observado que se investiga "la convivencia escolar", "la violencia", "la autoridad" o "las cuestiones de género", pero existe un abordaje escaso de las cuestiones sobre la enseñanza. Y en aquellos ámbitos de estudio donde la enseñanza es la temática convocante la lectura y la escritura se ven relegadas en contraste con propuestas sobre "salidas recreativas", "análisis de películas", "robótica", entre otros. De lo relativo a la temática que delimitamos, se encontraron trabajos que refieren a la enseñanza de aspectos del lenguaje vinculados con prácticas de estudio y con enfoques que no atienden especificidades disciplinares de las asignaturas, próximo a lo que en el estudio anterior denominamos "Habilidad de complejidad creciente enseñable periféricamente". Estas ponencias indagan sobre situaciones en las que ciertos "cuestionarios" o un "plan lector" universal favorecerían "la comprensión lectora" en todas las asignaturas, o bien situaciones de explicación a los alumnos sobre las características de un texto argumentativo que permitiría que escriban mejor en el nivel medio. Consideramos que este tipo de trabajos no tienen en cuenta que a través de la lectura y la escritura se piensa, se dice, se argumenta, se interactúa, siempre en función de un contenido disciplinar particular (Bautier, E.; Bucheton, D., 1997; Schneuwly, 1995).

Cierre

La producción de conocimiento didáctico en lo que respecta a la función epistémica de la lectura y la escritura tiene deudas que saldar. El presente relevamiento bibliográfico no sólo da cuenta de la vacancia relativa a comprender cómo o bajo qué condiciones de enseñanza la lectura y la escritura promueven aprendizajes en las diferentes disciplinas del nivel secundario. Sino, también, resulta un aporte para conocer el estado del conocimiento alcanzado en esta temática, capitalizar las experiencias estudiadas, consolidar los principios educativos que pretende sostener y señalar caminos a seguir en futuras investigaciones: estudios situados en las asignaturas, datos relativos a las situaciones de aula, evidencia empírica sobre la progresión en los aprendizajes, entre otras.

NOTA

[i] De 11 congresos nacionales con 3734 ponencias, sólo 30 de ellas remiten de alguna manera a prácticas de lectura y escritura en el nivel secundario

BIBLIOGRAFIA

Ackerman, J. (1993). The promise of writing to learn. *Written Communication*, 10; 334

Anson, C. (2010). The Intradisciplinary Influence of Composition and WAC1967-1986. *The WAC Journal*, 21,5-19.

Anson, C y Lyles, K. (2010). The Intradisciplinary Influence of Composition and WAC, Part Two: 1986-2006. *The WAC Journal*, 22, 9-19.

Atkinson, R. y Flint, J. (2001) Accessing Hidden and Hard-to-Reach Populations: Snowball Research Strategies. Issue 33 *Social Research Update*. en <http://sru.soc.surrey.ac.uk/>

Bautier, E. & Bucheton, D. (1997): Les pratiques socio-langagieres dans la classe de francais? Quels enjeux? Quelles démarches?. *Repères*, 15 (13), 11-26.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Bazerman, CH. (1988). Shaping Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science. *WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies*: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/.

Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2005b). Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. *Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR "Avances, nuevos desarrollos e integración regional"*, Tomo I, pp. 181-185, 4-6 de agosto de 2005. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Carlino, P. (2009) Más allá de lo académico: Desarrollo profesional de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 50: 30-46 Barcelona.

Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2010). "Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace". *Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, 9-10 de sep de 2010.

Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. Oxford University Press

Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28 (2), 122-128.

Espinoza, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Paidós. Buenos Aires

Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿Es diferente leer y escribir en la universidad y en la escuela secundaria? Perspectivas de alumnos y profesores en Ciencias Humanas y Veterinarias". Artículo aceptado para publicar en *Lectura y Vida*, 31(3), *Revista de la International Reading Association*.

Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, (23)2, 157-172.

Lerner, D.; Aisenberg, B. y Espinoza, A. (2009). La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. En: J. A. Castorina y V. Orce (coords.) (2009): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Lillge, D. (2011a). Toward secondary writing instructional models: Identifying and representing teachers' professional learning about secondary disciplinary writing instruction. Unpublished manuscript, Joint Program in English and Education. University of Michigan. Ann Arbor.

Lillge, D. (2011b). Reconnecting writing across the curriculum with the future of secondary writing instruction. Manuscript submitted for publication.

Mcleod, S. y Maimon, E. (2000). WAC Myths and Realities. *College English*, 62 (5), 573-583.

Miller, C (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167

Ochsner, R. y Fowler, J. (2004). Playing Devil's Advocate: Evaluating the Literature of the WAC/WID Movement. *Review of Educational Research*, 74 (2), 117-140

Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13). Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=13>.

Roni, C., Rosli, N. y Carlino, P. (2010a). ¿Cómo se lee y se escribe para aprender las asignaturas de la escuela secundaria? Hacia un estado del arte. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 22, 23 y 24 de noviembre, Facultad de Psicología de la UBA.

Roni, C., Rosli, N. y Carlino, P. (2010b). Leer y escribir en la escuela secundaria. Revisión crítica de bibliografía. Ponencia en las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar", 9 y 10 de septiembre de 2010, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. En: J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*. 47-62. Paris : Nathan.

Serra, Jc. y Landau, M. (2004). Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas. Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina. (2000-2001). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Unidad de Investigaciones Educativas.