III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 2011.

Lectura y escritura en la formación de docentes: una revisión crítica de aportes de investigaciones anglosajonas.

Cartolari, Manuela y Carlino, Paula.

Cita:

Cartolari, Manuela y Carlino, Paula (Noviembre, 2011). *Lectura y escritura en la formación de docentes: una revisión crítica de aportes de investigaciones anglosajonas. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/paula.carlino/174

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/oH2

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.*

LECTURA Y ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: UNA REVISIÓN CRÍTICA DE APORTES DE INVESTIGACIONES ANGLOSAJONAS

Cartolari, Manuela; Carlino, Paula
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de Buenos Aires

RESUMEN
Presentamos una revisión crítica de 47 investigaciones anglosajonas sobre leer y escribir en la formación inicial de docentes, publicadas entre 1985 y 2010, en 33 revistas científicas internacionales seleccionadas a partir de los siguientes criterios: a) encontrarse indexadas en dos o más bases de datos reconocidas en la comunidad científica, b) poseer equipos editoriales pertenecientes a diferentes países anglófonos, c) incluir en proporción similar aquellas que enfocan la formación docente, las prácticas comunicativas y temas educativos en general. Sintetizamos aportes acerca de concepciones y prácticas de lectura y escritura de estudiantes y profesores, propuestas para "enseñar a enseñar" a leer y a escribir en las disciplinas, el rol que la lectura y escritura adquieren en las prácticas docentes y, por último, iniciativas institucionales para transformar creencias y emprender acciones alfabetizadoras. Esta ponencia aporta elementos para comparar resultados locales con los de otros países y contribuye a la reflexión sobre los modos en que leer y escribir pueden potenciar, transformar u obstaculizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo.

Palabras clave
Lectura Escritura Formación docente Enseñanza

ABSTRACT
READING AND WRITING IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION: A CRITICAL REVIEW OF CONTRIBUTIONS OF ENGLISH-SPEAKING PUBLISHED REASEARCH
This study critically reviews 47 research articles about literacy in pre-service teacher education of English-speaking countries, published between years 1985 and 2010, in 33 international scientific journals which were selected according to the following criteria: a) to be indexed in two or more renowned databases in the scientific community, b) to have editorial boards of different English-speaking countries, c) to include a similar proportion of journals focusing on teacher education, communication practices and general educational subjects. Analysis of papers found in these journals are summarized in relation to pre-service teachers and lecturer's literacy conceptions and practices, "teaching how to teach" reading and writing in the disciplines and, finally, institution projects to transform literacy beliefs and undertake literacy actions across the curriculum. This article offers relevant information to compare local results with other countries' ones, and, additionally, attempts to contribute to reflect on how reading and writing can promote, transform or obstruct teaching and learning processes in pre-service teachers' education.

Key words
Reading Writing Pre-service teacher education Teaching

Las corrientes de investigación denominadas "Alfabetizaciones Académicas" (Ivanic & Lea, 2006; Lea, 1998), "Escribir a través del Currículum" (Bazerman et al., 2005) y "Escribir para Aprender" (Nelson, 2001; Newell, 1984; Newell & Winograd, 1989) se han ocupado en el medio anglosajón de caracterizar las formas de lectura y escritura que se promueven a lo largo y ancho de la universidad e, incipientemente, también en el nivel secundario (Russell et al., 2009). Asimismo, se ha mostrado que determinados modos de leer y escribir potencian aprendizajes más profundos (Dysthe, 1996; Wells, 1993, 2006), que aprender a leer y a escribir en las disciplinas es fundamental para acceder a las diversas comunidades disciplinares (Carter, Ferzli, & Wiebe, 2007; Kostouli, 2005), e indispensable para participar activa y críticamente en la producción y transformación del conocimiento (Cartolari & Carlino, 2009; Delpit, 1995; Zipin & Brennan, 2006). Sin embargo, poco ha sido sistematizado acerca de la especificidad que revisten la lectura y la escritura en la formación inicial de futuros docentes en los países anglosajones, y de las maneras en que se exigen y/o se enseñan. Ya que en los países anglófonos la formación de profesores se realiza en la universidad, y en los planes de estudio es posterior a títulos de grado intermedios, comunes tanto a las titulaciones profesionales como a las docentes, los aportes acerca de escribir y leer en la educación de futuros docentes suelen superponerse a los de alfabetización académica en la universidad. Este hecho acentúa la necesidad de revisar producciones específicas sobre leer y escribir al formar profesores en el ámbito internacional, dado que diversos estudios muestran que el modo en que los docentes aprenden puede ser un factor mediador de las estrategias pedagógicas que posteriormente emplearán en sus clases (Alliaud, 2004; Gordon, Dembob, & Hocevar, 2007; Lortie, 1985; Mardle & Walker, 1985). Por lo tanto, esta ponencia aportará ele-

mentos para situar las indagaciones locales acerca de leer y escribir en la formación docente en la discusión internacional y, eventualmente, informar a las prácticas de enseñanza ejercidas en un ámbito que incide en forma sustantiva en el resto del sistema educativo, ya que sus estudiantes serán quienes, a su vez, enseñen a otros en el futuro.

MÉTODO

Se realizó una revisión crítica de 47 investigaciones anglosajonas sobre leer y escribir en la formación inicial de docentes, publicadas entre 1985 y 2010 en 33 revistas científicas internacionales. Estas revistas fueron seleccionadas intencionalmente a partir de tres criterios: a) que se encontraran indexadas en dos o más bases de datos de prestigio en la comunidad científica, b) que sus equipos editoriales pertenecieran a diferentes países anglófonos, c) que la muestra incluyera en proporción similar aquéllas que focalizan en temas de formación de docentes, en prácticas comunicativas y en temas de educación general.

Analizamos los artículos hallados, a partir de considerar sobre qué temas se proponen aportar al conocimiento sobre leer y escribir en este nivel, y de describir los principales resultados que informan.

RESULTADOS

Identificamos cuatro temas sobre los que versan las publicaciones examinadas: a) indagaciones sobre las concepciones y prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de este nivel, b) experiencias de investigación-acción sobre cómo *enseñar a enseñar a leer y a escribir* en las materias a los futuros docentes, c) estudios sobre la lectura y la escritura como herramientas para reflexionar y aprender en las prácticas que realizan los estudiantes de profesorado y d) concepciones de lectura y escritura de los formadores de docentes e iniciativas institucionales para ocuparse de su transformación. A continuación, resumimos los principales resultados de estos estudios.

A) Concepciones y prácticas de lectura y escritura de los futuros docentes y sus profesores

Una línea de trabajos, basados en la psicología cognitiva, sostiene que la motivación por leer que los docentes de profesorado experimentan puede incidir en la cantidad de lectura que realizan sus estudiantes. Ello ha sido denominado por Applegate y Applegate (2004) el "efecto Pedro", en referencia a la historia bíblica en la que el apóstol del Nuevo Testamento responde a un pedido de limosna diciendo: *¿acaso puedo darte lo que yo no tengo?* Los autores encuentran una asociación significativa entre la cantidad de libros leídos por los estudiantes y el hecho de haber contado en su historia escolar con docentes que mostraran entusiasmo por la lectura. Nathanson y otros (2008) replicaron esta investigación a mayor escala, y confirmaron estos resultados. De la misma manera, Lesley y colaboradores (2007) muestran que la mayoría de los estudiantes utiliza el número de páginas de un texto para decidir si intentará leerlo o no. Muchos transcurren y aprueban sus cursos apoyándose en resúmenes de los apuntes tomados en las clases, y señalan que leer resulta superfluo en algunas asignaturas que tendrán que enseñar en el futuro, como por ejemplo Matemática o Educación Física. En relación con ello, es interesante comprobar que el estudio de Cartolari, Carlino y Rosli (2010) encuentra resultados similares a esta investigación en la materia Geografía en un profesorado de nuestro país.

Por otra parte, Freedman y Carver (2007) señalan que los estudiantes suelen creer que leer con fluidez es equivalente a comprender, y que si en el futuro sus alumnos prestan atención en clase y se comprometen con el estudio, probablemente no encuentren obstáculos para entender lo que leen. Esta situación podría vincularse, según el trabajo realizado por Hanauer (1997), con la idea de que a partir de su experiencia escolar anterior los docentes en formación suelen reconocer tan sólo un género textual - el manual escolar - , que a su criterio no presenta dificultades de comprensión y puede utilizarse como única fuente de información para la mayor parte de las disciplinas.

Con respecto a la escritura, la influencia de los docentes también resulta significativa en la identidad que sus estudiantes se forjan como escritores; en una encuesta a 192 futuros profesores, tanto el grupo que se autodefinió como "malos escritores" y los autodesignados como "buenos escritores" señalaron a la influencia de otros como el factor de mayor peso en esta concepción (en comparación con otros factores como el esfuerzo puesto al escribir o el "talento innato" para ello), y asociaron su creencia al criticismo de los docentes sobre su escritura o a los comentarios positivos de maestros y familiares (Mathers, Benson, & Newton, 2006). Además, existiría una relación entre la identidad que a lo largo de la escolaridad los estudiantes construyen sobre sí mismos como buenos, regulares o malos escritores, su concepción de escritura y la valoración de las orientaciones, correcciones y sugerencias de revisión que reciben de sus profesores. Street (2003) y Norman y Spencer (2005) señalan que la mayoría de los futuros docentes entrevistados dan cuenta de una concepción fija de la escritura, por la que escribir "bien" se asume como un "don" o "talento" que sólo unos pocos poseen. Aquellos que sustentan esta creencia, afirman que las correcciones recibidas para revisar sus textos disminuyen su autoestima, sin ayudarlos a superarse. A la inversa, quienes conciben la escritura como una habilidad a ser desarrollada, valoran la instrucción como una oportunidad para mejorar.

Dado que escribir es comúnmente considerado como una destreza aislada y fragmentada, compuesta por una sumatoria de habilidades (como puntuación, ortografía y uso de estructuras gramaticales correctas) que deberían haberse adquirido en la primaria y secundaria, los estudiantes expresan sentir ansiedad al escribir y al dar a leer sus textos a profesores y pares. Sin embargo, cuando reciben orientaciones y revisan sus produccio-

nes entre pares y en conjunto con el docente en instancias no evaluativas, perciben que sus escritos mejoran y la ansiedad asociada a compartirlos disminuye (Elliot, Daily, & Fredericks, 2008; Macken-Horarik, Devereux, Trimingham-Jack, & Wilson, 2006; Rush, 2009). Asimismo, escribir textos y compartirlos con otros estudiantes, educadores y profesionales para que éstos respondan y dialoguen con lo escrito a través de foros online favoreció, según Mitchell (2003), el aprendizaje sobre la intersección entre tecnología y educación en un curso para futuros docentes.

Una serie de indagaciones, basadas en la lingüística sistémico-funcional, indican que el desafío que enfrentan los alumnos al intentar apropiarse del lenguaje especializado de las distintas áreas de conocimiento, que en general suele concebirse como la adquisición de "vocabulario" o "jerga", implica "desempaquetar" los debates conceptuales que el uso de ciertos términos especializados supone, y que son inherentes al aprendizaje de cada disciplina (Woodward-Kron, 2008). Ello refutaría la noción de que leer y escribir son habilidades generales y transferibles a cualquier contexto, poniendo de relieve las intervenciones docentes y el papel que cumplen los artefactos textuales (guías, orientaciones escritas, borradores) para facilitar la construcción y negociación de interpretaciones sobre lo que se solicita escribir (Luna, Solsken, & Kutz, 2000; Tummons, 2008).

B) Experiencias sobre cómo *enseñar a enseñar* a leer y a escribir en las materias a los futuros docentes

Una serie de estudios ponen a prueba diversas maneras de concientizar a los futuros docentes acerca de la necesidad de enseñar a leer y a escribir en todas las materias y, en algunos casos, intentan brindar herramientas didácticas para que los estudiantes sepan cómo hacerlo tras graduarse.

Entre estas experiencias, Heydon, Hibbert e Iannacci (2004) informan que en un curso sobre cómo alfabetizar en la secundaria se utiliza bibliografía para concientizar a los estudiantes acerca de su rol fundamental en la construcción de significado cuando en el futuro sus alumnos lean para aprender contenidos. Los resultados de esta investigación-acción evidencian que los docentes en formación avanzan en comprender que el significado no es inherente al texto, sino que es necesario construirlo en un proceso de transacción con lo leído a partir de la mediación de otros (pares, profesores, otros textos), Por su parte, Granville (1997) muestra las limitaciones de transformar concepciones sobre el rol de la lectura y la escritura en el aprendizaje tan sólo a través de cursos acotados, y señala que a pesar de las fuertes críticas de los estudiantes respecto a la tradición transmisiva dominante en sus experiencias escolares, al elaborar planificaciones, éstos se basan en la misma concepción pedagógica que critican, es decir, la tradicional, que a causa de resultarles más conocida, es la que finalmente utilizan para prever cómo impartirán los contenidos de sus disciplinas.

Otras iniciativas refieren que a través de planificar y ensayar cómo dar clases que integren escribir para aprender en las materias, los futuros docentes avanzan en comprender la complejidad propia de los distintos géneros textuales, así como la necesidad de comprometerse con la alfabetización académica como un modo intrínseco de hacer frente a la injusticia social, asumiendo la postura ética de no dejar a los alumnos librados a sus propios recursos de comprensión y producción de textos (Alger, 2007; Lesley & Matthews, 2009; Olson & Truxaw, 2009).

Una propuesta compartida por distintos estudios consiste en que los futuros profesores, desde su lugar de alumnos, realicen la experiencia de utilizar la lectura y escritura como herramientas para aprender contenidos disciplinares, al tiempo que se discute en conjunto y se reflexiona sobre las posiciones políticas e ideológicas que sustentan distintas concepciones sobre qué es leer y escribir en las materias. Algunas de las estrategias que se llevan a cabo para ello consisten en leer un texto e interpretarlo entre los alumnos y el docente, suministrar informaciones que contextualicen la bibliografía, realizar conexiones entre conceptos por escrito, reflexionar sobre las dificultades de comprensión en grupos de pares, etcétera. Los autores informan que esta modalidad de trabajo resulta eficaz para que los estudiantes reconozcan que leer y escribir para aprender son procesos interactivos y que en el futuro se hagan cargo de enseñar cómo interpretar lo que se lee y los modos en que se escribe en las disciplinas que enseñarán (Albright, 2002; Freedman & Carver, 2007; L'Allier & Elish-Piper, 2007).

C) Lectura y escritura como herramientas para reflexionar y aprender en las prácticas docentes

Dentro de la bibliografía consultada, quince publicaciones enfocan a la lectura y escritura como instrumentos que promueven la reflexión sobre la práctica docente. En ese sentido, Spilková (2001) enfatiza que escribir consiste en una de las herramientas más potentes a la hora de explicitar la concepción de enseñanza implícita de los futuros profesores y ponerla en revisión mediante su análisis crítico en discusiones en clase.

Asimismo, Mallette y colaboradores (2000) señalan que a través de la escritura de informes que integren las creencias iniciales de los practicantes sobre la enseñanza, notas sobre los problemas que encuentran en su desempeño y las maneras en que se plantean superarlas, los futuros docentes logran cuestionar sus creencias acerca del déficit que suelen atribuir a sus alumnos de prácticas (o a sus contextos de proveniencia), y asumen la importancia de integrar la enseñanza de la lectura en sus materias. Morgan (2009), en un estudio similar, propone que sus alumnos escriban informes de análisis sobre problemas socioculturales en lectura y escritura que encuentran en sus prácticas, incluyendo cuestiones clave como las características de los textos, las maneras en que circulan y las oportunidades que desde la enseñanza brindan para que los alumnos sean constructores de significado y no meros receptores pasivos

de contenidos. Por su parte, O'Neill (2000) parte de las dificultades que enfrentan los propios practicantes al escribir sobre consignas que se les propone, como un disparador para que comprendan las que a su vez enfrentarán sus futuros estudiantes de secundaria cuando les soliciten distintas escrituras.

Otra línea de trabajos, subraya el beneficio que promueve leer casos de enseñanza dilemáticos que han sido escritos por profesores sobre sus primeras experiencias como docentes noveles (Mathison & Pohan, 2007), así como el que representa escribir narrativas acerca de los desafíos que los futuros docentes encuentran en sus primeros acercamientos al desempeño profesional. A partir de recibir la retroalimentación de compañeros y docentes, ambas estrategias permitirían a los estudiantes adoptar progresivamente un enfoque de investigación-acción en la propia práctica, familiarizarse con el lenguaje de la profesión, incorporar la necesidad de escribir para repensar sus estrategias de enseñanza (Cherednichenko, Hooley, Kruger, & Mulraney, 1997; Hooley, 2007) y sentirse autores de sus propias prácticas pedagógicas, en vez de sólo reproducir o aceptar modelos impuestos desde afuera (Booth, 2007; Hunter & Hatton, 1998).

Sin embargo, el estudio realizado por Elbaz-Luwisch y Pritzker (2002) muestra que sólo a través de propiciar una atmósfera de contención y de deconstruir la mirada evaluadora atribuida a los profesores de prácticas, se habilita a los estudiantes a escribir y reflexionar sobre las dificultades y los errores que creyeron haber realizado en sus prácticas, en vez de promover tácitamente que sólo incluyan en sus escritos los aspectos que consideran exitosos.

Otras publicaciones sostienen que la escritura y lectura de diarios y su retroalimentación por parte del profesor de práctica ayuda a los estudiantes a reconceptualizar su enseñanza y desarrollar la capacidad de explorar alternativas, problematizar sus estrategias didácticas y auto-evaluarse (Campbell-Evans, Maloney, & Cowan, 1998; Lee, 2008).

No obstante, algunos trabajos advierten que no debería asumirse que la "escritura reflexiva" facilita necesariamente el desarrollo de conocimiento profesional en los futuros docentes. En efecto, escribir para reflexionar puede llegar a resultar tan problemático para los estudiantes como realizar un ensayo o una monografía, puesto que las reglas implícitas sobre qué es reflexionar pueden darse aún más por sentadas que en otros géneros textuales. Por ello, el diálogo que mantienen los profesores con los practicantes a través de comentarios escritos en sus diarios y las conexiones que realizan entre escritura y aprendizaje resultan fundamentales para que los estudiantes avancen en su proceso de reflexión mediante el escribir y, al mismo tiempo, se comprometan a utilizar esta herramienta de un modo auténtico, y no sólo para cumplir con un requisito más para graduarse (Elliot et al., 2008; Maloney & Campbell-Evans, 2002; McClanahan, 2008; Stierer, 2000).

D) Concepciones de lectura y escritura de los formadores de docentes e iniciativas institucionales para ocuparse de su transformación

La concepción de los docentes de profesorado acerca de su propia capacidad para influir en la alfabetización de sus estudiantes puede incidir en su predisposición a enseñar a leer y a escribir en sus asignaturas, como también en su persistencia frente a las dificultades que suelen presentarse en la práctica. Al respecto, el estudio de Cantrell y Callaway (2008) señala que los formadores de docentes que se consideran capaces de intervenir en el aprendizaje de sus alumnos, superando los obstáculos inherentes a su medio socioeconómico o familiar, muestran un alto nivel de persistencia en la implementación de estrategias de alfabetización en sus materias. En cambio, aquellos que afirman que poco pueden hacer para influir efectivamente en sus estudiantes, desisten rápidamente. Otra serie de investigaciones indica, además, que el interés entre los formadores suele circunscribirse a los aspectos más superficiales de la lectura y escritura (como la puntuación, la ortografía y la gramática), en virtud de su escaso conocimiento sobre el funcionamiento de los textos. Ello limitaría la calidad de la retroalimentación que pueden brindar a sus alumnos para que integren el aprendizaje de la lectura y la escritura académicas con los distintos contenidos disciplinares (Macken-Horarik et al., 2006; Parr, Glasswell, & Aikman, 2007; Stierer, 2000). Sumado a ello, se registra que los programas de profesorado suelen ser escasamente explícitos acerca de cómo enseñar a los futuros docentes a ocuparse de la lectura y la escritura en los distintos niveles educativos (Anstey & Manitzky, 2003; Nolen, McCutchen, & Berninger, 1990) y que los docentes noveles afirman no sentirse preparados para ayudar a sus alumnos de nivel medio a comprender y elaborar los textos de las distintas disciplinas (Fleming et al., 2007).

Por otra parte, Woodward-Kron (2004) muestra que los profesores no consideran a los futuros docentes como novatos en una comunidad disciplinar porque sostienen que su futuro trabajo no consistirá en producir conocimiento, sino tan sólo en enseñarlo. A raíz de esto, las correcciones que realizan a los escritos de sus alumnos no promueven la socialización de las prácticas de escritura disciplinar: en vez de explicar el contexto que les otorga sentido, los formadores de docentes prescriben y/o critican a sus estudiantes por sus opciones de "estilo", su "redacción" o "su necesidad de mejorar el nivel académico de escritura". Ello posee poco o nulo significado para los alumnos, más allá de representar un conjunto de reglas que no comprenden, aunque se sientan obligados a aceptarlas.

Frente a estos diagnósticos, algunos estudios muestran iniciativas institucionales que buscan revertir la situación. Entre ellas, se realizan talleres para que formadores de docentes de diversas universidades reflexionen mediante la escritura sobre las condiciones que necesariamente deberían presentar sus instituciones para enseñar a leer y a escribir a través del currículum (Cau-

treels, 2003; Viebahn & Hilton, 2006). En otro caso, se utiliza una plataforma virtual para debatir entre docentes de profesorado y expertos en alfabetizaciones académicas acerca de qué requerimientos con respecto a formar en lectura y escritura para el nivel medio sería necesario implementar en una institución (Anstey & Manitzky, 2003). El resultado de los intercambios que informan estos estudios, identifica como esencial el trabajo a nivel institucional para que al término de sus carreras los futuros profesores sepan utilizar herramientas pedagógicas para enseñar a leer y a escribir en todos los niveles educativos y en situaciones de heterogeneidad racial, lingüística y cultural, así como mostrar disposición a la formación continua en la práctica colaborativa con colegas.

Si bien estos estudios dan cuenta de acciones incipientes, sin informar su impacto en las mismas instituciones donde se llevan a cabo, se distingue una propuesta con un mayor grado de sistematización curricular. En este sentido, el trabajo de Rowsell, Kosnik, & Beck (2008) describe un proyecto institucional que, con el objetivo de transformar la educación de los futuros docentes, propone enseñarles a reconocer la especificidad de las prácticas discursivas que caracterizan a distintas materias - como Ciencias Naturales, Matemática, Historia, Artes, etc. - y, en un plano más amplio, a entender como alfabetizaciones a la diversidad de prácticas comunicativas que se ejercen (sean éstas habladas, escritas, en imágenes o audiovisuales). Además, para que los estudiantes cobren conciencia de la naturaleza ideológica y política de privilegiar ciertas prácticas de lectura y escritura por sobre otras, esta iniciativa resalta la necesidad de reconocer a las voces marginalizadas y/o minoritarias, y de articular estrategias de enseñanza inclusivas con el análisis crítico de las formas de escritura y lectura dominantes. A través de encuestas y entrevistas de seguimiento, los autores señalan que este proyecto, en el cual se incluyeron talleres y elaboración de materiales curriculares, promovió el diálogo entre docentes y estudiantes y la necesidad de los formadores de aprender junto a sus alumnos, generando mayores niveles de implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Experiencias similares refieren la creación de talleres asiduos para docentes con la finalidad de difundir y debatir sobre “buenas prácticas” de articulación entre la enseñanza de la lectura, la escritura y los contenidos de las distintas asignaturas (Fleming et al., 2007), así como la implementación de portafolios en las materias para que escribir se incorpore como herramienta epistémica a través del currículum (Turbill, 2002).

CONCLUSIONES

El análisis de las publicaciones anglosajonas revisadas permite apreciar que existen particularidades propias sobre leer y escribir en la formación docente.

Tanto alumnos como profesores de este ámbito educativo suelen compartir una visión de la escritura y la lectura como habilidades comunicativas fijas, fragmentarias y descontextualizadas de las distintas áreas disciplinares; de este modo, predomina la concepción de que no es necesario enseñar a leer y escribir en todas las materias, ya que las dificultades en estas prácticas suelen adjudicarse a carencias comunicativas propias de los alumnos, o al efecto de niveles previos de enseñanza deficitarios. Ello resulta de particular relevancia, puesto que distintos estudios resaltan la influencia de los profesores en la motivación e identidad de sus alumnos como lectores y escritores.

Sin embargo, entre los estudios revisados encontramos que cuando docentes y alumnos de profesorado se ocupan de la lectura y la escritura, y exploran no sólo distintos modos de aprender a leer y a escribir en las disciplinas, sino también de *enseñar cómo enseñar* estas prácticas en las distintas asignaturas, estas concepciones se modifican. Aún más, distintas experiencias dan cuenta de que, al emprender estas acciones, el compromiso con la alfabetización puede plantearse como un modo intrínseco de hacer frente a la injusticia social que supondría dejar a los alumnos librados a sus propios recursos de comprensión y producción de textos. En ese sentido, encontramos iniciativas que ponen en evidencia distintas maneras en que resulta viable, a nivel institucional, ocuparse de transformar los modos de pensar y enseñar de los formadores de formadores con respecto a leer y escribir a través de la realización de talleres sistemáticos, la discusión y reflexión entre colegas sobre “buenas prácticas” y el intercambio entre directivos, profesores y expertos sobre las condiciones institucionales necesarias para integrar la lectura y la escritura a través del currículum.

Por otra parte, el espacio curricular de las prácticas docentes resulta uno de los más investigados en esta muestra, hecho que destacaría la relevancia de la lectura y la escritura como instrumentos que potencian, a partir de la retroalimentación de los profesores y una atmósfera de contención, la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza de los futuros educadores. En estas indagaciones, resulta de interés que el énfasis esté puesto en enseñar a leer y a escribir de manera integrada con los contenidos desde un aprendizaje práctico y no sólo teórico, esto es, en instancias en que los estudiantes se enfrentan a tareas propias de su futuro desempeño, tales como planificar clases e impartirlas.

De este modo, esta ponencia pone de relieve dos preocupaciones complementarias que atañen particularmente al sector de formación docente: por un lado, el interés por *enseñar a enseñar* a alfabetizar en el nivel medio, y por otro, la utilización de la lectura y la escritura como herramientas privilegiadas para potenciar la reflexión, el diálogo y la auto-evaluación sobre las propias prácticas de enseñanza.

Si bien las conclusiones de esta revisión no pueden generalizarse más allá de los artículos que analizamos, sí muestran tendencias y resultados de interés que servirán para generar hipótesis a ser comprobadas o reformuladas en indagaciones posteriores. Del mismo modo, aportan elementos para comparar y ponderar problemas e investigaciones locales con las de otros países.

En modo igualmente sustantivo, al reconocer las implicancias de la lectura y la escritura como herramientas fundamentales para el aprendizaje, el acceso y la participación equitativa en la producción y transformación del conocimiento, este estudio espera contribuir a la reflexión de los docentes de este nivel, de sus directivos y otros agentes educativos en general sobre la necesidad de abrir nuevos caminos para incluir la lectura y la escritura en la enseñanza a través del currículum, sobre todo en un ámbito que incide significativamente en el resto del sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Albright, J. (2002). Being in Authority, Being an Authority: disrupting students'/teachers' practices in literacy education. Teaching Education, 13(3), 289 - 303.

Alger, C. L. (2007). Engaging student teachers' hearts and minds in the struggle to address (il)literacy in content area classrooms. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50(8), 620-630.

Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes. ¿Eterno retorno o permanencia constante? Revista Cuadernos de Pedagogía, 12, 91-104.

Anstey, M., & Manitzky, J. (2003). Case Study for the Role of Teacher Registration in Teacher Education: the development of literacy standards in pre-service education in Queensland. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 31(1), 33 - 50.

Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. Reading Teacher, 57(6), 554 - 563.

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

Booth, S. (2007). Repositioning research as writing to improve student learning. The Australian Journal of Teacher Education, 32(4), 1 - 13.

Campbell-Evans, G., Maloney, C., & Cowan, E. (1998). An Analysis Framework for Reflective Writing. Australian Journal of Teacher Education, 23(1), 29 - 30.

Cantrell, S. C., & Callaway, P. (2008). High and low implementers of content literacy instruction: Portraits of teacher efficacy. Teaching and Teacher Education, 24(7), 1739 - 1750.

Carter, M., Ferzli, M., & Wiebe, E. N. (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. Journal of Business and Technical Communication, 21(3), 278 - 302.

Cartolari, M., & Carlino, P. (2009). Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica, Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (Tomo I, pp. 206-209), Buenos Aires, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 6 - 8 de agosto.

Disponible en: http://www.scribd.com/doc/23156484/ I-Congreso-Internacional-de-Investigacion-y-Practica-Profesional-en-Psicologia-Memorias-Tomo-1.

Cartolari, M., Carlino, P., & Rosli, N. (2010). Usos de la lectura y la escritura en formación de docentes: un estudio exploratorio, II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación. Sexto encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (Tomo I, pp. 249-254), Buenos Aires, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 22 - 24 de noviembre.

Disponible en: https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/formacion-docente

Cautreels, P. (2003). A Personal Reflection on Scenario Writing as a Powerful Tool to Become a More Professional Teacher Educator. European Journal of Teacher Education, 26(1), 175 - 180.

Cherednichenko, B., Hooley, N., Kruger, T., & Mulraney, R. (1997). The Practice of Beginning Teachers: Identifying Competence through Case Writing in Teacher Education. Australian Journal of Teacher Education, 22(2), 20 - 27.

Delpit, L. (1995). Other people's children. New York: New Press.

Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. Written Communication, 13(3), 385 - 425.

Elbaz-Luwisch, F., & Pritzker, D. (2002). Writing Workshops in Teacher Education: making a space for feeling and diversity. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 30(3), 277 - 289.

Elliot, L., Daily, N., & Fredericks, L. (2008). Transitioning from students to professionals: using a Writing Across the Curriculum model to scaffold portfolio development. The Teacher Educator, 43, 46 - 58.

Fleming, D. M., Unrau, N. J., Cooks, J., Davis, J., Farnan, N., & Grisham, D. L. (2007). A California State University Initiative To Improve Adolescent Reading in All Content Areas. Teacher Education Quarterly, 34(3), 5 - 17.

Freedman, L., & Carver, C. (2007). Preservice teacher understandings of adolescent literacy development: Naive wonder to dawning realization to intellectual rigor. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50(8), 654 - 665.

Gordon, S., Dembob, M., & Hocevar, D. (2007). Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? Teaching and Teacher Education, 23, 36 - 46.

Granville, S. (1997). Transforming literacy practice: surviving collisions and making connections. Teacher Development: An international journal of teachers' professional development, 1(3), 465 - 479.

Hanauer, D. (1997). Student teachers' knowledge of literacy practices in school. Teaching and Teacher Education, 13(8), 847 - 862.

Heydon, R., Hibbert, K., & Iannacci, L. (2004). Strategies to support balanced literacy approaches in pre- and inservice teacher education. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 48(4), 312 - 319.

Hooley, N. (2007). Establishing Professional Identity: Narrative as Curriculum for Pre-service Teacher Education. Australian Journal of Teacher Education, 23(1), 49 - 60.

Hunter, J., & Hatton, N. (1998). Approaches to the Writing of Cases: experiences with preservice Master of Teaching students. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 26(3), 235 - 245.

Ivanic, R., & Lea, M. (2006). New contexts, new challenges: The teaching of writing in UK higher education. En L. Ganobcsik-Williams (Ed.), Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practice and models. London: Palgrave/Macmillan.

Kostouli, T. (2005). Making social meanings in contexts. En T. Kostouli (Ed.), Writing in Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings. Nueva York: Springer.

L'Allier, S. K., & Elish-Piper, L. (2007). "Walking the walk" with teacher education candidates: Strategies for promoting active engagement with assigned readings. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50(5), 338 - 353.

Lea, M. (1998). Academic literacies and learning in higher education: Constructing knowledge through texts and experience. Studies in the Education of Adults, 30(2), 156 - 171.

Lee, I. (2008). Fostering Preservice Reflection through Response Journals. Teacher Education Quarterly, 35(1), 117 - 139.

Lesley, M., & Matthews, M. (2009). Place-Based Essay Writing and Content Area Literacy Instruction for Preservice Secondary Teachers. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 52(6), 523 - 533.

Lesley, M., Watson, P., & Elliot, S. (2007). “School” reading and multiple texts: Examining the metacognitive development of secondary-level preservice teachers. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 51(2), 150 - 162.

Lortie, D. (1985). Los límites de la socialización del maestro. En E. Rockwell (Coord.), Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente (pp. 37 - 44). México: Ediciones El Caballito.

Luna, C., Solsken, J., & Kutz, E. (2000). Defining Literacy: Lessons from High-Stakes Teacher Testing. Journal of Teacher Education, 51, 276 - 288.

Macken-Horarik, M., Devereux, L., Trimingham-Jack, C., & Wilson, K. (2006). Negotiating the territory of tertiary literacies: A case study of teacher education. Linguistics and Education, 17(3), 240 - 257.

Maloney, C., & Campbell-Evans, G. (2002). Using Interactive Journal Writing as a Strategy for Professional Growth. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 30(1), 39 - 50.

Mallette, M. H., Steven Kile, R., Smith, M. M., McKinney, M., & Readence, J. E. (2000). Constructing meaning about literacy difficulties: Preservice teachers beginning to think about pedagogy. Teaching and Teacher Education, 16(5-6), 593 - 612.

Mardle, G., & Walker, M. (1985). Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro.

En E. Rockwell (Coord.), Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente (pp. 23-26). México: Ediciones El Caballito.

Mathers, B. G., Benson, S. K., & Newton, E. (2006). “The teacher said my story was excellent”: Preservice teachers reflect on the role of the “external” in writing. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50(4), 290 - 297.

Mathison, C., & Pohan, C. A. (2007). Helping Experienced and Future Teachers Build Professional Interaction Skills through the Writing and Reading of Narratives. Issues in Teacher Education, 16(1), 61 - 73.

McClanahan, L. G. (2008). Practicing What We Preach: Using reflective writing as an indicator of learning. Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices, 4(2), 105 - 114.

Mitchell, J. (2003). On-line writing: a link to learning in a teacher education program. Teaching and Teacher Education, 19(1), 127 - 143.

Morgan, B. (2009). Fostering transformative practitioners for critical EAP: Possibilities and challenges. Journal of English for Academic Purposes, 8(2), 86 - 99.

Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers: Results of a Questionnaire Survey. Journal of Teacher Education, 59(4), 313 - 321.

Nelson, N. (2001). Writing to learn: One Theory, Two Rationales. En L. M. Tynjälä & K. Lonka (Eds.), Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice. Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.

Newell, G. (1984). Learning from writing in two content areas: A case study/ protocol analysis. Research in the Teaching of English, 18, 265 - 287.

Newell, G., & Winograd, P. (1989). The effects of writing on learning from expository text. Written Communication, 6, 196 - 217.

Nolen, P. A., McCutchen, D., & Berninger, V. (1990). Ensuring Tomorrow’s Literacy: A Shared Responsibility. Journal of Teacher Education, 41(3), 63 - 72.

Norman, K. A., & Spencer, B. H. (2005). Our Lives as Writers: Examining Preservice Teachers’ Experiences and Beliefs about the Nature of Writing and Writing Instruction. Teacher Education Quarterly, 32(1), 25 - 40.

O’Neill, M. (2000). Language, literacy and learning: modelling integration and reflective practices in preservice teacher education. Teaching and Teacher Education, 16(5-6), 613 - 633.

Olson, M. R., & Truxaw, M. P. (2009). Preservice Science and Mathematics Teachers and Discursive Metaknowledge of Text. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 52(5), 422 - 431.

Parr, J. M., Glasswell, K., & Aikman, M. (2007). Supporting Teacher Learning and Informed Practice in Writing through Assessment Tools for Teaching and Learning. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 35(1), 69 - 87.

Rowsell, J., Kosnik, C., & Beck, C. (2008). Fostering multiliteracies pedagogy through preservice teacher education. Teaching Education, 19(2), 109 - 122.

Rush, L. S. (2009). Developing a Story of Theory and Practice: Multigenre writing in English Teacher Education. The Teacher Educator, 44(3), 204 - 216.

Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B., Donahue, T., Bazerman, C., et al. (2009). Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. In Genre in a changing world (pp. 395 - 423): WAC Clearinghouse: Parlor Press.

Spilková, V. (2001). Professional Development of Teachers and Student Teachers through Reflection on Practice. European Journal of Teacher Education, 24(1), 59 - 65.

Stierer, B. (2000). School teachers writing at university: what kind of knowledge is at stake? Teacher Development: An international journal of teachers’ professional development, 4(2), 199 - 221.

Street, C. (2003). Pre-Service Teachers’ Attitudes about Writing and Learning To Teach Writing: Implications for Teacher Educators. Teacher Education Quarterly, 30(3), 33.

Tummons, J. (2008). Assessment, and the literacy practices of trainee PCET teachers. International Journal of Educational Research, 47(3), 184 - 191.

Turbill, J. (2002). Changing the Teaching/Learning Paradigm in Literacy Education for Preservice Teachers: one university’s experience. Teaching Education, 13(1), 69 - 89.

Viebahn, P., & Hilton, G. (2006). Education the way ahead? An evaluation of a pilot course on scenario writing. European Journal of Teacher Education, 29(2), 127 - 144.

Wells, G. (1993). Text, Talk and Inquiry: Schooling as Semiotic Apprenticeship, International Conference on Language and Content. Hong Kong.

Wells, G. (2006). Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Education. Research in the Teaching of English, 41(2), 168 - 175.

Woodward-Kron, R. (2004). ‘Discourse communities’ and ‘writing apprenticeship’: an investigation of these concepts in undergraduate Education students’ writing. Journal of English for Academic Purposes, 3(2), 139 - 161.

Woodward-Kron, R. (2008). More than just jargon - the nature and role of specialist language in learning disciplinary knowledge. Journal of English for Academic Purposes, 7(4), 234 - 249.

Zipin, L., & Brennan, M. (2006). Meeting literacy needs of preservice cohorts: Ethical dilemmas for socially just teacher educators. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34(3), 333 - 351.