



LECTURA Y ESCRITURA

*Un problema de todos/as
asunto*

COORDINADORAS:

PAULA CARLINO
SILVIA MARTINEZ

Proyecto de Apoyo al
Mejoramiento
de la Escuela Media

Capítulo para el libro P. Carlino y S. Martínez (Coords.),
La lectura y la escritura, un problema asunto de todos (pp. 51-90).
Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2009.

Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum

Paula Carlino¹

como nuestro propósito esencial era instalar en la escuela las prácticas de lectura y de escritura, nos interesaba evitar que los contenidos que enunciábamos se transformaran en “palabras para ser dichas” en lugar de preservarse como “prácticas para ser ejercidas”. (Lerner, 2001).

Introducción

Este capítulo examina la experiencia de formación en servicio reflejada a lo largo del libro. En la primera parte, muestro las opciones pedagógicas asumidas por el equipo formador, explico las intenciones que orientaron nuestro accionar, justifico por qué elegimos como modalidad formativa la investigación en la acción en vez de otras propuestas de capacitación más habituales, y analizo las funciones de la lectura y la escritura en los aprendizajes de cada espacio curricular y también durante esta experiencia. En la segunda parte, paso revista a lo ocurrido de hecho y a las valoraciones que hicieron los profesores participantes al finalizar el segundo año de desarrollo profesional.

Resaltar algunos puntos clave del “Proyecto de apoyo al mejoramiento de la escuela media: *Prácticas curriculares y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La lectura y la escritura: un problema de todos*” ayudará al lector a ubicarse en el resto de los capítulos. Asimismo, dado que son escasos los trabajos que revelan los modelos teóricos en virtud de los cuales se organizan las capacitaciones de profesores (Kember, 2002), el presente análisis podrá ser de utilidad para otros formadores de formadores y para los organismos que diseñan políticas de desarrollo profesional de docentes.

¹ Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

A fin de hacerse una idea global de esta experiencia formativa, conviene partir del siguiente panorama. El proyecto transcurrió durante más de 24 meses. Participaron 115 profesores de diversas asignaturas de cinco escuelas medias de la ciudad de Neuquén y 16 auxiliares docentes y profesores de la Universidad del Comahue, provenientes de distintas facultades. El objetivo fue promover entre los participantes la conciencia de que es necesario que cada espacio curricular, tanto de la escuela secundaria como de la universidad, se ocupe de enseñar los modos de lectura y escritura que requiere realicen sus alumnos para aprender los contenidos de cada materia. La formación ayudó a construir situaciones didácticas donde esto ocurriera, orientó su puesta a prueba en las aulas de los participantes, revisó colectivamente su funcionamiento a partir de reconstrucciones de lo ocurrido escritas por los docentes, sugirió mejoras y reiteró esta estructura de trabajo en sucesivos ciclos para refinar las experiencias. Los profesores participantes, además de escribir y leer regularmente, tuvieron que hacer pública su escritura y lectura en tres instancias formales: presentación de pósters (en grupo) en una Jornada Abierta, reseña (individual) de un libro de entre varios dados para analizar y escritura (grupal) de un artículo para el libro del que el presente capítulo forma parte.

Parte I. Opciones y fundamentos al diseñar esta formación

El problema central en las capacitaciones a docentes: la transferencia a las aulas

los cambios significativos de las prácticas raramente surgen porque se les diga a los profesores qué hacer. Los cambios requieren una acción estratégica sostenida en el tiempo para implementar y revisar prácticas de modo sensible a los contextos particulares. (Kember, 2002, p. 84).

El dispositivo de formación elegido para la presente experiencia se aparta de otros modelos empleados en las capacitaciones más difundidas, en las cuales el formador va y explica ciertas teorías y/o propuestas y espera que se implemente a partir de allí algo de eso en las aulas. Por el contrario, esta modalidad formativa fue diseñada expresamente para afrontar el fracaso reiterado de esas capacitaciones habituales. Responde a lo

aprendido por la autora de este capítulo a lo largo de 20 años de ejercicio en la formación de docentes. Contaré el comienzo de esta historia.

Cuando me inicié en la tarea de la “formación permanente del profesorado”, en España, organicé mis clases de un modo similar a cómo lo había hecho con relativo éxito cuando era ayudante de cátedra en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Muy pronto comprendí que transmitir las ideas y los modelos que las investigaciones (socio)constructivistas y psicogenéticas comenzaban a difundir resultaba un camino inefectivo en el contexto de la formación continua de profesionales. Mi frustración y sentimiento de estar haciendo algo errado fueron grandes cuando recibí sus evaluaciones a mi seminario. Sabía que el conocimiento que yo había empezado a adquirir en los libros y en el programa doctoral que cursaba (“Desarrollo psicológico y aprendizaje escolar”) era valioso para llevarlo a la práctica pero me encontraba con que ni mi exposición ni la bibliografía que daba servían a los docentes para apreciar por qué lo era, o para saber cómo trasladarlo a sus clases. Con la necesidad de seguir en carrera, intenté no desmoronarme pero asumí que no lo hacía bien (después de todo, estaba aprendiendo) y me propuse probar otras vías. Luego de algunas posteriores experiencias, donde procuré modificar mi forma de enseñar incluyendo tareas prácticas para hacer con los maestros y algunas inorgánicas experimentaciones con sus alumnos, tuve la fortuna de entrar en contacto con una argentina que se radicaba en Madrid, Myriam Nemirovsky, quien tenía gran conocimiento didáctico y experiencia en proyectos formativos.

Ella me mostró, a través del trabajo conjunto, un principio que ha estado en el centro de las acciones de capacitación que emprendí desde entonces: dado que la formación a docentes ha de incidir en sus prácticas, éstas requieren ser el eje de la capacitación, no como un derivado de teorías sino como el núcleo, punto de partida y llegada, de toda reflexión. Pero, a diferencia de otras propuestas que también plantean la reflexión sobre la práctica sin enriquecerla desde una mirada crítica externa, la modalidad de formación continua que aprendí entonces no consiste sólo en tomar la experiencia ya adquirida de los docentes como objeto de análisis sino en apuntar a su transformación superadora desde el inicio. Para ello, el formador propone pequeñas tareas didácticas para que los docentes, según sus posibilidades, las ajusten a sus aulas, las lleven a la práctica, observen qué ocurre y luego compartan sus dudas, logros, dificultades y cuestionamien-

tos en el ámbito colectivo de la formación, a lo largo de sucesivos ciclos. La teoría está presente en el formador desde el inicio (subyace a la propuesta innovadora que realiza) pero, para los profesores destinatarios de la formación, son las situaciones didácticas alternativas las que inauguran la formación mientras que la teoría, imprescindible, aparece progresivamente como una herramienta para analizar, fundamentar, diseñar y revisar la nueva práctica, en contraste con la más habitual.

Hay quienes suelen objetar de este enfoque el hecho de que el formador instruya a los docentes con propuestas didácticas, a las que descalifican como “recetas”, e insisten en que los profesores deberían ser capaces de derivar sus acciones de principios teóricos o a partir de su propia “reflexión sobre la práctica”. En contraposición, Myriam Nemirovsky justificaba con una analogía esta modalidad formativa, que sí provee modelos (para desarmar y rearmar): Nadie pretende que un médico aprenda a serlo sólo a través de la instrucción en ciencias básicas, a ningún académico se le ocurre que un cirujano, por ejemplo, pueda operar conociendo únicamente Química Orgánica, Anatomía y Fisiología Humanas o un tratado de Cirugía. En la formación médica de grado y en la residencia de posgrado, se considera natural que los médicos aprendan a ejercer como profesionales junto a otros médicos más experimentados quienes, en el consultorio o el quirófano de un hospital, muestran cómo intervenir en la práctica². Jamás se cuestiona que los médicos “pretendan recetas”, en referencia a requerir definidas propuestas de intervención para formarse. En cambio, sí se objeta injustamente que los educadores puedan necesitarlas.

Uno de los problemas centrales en las capacitaciones suele derivarse, entonces, de la prioridad que con frecuencia se otorga a la teoría por sobre el trabajo en el aula. Es habitual observar que muchos recursos destinados a la formación continua no han trascendido al quehacer de los docentes porque las capacitaciones se conciben como actualizaciones teóricas, con la esperanza ilusa de que luego, por su cuenta, los profesores las empleen para reformular solos su quehacer. Algo similar ocurre también cuando la capacitación contempla alguna fase práctica pero lo hace al final, como aplicación de lo aprendido teóricamente. Sin un trabajo sobre lo que se hace en clase, guiado y sostenido por los formadores como eje de todo el proceso formativo, los docentes no logran con-

² Por su parte, escasos pacientes anhelarían que su doctor basara su atención en desarrollos individuales, reflexivos, que éste pudiera haber hecho sobre su práctica; en cambio, sí esperan que esté al tanto del saber-hacer colectivo, actualizado, de la comunidad profesional.

cebir autónomamente una labor de aula novedosa, que se aparte de lo ya acostumbrado. La resistencia de la tradición está profusamente documentada (Schultz y Parham -1983- lo señalaron ya hace 25 años).

Reconocer el fracaso reiterado de otras capacitaciones fue nuestro punto de partida para planificar el presente proyecto de desarrollo profesional de profesores.

Los tiempos de la formación en servicio

El problema anterior, la escasa transferencia a la práctica de las acciones de capacitación, depende asimismo de los tiempos que se prevén normalmente para ellas. Las capacitaciones breves, realizadas en el lapso de unos pocos meses, suelen ser así de acotadas por razones presupuestarias aunque se sostienen, también, en la ilusión de los financiadores, formadores y participantes de lograr una actualización a través de la *exposición* a las nuevas aportaciones. Empero, las prácticas de aula no se renuevan a partir de estos cursillos sino, en todo caso, sólo superficialmente. Por ello, antes de asumir mi rol como asesora y formadora del proyecto, puse como condición que éste durara como mínimo dos años. En experiencias anteriores (Carlino y Santana, 1996), había comprobado que resulta imprescindible un período de al menos dos cursos lectivos para acompañar mejoras genuinas en el quehacer docente, que perduren después de acabada la capacitación. Este tiempo está compuesto de ciclos, de variable duración, cuya estructura se reitera a lo largo del proceso: propuesta del formador, lectura de bibliografía, ajuste o rediseño de la situación didáctica sugerida, experimentación en el aula, observación de qué ocurre, evaluación y conceptualización retrospectiva con ayuda de nueva bibliografía, comentario de pares, aportación del formador, y vuelta a empezar.

Además de que es materialmente imposible hacer caber el conjunto de estos componentes del ciclo en unos pocos días de instrucción, también hay que tener en cuenta los tiempos de los participantes: por un lado, los tiempos de los cursos lectivos y por otro los tiempos internos de los docentes, los tiempos de ellos como aprendices que han de revisar prácticas consuetudinarias con años de historia. Nadie cambia sino a través de un proceso, no exento de conflicto, con toma de conciencia, tímidos intentos, puesta a prueba de alternativas y reconsideración. Nadie lo hace a menos que supere la inseguridad que cambiar provoca y sienta que vale la pena. En la formación docente,

esto requiere acompañamiento, diálogo con pares y orientación del formador. Y no se comienza a lograr hasta poner a funcionar varios ciclos formativos.

Transmitir conocimientos declarativos o ayudar a reformular el saber-hacer docente

las acciones de desarrollo profesional centradas en prácticas específicas de enseñanza incrementan la probabilidad de que los docentes las pongan a funcionar en sus aulas. También hallamos que si la formación contempla el aprendizaje activo de los docentes participantes, aumenta su efecto sobre la práctica de enseñanza de ellos. (Desimone y otros, 2002, p. 81)

La reducida incidencia en el aula de las capacitaciones más habituales también se debe al modo en el cual éstas comunican el nuevo conocimiento: fundamentalmente a través de la exposición del formador. Esta modalidad transmisiva se basa en la creencia de que los destinatarios de la capacitación (los docentes) pueden aprender por recepción pasiva, como si su mente fuera una fotocopidora del saber que proviene del exterior. Sin embargo, cuando el conocimiento es expuesto por el formador pero la capacitación no contempla instancias guiadas en las cuales los docentes participantes tengan ocasión de reconstruirlo internamente, para sí y con otros, ellos no logran apropiarse de ese saber. Los conocimientos transmitidos apenas son asidos como un nuevo vocabulario, las ideas adquiridas son poco duraderas y no se transfieren a las aulas. La formación resulta estéril porque no genera cambios en el quehacer docente. Y deviene en riesgosa dado que aparenta novedad aunque lo único que ha variado son los términos, las palabras con las que ahora se nombran las mismas persistentes formas de trabajar en el aula³.

La cuestión que también está en juego en este problema es la confusión entre “saber hacer” (saber cómo) y “saber acerca de” (saber qué), entre conocimiento procedimental y declarativo. Los aprendizajes que los proyectos de formación continua han de promover no atañen sólo al cambio de concepciones de los profesores sino, principalmente, a mejorar sus prácticas. Sabido es que resulta infrecuente que los aprendices

³ Para entender cualquier aprendizaje, también el de los docentes, resulta útil emplear una metáfora tecnológica. El capacitador ofrece un modelo en formato analógico y, para que los profesores en formación puedan hacerlo suyo, precisan digitalizarlo, es decir, desarmarlo y volverlo a armar empleando ahora un código propio. En términos piagetianos, este proceso combina asimilación y acomodación.

puedan incorporar nuevos conceptos sólo a partir de escuchar al profesor (Carlino, 2005). Pero, sin duda, es imposible aprender a desenvolverse en una práctica novedosa únicamente a través de la exposición a un discurso verbal. Así como la explicación de un docente no alcanza para que un alumno haga suyas un conjunto de nociones sino que, para lograrlo, ha de reelaborarlas poniéndolas en relación con sus conocimientos preexistentes, apropiarse de un saber-hacer exige asumir sus fines, comprender su relación con ciertos medios (procedimientos), ponerlos a prueba, ajustar y llegar a autorregular progresivamente este accionar en contextos reales. Nadie aprende una práctica sino en la medida en que pueda ejercitarla (Pozo, 1996).

De acuerdo con lo anterior, la presente experiencia planificó poner a los docentes en contacto con los nuevos saberes a través de varias instancias, que incluyen pero que exceden en mucho la exposición del formador: pensamos que era imprescindible que leyeran con guías, que discutieran sobre lo leído, que intentaran adecuar y llevar a sus aulas las propuestas didácticas presentes en la bibliografía u otras inspiradas a partir de ellas, que observaran y registraran lo acontecido (lo que hacían los alumnos), que compartieran con colegas estas observaciones, que reconstruyeran sus marcos teóricos para poder analizar e interpretar lo ocurrido en clase (para lo cual se les proveyó bibliografía y exposiciones del formador), que recibieran comentarios de sus pares y del equipo formador acerca del funcionamiento en sus escuelas de las tareas experimentadas y acerca del modo en que habían escrito sobre ellas, que volvieran a empezar, y que progresivamente pudieran analizar por escrito las nuevas experiencias con ayuda de la teoría trabajada durante la formación. Todas estas instancias estuvieron presentes iterativamente a lo largo del proceso formativo que pusimos a andar. Si queríamos que la formación incidiera en las aulas era preciso que los destinatarios de ella, los profesores participantes, reelaboraran nuestras propuestas para hacerlas propias, las ensayaran en sus clases, y pudieran comprender sus propósitos y las dificultades en su funcionamiento a partir de la teoría que también les acercábamos. En vez de *transmitirles* un conocimiento declarativo, la formación procuró ayudarles a diseñar una práctica áulica diferente, un nuevo quehacer docente.

Ejercer las prácticas de lectura y escritura

La necesidad de tener en cuenta la distinción entre “saber-hacer” y “saber acerca de” atañe doblemente al objeto de enseñanza de esta capacitación. Por un lado, se deriva de la naturaleza práctica del quehacer docente, tal como se analiza en el apartado previo. Por otro lado, en este proceso formativo particular, emana del saber a enseñar que queríamos promover en el quehacer de los profesores: la lectura y escritura de sus alumnos en sus materias. Leer y escribir son prácticas; en tanto tales, se aprenden a través de su puesta en funcionamiento, ejerciéndolas y reflexionando sobre su uso (Lerner, 2001).

Y como nadie logra enseñar un saber hacer que no practica, para que los docentes de este proyecto formativo pudieran integrar a sus clases el trabajo con la lectura y escritura, debían experimentar ellos mismos el poder y las dificultades que leer y escribir conllevan, debían reflexionar sobre su propia producción y análisis de textos. En virtud de ello, la presente experiencia de desarrollo profesional tendría que hacer lugar en la formación prevista al ejercicio de las prácticas de lectura y escritura que esperábamos que los profesores pudieran incluir en sus aulas, en la medida en que no es posible transmitir expositivamente el conocimiento que se precisa para desempeñarse como lector y escritor: para buscar, analizar e interpretar información y para elaborar, revisar, reescribir y discutir sobre lo escrito.

Esta es otra razón por la cual este proyecto de formación continua, si quería repercutir en el quehacer áulico de los docentes, debía contemplar situaciones en las que fueran ellos los que hicieran uso de la lectura y escritura para luego poder enseñar estos saberes a partir de su experiencia y de la reflexión sobre ésta.

La interacción teoría-práctica

El problema de la baja transferencia al aula de las capacitaciones también puede ser analizado desde el punto de vista de la dificultad de poner en relación la teoría con la práctica. En este contexto, por teoría se entiende el sistema de principios conceptuales que justifican un quehacer áulico y no otro. Este quehacer está compuesto de varias tomas de decisión, es decir, de la elección de opciones prácticas. La teoría es así el fundamento de esa práctica precisa, el por qué se la elige o diseña, habiendo otras alternativas. La

teoría didáctica es un sistema de afirmaciones sobre el alumno, la enseñanza y el saber a enseñar, afirmaciones que tienen un nivel de generalidad mayor que la proposición que describe un evento de aula particular.

Teoría, del griego *contemplación crítica*, significa entonces la articulación de ideas acerca de los elementos que componen el sistema didáctico: naturaleza del saber a enseñar, procesos de aprendizaje de los alumnos, condiciones y medios para lograr la comunicación del conocimiento. Dado que la labor docente, como toda labor, está dirigida a fines, un elemento central en la relación teoría-práctica es establecer una correspondencia entre objetivos mediatos e inmediatos y cursos de acción para acercarse a ellos. Los objetivos, a su vez, han de fijarse teniendo en cuenta la caracterización teórica de los elementos y relaciones presentes en el sistema didáctico mencionado y también según los fines últimos de la educación dentro de una sociedad.

Con frecuencia, en el entorno educativo, la correspondencia entre objetivos y tareas de aula se suele plantear sólo *a priori*, pero no se revisa retrospectivamente luego de ejercida la práctica, para chequear si lo realizado en clase propendió de hecho a los propósitos iniciales o si acaso el trabajo de los alumnos a partir de la situación didáctica propuesta les sirvió para otras cosas distintas más allá de las intenciones primigenias o incluso contraponiéndose a estas metas. Habitualmente, la correspondencia entre objetivos, contenidos y actividades tiende a ser establecida en forma unidireccional –en vez de recíproca- y en términos que suelen fragmentar y desnaturalizar el saber a enseñar (Lerner, 2001; Lerner y Palacios, 1992). Hemos pretendido en esta capacitación evitar las burocráticas planillas donde esto ocurre y hemos enfatizado que las situaciones didácticas experimentadas en clase sean analizadas *a posteriori* para repensar a qué fines mediatos e inmediatos contribuyen.

Ahora bien, la dificultad para vincular lo que se hace con lo que se piensa y dice excede el ámbito docente y atañe a muchas profesiones. La acción y la representación constituyen dos niveles cognoscitivos que no transitan por la misma ruta. Sin embargo, es importante que un educador logre conceptualizar lo que hace en sus clases y pueda justificarlo en base a principios atinentes a la naturaleza del saber que ha de enseñar, a los fines de su enseñanza, a cómo aprenden sus alumnos, y a cuáles son los mejores caminos para favorecer esos aprendizajes. Es importante porque, si puede establecer correlaciones entre pensamiento y acción, el profesor dispone de una herramienta necesi-

ria para autorregular y autogenerar prácticas de aula coherentes con los principios que asume en forma manifiesta.

Para ayudar a que lo logre, nuestra formación se propuso trabajar explícitamente sobre las interacciones entre práctica y teoría. Hemos comprobado que no resulta sencillo diseñar una secuencia didáctica a partir de principios teóricos ni es fácil inferir éstos al examinar una práctica de aula. El problema estriba en que la relación teoría-práctica no es algo dado, una idea que está allí lista para ser captada. No existe un vínculo deductivo entre quehacer y conceptualización docente sino una conexión potencial, dialéctica, que involucra procesos de análisis pero también procesos de síntesis, creativos, de producción de algo novedoso: ni el pensamiento teórico contiene en germen la acción ni ésta da origen de forma inmediata al pensamiento. Comprender las relaciones entre teoría y práctica de aula exige una verdadera construcción cognoscitiva (Piaget, 1976).

Pensamiento y acción son, pues, dos planos de conocimiento que se intersectan esquivamente a través de un arduo trabajo reflexivo. Lograr hacerlo requiere aprender a hacerlo durante un extendido proceso en el cual los docentes precisan guía del formador. Los caminos que habilitamos en este proceso formativo para propiciarlo fueron varios: reflexión en grupo a partir de bibliografía con la consigna de formular por escrito vínculos entre lo leído y la práctica docente propia, análisis de una serie de principios teóricos y escritura en parejas de las consecuencias didácticas que se podrían construir a partir de ellos, etc. Aparte de estas situaciones, el modo privilegiado que elegimos para abordar este problema en forma sistemática fue una actividad permanente en la que los profesores debían escribir sobre las propuestas didácticas realizadas en sus aulas justificándolas a la luz de los marcos teóricos trabajados. Parte de la revisión propuesta de estos escritos estuvo centrada en ayudar a explicitar el nexo entre estas secuencias o proyectos didácticos y la bibliografía citada⁴.

⁴ Los anteriores son ejemplos de formas de articular teoría y práctica, especialmente en el ámbito de la práctica profesional docente. También existe otro modo de hacerlo: la teoría es empleada no sólo para justificar el trabajo del aula retrospectivamente sino para diseñarlo prospectivamente. Aunque sería deseable que el desarrollo profesional de docentes apuntara a todas estas direcciones, hacerlo lleva más de dos años y, por tanto, en esta experiencia hemos enfatizado impulsar los vínculos teoría-práctica descritos en el cuerpo del texto, sin perder el horizonte de estas otras construcciones más ambiciosas. Cabe notar que en la práctica profesional de los investigadores académicos, el nexo entre teoría y práctica suele establecerse en sentidos afines aunque específicos: los datos empíricos recogidos en una investigación son conceptualizados como tales en función de un marco teórico pero a la vez se utilizan como prueba a favor de sostener ese marco teórico o incluso para contribuir a crear un sistema conceptual nuevo, no definido inicialmente sino producto de la investigación. En la formación de investigadores, este establecimiento de

Observamos que, inicialmente, los escritos de los participantes eran relatos o descripciones de experiencias sin conceptualización. Con el avance del proceso formativo, las producciones presentaban teoría y práctica de modo yuxtapuesto, es decir, una a continuación de la otra pero insuficientemente articuladas. El lector de estos textos se quedaba con la pregunta de en qué aspectos precisos esa bibliografía se vinculaba con la práctica vivida. Esta dificultad de convertir un texto inicialmente descriptivo o narrativo en otro explicativo y/o argumentativo, volviendo inteligible lo ocurrido a partir de un marco teórico o fundamentando conceptualmente las decisiones que dieron origen a los hechos narrados (es decir, defendiendo una práctica en función de principios), también ha sido constatada en otros ámbitos (por ejemplo, Hoadley-Maidment, 2000; Peña Borrero, 2003; Di Stefano, Pereira y Pipkin, 2006). Por tanto, si bien este ejercicio de pensamiento reflexivo y crítico suele ser invocado como parte del rol docente, es necesario reconocer que no tiende a ser desarrollado en forma espontánea a partir de la experiencia de aula del día a día. Tampoco se despliega autónomamente en las capacitaciones o cursos de posgrado, a menos que los formadores lo consideren objeto de enseñanza (Stierer, 2000).

Entendemos que la formación de docentes en servicio tiene como meta central ayudar a tejer relaciones entre el quehacer áulico de cada docente y un sistema de enunciados de ideas pedagógicas colectivas más generales. Por ello, en este proyecto de desarrollo profesional, propusimos escribir sobre el trabajo de clase y conectarlo con la bibliografía como una de las tareas permanentes a lo largo de los dos años. Para contribuir a que los profesores desarrollaran la capacidad de construir nexos entre teoría y práctica -desafío ineludible si queremos capacitaciones productivas-, intentamos promover un ida y vuelta entre acción y representación, a través de insistentes dispositivos sostenidos en el tiempo.

Expectativas en conflicto: sentirse al comando y saber cómo hacer

Los estudios acerca de cómo se incluyen en las aulas las innovaciones educativas surgidas de la investigación didáctica señalan dos necesidades contrapuestas de los docentes: por una parte, para integrar efectivamente en su práctica una propuesta novedosa para

relaciones entre la teoría y la empiria plantea similares dificultades a las constatadas en la formación docente.

ellos, han de asumirla como propia; por otra parte, dejados a su suerte y sin la intervención de un formador, continúan con sus modos de enseñar habituales asimilando superficialmente la innovación y despojándola de su carácter transformador:

Sólo si los profesores se sienten en alguna medida dueños de una innovación, la llevarán efectivamente a cabo en su aula. Pero, además, requieren y esperan [...] lineamientos realistas y sugerencias prácticas para sus clases. Estas dos necesidades tienden a conformar un círculo vicioso (Hansen 1999). Si se les da demasiada instrucción, pierden el sentimiento de autoría. Si se les da demasiado poca, los profesores sienten que no saben qué hacer. (Pintó, 2005).

Muchas capacitaciones fracasan porque transmiten propuestas vividas como ajenas por los docentes. Otras corren igual destino porque los dejan solos al momento de enfrentarse con los desafíos que esa novedad supone para su quehacer acostumbrado.

En el intento de evitar estos extremos, la formación propuesta apeló a explicitar lo que en otras circunstancias hubiera sido sólo una carencia: no existían, todavía, experiencias de integración de la lectura y escritura en la enseñanza secundaria, por fuera de las clases de Lengua y Literatura, al menos no las conocíamos publicadas en español.⁵ En cambio, sí disponíamos de algunas referidas a otros niveles educativos en cuyas aulas se pusieron a funcionar situaciones didácticas que incluyen leer y escribir al servicio de aprender ciertas materias. Nuestros principios didácticos generales, junto a estas experiencias y bibliografía, servirían de punto de partida para la reflexión y rediseño del trabajo en el aula.

Por consiguiente, la escasez de investigación didáctica específica para el nivel secundario, que pudiera servir de modelo, paradójicamente fue útil para dejar sentado que, aunque en esta capacitación enseñáramos muchas cosas, había algo que no podríamos transmitir, porque lo desconocíamos. En cambio, esperábamos que fueran los docentes quienes comenzaran a construir este saber faltante. Es decir, la carencia puso en primer plano la necesidad (por otra parte, común a cualquier enseñanza para que sea apropiada por el aprendiz) de que los participantes reelaboraran nuestras propuestas y la bibliografía dada para hacerlas compatibles con su nivel educativo, sus materias y su entorno. Quedaba a cargo de ellos la responsabilidad de repensar lo leído y aportado por los formadores, con el fin de adecuarlo al contexto en el cual enseñaban. Desde el primer día, los docentes supieron que no había formación posible sino en la medida en que

⁵ Sí existen en el mundo anglosajón pero están sin traducir y, por tanto, no hay bibliografía en castellano sobre cómo integrar la lectura y la escritura en la enseñanza secundaria de todas las materias, salvo el libro de Jorba *et al.* (2000), que en parte se aproxima a ello.

asumieran este rol activo, esforzado, transformador, profesional, investigativo. Sin eufemismos, serían autores de sus propuestas didácticas, dueños de la innovación.

Así, las circunstancias nos obligaron a contemplar la necesidad de los docentes de verse al comando de su quehacer en el aula. Pero simultáneamente, el equipo formador tuvo conciencia de su demanda complementaria, sólo aparentemente opuesta, de sentirse orientados y acompañados, por lo cual, no dudamos en proporcionar claros lineamientos, aportar sólidos conocimientos y prever dispositivos varios para ofrecer guía y retroalimentación a lo largo del proceso, cuando los participantes precisaban revisar la marcha de sus intentos innovadores en las aulas.

La formación como investigación en la acción

La diferencia de ésta con otras capacitaciones que la formadora había conducido en el pasado (Carlino, 1996 y 1998; Carlino y Santana, 1996; Nemirovsky y Carlino, 1993), para las cuales había un cuerpo de conocimiento didáctico constituido y publicado al que apelar, llevó a concebir la presente como una propuesta de investigación-acción guiada. Era necesario investigar y producir un conocimiento vacante.

Para orientar el quehacer áulico de los participantes hacia prácticas superadoras, echaríamos mano a experiencias realizadas en la educación primaria y superior (Carlino, 2005, Carrió y otros, 2004; Lerner y otros, 1996; Nemirovsky, 1999; Tolchinsky y Simó, 2001), que mostraban los fundamentos y las secuencias de trabajo con la lectura y escritura en materias cualesquiera, más allá de las clases de lengua y literatura. Estas otras experiencias servirían como modelos, no en el sentido de tareas a imitar, sino en tanto situaciones didácticas inspiradoras, para desarmar analíticamente y reconstruir en función de los nuevos contextos.

El equipo formador sabía que conocer experiencias ajenas nos había ayudado personalmente en el diseño de proyectos propios para nuestras asignaturas y pensábamos que, aunque estas experiencias no fueran replicables en el nivel secundario, nunca las experiencias ajenas lo son directamente. Cada profesor reconstruye lo que observa que hacen otros educadores teniendo en cuenta su propio contexto, sus propósitos y conocimientos particulares. Entonces, pese a que no había un corpus de bibliografía específica para estos profesores secundarios, la bibliografía existente podría serles de utili-

dad aunque esta situación ponía en evidencia la necesidad de que fueran ellos quienes debían seleccionar, como de un cajón de herramientas, qué de las experiencias publicadas serían insumos indirectos para diseñar el trabajo en sus aulas.

Nuestra propuesta de investigar en la acción hizo explícito que esta capacitación no podría ser entendida, igual que en otros casos, como un dispositivo en donde los participantes van a escuchar al formador y luego hacen lo que pueden. No. De entrada, se les pedía un rol que les exigiría mucho más, se los invitaba -a la vez que excluía a quienes no estuvieran dispuestos a hacerlo- a formar parte de un equipo de investigación en la acción. A cambio, les abría las puertas a una experiencia inusual, profesionalizante, con orientación y seguimiento del proceso, y con el desafío de que los “resultados” de la investigación, si bien incipientes, se harían públicos a través de la escritura. Esta capacitación les ofrecía formar parte de una comunidad (Wisker, 2005) de profesores comprometidos con el propio aprendizaje tanto como con el aprendizaje de los alumnos.

Investigar en la práctica

Mientras que el aprendizaje tradicional reposa en la provisión de conocimiento bajo la forma de soluciones que ya son conocidas por el profesor, en el aprendizaje en la acción las soluciones son activamente buscadas [por los aprendices] a través de identificar [problemas] e implementar cursos de acción, monitorear los resultados, refinar la acción, probar de nuevo y así reiteradamente en sucesivos ciclos. (Stark, 2006, p. 24).

La investigación en la acción y la enseñanza investigativa son formas de encarar la tarea docente como una labor intrínsecamente mejorable. Ambas exigen un espíritu crítico, no conformista, que aprovecha los problemas encontrados en cualquier tarea profesional a modo de oportunidad para seguir aprendiendo (Bass, 1999). Cuestionar, experimentar y mejorar la enseñanza y los aprendizajes conforman su núcleo. Ambas proceden sometiendo a revisión los problemas detectados en la práctica, tratando de entenderlos con ayuda de teoría emanada de lecturas y de reflexión entre pares, hipotetizando soluciones tentativas, poniéndolas a prueba, observando los obstáculos emergentes y vuelta a empezar, en sucesivos ciclos que refinan la enseñanza en forma espiralada. La distancia entre intenciones y resultados es el punto de partida de cada ciclo, lo mismo que la dis-

crepancia entre pensamiento y acción; probar alternativas y analizar qué ocurre es el instrumento.

Diversos autores definen la investigación en la acción de modos particulares (véase Carlino, 2005). Algunos coinciden en su naturaleza política, entendida en el sentido de acrecentamiento de la confianza -propia y colectiva- de quienes la ejercen, para entender y hacer frente a los escollos:

La investigación-acción crítica [...] se entiende a sí misma como una expresión práctica de la aspiración a cambiar para mejor el mundo social (o educacional) a través de mejorar las prácticas sociales compartidas, nuestro entendimiento colectivo de estas prácticas sociales y las situaciones sociales en las que estas prácticas se realizan. [...] Intenta crear una forma colaborativa de aprender a través del hacer [...]: aprender del cambio en un proceso de introducir cambios, estudiar el proceso y las consecuencias de esos cambios y volver a probar nuevamente. [La investigación-acción crítica] pretende ayudar a las personas para que se entiendan a sí mismas como agentes, tanto como productos, de la historia. (Kemmis, 1993, p. 3).

Asimismo, investigar en la acción implica entablar un diálogo con la comunidad más amplia de los profesionales que ejercen en el mismo campo. Esta apertura al cuestionamiento se realiza a través de la escritura y la publicación de la propia experiencia de investigación en la acción:

si bien el objetivo de la investigación hecha por docentes es -para quien investiga- desarrollar mayor comprensión sobre su práctica, también resulta una actividad investigativa y, si ha de tomarse seriamente, necesita ser tratada del mismo modo que las formas tradicionales de investigación. Es decir, debe ponerse a disposición de otros para quedar abierta a crítica y comentarios públicos. (Moss, Smigiel, Thomas y Trivett, 2005, p. 1)

La difusión a través de la escritura de los procesos de investigación-acción favorece el sentimiento de autoría de los participantes, quienes han de aprender a asumirse como productores de conocimiento y no sólo como receptores. Si bien esto resulta un desafío y requiere mayor compromiso, a la vez convierte la tarea en más relevante y promueve la actividad cognitiva en los docentes participantes.

Leer y escribir en la investigación-acción

¿Pueden todos los docentes ser docentes-autores y por ende elaborar relatos sobre su práctica? ¿Cómo avanzar en un itinerario desde el registro de lo “qué se hizo” hacia la concreción de un relato que incorpore “el por qué se hizo”? ¿Qué valor adquiere lo escrito para el autor y para el lector? ¿Qué

es necesario “contar” para que otros compartan la experiencia realizada por uno y descubran los detalles y las razones que la hacen valiosa para todos? (Golzman y Zattera, 2003).

El planteo de tomar la práctica docente como objeto de investigación estuvo en la base de nuestro proyecto de desarrollo profesional. Como toda investigación, ésta habría de producir algún nuevo conocimiento: una serie de incipientes secuencias didácticas para las diversas asignaturas del nivel secundario, en las que se intensificara el leer y escribir de los alumnos y la orientación del docente sobre cómo hacerlo. Estas situaciones didácticas serían una primera respuesta a los problemas detectados y se diseñarían aprovechando la contribución de las investigaciones previas. Investigar no es crear una innovación partiendo de la nada sino tomando en cuenta, aunque trascendiendo, el saber preexistente. Para ello, es necesario embeberse del conocimiento establecido a través de la consulta de bibliografía.

Así, la lectura de abundantes textos fue planteada como un requisito para los profesores que quisieran participar de este proyecto: leer no sería un aditamento, una actividad que puede o no realizarse, sino una de las instancias imprescindibles de toda investigación. Leer analíticamente era una tarea ineludible para formarse pero también para investigar: para saber hasta dónde había llegado el conocimiento en el campo, desde dónde habría que partir para concebir la propia aportación y para evitar tener que inventar... la rueda.

Como el equipo formador sabía que leer del modo analítico que pretendíamos no resulta una práctica universal, ni debíamos darla por sentada, decidimos hacerle lugar en la formación. Los textos (capítulos de libros, artículos de revistas, libros, ponencias presentadas en congresos) provistos a cada escuela o a cada docente fueron siempre acompañados de consignas o guías, con el objetivo de ayudar a enfocar la lectura hacia los aspectos de la bibliografía que nos interesaba resaltar. Las preguntas inferenciales que estas guías planteaban no podían ser respondidas subrayando una porción del texto, localizando información, sino que requerían vincular distintas porciones de lo leído, o distinta bibliografía, o relacionar los textos con el quehacer áulico (pasado y futuro) de cada docente. Además de estas guías, la lectura estuvo contemplada en las tareas que propusimos para que, entre pares, se discutiera sobre lo leído y, en varias ocasiones, el co-

mentario y la confrontación de interpretaciones fueron retomados colectivamente en las jornadas con el equipo formador.

Pero del mismo modo que una investigación ha de *nutrirse* de otras previas, también debe *contribuir* al diálogo dentro del campo disciplinar respectivo. Los resultados de la nuestra (alcances, limitaciones, logros y dificultades halladas en las secuencias didácticas puestas a funcionar) debían servir a los docentes que, en el futuro, quisieran emprender un camino similar. Por ello, era preciso que los participantes escribieran e hicieran públicos sus recorridos. Por un lado, para ser de utilidad a otros enseñantes. Por definición, investigar es producir un aporte al -conocimiento, pequeño pero novedoso, enraizado en otras investigaciones a las que se trasciende. Por otro lado, hacer público el propio aporte (en este caso, los avatares de las secuencias didácticas experimentadas en las aulas) significa ponerlo a disposición de los pares para su consideración crítica, difusión inherente a toda labor investigativa, que funciona como mecanismo de control de calidad.

En virtud de lo anterior, propusimos documentar cada ciclo investigativo. Escribir sería una constante a lo largo del proceso de desarrollo profesional docente. Asumíamos así el principio de la enseñanza investigativa que plantea salir de los confines del aula y convertir la labor docente en “un bien público (una «propiedad colectiva»), abierta a la crítica y evaluación” (Hutchings y Shulman, 1999, p. 12):

La enseñanza investigativa implicará rendir cuentas públicamente sobre alguno o todos los actos de enseñanza [...] para volverlos susceptibles de revisión crítica por el cuerpo de docentes profesionales y disponibles para ser empleados productivamente en el trabajo futuro de los miembros de la comunidad de pares (Shulman, 1998, p.6, en Hutchings y Shulman, 1999, p. 12)

La formación previó progresivos andamios para ayudar a que el temor de los docentes a la crítica ajena pudiera transformarse poco a poco en una oportunidad de enriquecimiento a partir de la mirada y retroalimentación colectiva. Se solicitó y orientó la producción de escritos colectivos para hacerlos públicos (un póster para presentar en unas Jornadas Abiertas, al finalizar el primer año, una reseña de libro, y un artículo para ser seleccionado en la presente compilación). Así, escribir fue una tarea constante para los profesores, y sus borradores y versiones sucesivas fueron comentados en varias ocasiones, colectivamente, por pares, en tutorías o por mí misma, en mi rol de formadora.

En resumen, los docentes debieron leer y escribir con asiduidad y a conciencia, no sólo porque ello contribuye a su desarrollo profesional sino porque analizar qué

hicieron y pensaron otros educadores previamente, tanto como dar a conocer la propia experiencia, son componentes intrínsecos del proceso investigativo en que consistió esta capacitación.

Nuestros marcos de referencia

Además de la investigación-acción, como opción teórica para encarar este proyecto de desarrollo profesional de docentes, la experiencia se fundó en otros marcos también implicados en la formación (para un desarrollo de este apartado, véase Carlino, 2005 y 2009).

Tanto el aprendizaje de los alumnos (secundarios, universitarios) como el aprendizaje de los educadores (docentes secundarios, universitarios y miembros del equipo formador) fue entendido desde una concepción que conjuga el constructivismo piagetiano, el socioconstructivismo vigostkyano-wertschiano y las corrientes de “aprendizaje situado”, en oposición a la idea de aprendizaje como recepción pasiva y como tarea solitaria y descontextualizada. También, asumimos que al aprender intervienen las subjetividades y los afectos, relacionados con la construcción de la autoimagen, el vínculo con los pares y con la autoridad (Bazerman, 2001; Britton, 1994).

En segundo lugar, concebimos la enseñanza como la organización y provisión de condiciones, dispositivos e intervenciones para potenciar no sólo la adquisición de conocimiento por parte de los alumnos sino el incremento de la confianza en sí mismos como aprendices, las ganas de sostener el esfuerzo y perseverancia necesarios, y el entusiasmo por aprender individual y colectivamente.

Finalmente, la lectura y escritura fueron entendidas como prácticas sociales que involucran diversos géneros discursivos (Gee, 1996; Lerner, 2003) y ponen en juego variable actividad cognitiva por parte de quien las lleva a cabo, pudiendo resultar herramientas epistémicas, es decir, instrumentos semióticos que cambian las condiciones de trabajo de la mente humana e inciden en la construcción del propio conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1985). Seguimos el ideario de las corrientes que impulsan ocuparse de estas prácticas desde todos los espacios curriculares: el movimiento *escribir a través del currículum*, vinculado con “escribir para aprender”, y *escribir en las disciplinas*, relacionado con “aprender a escribir” (Bazerman *et al*, 2005).

Escribir a través del currículum y escribir en las disciplinas

A diferencia de lo que sucede en el área de lengua, en la cual debe cuidarse que se cree la necesidad comunicativa para que tenga sentido producir diversos tipos de texto, en las otras áreas curriculares se trata de crear los textos para cubrir necesidades que ya existen. (Tochinsky y Simó, 2001, 92-93)

Estas corrientes señalan que es preciso ocuparse de la escritura en todos los espacios curriculares porque a) escribir es una de las actividades cognitivas que más incide en el aprendizaje de los contenidos de una asignatura, b) cada campo disciplinar ha desarrollado determinados géneros discursivos, algunos de los cuales han de ser dominados por los alumnos porque forman parte de los modos de pensamiento propios de cada disciplina, y c) la mejor ocasión de aprender a escribir coincide con la situación de escribir para aprender, si va acompañada de orientación.

El argumento a) parte de la premisa de que los estudiantes sólo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia; por tanto, escribir sobre estos temas es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia -ya que elaborar un texto exige una máxima actividad-. El argumento b) señala que “Una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual.” (Bogel y Hjortshøj, 1984, p. 12) motivo por el cual su enseñanza ha de incluir también los géneros que estructuran la producción/difusión de conocimiento disciplinar. El argumento c) plantea la necesidad de integrar la escritura en el dictado de cada espacio curricular en su doble función, como herramienta para aprender y como patrón comunicacional, tanto por razones de sentido y motivación (los contenidos que se estudian en las materias plantean la necesidad de leer y escribir; no es preciso crear situaciones artificiales para enseñar a hacerlo), de aprendizaje situado (buena parte de las prácticas no se aprenden sino en la situación en las que se requiere usarlas) y de carga horaria (ningún taller de lectura y escritura podría equiparar en horas la enseñanza que puede realizarse en el conjunto de las asignaturas).

Incluir la escritura como objeto de enseñanza a través del currículum deviene también en una oportunidad de diálogo e interacción entre docente y alumnos: los se-

gundos incrementan su posibilidad de tomar la palabra y el primero de escucharlos y tenerlos más en cuenta en su enseñanza al apreciar qué van comprendiendo de ésta:

En la mayoría de las clases, el principal método que tienen los alumnos para comunicarse es la escritura. Cuando uno da clases a grupos numerosos, las discusiones en el aula son necesariamente limitadas. Pero los estudiantes tienen muchas más oportunidades de desarrollar pensamientos a lo largo del cuatrimestre si se incluye la escritura en el cursado. Comunicarán lo que están aprendiendo mucho más, y desarrollarán su comprensión de la bibliografía o incrementarán su familiaridad con el material trabajado en la medida en que lo articulen por escrito. Esta es la razón por la cual enseñar a escribir no es hacer el trabajo que correspondería a otro docente. Incluso ocuparse formalmente de enseñar a escribir en un campo de estudio es simplemente promover que los alumnos participen en el aprendizaje de esa asignatura. (Bazerman, 1997)

Parte II. Cómo funcionó de hecho la formación⁶

Participantes

Cinco escuelas secundarias fueron invitadas a participar según el interés y compromiso evidenciado por sus equipos directivos. Su población de alumnos pertenecía, en general, a sectores medios o desfavorecidos. En total, se inscribieron voluntariamente unos 115 profesores de estas escuelas, a cargo de distintas asignaturas. También fueron incorporados como “equipo colaborador” 16 docentes de la universidad (de Historia, Química, Educación, Matemática, etc.) y un par de profesores de Institutos de Formación Docente, quienes aceptaron dedicar su tiempo *ad honorem* para trabajar con las escuelas secundarias y, a la vez, aprender e implementar cambios en sus propias aulas universitarias. Algunos de ellos habían participado el año previo en una formación afín iniciada por la universidad en esta misma línea. El proyecto contó con el asesoramiento de una docente-investigadora externa a la universidad, quien condujo las jornadas formativas con todos los participantes, y una coordinadora general perteneciente a la universidad, encargada de cohesionar al grupo y gestionar el funcionamiento del proyecto.

⁶ Esta sección integra una versión modificada del artículo de mi autoría “Más allá de lo académico: Desarrollo profesional de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias” (véase Carlino, 2009).

Dispositivo de la formación

Para ayudar a revisar la práctica docente a fin de integrar la enseñanza de los modos de lectura y escritura esperados en los distintos espacios curriculares, se organizaron dos módulos de trabajo de un año cada uno. Los participantes en el primero podían concluir su formación y obtener un certificado y también podían continuar otro año y lograr una segunda acreditación. Cada módulo constó de tres encuentros presenciales con la formadora (de 2 días cada uno = 12 horas) distribuidos a lo largo del año, a los que también asistieron, como aprendices a la vez que colaboradores, los docentes universitarios. Los profesores secundarios fueron liberados de sus tareas habituales para participar en estas jornadas. Cada vez que la formadora viajaba para conducir estos encuentros, se destinaban aparte 2 horas de reunión entre la coordinadora general del proyecto y la formadora, y otras 2 horas entre ambas y los docentes universitarios que conformaban el equipo colaborador.

Asimismo, se intercalaron varios encuentros entre los profesores secundarios y el equipo colaborador y se impulsaron otros autogestivos pero programados al interior de cada escuela secundaria. Aparte de los más de trescientos mensajes electrónicos intercambiados entre la formadora y la coordinadora del proyecto, la formación presencial fue complementada con el envío por correo electrónico de extensas cartas de la formadora a los participantes para: anticipar la tarea que se llevaría a cabo presencialmente, guiar la labor que se dejaba pauta de un encuentro a otro, reorientar la tarea a partir de dificultades comunes y favorecer un mayor acercamiento con ellos (6 cartas en el primer módulo, que suman 20 carillas a simple espacio, y 4 cartas en el segundo, con 10 carillas). Asimismo, durante el primer año se realizó un seguimiento intenso del trabajo de los docentes: un diálogo a distancia enmarcado por las cartas de la formadora, seguido por el envío de reconstrucciones escritas por los profesores sobre las experiencias de aula que empezaban a poner en marcha, lo cual fue respondido por la formadora, quien retroalimentó sus escritos con preguntas, comentarios y sugerencias. Desafortunadamente, en el segundo año no se pudo sostener este seguimiento sistemático y el intercambio por correo electrónico resultó esporádico.

Trabajo en los encuentros y en las aulas

En las jornadas presenciales se abordaron temas como “relación entre escritura y aprendizaje”, “lectura de textos académicos”, “evaluación formativa y alineada”, “trabajo pedagógico por proyectos”, “investigación-acción”, “los géneros póster, *abstract* y reseña”, etc. En grupo grande, díadas, y pequeños grupos, las actividades propuestas intentaron siempre impulsar que los participantes pusieran en relación sus prácticas de aula, pasadas o futuras, con conceptos de los enfoques teóricos escogidos. En general, consistieron en discutir bibliografía, analizar sus posibles implicaciones didácticas, comenzar a diseñar el trabajo del profesorado con sus alumnos, revisar lo escrito por los docentes acerca de lo experimentado en clase, planificar la escritura que realizarían los profesores como requisito para aprobar cada módulo, y revisar sucesivos avances de sus textos borradores.

Por ejemplo, el primer encuentro se organizó para cuestionar las prácticas de enseñanza más difundidas en las que los profesores exponen sus materias y los alumnos escuchan (y tal vez toman notas, de las cuales los docentes se despreocupan). Se observó que, como consecuencia de esta dinámica naturalizada, los alumnos aprenden poco y sólo para los exámenes. En este mismo encuentro se planteó el principio central de esta formación: si los docentes acompañamos en nuestras clases las formas de lectura que esperamos de los alumnos y si orientamos sus modos de escribir sobre los temas trabajados, estos cambios didácticos contribuirán a que los estudiantes adopten roles más activos que los llevarán a aprendizajes más profundos y duraderos.

Con el fin de que este cuestionamiento no se quedara sólo en un nivel teórico y crítico dejando desorientados a los participantes, quienes reconocerían que “lo hacen mal” aunque sin herramientas para saber cómo “hacerlo mejor”, en la misma jornada se inició un proceso de construcción didáctica. Así, se organizó el trabajo en pequeños grupos para discutir la bibliografía dada con anterioridad -que recoge análisis de experiencias de clase en las cuales la lectura y la escritura aparecen como prácticas centrales en la enseñanza de asignaturas *universitarias* de las *ciencias sociales* (Carlino, 2005; Fernández y otros, 2004)- y para examinar esta bibliografía a la luz de lo que podría hacerse en asignaturas de la educación *secundaria*, tanto en las ciencias sociales como *naturales*. En otros encuentros, se trabajó bibliografía referida a la educación primaria

(Aisenberg, 2004; Lerner, 2003; Kaufman, 2004; Kaufman y Perelman, s/f; Nemirovsky, 1999; Perelman, 2001; Tolchinsky y Simó, 2001) con el mismo objetivo de repensarla en función del nivel secundario. Se explicitó que no había publicadas en castellano sino escasas situaciones didácticas afines para este nivel y para las diversas disciplinas, motivo por el cual era preciso encarar la formación como indagación sobre la práctica para poner a prueba secuencias que integraran la lectura y la escritura en la enseñanza de todas las materias.

A partir del segundo encuentro, la tarea se organizó en torno al análisis retrospectivo de lo experimentado en las aulas por estos profesores y a la planificación de la enseñanza subsiguiente. Se les planteó que la actividad con la que ellos acreditarían el puntaje correspondiente a cada módulo sería a la vez un proceso formativo en el cual escribirían para una audiencia auténtica y no sólo para los formadores-evaluadores. Habrían de leer con el propósito de utilizar la bibliografía como marco teórico, interpretativo, para el análisis crítico de lo ocurrido en clase. Aprenderían a hacerlo según géneros discursivos propios de las presentaciones “científicas”. Se discutió con ellos la estructura de un póster y de una ponencia (Introducción, Método, Resultados, Discusión, Referencias bibliográficas) y se la equiparó a las fases de un ciclo de investigación acción (problema, intervención pedagógica, observación de lo ocurrido, redefinición del problema, bibliografía empleada). Esta estructura fue luego utilizada recurrentemente para escribir, revisar, discutir, reescribir y evaluar el análisis de lo experimentado en su práctica docente. En parejas, tríos o cuartetos, escribieron en el primer año sobre una secuencia didáctica de un curso particular, en tanto que en el segundo año lo hicieron respecto de un proyecto pedagógico realizado por toda la escuela.

Los profesores universitarios participaron en estos encuentros interactuando con los pequeños grupos y recogiendo sus discusiones para luego retomarlas en el plenario o puesta en común pero también asumieron otras funciones, como cuando mostraron sus propios pósters presentados en foros científicos, actuaron como revisores pares y evaluadores de los escritos de los docentes secundarios, etc.

La labor de los participantes prosiguió fuera de los encuentros presenciales en jornadas dentro de sus escuelas y en su trabajo de aula. Periódicamente se reunieron para analizar la bibliografía pautada, con consignas que promovían relacionar lo leído con su labor de enseñanza o para escribir y reescribir sus pósters o artículos.

Algunos resultados

El proyecto formativo puede valorarse a través de sus logros y limitaciones. Empezaron 115 y terminaron 70 profesores secundarios. Un tercio de ellos sugirió para el futuro acortar la formación a un solo año, dado que la experiencia en el segundo fue más irregular. Pero el resto destacó los logros inherentes a haber sostenido en el tiempo la formación. A nuestro juicio, incluso, la investigación-acción emprendida requeriría de más tiempo para resultar un aporte investigativo claro a la didáctica de la educación secundaria.

Al finalizar el segundo año, se pidió a los participantes que escribieran sus apreciaciones críticas acerca de la experiencia formativa en la que habían participado. Se consignan a continuación fragmentos de lo escrito por los profesores secundarios (de Geografía, Enfermería, Química, Historia, Artes plásticas, Biología, Lengua, Matemática...), en cuanto a lo que valoraron positivamente. Se detallan luego los aspectos considerados negativos⁷.

A. Aspectos valorados como positivos

A.1. Cambio de ideas y actitudes arraigadas

El proyecto nos desafió a un cambio de actitud frente a algunos mitos actuales que cotidianamente sostenemos los docentes: 'Los alumnos no leen, no comprenden lo que leen, no se interesan por nada'. Este cambio de actitud que nos planteó el proyecto nos sirvió de espejo de nuestra propia práctica tanto áulica como de toda la escuela. Personalmente, me encontré analizando mis clases, analizándome a mí misma como la que más aprendía en mis clases, clases que preparaba con muchas ganas, con investigación previa, con materiales novedosos pero que los alumnos no compartían ni planificaban, simplemente veían el video que les traía o leían las guías de trabajo; mi actitud era protagónica pero la de ellos no. El protagonismo de los alumnos en todo el proceso de aprendizaje fue el resultado de aquellos primeros desafíos que se me plantearon en esta formación.

⁷ Cada párrafo es independiente de los otros y corresponde a un docente distinto. Las categorías con las que aparecen agrupados fueron creadas a partir del análisis realizado del conjunto de las reflexiones escritas por los participantes.

Me sirvió para tomar conciencia, y si en algún momento intenté restar importancia a la tarea de la lectura y la escritura como base del pensamiento y de la generación de conocimiento, me convenció de que es una responsabilidad indelegable de todo/a docente y de todas las asignaturas escolares.

Pocas veces había enfrentado un resultado escasamente satisfactorio como una realidad sobre la que podía reflexionar sin culpa. [...] Si bien planificaba [mis clases] nunca volvía la mirada una vez transcurrido el año o la actividad de una unidad para repensar y registrar los resultados. [...] Buscando sentirme mejor a esta altura de mi profesión, me inscribí para participar en el Proyecto de Apoyo al Mejoramiento de la escuela Media. [...] Y recuerdo una frase que sonó reiteradamente en el primer encuentro [...] «este no es un curso de perfeccionamiento». En este momento, transcurridos los dos años de intensas actividades de lectura y de escritura, sé que nos invitaban a conocer una nueva noción de la práctica docente, que hace posible arriesgarse a la exposición de una mirada compartida sin sentirse amenazado por el análisis de la propia práctica. Nos invitaban a ser investigadoras en la acción, capaces de atender una determinada situación, mediante la búsqueda de explicaciones para transformarla.

Aprendí que nadie aprende por recepción pasiva y los docentes tampoco, hay que interactuar con nuestros pares, con la bibliografía y con la realidad que tenemos en el aula.

A.2. Repensar la práctica docente

Este ‘curso’ me sirvió muchísimo para re-pensar mi práctica docente, con ideas claves que lamento no haber ‘descubierto’ antes. Gracias!

Estos dos años de capacitación me aportan, a lo que hice y ya sabía, otras perspectivas: la de la evaluación como punto de partida (por esto de que la evaluación concluye siendo el currículum real) y la de compartir con los colegas del CPEM la práctica de la investigación-acción.

A lo largo de los dos años, [...] puse en práctica varias herramientas que me sugirieron todo lo que compartimos. [...] escribir una pregunta después de haber leído conmigo y explicado, con ejemplos, párrafo por párrafo, los capítulos 1 y 9 de [tal autor]. A partir de esas preguntas (cuya sola reformulación ya les implicó un desafío interesante y otra forma de leer la bibliografía), yo armé una clase de revisión del tema. Salió bárbaro. Otras herramientas que me proveyó esta capacitación fueron dar un cuestionario previo a los [exámenes] parciales [con preguntas similares a las que se tomarían], la certeza de que los parciales deben y serán re-escritos, clarificar los criterios de evaluación antes de que empiecen a preparar el parcial, escribir síntesis brevísimas de muchas páginas de bibliografía (discutir qué vale la pena escribir y qué no en estas condiciones) y usar esos escritos en el parcial presencial, usar el programa del módulo como guía de estudio.

Y de este viaje me llevo muchas cosas: nuevos aprendizajes en lo que respecta a formas de evaluación, el trabajo con alumnos por medio de proyectos integrados a la planificación anual, la escritura de mis experiencias áulicas (póster, ponencia), el trabajo de reescritura de ensayos y monografías, y sobre todo el aprendizaje de un trabajo conjunto con mis colegas (escritura - reescritura - lectura - evaluación [revisión] de trabajos [ajenos y propios])

Y lo más importante para destacar fue que no sólo los alumnos leyeron y escribieron a través del currículum, sino también nosotros, sus docentes, que fuimos autores, correctores y lectores externos. Así la lectura y la escritura se convirtieron, realmente, en un problema de todos.

A.3. Cambio personal, identitario

Había pensado que era un curso más, un curso como tantos: «escucho, leo, presento trabajos prácticos y ¡...aprobé...!», pero en realidad estaba muy equivocada... esta vez fue distinto. Yo no sólo estaba haciendo un proyecto sino que el proyecto me estaba haciendo a mí, se metió en mi práctica docente, me obligó a replantear muchas cosas, me obligó a ser parte en el cambio educativo que estaba conociendo.

Trabajamos mucho y el saldo es ampliamente positivo. No sólo por lo que me aportó este proceso de formación, sino también por lo que pude re-dimensionar de mi historia profesional [...]. ¡Gracias! ¡Y hasta la próxima!

A.4. Profesionalización

Como sorpresa y enriquecedor para mí fue el grupo de trabajo que pudimos lograr en nuestra escuela. Algunas fuimos las organizadoras de encuentros, nos auto convocamos, nos auto corregíamos, otras organizaron el viaje a Tandil [a 900 km de distancia] al Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura, lo que provocó una sala de profesores, en los recreos, de charlas y debates interminables, en los que también participaron los profesores que no pertenecían al proyecto.

En septiembre preparamos los pósters y [a propuesta de los formadores pero por fuera de la formación] viajamos a Tandil [al Congreso Nacional de Lectura y Escritura], allí compartimos con otros lo que habíamos llevado a cabo en las aulas. Fue muy gratificante ver y sentir que hablábamos el mismo idioma, todos estábamos ocupados en la lectura y la escritura de nuestros alumnos. En octubre nuevamente el póster fue colgado en el Congreso de Biología Nacional e Internacional realizado en Neuquén. Muchos se interesaron en la propuesta de trabajo “Rehacer para mejorar el aprendizaje”.

Mi primer comentario es de agradecimiento a esta oportunidad que la Universidad nos abrió para reflexionar, debatir, aprender sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura.

Este tipo de formación dignifica nuestro trabajo, nos organiza institucionalmente y por supuesto también dignifica el conocimiento que la escuela brinda a los alumnos.

A.5. Cohesión grupal dentro de la escuela

Este fue un año muy difícil para nosotros (los chicos ‘tomaron’ la escuela durante un mes y esto nos fracturó como institución) y, estar contenidos en este proyecto de capacitación nos permitió -y nos obligó- a pensar en una tarea común (la jornada sobre Derechos Humanos) que nos integre con los docentes y con los alumnos desde un lugar diferente.

Logré establecer vínculos más sólidos con personas que trabajan conmigo hace años.

Esto puso de manifiesto la necesidad que tenemos los docentes de media [educación secundaria] de tener un espacio para compartir fuera del aula, porque esperábamos “el curso de Carlino” para reunirnos y compartir experiencias y situaciones cotidianas del aula.

A.6. Entusiasmo en docentes entusiastas

Habría mucho más para decir... Sin embargo releendo lo que acabo de escribir me doy cuenta de algo sumamente importante: está centrado en los logros, en las cosas positivas que viví-vivimos. Hubo dificultades, tropiezos, disgustos... pero ¡qué bueno que no estén en primer plano!... Estoy tan cansada de las “quejas”, que pululan en el ámbito educativo... Para mí, con mayúsculas y en voz alta, “VALIO LA PENA”... y mucho.

[...] transitamos la aventura de escribir, primero el póster y luego la ponencia. Fue como un largo viaje sin destino fijo, en el que cada vez que creíamos llegar descubríamos con entusiasmo que era posible seguir para encontrar algo mejor...

El proyecto de mejoramiento de enseñanza Media me gustó desde el primer momento por la propuesta que hacía, diferente a otros que he realizado, ya que se trata de investigación-acción, y se va construyendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en forma conjunta con los alumnos [...] Quiero agradecer y felicitar a todo el equipo que participó junto a Paula en este Proyecto, que vale la pena dar a conocer y publicar. Hace 20 años que trabajo en la Docencia y he realizado infinidad de trabajos y cursos, pero como éste ninguno. Gracias. Hasta siempre.

El trabajo fue arduo y muchas veces a contratiempo con todas las actividades que un docente debe asumir en la escuela argentina, pero tuvo el gusto a siembra, a dignidad, a equipo de trabajo solidario, a futuro mejor.

A.7. Trascendencia de la formación más allá de los participantes directos

[...] entusiasmo que me condujo [...] a divulgar lo que estábamos aprendiendo. [...] Todo espacio se convirtió en un lugar adecuado para hablar de las prácticas de lectura y escritura: la escuela, los bares, nuestras casas de familia, las bibliotecas y aun los cortos recreos.

Se socializó el trabajo en las Jornadas Institucionales [del centro escolar] con explicaciones de pósters y bibliografía en general. De todo el material leído durante los dos años se dejó copia en la biblioteca, el que será consultado por los profesores que deseen y/o que formen parte de nuevos proyectos transversales y/o institucionales.

A medida que nos fuimos apropiando de la propuesta tuvimos necesidad de difundir lo que estábamos aprendiendo.

Poco a poco vemos en jornadas institucionales que otros docentes que no realizaron este proyecto ya están hablando también de “hacerse cargo” de la enseñanza de la lectura y la escritura en su propia disciplina. Es una onda expansiva que lentamente puede producir grandes cambios. Ya no sirve la queja permanente en la sala de profesores, nuestra realidad es esta y “tenemos que hacernos cargo”.

Los aspectos positivos consignados más arriba fueron señalados por más de la mitad de los profesores participantes. Sin duda, estas apreciaciones estuvieron teñidas por sus subjetividades. Por igual razón, es probable que esta modalidad formativa no hubiera tenido los mismos “efectos” en cualquier docente sino en aquellos que, por sus experiencias previas, buscaron lo que aquí se les ofreció y, por ello, pudieron aprovecharlo de este modo. Dudamos acerca de si este **compromiso** es un logro del dispositivo de desarrollo profesional implementado o bien fue un punto de partida, una actitud inicial que se requeriría para que el profesorado pudiera beneficiarse de un proceso como el descrito. En palabras de estos mismos participantes:

Creo que existen en educación dos categorías de técnicos profesionales, aquellos que conscientes de sus limitaciones pedagógicas las desdeñan en pos de una réplica decadente y obtusa de las clases magistrales de algunas universidades, o aquellos que viendo las falencias creemos que la única alternativa posible para generar educación de calidad es la capacitación y la constante actualización en aquellos temas que escapan a lo disciplinar pero que son centrales en las prácticas docentes.

Algunas características recurrentes que marcan la trama de esta historia [...]: conflicto docente, conflicto de otros sectores sociales, movilización, corte de puente [piquetes], conflicto estudiantil, toma de la Universidad, toma de las escuelas, toma del Consejo Provincial de Educación. [...] Pero sin saber muy bien porqué, continuó leyendo... escribiendo. ¿Quizá porque lo hago con y para los alumnos? ¿Quizá porque lo hago con y para mis colegas?

B. Aspectos considerados negativos

En contraposición, varias cuestiones aparecen señaladas como negativas en los escritos reflexivos de los profesores al finalizar la formación. Si bien estos aspectos no son predominantes (representan a un tercio de ellos), es preciso considerarlos porque preverlos podría contribuir a mejorar la formación para el futuro. Dos cuestiones sobresalen: la extensión en el tiempo del proyecto y la modalidad de “aproximaciones sucesivas” (en la cual los formadores esbozamos ciertas propuestas de trabajo, los docentes las reelaboran para ponerlas en práctica, y después se analizan y teorizan colectivamente). Esta modalidad se opone a una formación “deductiva”, donde el formador expone inicialmente los principios teóricos y la práctica se deriva de éstos).

B.1. Dificultad de sostener la formación por dos años

En general considero que la propuesta desarrollada en el primer año es pertinente y operativa. Las dificultades del segundo año tuvieron que ver con el contexto. Tal vez [habría que] pensar en un año más intenso, ya que es difícil en este contexto pensar en plazos más largos.

B.2. Propuestas que generaron desconcierto o desorganización

Las tareas [propuestas] fueron buenas pero se podrían haber organizado en diferente forma, siempre las sugerencias eran a posteriori.

Las consignas en varias oportunidades no fueron claras entonces pensábamos que teníamos que hacer algo y después no era eso.

Sentí en ciertas oportunidades que las explicaciones teóricas llegaban después de haber realizado la tarea.

Otros aspectos considerados negativamente fueron: falta de bibliografía y/o pertinencia de ésta para ciertas áreas curriculares, problemas de comunicación entre el equipo formador y los profesores secundarios (principalmente en el segundo año, y debidos a toma de universidad, paros docentes, ausencia temporal de coordinadora por viaje, y menor disponibilidad de la formadora externa), y problemas de coordinación al interior del equipo formador, que se translucieron en incoherencias o heterogeneidad de criterios. Como medio de paliar la desorientación, la incomunicación y la descoordinación, las reflexiones escritas señalan la necesidad de incrementar la frecuencia de los encuentros con los formadores, mayor asesoramiento en momentos específicos y mayor integración del equipo formador.

De estos comentarios críticos se desprende que fue escaso el tiempo previsto destinado para la formación interna del equipo formador, de manera que todos los integrantes compartieran algunos marcos comunes con los cuales orientar, a su vez, a los docentes secundarios participantes. En el futuro esto no debería ser descuidado. Asimismo, si bien la formación ofreció sistemática orientación en las tareas propuestas, acordamos que en algunos momentos, especialmente en el segundo año, fueron insuficientes los comentarios que el equipo formador pudo ofrecer a las producciones escritas de los participantes. Reconociendo el valor de estas retroalimentaciones, en nuevos proyectos de desarrollo profesional de docentes, sería preciso insistir y fundamentar que se contemplen tiempos del equipo formador para este trabajo. Además, convendría también considerar la posibilidad de elaborar traducciones para suplir la actual escasez de bibliografía en castellano referida al nivel secundario, especialmente la que concierne a las áreas curriculares ajenas a las ciencias sociales.

En cuanto a los tiempos, mantenemos nuestra idea inicial de que una acción de desarrollo profesional de esta naturaleza no puede sino disponer de un mínimo de dos años y que se precisa un tiempo adicional (al menos 6-12 meses más) para revisar y poner a punto los escritos producidos y realizar un análisis del conjunto de la experiencia a fin de elaborar una publicación como la presente.

Conclusión

Este capítulo ha examinado las opciones pedagógicas que fundamentan el dispositivo de formación continua para profesores de educación media y superior, concebido para afrontar la escasa transferencia a las aulas constatada en las capacitaciones habituales. Nuestras opciones estuvieron en línea con los estudios internacionales (Cordingley y otros, 2007; Desimone y otros, 2002; Garet y otros, 2001; King y otros, 2003) que muestran que la capacitación en servicio tiene más impacto en las prácticas de aula cuando a) se centra en lo que los docentes enseñan, en cómo lo hacen y en lo que los alumnos aprenden en su contexto particular, b) promueve que los participantes reelaboren lo que el formador y la bibliografía exponen y no sólo que reciban lo que éstos dicen, c) se destina a docentes de la misma institución y/o favorece la comunicación y el trabajo entre ellos más allá de la acción formativa, d) se extiende en el tiempo y contempla abundantes horas de formación posibilitando un seguimiento de las propuestas iniciales y ofreciendo retroalimentación a los participantes, quienes estudian, experimentan en sus clases y reciben comentarios sobre sus intentos sucesivos, para irse aproximando progresivamente a los objetivos de la propuesta, y e) permite el aporte de los profesores participantes, es decir, que puedan influir en el proceso y contenido de su formación en servicio, lo cual lleva a que ésta se vincule con las condiciones particulares de sus escuelas y los compromete más porque les permite sentirse dueños de su destino.

El capítulo también ha mostrado cómo esas ideas teóricas se concretizaron en esta modalidad de desarrollo profesional y en qué sentidos la experiencia formativa dejó huella en los docentes participantes. Las reflexiones escritas por la mayoría muestran que la formación ha incidido en ellos profundamente. Ha afectado ideas y actitudes arraigadas, prácticas docentes, identidades personales y profesionales; ha acrecentado la cohesión grupal dentro de la escuela y el entusiasmo de los entusiastas, y aun ha trascendido a otros que no participaron de la formación.

Sin embargo, la puesta en funcionamiento de este dispositivo también permite observar problemas: no todos los docentes secundarios expresaron igual conformidad con los requerimientos de trabajo esforzado que les supuso. Estos profesores ponen en evidencia que la modalidad formativa elegida no tiene igual efecto para todos y que, en

cambio, requiere de los educadores no sólo una actitud de compromiso, sino capacidades personales de perseverancia, tolerancia a la incertidumbre, y ánimo de experimentación, no desarrolladas como un punto de partida en todos los docentes por igual, y sobre las que también se debería trabajar.

En resumidas cuentas, la formación de profesores en servicio *Prácticas curriculares y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La lectura y la escritura: un problema de todos*, encarada como propuesta para que los participantes indagaran en sus aulas, puede ser pensada a su vez como una investigación-acción del equipo formador. Ésta partió de un problema inicial (la escasa transferencia a las aulas constatada en otras capacitaciones). Puso a prueba la modalidad formativa diseñada, con la hipótesis de que a través de ella se lo afrontaría. Fue analizando sus propias dificultades y reconfigurándose parcialmente durante su implementación. Y, al cabo de dos años, arroja los resultados de los que este capítulo y este libro dejan constancia, y abre nuevos problemas, que habrán de ser tenidos en cuenta al concebir un futuro proyecto de desarrollo profesional.

Bibliografía

- AISENBERG, B. (2004). Entrar al mundo de un texto. Enseñar a leer en Sociales. *Revista La Educación en nuestras manos*, 72, octubre, pp. 27-29.
- BASS, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem? *Inventio, Creative thinking about learning and teaching*, 1(1).
- BAZERMAN, C. (2001). Anxiety in Action: Sullivan's Interpersonal Psychiatry as a Supplement to Vygotskian Psychology. *Mind, Culture and Activity*, 8(2), 174-186.
- BAZERMAN, C. (1997). Internalizing the Field: Charles Bazerman on Teaching Writing in Disciplinary Classes. *Write Away!*, (3)1, oct.
- 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
- BOGEL, F. Y HJORTSHOJ, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. Nueva York: Norton, 1-19
- BRITTON, R. (1994). La angustia de publicación: conflicto entre la comunicación y la afiliación. *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol. X, 217-228.
- CARLINO, P. (1996). Didáctica de la lengua: de la capacitación al trabajo en el aula. Buenos Aires: *Novedades Educativas*, N° 69, 26-29.
- CARLINO, P. (1998). Diccionarios y enciclopedias en alfabetización inicial. Uso y reflexión (parte I a IV). *Revista Novedades Educativas*, N° 91, 92, 93 y 94, pp. 41-43, 39-41, 46-48 y 33-36, respectivamente.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- 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*, nº 50, Barcelona, en prensa.
- CARLINO, P. Y SANTANA, D. (Coord.) (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.
- CARRIÓ, M., OCHONGA, M. Y CODESAL, A. (2004). Las prácticas de lectura y escritura como ejes de la formación docente y sus implicaciones didácticas. Ponencia presentada en el Simposio "Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)". I Congreso Internacional *Educación Lenguaje y Sociedad*, Univ. Nac. de La Pampa, Santa Rosa, 1-3 de julio de 2004. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- CORDINGLEY, P., BELL, M., ISHAM, C., EVANS, D., FIRTH, A. (2007). What do specialists do in CPD (Continuing Professional Development) programmes for which there is evidence of positive outcomes for pupils and teachers? Technical Report. En *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- DESIMONE, L., PORTER, A., GARET, M., YOON, K. y BIRMAN, B. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- DI STEFANO, M., PEREIRA, C. Y PIPKIN, M. (2006). La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. *Signo y Señal*, 16, 119-135.
- FERNÁNDEZ, G., IZUZQUIZA, M.V. Y LAXALT, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* nº 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 2004, pp. 95-110.
- GARET, M., PORTER, A., DESIMONE, L., BIRMAN, B. y YOON, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945
- GEE, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London, The Falmer Press
- GOLZMAN, G. Y ZATTERA, O. (2003). Hacia el oficio del docente autor... En AAVV, *Escuelas que hacen escuela II. Los caminos de la palabra*. Buenos Aires: OEI, pp. 97-118.
- HOADLEY-MAIDMENT, E. (2000). From Personal Experience to Reflective Practitioner. En M. Lea y B. Stierer (Eds.), *Student Writing in Higher Education. New Contexts*. Buckingham: SRHE y Open University Press
- HUTCHINGS, P. Y SHULMAN, L. (1999). The scholarship of teaching. New elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 10-15.
- JORBA, J., GÓMEZ, I. Y PRAT, A. (EDS.) (2000). *Hablar y escribir para aprender. El uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- KAUFMAN, A. M. (2004). La inclusión de los niños en el mundo letrado: un desafío para la escuela. En S. Gvirtz y M. E. de Podestá, *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires, Granica.
- KAUFMAN; A. M. Y PERELMAN, F. (s/f). La producción de resúmenes escritos en EGB: problemas lingüísticos, cognitivos y didácticos. <http://www.redalfa.retina.ar/Investigaciones.htm>
- KEMBER, D. (2002). Long-term Outcomes of Educational Action Research Projects. *Educational Action Research*, 10(1), 83-103.
- KEMMIS, S. (1993). Action research and Social Movement: A Challenge for Policy Research. *Educational Policy Analysis Archives*, 1(1), 1-7. <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>
- KING, B., NEWMANN, F Y YOUNGS, P. (2003). Enhancing school capacity through professional development. *Research Highlights* (Wisconsin Center for Education Research), 15(1), 3,7. <http://www.wcer.wisc.edu/publications/highlights/v15n1.pdf>

- LERNER, D. (1985) "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético". *Lectura y Vida* nº 4.
- LERNER, D. (2001). El quehacer en el aula como objeto de análisis. *Textos Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27.
- LERNER, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LERNER, D. Y PALACIOS, A. (1992). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- LERNER, D., LOTITO, L., LORENTE, E., LEVY, H., LOBELLO, S. Y NATALI, N. (1996). *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Documento de Trabajo Nº 4, Actualización Curricular E.G.B. (Lengua). Buenos Aires: Dirección de Currículum, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- MOSS, T., SMIGIEL, H. THOMAS, SH. Y TRIVETT, N. (2005). "Making the invisible visible. En The Reflective Practitioner. Actas del 14º Foro sobre Enseñanza Aprendizaje. 3-4 de febrero de 2005, Perth: Murdoch University.
- NEMIROVSKY, M. (1997). Las actividades didácticas tienen autores. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 14, 89-97.
- NEMIROVSKY, M. (1999). "¿Con quién organizar la enseñanza del lenguaje escrito?" En *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós, pp. 59-88.
- NEMIROVSKY, M. Y CARLINO, P. (Coord.) (1993). *El periódico: un texto para enseñar a leer y a escribir*. Madrid: Ilustrísimo Ayuntamiento de Alcorcón y Centro de Profesores de Alcorcón, Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- PEÑA BORRERO, L. B. (2003). La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. En Rafael Ávila Penagos (Compilador), *La investigación – acción pedagógica: experiencias y lecciones*. Ediciones Antropos, Bogotá D.C., 2003. <http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/escritura.doc>
- PERELMAN, F. (2001). Textos argumentativos. Su producción en el aula. *Revista Lectura y Vida*, Año 22 Nº 2, junio, pp. 32-45.
- PIAGET, J. (1976). La toma de consciencia. Madrid: Morata. [Edición original en francés de 1974].
- PINTÓ, R. (2005). Introducing Curriculum Innovations in Science: Identifying Teachers' Transformations and the Design of Related Teacher Education. *Science Education*, 89(1), 1-12.
- POZO, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1985). "Development of dialectical processes in composition". En D. Olson, N., Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 307-329.
- SCHULTZ, K. Y PARHAM, CH. (1983). Integración del currículum y formación de los enseñantes. En C. Coll (Comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI. [Artículo original en inglés de 1981]
- STARK, S. (2006). Using action learning for professional development. *Educational Action Research*, 14(1), 23-43.
- STIERER, B. (2000). Schoolteachers as Students: Academic Literacy and the Construction of Professional Knowledge within Master's Courses in Education. En M. Lea y B. Stierer (Eds.), *Student Writing in Higher Education. New Contexts*. Buckingham: SRHE y Open University Press
- TOLCHINSKY, L. Y SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE/Horsori.
- WISKER, G. (2005) Daisies in the university meadow: Communities of practice and action research. Actas de la HERDSA *Higher Education in a Changing World Conference* 2005, pp. 642-650. University of Sydney, Australia, 3-6 de Julio de 2005.