MENOS DE DOS AÑOS, NO. El desarrollo profesional de docentes secundarios y universitarios en torno a la lectura y escritura

Dra. Paula Carlino
(CONICET / Universidad de Buenos Aires)¹

Exposición invitada en el panel sobre Formación y actualización docente. IX Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura *Entre el sueño y la realidad: nuestra América Latina alfabetizada*. Asociación Internacional de Lectura y Sociedad Uruguaya de Dislexia, Montevideo, Uruguay, 6-9 de junio de 2007.

...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" y sobre las cuales es posible reflexionar en la medida en que se ejerzan. (Lerner, 2001).

Introducción: el problema de las capacitaciones a docentes

En este trabajo, analizo algunas experiencias de formación continua de profesores secundarios y universitarios que he coordinado y que tienen como objetivo ayudarles a integrar la enseñanza de la lectura y escritura en el dictado de materias de distintas áreas curriculares y carreras. Me propongo tanto describir con detalle una específica modalidad de organizar la formación en servicio como cuestionar la "creencia en la magia", subyacente en las propuestas más habituales, que pretenden incidir en las aulas a partir de capacitaciones breves en las que el saber es expuesto por el formador pero no reconstruido ni apropiado por los docentes participantes.

¹

- Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid.
- Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET, Argentina- en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.
- Directora del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las Materias).
- Docente universitaria, capacitadora de docentes y profesora en maestrías y doctorados (desde hace 20, 15 y 10 años respectivamente), en Argentina, España y Latinoamérica.
- Ha investigado y publicado sobre el aprendizaje de la lectura y escritura y su enseñanza integrada en las distintas materias en cada uno de los niveles educativos.
- Su último libro *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* ha sido premiado como Mejor Libro de Educación -Obra didáctica- de edición 2005.

Contrasto lo que puede lograrse cuando las acciones se encaran como desarrollo profesional de docentes en ejercicio y tienen una continuidad de al menos dos años respecto de aquellas que se plantean como puntuales cursos de actualización. Éstos, por su limitación horaria, suelen *transmitir* propuestas o marcos teóricos que no logran ser “llevados / bajados a la práctica” o bien, si se dedican a la “reflexión sobre la práctica”, esta reflexión tiende a resultar a-teórica y no produce nuevo conocimiento ni contribuye por ende al desarrollo en la formación de los docentes.

Por el contrario, es posible organizar acciones formativas centradas en la interacción teoría-práctica si se cuenta con sucesivos ciclos que permitan progresar en forma espiralada y si se ayuda a diseñar una práctica áulica diferente, en vez de transmitir un saber declarativo. Así, las experiencias objeto de análisis en este trabajo se han concebido como procesos guiados de investigación-acción, en los cuales los docentes participantes encuentran sentido al compromiso y dedicación que les representa porque esta investigación, además de acrecentar su formación personal, tiene el propósito auténtico de producir conocimiento didáctico previamente inexistente y darlo a conocer por medio de alguna publicación (presentación en jornadas abiertas, documento para colgar en sitio *web*, artículo de revista o libro) elaborada por los docentes.

Este modo de organizar la formación en servicio, a su vez, reconoce la tensión dialéctica puesta de manifiesto por los estudios acerca de cómo se incluyen en las aulas las innovaciones educativas surgidas de la investigación didáctica. Éstos señalan dos necesidades contrapuestas de los docentes: por una parte, para integrar efectivamente en su práctica una propuesta novedosa para ellos, han de asumirla como propia; por otra parte, dejados a su suerte y sin la intervención de un formador, continúan con sus formas 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. Las expe-

riencias de desarrollo profesional de docentes que analizo en este trabajo tienen en cuenta los mencionados obstáculos para intentar superarlos.

Estructura de la formación en servicio

A través de encuentros periódicos intensivos, algunos conmigo y/o con el equipo de formadores que coordino y otros autogestivos pero programados, organizo el análisis de bibliografía (inicialmente la que examina situaciones didácticas prototípicas y poco a poco otra más teórica o general), la discusión sobre lo leído, el diseño de actividades para ser probadas en las aulas respectivas, la puesta en funcionamiento de éstas, su registro o reconstrucción escrita, y el trabajo con estos escritos para revisar lo ocurrido en clase. Así, luego de un primer ciclo, se proponen nuevas lecturas de bibliografía para enriquecer los marcos de comprensión que utilizan los docentes al reflexionar sobre su práctica, nueva planificación y experimentación en el aula, y nueva reflexión (con ayuda de la escritura) sobre los logros y las dificultades de lo intentado en la acción. En el origen y en el fin de cada ciclo se recorta un problema didáctico, es decir, un desajuste entre intenciones educativas y alcances de la enseñanza sobre el aprendizaje de los alumnos. El fin de un ciclo es el comienzo del siguiente a partir de la redefinición del problema inicial.

Como un componente central de esta formación, los docentes leen y escriben intensamente. Esta profusión de lecturas y escrituras se fundamenta en varias razones. Por una parte, los participantes han de leer detenida y extensamente porque ninguna exposición del formador puede reemplazar el aporte de la bibliografía y la confrontación de interpretaciones. Por otra parte, se les propone escribir sobre su práctica de aula como un medio de objetivar lo ocurrido para analizarlo colectivamente. En segundo lugar, porque si la formación se concibe como una investigación, debe producir conocimiento nuevo y éste ha de ser difundido, con ayuda de la escritura, para su aprovechamiento y crítica por la comunidad docente. Por último, en el caso particular de estas experiencias, que tuvieron por objetivo enseñar a integrar la enseñanza de la lectura y escritura en materias de distintas áreas curriculares y carreras, es preciso que los participantes-docentes pongan en práctica para sí mismos y reflexionen sobre las dificultades y posibilidades que enfrentan en carne propia al leer y escribir, para entonces comprender los procesos de sus alumnos al hacerlo en sus asignaturas.

Cabe destacar que, así como los alumnos de estos profesores que empiezan a incluir la lectura y escritura en sus clases requieren de su orientación para llevarlas a cabo y aprender de ellas, también la producción y análisis de textos que realizan los participantes en este proceso de desarrollo profesional son guiados y comentados por el equipo de formadores. La razón es que, en ambos casos, estas prácticas resultan desafiantes para quienes no están familiarizados con ellas; por eso, precisan recibir guía y acompañamiento para sostenerlas, mejorarlas progresivamente y no abandonar a causa del desánimo resultante de la desorientación. El seguimiento realizado por el docente en su aula y por los formadores en esta propuesta apunta no sólo a incidir sobre el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de alumnos y profesores, respectivamente, sino también a retroalimentar su comprensión y elaboración de los contenidos (disciplinares, didácticos) que se trabajan a través de estos procesos.

La ponencia muestra producciones escritas por los participantes, presenta las herramientas que se les ofreció para producirlas y detalla el proceso recursivo y la retroalimentación que las posibilitó.

Conclusión

Esta propuesta de formación continua realizada recientemente en educación media y superior tiene como antecedente varias experiencias similares de desarrollo profesional que he coordinado con maestros de nivel inicial y primario, tanto en España como en Argentina, y que han dado por resultado diversas publicaciones conjuntas con los docentes.

Asimismo, resulta en línea con los estudios internacionales que demuestran que la capacitación en servicio tiene más impacto en las prácticas de aula cuando a) es específica y relevante porque 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 reciban pasivamente 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 docentes 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 hace sentirse dueños de su destino.

Bibliografía

- ALTRICHTER, H., KEMMIS, S. MCTAGGART, R. Y ZUBER-SKERRITT, O. (2002). The concept of action research. *The learning organization*, 9(3), pp. 125-131.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. (2005). Teaching Teachers: Professional Development To Improve Student Achievement. *Research Points. Essential Information for Education Policy*, 3(1), 1-4.
- BASS, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem? *Inventio, Creative thinking about learning and teaching*, 1(1).
- BORKO, H., LISTON D. Y WHITCOMB, J. (2007). Genres of Empirical Research in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 3-11.
- CARLINO, P. (1996). Didáctica de la lengua: de la capacitación al trabajo en el aula. Buenos Aires: *Novedades Educativas*, 69, 26-29, septiembre.
- CARLINO, P. (1998). Diccionarios y enciclopedias en alfabetización inicial. Uso y reflexión (parte I a IV). *Revista Novedades Educativas*, 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. Y MARTÍNEZ, S. (Coord.) (en preparación). *La lectura y escritura: un problema de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- CARLINO, P. Y SANTANA, D. (Coord.) (1994). "Materiales auténticos" para enseñar a leer y a escribir. Madrid: Centro de Profesores de Coslada, Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- CARLINO, P. Y SANTANA, D. (Coord.) (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 2(7), 15-25.
- 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.
- 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
- 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.
- HALL, S. (1996). Action research for institutional curriculum change. En *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*. Actas de la Conferencia Anual de la Sociedad de Australasia para la Educación Superior, Perth, 8-12 de julio de 1996.
- HUTCHINGS, P. Y SHULMAN, L. (1999). The scholarship of teaching. New elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 10-15.
- 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. (2006). "Las prácticas del lenguaje en la escuela". Conferencia central del *Congreso Leer, escribir y hablar hoy*. Sala de Lectura de Tandil y Univ. Nac. de Centro de la Prov. de Buenos Aires, 28-30 de setiembre de 2006.
- LUMPE, A. (2007). Research-Based Professional Development: Teachers Engaged in Professional Learning Communities. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 125-128.
- NEMIROVSKY, M. (1997). Las actividades didácticas tienen autores. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 14, 89-97.
- 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.
- PINTO, R. (2004). Introducing Curriculum Innovations in Science: Identifying Teachers' Transformations and the Design of Related Teacher Education. *Science Education*, 89(1), 1-12.
- SHULMAN, L. (2002). Truth and consequences? Inquiry and policy in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 248-253.
- WISCONSIN CENTER FOR EDUCATION RESEARCH. (2003). Enhancing school capacity through professional development. *Research Highlights*, 15(1), 3,7.
- WISCONSIN CENTER FOR EDUCATION RESEARCH. (2003). Portfolios as professional development tools. *Research Highlights*, 15(1), 6-7.
- WISCONSIN CENTER FOR EDUCATION RESEARCH. (2003). Professional development that changes practice. *Research Highlights*, 15(1), 1-2,5.
- ZEICHNER, K. (2000). Action Research and the Improvement of Teaching in Colleges and Universities. Conferencia central presentada en el Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, junio de 2000.