

Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas.

Cartolari, Manuela y Carlino, Paula.

Cita:

Cartolari, Manuela y Carlino, Paula (2012). *Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas*. *Acción Pedagógica*, 21 (1), 6-17.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/36>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/Yt4>



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

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

Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas*

Cartolari, Manuela / Carlino, Paula

Universidad de Buenos Aires - Argentina / manucartolari@yahoo.com / paucarlino@gmail.com

Finalizado: Buenos Aires, 2012-09-28 / Revisado: 2012-10-15 / Aceptado: 2012-10-23

Resumen

Presentamos una revisión crítica de 49 investigaciones anglosajonas sobre leer y escribir en la formación de docentes de secundaria, publicadas entre 1985 y 2010, halladas en dieciséis revistas científicas internacionales examinadas. El análisis de los artículos permite organizar y sintetizar aportes coincidentes y/o divergentes con respecto a los siguientes ejes temáticos identificados: 1) concepciones y prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, 2) cómo enseñar a enseñar a leer y a escribir en las disciplinas, 3) usos de la lectura y la escritura en las prácticas de enseñanza y 4) iniciativas institucionales para transformar creencias y prácticas alfabetizadoras de los profesores en este ámbito educativo. Nos proponemos así ofrecer información relevante para contrastar resultados locales con los del medio anglosajón, como también contribuir a la reflexión de los educadores sobre el papel de la lectura y la escritura al enseñar y aprender en la formación docente.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, formación docente, lectura, escritura.

Abstract

READING AND WRITING IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF ANGLO-SAXON RESEARCH

This study offers a critical review of 49 research articles about literacy in pre-service teacher education of English-speaking countries, published between 1985 and 2010, in sixteen international scientific journals examined. Analysis of these papers allowed us to identify four broad themes: 1) pre-service teachers literacy conceptions and practices, 2) teaching how to teach reading and writing in the disciplines 3) the role of reading and writing in student teacher's practicum, and 4) institutional projects to transform lecturers' literacy beliefs and teaching practices in this educational level. Through summarizing the results and contributions of the publications in regards to these four themes identified, we intend to offer relevant information to compare local problems and results with English-speaking countries, as well as to contribute to teacher educators' reflection about the roles reading and writing play in teaching and learning in pre-service teacher education.

Key words: teaching, learning, pre-service teacher education, reading, writing.

Résumé

LIRE ET ÉCRIRE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS: CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE ANGLO-SAXONNE

L'étude présente une révision critique de 49 recherches anglo-saxonnes sur la lecture et l'écriture dans la formation des enseignants, qui ont été publiés entre 1985 et 2010 dans 16 revues scientifiques internationales. L'analyse des articles permet d'organiser et de synthétiser les contributions divergentes et/ou correspondantes en ce qui concerne les thèmes suivants: (1) Les conceptions et les pratiques de la lecture et de l'écriture chez les élèves, (2) Comment enseigner à lire et à écrire dans les disciplines, (3) L'utilisation de la lecture et de l'écriture dans les pratiques pédagogiques, et (4) Les initiatives institutionnelles pour transformer les croyances et les pratiques d'alphabétisation des enseignants dans ce domaine de l'éducation. Le but est de donner des informations significatives pour comparer les résultats locaux avec ceux du monde anglo-saxon, et de contribuer également à la réflexion des enseignants sur le rôle de la lecture et de l'écriture à l'enseignement-apprentissage dans la formation pédagogique.

Mots-clés: enseignement – apprentissage, formation pédagogique, lecture – écriture.

* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación PICT-2010-0893 Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Representaciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares, dirigido por la Dra. Paula Carlino y financiado por la ANPCyT. Un análisis preliminar de esta revisión fue presentado en el III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología 22 y 25 de noviembre de 2011, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 22-25 de noviembre de 2011.

1. Introducción

Las corrientes de investigación sobre “alfabetizaciones académicas” (Ivanic y Lea, 2006; Lea, 1998; Lea y Street, 1998), “escribir a través del currículum” (Bazerman et al., 2005) y “escribir para aprender” (Nelson, 2001; Newell, 1984; Newell y Winograd, 1989) se han ocupado en el medio anglosajón de caracterizar las formas de lectura y escritura que se promueven a lo largo y ancho de la universidad e, incipientemente, en el nivel secundario (Russell et al., 2009). Asimismo, desde diversos enfoques teóricos se ha mostrado que determinados modos de leer y escribir pueden potenciar aprendizajes más profundos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Dysthe, 1996; Langer y Applebee, 1987; Wells, 1993, 2006), que aprender a ejercer estas prácticas en las disciplinas es fundamental para acceder y participar más plenamente en las comunidades discursivas disciplinares (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; A. Freedman, 1993, 1999; Kostouli, 2005) e indispensable para tomar parte desde una posición activa y crítica en la producción y transformación del conocimiento (Cartolari y Carlino, 2009; Delpit, 1995; Zipin y Brennan, 2006).

Sin embargo, poco ha sido sistematizado en la bibliografía de los países anglosajones acerca de la especificidad que revisten la lectura y la escritura en la formación de docentes, así como de las maneras en que se exigen y/o se enseñan. Es probable que ello ocurra a causa de que la formación de profesores en estos países tiene lugar en la universidad y es posterior a títulos de grado intermedios, cuyo currículum es común a las titulaciones profesionales. Por este motivo, las indagaciones acerca de escribir y leer en la formación docente suelen superponerse a las de alfabetización académica en la universidad, sobre todo cuando se ocupan de los problemas que enfrentan alumnos y profesores en los primeros años de la educación superior, cuando estos últimos necesitan incorporarse a nuevas culturas institucionales, académicas y discursivas, y ser acompañados y ayudados para lograr hacerlo (Carlino, 2005).

Desde nuestra perspectiva, discernir qué hay de específico acerca de la formación de futuros educadores en las investigaciones sobre leer

y escribir en este nivel es, entonces, una tarea indispensable, sobre todo a la luz de estudios que muestran que el modo en que los docentes aprenden puede ser un factor mediador de sus posteriores estrategias pedagógicas (Alliaud, 2004; Gordon, Dembob y Hocevar, 2007; Lortie, 1985; Mardle y Walker, 1985). En efecto, si se extienden las implicancias de dichos estudios a las prácticas de lectura y escritura, se comprende que los modos en que los futuros educadores leen y escriben hoy, durante su formación, guardan el potencial de incidir más adelante en otros ámbitos educativos, cuando enfrenten en sus materias el desafío de enseñar estas prácticas – u omitan hacerlo –.

2. Método

Presentamos una revisión crítica de investigaciones anglosajonas sobre leer y escribir, referidas específicamente a la formación inicial de docentes. En este apartado metodológico, describimos las decisiones tomadas en la selección y análisis de los estudios que incluimos, de modo que su explicitación permita al lector ponderar la revisión en su conjunto (Cooper, 1988; Randolph, 2009).

Para comenzar, tomamos como eje una revisión de antecedentes realizada con antelación (Cartolari y Carlino, 2009), en la que a través de búsquedas booleanas en las bases de datos ERIC y EBSCO distinguimos 48 publicaciones periódicas claves en el campo de la investigación sobre leer y escribir en el nivel medio y superior.

Refinamos luego esta primera selección hasta obtener un total de 34 revistas publicadas en países anglosajones (14 en los Estados Unidos de Norteamérica, 14 en el Reino Unido, dos en Australia y tres editadas en los Estados Unidos de Norteamérica, el Reino Unido y Holanda en forma simultánea). Asimismo, tuvimos en cuenta incluir publicaciones que enfocaran con prioridad la educación de docentes (quince revistas), las prácticas comunicativas (siete revistas) y temas de educación general (doce revistas). De este modo, buscamos que la muestra intencional de publicaciones cubriera un espectro lo suficientemente amplio con respecto a qué se investiga sobre leer y escribir en formación docente en diversos contextos angloparlantes, y desde distintos enfoques temáticos.

Tras haber conformado este conjunto de revistas, nos abocamos a revisar todos los números editados entre 1985 y 2010, por lo cual, si bien el conjunto de revistas responde a criterios intencionales de selección, la muestra de artículos es, en cambio, representativa de cada una de estas revistas en el período señalado. Con esta combinación de estrategias para definir la muestra, nos propusimos reducir los sesgos mecanicistas que pueden producirse al utilizar sólo un muestreo representativo – como por ejemplo, el obtenido únicamente a través de búsquedas booleanas en bases de datos – como así también la selección excesivamente teñida de la subjetividad del investigador – más proclive de ocurrir en el caso de no implementar ningún procedimiento de búsqueda sistemático – Slavin (1986).

De esta manera, conformamos un corpus de 49 artículos científicos encontrados en 16 de las 34 revistas, como detalla la Tabla 1.

El análisis de los artículos citados nos permitió categorizarlos con respecto a los temas sobre los que buscan aportar al conocimiento sobre leer y escribir en la formación de docentes, y organizar así la síntesis de sus contribuciones, poniéndolas en relación para describir los principales resultados coincidentes y/o divergentes que informan.

3. Resultados

La revisión de este conjunto de publicaciones nos muestra que la lectura y la escritura en la educación de los futuros profesores como tema de investigación se encuentra presente sobre todo en las revistas especializadas en formación de docentes y en las prácticas comunicativas y del lenguaje. En cambio, en las revistas abocadas a la educación en general o a la psicología educacional, esta problemática se halla escasamente representada, por lo que cabe suponer que la importancia de cómo encarar las prácticas de lectura y escritura al formar futuros educadores de nivel medio no se conceptualiza como una preocupación concerniente a estos campos de la investigación. Si bien el propósito de este trabajo no consiste en un meta-análisis de la representatividad del problema que nos ocupa en los distintos ámbitos de la indagación socioeducativa, es pertinente señalar este resultado como insumo y guía de futuras revisiones.

En las revistas examinadas identificamos cuatro temas recurrentes que definen los siguientes ejes temáticos: 1) investigaciones sobre las concepciones y prácticas de lectura y escritura de los estudiantes (16 artículos), 2) experiencias de investigación-acción sobre cómo enseñar a enseñar a leer y a escribir en las materias a los futuros docentes (ocho artículos), 3) estudios sobre el rol de la lectura y la escritura en las prácticas que realizan los estudiantes de profesorado (16 artículos) y 4) iniciativas institucionales para transformar las concepciones y prácticas acerca de leer y escribir en este ámbito educativo (11 artículos). A continuación, resumimos los principales resultados de estos estudios.

3.1. Concepciones y prácticas de lectura y escritura de alumnos de profesorado

En esta categoría, hallamos que una línea de indagaciones, basadas en la psicología cognitiva, muestra que la motivación por leer que los docentes de profesorado experimentan puede incidir en la cantidad de lectura que realizan sus estudiantes. Ello ha sido denominado por Applegate y Applegate (2004) como *efecto Pedro*, en referencia a la historia bíblica en la que el apóstol del Nuevo Testamento responde a un pedido de limosna diciendo: *¿acaso puedo darte lo que yo no tengo?* Los autores encuentran a través de los cuestionarios que implementaron una asociación significativa entre la cantidad de libros leídos por los estudiantes y el hecho de haber contado en su historia escolar con docentes que mostraran entusiasmo por la lectura. Nathanson y otros (2008) replicaron esta investigación a mayor escala, confirmando estos resultados. De la misma manera, Lesley y colaboradores (2007) hallan que la mayoría de los estudiantes utiliza el número de páginas de un texto para decidir si intentarán leerlo o no. Muchos transcurren y aprueban sus cursos apoyándose en resúmenes de los apuntes tomados en las clases de los profesores, señalando que leer resulta superfluo en algunas asignaturas que tendrán que enseñar en el futuro. Por lo demás, es interesante comprobar que el estudio de Cartolari y Carlino (2011) encuentra resultados similares a esta investigación en Argentina, al indicar que en

Tabla 1
Revistas examinadas y referencias del corpus de artículos

Área de temas	Revista y país de publicación	Nº de artículos hallados	Referencias
Docencia y formación de docentes	Asia-Pacific Journal of Teacher Education (Australia)	6	Anstey y Manitzky, 2003; Elbaz-Luwisch y Pritzker, 2002; Hunter y Hatton, 1998; Maloney y Campbell-Evans, 2002; Parr, Glasswell y Aikman, 2007; Zipin y Brennan, 2006.
	Australian Journal of Teacher Education (Australia)	4	Booth, 2007; Campbell-Evans, Maloney y Cowan, 1998; Cherednichenko, Hooley, Kruger y Mulraney, 1997; Hooley, 2007.
	British Journal of Teacher Education (Reino Unido)	-	-
	College Teaching (Estados Unidos)	-	-
	European Journal of Teacher Education (Reino Unido)	3	Cautreels, 2003; Spilková, 2001; Viebahn y Hilton, 2006.
	Issues in Teacher Education (Estados Unidos)	1	Mathison y Pohan, 2007.
	Journal of Teacher Education (Estados Unidos)	3	Luna, Solsken y Kutz, 2000; Nathanson, Pruslow y Levitt, 2008; Nolen, McCutchen y Berninger, 1990.
	Reading Teacher (Estados Unidos)	1	Applegate y Applegate, 2004.
	Studying Teacher Education A journal of self-study of teacher education practices (Reino Unido)	1	McClanahan, 2008.
	Teacher Development (Reino Unido)	2	Granville, 1997; Stierer, 2000.
	Teacher Education Quarterly (Estados Unidos)	4	Fleming et al., 2007; Lee, 2008; Norman y Spencer, 2005; Street, 2003.
	Teachers and Teaching: Theory and Practice (Reino Unido)	-	-
	Teaching and Teacher Education (Varios: Estados Unidos, Holanda, Reino Unido)	6	Cantrell y Callaway, 2008; Gordon, Dembo y Hocevar, 2007; Hanauer, 1997; Mallette, Steven Kile, Smith, McKinney y Readence, 2000; Mitchell, 2003; O'Neill, 2000.
	Teaching Education (Reino Unido)	3	Albright, 2002; Rowsell, Kosnik y Beck, 2008; Turbill, 2002.
The Teacher Educator (Estados Unidos)	2	Elliot, Daily y Fredericks, 2008; Rush, 2009.	
Prácticas comunicativas y del lenguaje	College Composition and Communication (Estados Unidos)	-	-
	Communication Research (Estados Unidos)	-	-
	Journal of Adolescent and Adult Literacy (Reino Unido)	8	Alger, 2007; Freedman, L. y Carver, 2007; Heydon, Hibbert y Iannacci, 2004; L'Allier y Elish-Piper, 2007; Lesley y Matthews, 2009; Lesley, Watson y Elliot, 2007; Mathers, Benson y Newton, 2006; Olson y Truxaw, 2009.
	Journal of English for Academic Purposes (Varios: Estados Unidos, Holanda, Reino Unido)	3	Morgan, 2009; Woodward-Kron, 2004, 2008.
	Linguistics and Education (Varios: Estados Unidos, Holanda, Reino Unido)	1	Macken-Horarik, Devereux, Trimmingham-Jack y Wilson, 2006.
	The English Journal (Estados Unidos)	-	-
Educación y/o Psicología Educativa	Written Communication (Estados Unidos)	-	-
	American Educational Research Journal (Reino Unido)	-	-
	American Journal of Education (Estados Unidos)	-	-
	British Educational Research Journal (Reino Unido)	-	-
	British Journal of Educational Studies (Reino Unido)	-	-
	Comparative Education (Reino Unido)	-	-
	Contemporary Educational Psychology (Estados Unidos)	-	-
	Curriculum Journal (Reino Unido)	-	-
	Educational Research (Estados Unidos)	-	-
	Educational Review (Reino Unido)	-	-
	Educational Studies (Reino Unido)	-	-
Educational Theory	-	-	
International Journal of Educational Research (Varios: Estados Unidos, Holanda, Reino Unido)	1	Tummons, 2008.	
Total	34	47	

Fuente: Proceso de investigación.

un curso de Geografía los futuros docentes casi no leen, ya que estudiar de sus notas clase les resulta suficiente para aprobar.

Por otra parte, Freedman y Carver (2007) señalan que los estudiantes suelen considerar que leer con fluidez es equivalente a comprender, y que si en el futuro sus alumnos prestan atención en clase y se encuentran comprometidos con el

estudio, probablemente no encuentren obstáculos para entender lo que leen. Esta situación podría vincularse, según el trabajo realizado por Hanauer (1997), a que a partir de su experiencia escolar los docentes en formación reconocen sólo un género textual (el manual escolar) como fuente de información para la mayor parte de las disciplinas, por lo que no han experimentado el desafío de

enfrentarse a textos que presenten mayor nivel de complejidad.

Con respecto a la escritura, la influencia de los docentes también resulta significativa en la identidad que sus estudiantes se forjan como escritores; en una encuesta a 192 futuros docentes, tanto el grupo autodefinido como “malos escritores” y los autodesignados como “buenos escritores” señalaron la influencia de otras personas como el factor de mayor peso en su concepción (en comparación con la percepción de su propio esfuerzo o su creencia de poseer o no un “talento innato”), y asociaron mayormente la opinión sobre sí mismos como escritores a las críticas de los docentes sobre su escritura, como también a los comentarios positivos de profesores y familiares (Mathers, Benson y Newton, 2006).

En suma, existiría una relación entre la identidad que a lo largo de la escolaridad los futuros docentes se forjan como buenos, regulares o malos escritores, su concepción de escritura y la valoración de las orientaciones, correcciones y sugerencias de reescritura que reciben de sus profesores. En referencia a ello, los trabajos de Street (2003) y Norman y Spencer (2005) señalan que la mayoría de los estudiantes entrevistados en su investigación dan cuenta de una concepción fija de la escritura, en la que escribir “bien” aparece como un “don” o “talento” que sólo unos pocos poseen. Aquellos que sustentan esta creencia, afirman que las correcciones recibidas para revisar sus textos disminuyen su autoestima, sin ayudarles a superarse. En cambio, los futuros docentes que conciben la escritura como una habilidad a ser desarrollada valoran la instrucción como una oportunidad para mejorar.

Otras investigaciones puntualizan que en razón de que escribir es mayoritariamente considerado por los alumnos como una destreza aislada y fragmentada, compuesta por una sumatoria de habilidades (ortografía, amplitud léxica y uso de estructuras gramaticales correctas) que asumen que deberían haber adquirido en la primaria y secundaria, los estudiantes suelen experimentar altos niveles de ansiedad al escribir y al mostrar sus escritos a profesores y pares. Sin embargo, estos mismos estudios demuestran que cuando reciben orientaciones de sus profesores y revisan

sus producciones escritas entre pares y en conjunto con el docente, sobre todo en instancias no evaluativas, los alumnos perciben que sus textos mejoran y afirman que la ansiedad asociada a compartirlas disminuye (Elliot, Daily y Fredericks, 2008; Macken-Horarik, Devereux, Trimmingham-Jack y Wilson, 2006; Rush, 2009). Las prácticas de revisión de textos que, además, se publican en foros online para destinatarios que no son sólo el profesor en situación de examen, favorecieron el aprendizaje sobre la intersección entre tecnología y educación en un curso para futuros docentes, ya que, según Mitchell (2003), esta herramienta virtual permitió que los alumnos contaran con una audiencia de pares y profesores que respondiera y dialogara con los textos y el conocimiento que producían al escribir.

Por otra parte, en esta categoría incluimos una serie de indagaciones, basadas en la lingüística sistémico-funcional, que señalan el desafío que enfrentan los estudiantes al intentar apropiarse del lenguaje especializado de las disciplinas. El aprendizaje de este lenguaje especializado se suele entender como la adquisición del vocabulario en términos de jerga científica, pero implica mucho más que aprender palabras nuevas o tecnicismos, ya que supone desempaquetar los debates conceptuales que el uso de ciertos términos especializados supone, y que son inherentes al aprendizaje de la disciplina (Woodward-Kron, 2008). Este estudio refutaría la noción de que leer y escribir son habilidades transferibles a cualquier contexto, poniendo de relieve las intervenciones docentes y los artefactos textuales (guías, orientaciones escritas, borradores) que apuntan a la construcción y negociación de interpretaciones sobre lo que se solicita que escriban (Luna, Solsken y Kutz, 2000; Tummons, 2008). En este sentido, Woodward-Kron (2004) muestra que los profesores no consideran a los futuros docentes como novatos en una comunidad disciplinar, porque sostienen que su futuro trabajo no consistirá en producir conocimiento, sino tan sólo en enseñarlo. Por ello, las correcciones que realizan a los escritos de los estudiantes no promueven la socialización de las prácticas de escritura disciplinares: en vez de explicar el contexto que les otorga sentido, los profesores prescriben y/o critican a sus estudiantes por sus opciones de estilo, su redacción

o su necesidad de mejorar el nivel académico de escritura. Ello posee poco o nulo significado para los futuros docentes, más allá de representar un conjunto de reglas que no comprenden, aunque se sientan obligados a aceptarlas.

3.2. Enseñar a enseñar a leer y a escribir en las asignaturas a los futuros docentes

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

En una de estas experiencias, Heydon, Hibbert y Lannacci (2004) buscan que los alumnos comprendan que el significado no es inherente al texto, sino que es necesario construirlo en un proceso de transacción con lo leído a partir de la mediación de otros (pares, docentes, otros textos). Para lograr este objetivo, utilizan en sus clases bibliografía sobre los procesos lectores, como forma de concientizar a los futuros docentes acerca de su rol fundamental en la construcción de significados de sus alumnos cuando leen para aprender contenidos. Por su parte, Granville (1997) indica las limitaciones de transformar concepciones sobre la necesidad de enseñar a leer y escribir en cursos temporalmente acotados, y señala que a pesar de las fuertes críticas de los estudiantes respecto a la tradición transmisiva dominante en sus experiencias escolares, al elaborar planificaciones estos se basaron en la concepción pedagógica tradicional, ya que les era más conocida y familiar.

Otras experiencias proponen a los futuros educadores llevar a cabo la planificación y puesta en práctica de clases que integren escribir para aprender en las distintas disciplinas (Alger, 2007; Lesley y Matthews, 2009; Olson y Truxaw, 2009). Sus resultados señalan que a través de esas estrategias los estudiantes avanzan en comprender la complejidad propia de los distintos géneros discursivos, al tiempo que se responsabilizan con respecto a la alfabetización académica como un modo intrínseco de hacer frente a la injusticia social, asumiendo la postura ética de no dejar a

los alumnos librados a sus propios recursos de comprensión y producción de textos.

Una propuesta común a distintos estudios consiste en que los futuros docentes, desde su lugar de alumnos, realicen la experiencia de utilizar la lectura y escritura como herramientas para aprender contenidos disciplinares (Albright, 2002; L. Freedman y Carver, 2007; L'Allier y Elish-Piper, 2007). Estas propuestas se acompañan de discusiones plenarias para reflexionar en conjunto, entre compañeros de clase y profesor, sobre las posiciones políticas e ideológicas que sustentan distintas concepciones sobre qué es leer y escribir en las materias. Algunas de las actividades que se llevan a cabo con este motivo consisten en leer un texto e interpretarlo entre alumnos y docente, suministrar informaciones que contextualicen la bibliografía, realizar conexiones entre conceptos por escrito, reflexionar sobre las dificultades de comprensión junto a pares, etcétera. Como resultado, esta modalidad de trabajo resulta eficaz para que los alumnos reconozcan que leer y escribir para aprender son procesos interactivos, por lo que los autores manifiestan la expectativa común de que ello promueva que en el futuro se hagan cargo de enseñar cómo leer y escribir en las asignaturas disciplinares que enseñarán.

3.3. Escribir para reflexionar y aprender sobre la práctica docente

Dentro de la bibliografía revisada, hallamos publicaciones que indagan sobre formas en que la lectura y escritura promueven la reflexión sobre la práctica docente, en el marco de asignaturas en que los estudiantes realizan prácticas de enseñanza en aulas de escuelas. Sobre este aspecto de la formación, el estudio realizado por Spilková (2001) señala que escribir consiste en una de las herramientas más potentes a la hora de explicitar la concepción de enseñanza implícita de los futuros profesores, puesto que permite revisarla mediante su análisis crítico en discusiones en clase, lo que impulsa una mayor explicitación de sus supuestos.

Asimismo, la investigación de Mallette y colaboradores (2000) pone de manifiesto que los practicantes, a través de la escritura de informes en los que registraron sus creencias iniciales sobre

la enseñanza, notas escritas en sus diarios sobre los problemas que encontraban en su desempeño y las maneras en que se planteaban superarlos, fueron capaces de cuestionar el modelo de déficit que implícitamente sostenían con respecto a las prácticas lectoras de los alumnos observados en sus prácticas, y asumir así la importancia de integrar la enseñanza de la lectura en sus materias.

Morgan (2009), en un estudio similar, propone que sus estudiantes escriban informes en los que analicen los problemas de lectura y escritura que encuentran en sus primeras experiencias como profesores, incluyendo cuestiones claves como las características de los textos, las maneras en que circulan y las oportunidades que desde la enseñanza se brindan para que los alumnos sean constructores de significado, y no meros recipientes pasivos de contenidos. Por su parte, O'Neill (2000) toma como punto de partida las dificultades que enfrentan los propios practicantes al escribir para invitarlos a reflexionar sobre los desafíos que enfrentan los alumnos de secundaria en la escritura de las tareas que se les asignan.

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

Sin embargo, el estudio realizado por Elbaz-Luwisch y Pritzker (2002) muestra que sólo a través de propiciar una atmósfera de contención emocional frente a las dificultades y de deconstruir la mirada evaluadora atribuida a los profesores de prácticas, se habilita a los estudiantes a escribir

y reflexionar sobre los desafíos de la enseñanza y los errores que creyeron haber realizado en sus primeras experiencias como docentes, en lugar de tácitamente promover que sólo incluyan en sus escritos los aspectos que consideraron exitosos.

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

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

3.4. Concepciones de lectura y escritura de los formadores de docentes e iniciativas institucionales para ocuparse de su transformación

En esta categoría temática, los artículos encontrados se centran en las concepciones de los profesores de las carreras docentes acerca de la lectura y la escritura. Entre ellos, el estudio de Cantrell y Callaway (2008) indica que la percepción de la propia capacidad de influir en la alfabetización de los estudiantes puede incidir en la predisposición a enseñar a leer y a escribir

en las asignaturas disciplinares, como también en decidir si persistir o no frente a obstáculos que se presentan en la práctica. En esta investigación, los formadores de docentes que se consideraban capaces de intervenir en el aprendizaje de sus alumnos, superando los obstáculos inherentes a su medio socioeconómico o familiar, mostraron un alto nivel de persistencia en la implementación de estrategias de alfabetización en sus materias. En cambio, aquellos que afirmaban que poco podían hacer para influir de hecho en sus estudiantes, desistieron rápidamente.

Otra serie de investigaciones indica, por otra parte, que el interés entre los formadores suele circunscribirse a los aspectos más superficiales de la lectura y escritura (como la puntuación, la ortografía y la gramática), en virtud de su escaso conocimiento sobre el funcionamiento de los textos (Macken-Horarik et al., 2006; Parr, Glasswell y Aikman, 2007; Stierer, 2000). Esta situación limitaría la calidad de la retroalimentación que pueden brindar a sus alumnos para que integren el aprendizaje de la lectura y la escritura académicas con los distintos contenidos disciplinares.

En el mismo sentido, en una serie de publicaciones se observa que los programas de profesorado suelen ser escasos o nulamente explícitos acerca de cómo enseñar a los futuros docentes a ocuparse de la lectura y la escritura en los distintos niveles educativos (Anstey y Manitzky, 2003; Nolen, McCutchen y Berninger, 1990), por lo que muestran que las concepciones de alfabetización no están siendo abordadas institucionalmente. Ello podría ser un factor de incidencia en el hecho de que los docentes noveles afirmen no sentirse preparados para ayudar a sus alumnos de nivel medio a comprender y elaborar los textos de las distintas disciplinas (Fleming et al., 2007).

Frente a estos diagnósticos, algunos estudios muestran iniciativas institucionales que buscan revertir la situación. Algunas de estas acciones se materializan en talleres para que formadores de docentes de diversas universidades reflexionen mediante la escritura sobre las condiciones necesarias en sus instituciones para enseñar a leer y a escribir a través del currículum (Cautreels, 2003; Viebahn y Hilton, 2006). O bien, en otros casos, se manifiesta utilizar una plataforma virtual para

que los docentes de profesorado debatan junto a expertos en alfabetización académica acerca de qué requerimientos con respecto a formar en lectura y escritura para el nivel medio sería necesario implementar en sus institutos (Anstey y Manitzky, 2003).

El resultado de estos intercambios entre profesores e investigadores muestra como esencial que al término de sus carreras los estudiantes sepan utilizar herramientas pedagógicas para enseñar a leer y a escribir en todos los niveles educativos y en situaciones de heterogeneidad racial, lingüística y cultural, mostrando altos estándares de alfabetización en múltiples disciplinas, así como una actitud dispuesta a la formación continua en la práctica colaborativa con colegas.

Si bien estos estudios muestran acciones incipientes, sin informar el impacto que tienen en las instituciones, se distinguen otras propuestas con un mayor grado de sistematización curricular. Al respecto, se destaca el trabajo de Rowsell, Kosnik, y Beck (2008) al describir un proyecto institucional que se propone transformar la formación de los futuros docentes enseñándoles a reconocer la especificidad de las prácticas discursivas que caracterizan a distintas materias como Ciencias Naturales, Matemática, Historia, Artes y, en un plano más amplio, a entender como alfabetizaciones a la diversidad de prácticas comunicativas que se ejercen. Además, y con el objeto de que los alumnos se vuelvan más conscientes de la naturaleza ideológica y política de privilegiar ciertas prácticas de lectura y escritura sobre otras, esta iniciativa resalta la necesidad de reconocer a las voces marginalizadas o minoritarias y de integrar estrategias de enseñanza inclusiva con el análisis crítico de las formas de escritura y lectura dominantes. A través de encuestas y entrevistas de seguimiento, los autores señalan que este proyecto, que incluyó talleres y elaboración de materiales curriculares, promovió el diálogo entre docentes y estudiantes y puso en evidencia la necesidad de los profesores de aprender junto a sus alumnos, generando mayores niveles de implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Iniciativas similares refieren la creación de talleres asiduos para docentes con el propósito de difundir y debatir sobre “buenas prácticas” de

articulación entre la enseñanza de la lectura y las características discursivas propias de las distintas áreas disciplinares (Fleming et al., 2007), así como la implementación de portafolios en las materias que buscan incorporar la escritura como herramienta epistémica a través del currículum (Turbill, 2002).

4. Conclusiones

El análisis de las publicaciones anglosajonas revisadas permite apreciar que existen especificidades propias sobre leer y escribir en la formación docente, así como aspectos comunes al resto de la educación superior. Entre estos últimos, encontramos que también en este ámbito educativo tanto alumnos como profesores suelen compartir una visión de la escritura y la lectura como habilidades comunicativas estáticas y generalizables y por lo tanto descontextualizadas de las distintas disciplinas (Carlino, 2003; Russell, 1990). De este modo, predomina la concepción de que no es necesario enseñar a leer y escribir en todas las materias, ya que las dificultades en estas prácticas en la educación superior suelen adjudicarse a carencias comunicativas propias de los alumnos, o al efecto de niveles previos de enseñanza deficitarios. Ello resulta de particular relevancia, por otra parte, puesto que distintos estudios entre los hallados resaltan la influencia de los profesores en la motivación de los estudiantes por leer y escribir, como también en la identidad que se van forjando como lectores y escritores en el transcurso de su paso por las aulas.

Asimismo, entre las publicaciones revisadas encontramos que cuando profesores y alumnos se ocupan de la lectura y la escritura, explorando no sólo distintos modos de aprender a leer y a escribir en las disciplinas, sino también dedicándose a la especificidad que conlleva en la educación de docentes, aparece la importancia de enseñar cómo enseñar a leer y a escribir en las materias y de reflexionar sobre las implicancias ideológicas de las prácticas de lectura y escritura. Aún más, distintas experiencias dan cuenta de que, en esa tarea, el compromiso con la alfabetización puede plantearse como un modo intrínseco de hacer frente a la injusticia social que supondría dejar a los alumnos librados a sus propios recursos de

comprensión y producción de textos. En ese sentido, algunas iniciativas muestran distintos modos en que es posible ocuparse a nivel institucional de transformar las concepciones y prácticas de los formadores de formadores, al informar la realización de talleres asiduos sobre leer y escribir en las distintas materias, la discusión y reflexión entre colegas sobre “buenas prácticas” y distintas alternativas para integrar la lectura y la escritura en la enseñanza de las distintas disciplinas. Así, estas experiencias de investigación-acción demuestran que promover el diálogo sobre los desafíos de leer y escribir en la formación de docentes como un “asunto de todos” (Carlino y Martínez, 2009), puede generar una mayor conciencia tanto de los alumnos como de sus profesores acerca de la lectura y la escritura como herramientas indispensables en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, también se destaca el rol de la lectura y la escritura como instrumentos que potencian, a partir de la retroalimentación de los profesores y una atmósfera de contención emocional frente a los errores, la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza de los estudiantes, siendo éste uno de los temas específicos con respecto a la formación de docentes investigados con mayor frecuencia. Esto cobra particular relevancia, puesto que las indagaciones enfatizan que leer y escribir permiten explicitar y transformar concepciones acerca de qué es enseñar a leer y a escribir de manera integrada con los contenidos, sobre todo cuando los estudiantes se enfrentan a planificar e impartir clases, es decir, desde un aprendizaje práctico y no sólo declarativo.

En síntesis, encontramos dos preocupaciones complementarias que atañen a la especificidad de la educación de docentes: por un lado, el interés por enseñar a enseñar a alfabetizar en las disciplinas, y por otro, la utilización de la lectura y la escritura como herramientas insustituibles para potenciar la reflexión, el diálogo y la autoevaluación sobre las propias prácticas de enseñanza.

Si bien estas conclusiones no pueden generalizarse más allá de la selección de artículos de revistas especializadas que revisamos y, por ende, al campo de indagación que estas definen a través de sus enfoques y perfiles editoriales, sí muestran tendencias al interior de ese campo.

Resultan útiles, por lo tanto, para generar hipótesis a ser comprobadas o reformuladas en revisiones posteriores más amplias y sistemáticas, así como para comparar y ponderar problemas e investigaciones locales con las de otros países.

Así, este estudio contribuye a proveer herramientas para la reflexión de quienes enseñan en profesorado sobre sus propias prácticas y concepciones acerca de leer y escribir en sus materias, a partir de reconocer las implicancias que la formación de docentes reviste para el resto del sistema educativo, y a la lectura y la escritura como herramientas fundamentales para el aprendizaje, el acceso y la participación equitativa en la producción y transformación del conocimiento.



Referencias

Del artículo

- Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes. ¿Eterno retorno o permanencia constante? *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 12, 91-104.
- 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.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biernacki, P. y Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods and Research*, 10(2), 141-163.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. y Martínez, S. (Eds.). (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Carter, M., Ferzli, M. y Wiebe, E. (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278-302.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2009). *Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica*. Ponencia presentada y publicada en las *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Buenos Aires.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio.

- MAGIS - Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(7), 67-86.
- Cooper, H. (1988). Organizing knowledge synthesis: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1, 104-126.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children*. New York: New Press.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Freedman, A. (1993). Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres. *Research in the Teaching of English*, 27(3), 222-251.
- Freedman, A. (1999). Beyond the text: towards understanding the teaching and learning of genres. [Article]. *Tesol Quarterly*, 33(4), 764-767.
- Goodman, L. (1961). Snoball Sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170.
- Ivanic, R. y Lea, M. (2006). New contexts, new challenges: The teaching of writing in UK higher education. En L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practice and models*. London: Palgrave/Macmillan.
- Kostouli, T. (2005). Making social meanings in contexts. En T. Kostouli (Ed.), *Writing in Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*. Nueva York: Springer.
- Langer, J. y Applebee, A. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning. Research Report No. 22*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Lea, M. (1998). Academic literacies and learning in higher education: Constructing knowledge through texts and experience. *Studies in the Education of Adults*, 30(2), 156-171.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23, 157-172.
- Lortie, D. (1985). Los límites de la socialización del maestro. En E. Rockwell (Coord.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 37-44). México: Ediciones El Caballito.
- Mardle, G. y Walker, M. (1985). Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro. En E. Rockwell (Coord.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 23-26). México Ediciones El Caballito.
- Nelson, N. (2001). Writing to learn: One Theory, Two Rationales. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (Eds.), *Studies in Writing, Volume 7, Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Newell, G. (1984). Learning from writing in two content areas: A case study/ protocol analysis. *Research in the Teaching of English*, 18, 265-287.
- Newell, G. y Winograd, P. (1989). The effects of writing on learning from expository text. *Written Communication*, 6, 196-217.

- Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research y Evaluation*, 14(13), 1-13.
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B. y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. (pp. 459-491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Slavin, R. (1986). Best-evidence synthesis: An alternative to meta-analysis and traditional reviews. *Educational Researcher*, 15(9), 5-11.
- Wells, G. (1993). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2006). Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Education. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.
- Del corpus**
- Albright, J. (2002). Being in Authority, Being an Authority: disrupting students'/teachers' practices in literacy education. *Teaching Education*, 13(3), 289 - 303.
- Alger, C. L. (2007). Engaging student teachers' hearts and minds in the struggle to address (il)literacy in content area classrooms. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(8), 620-630.
- Anstey, M. y Manitzky, J. (2003). Case Study for the Role of Teacher Registration in Teacher Education: the development of literacy standards in pre-service education in Queensland. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(1), 33 - 50.
- Applegate, A. y Applegate, M. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Booth, S. (2007). Repositioning research as writing to improve student learning. *The Australian Journal of Teacher Education*, 32(4), 1-13.
- Campbell-Evans, G., Maloney, C. y Cowan, E. (1998). An Analysis Framework for Reflective Writing. *Australian Journal of Teacher Education*, 23(1), 29-30.
- Cantrell, S. y Callaway, P. (2008). High and low implementers of content literacy instruction: Portraits of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1739-1750.
- Cautreels, P. (2003). A Personal Reflection on Scenario Writing as a Powerful Tool to Become a More Professional Teacher Educator. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 175 - 180.
- Cherednichenko, B., Hooley, N., Kruger, T. y Mulraney, R. (1997). The Practice of Beginning Teachers: Identifying Competence through Case Writing in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 22(2), 20-27.
- Elbaz-Luwisch, F. y Pritzker, D. (2002). Writing Workshops in Teacher Education: making a space for feeling and diversity. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(3), 277 - 289.
- Elliot, L., Daily, N. y Fredericks, L. (2008). Transitioning from students to professionals: using a Writing Across the Curriculum model to scaffold portfolio development. *The Teacher Educator*, 43, 46-58.
- Fleming, D., Unrau, N., Cooks, J., Davis, J., Farnan, N. y Grisham, D. (2007). A California State University Initiative To Improve Adolescent Reading in All Content Areas. *Teacher Education Quarterly*, 34(3), 5-17.
- Freedman, L. y Carver, C. (2007). Preservice teacher understandings of adolescent literacy development: Naive wonder to dawning realization to intellectual rigor. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(8), 654-665.
- Gordon, S., Dembob, M. y Hocevar, D. (2007). Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? *Teaching and Teacher Education*, 23, 36-46.
- Granville, S. (1997). Transforming literacy practice: surviving collisions and making connections. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 1(3), 465 - 479.
- Hanauer, D. (1997). Student teachers' knowledge of literacy practices in school. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 847-862.
- Heydon, R. Hibbert, K., y Iannacci, L. (2004). Strategies to support balanced literacy approaches in pre- and inservice teacher education. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(4), 312-319.
- Hooley, N. (2007). Establishing Professional Identity: Narrative as Curriculum for Pre-service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-60.
- Hunter, J. y Hatton, N. (1998). Approaches to the Writing of Cases: experiences with preservice Master of Teaching students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(3), 235 - 245.
- L'Allier, S. y Elish-Piper, L. (2007). "Walking the walk" with teacher education candidates: Strategies for promoting active engagement with assigned readings. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(5), 338-353.
- Lee, I. (2008). Fostering Preservice Reflection through Response Journals. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 117-139.
- Lesley, M. y Matthews, M. (2009). Place-Based Essay Writing and Content Area Literacy Instruction for Preservice Secondary Teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(6), 523-533.
- Lesley, M., Watson, P. y Elliot, S. (2007). "School" reading and multiple texts: Examining the metacognitive development of secondary-level preservice teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(2), 150-162.
- Luna, C., Solsken, J. y Kutz, E. (2000). Defining Literacy: Lessons from High-Stakes Teacher Testing. *Journal of Teacher Education*, 51, 276-288.

- Macken-Horarik, M., Devereux, L., Trimmingham-Jack, C. y Wilson, K. (2006). Negotiating the territory of tertiary literacies: A case study of teacher education. *Linguistics and Education*, 17(3), 240-257.
- Maloney, C. y Campbell-Evans, G. (2002). Using Interactive Journal Writing as a Strategy for Professional Growth. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(1), 39 - 50.
- Mallette, M., Steven Kile, R., Smith, M., McKinney, M. y Readence, J. (2000). Constructing meaning about literacy difficulties: Preservice teachers beginning to think about pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 593-612.
- Mathers, B., Benson, S. y Newton, E. (2006). "The teacher said my story was excellent": Preservice teachers reflect on the role of the "external" in writing. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(4), 290-297.
- Mathison, C. y Pohan, C. (2007). Helping Experienced and Future Teachers Build Professional Interaction Skills through the Writing and Reading of Narratives. *Issues in Teacher Education*, 16(1), 61-73.
- McClanahan, L. (2008). Practicing What We Preach: Using reflective writing as an indicator of learning. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 4(2), 105 - 114.
- Mitchell, J. (2003). On-line writing: a link to learning in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 127-143.
- Morgan, B. (2009). Fostering transformative practitioners for critical EAP: Possibilities and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(2), 86-99.
- Nathanson, S., Pruslow, J. y Levitt, R. (2008). The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers: Results of a Questionnaire Survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321.
- Nolen, P., McCutchen, D. y Berninger, V. (1990). Ensuring Tomorrow's Literacy: A Shared Responsibility. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 63-72.
- Norman, K. y Spencer, B. (2005). Our Lives as Writers: Examining Preservice Teachers' Experiences and Beliefs about the Nature of Writing and Writing Instruction. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 25-40.
- O'Neill, M. (2000). Language, literacy and learning: modelling integration and reflective practices in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 613-633.
- Olson, M. y Truxaw, M. (2009). Preservice Science and Mathematics Teachers and Discursive Metaknowledge of Text. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(5), 422-431.
- Parr, J., Glasswell, K. y Aikman, M. (2007). Supporting Teacher Learning and Informed Practice in Writing through Assessment Tools for Teaching and Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(1), 69 - 87.
- Rowell, J., Kosnik, C. y Beck, C. (2008). Fostering multiliteracies pedagogy through preservice teacher education. *Teaching Education*, 19(2), 109 - 122.
- Rush, L. (2009). Developing a Story of Theory and Practice: Multigenre writing in English Teacher Education. *The Teacher Educator*, 44(3), 204 - 216.
- Spilková, V. (2001). Professional Development of Teachers and Student Teachers through Reflection on Practice. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 59-65.
- Stierer, B. (2000). School teachers writing at university: what kind of knowledge is at stake? *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 4(2), 199 - 221.
- Street, C. (2003). Pre-Service Teachers' Attitudes about Writing and Learning To Teach Writing: Implications for Teacher Educators. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 33.
- Tummons, J. (2008). Assessment, and the literacy practices of trainee PCET teachers. *International Journal of Educational Research*, 47(3), 184-191.
- Turbill, J. (2002). Changing the Teaching/Learning Paradigm in Literacy Education for Preservice Teachers: one university's experience. *Teaching Education*, 13(1), 69 - 89.
- Viebahn, P. y Hilton, G. (2006). Education the way ahead? An evaluation of a pilot course on scenario writing. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 127 - 144.
- Woodward-Kron, R. (2004). 'Discourse communities' and 'writing apprenticeship': an investigation of these concepts in undergraduate Education students' writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(2), 139-161.
- Woodward-Kron, R. (2008). More than just jargon - the nature and role of specialist language in learning disciplinary knowledge. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(4), 234-249.
- Zipin, L. y Brennan, M. (2006). Meeting literacy needs of pre-service cohorts: Ethical dilemmas for socially just teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(3), 333-351