

Leer y escribir en la formación de grado: una construcción colectiva

OLGA DELORENZI

Escuela de Bellas Artes "Luciano Fortabat",
Instituto Superior Santo Tomás de Aquino,
Instituto de Formación Docente n.º 156, Argentina

1. Algunas cuestiones introductorias

Durante muchos años, la formación docentes en los institutos no universitarios, se caracterizó por una dinámica de trabajo hegemónica. Dicha dinámica puede resumirse en la siguiente secuencia: un docente explica, los alumnos y las alumnas escuchan, luego trabajan sobre diversos libros o fotocopias entregadas por el docente. A partir de ello, los alumnos producen sus trabajos escritos, orales, presentaciones grupales o simplemente los utilizan para el momento de rendir el examen final.

No he de cuestionar esta modalidad, en la cual me he formado en mi primera carrera de grado, con anterioridad al ingreso a la universidad. No la he de cuestionar porque esté completamente de acuerdo en que haya sido la modalidad de enseñanza-aprendizaje más correcta, sino porque no constituye el punto central de este artículo.

Mi experiencia como docente en Institutos No Universitarios de Formación Docente data del año 1995, y en formación docente en la universidad desde el año 2000. Mi dinámica de trabajo es la misma en ambos espacios académicos, no obstante me centraré especialmente en los Institutos No Universitarios, porque en ellos trabajo en espacios curriculares en primer año, en cambio en la universidad lo hago en espacios curriculares en tercer y cuarto año de la carrera. Y particularmente, en este artículo trataré cuestiones referidas a la lectura y la escritura en el primer año de la formación docente de grado.

Los años noventa, en Argentina, se han caracterizado por reformas en el ámbito educativo que, según los expertos, han implicado un retroceso en numerosos aspectos. Se ha cuestionado desde la estructura curricular del sistema educativo hasta las prácticas cotidianas, como también la propia formación de los docentes. Sin entrar en el discurrir teórico y crítico sobre estas cuestiones, ya que exceden la finalidad de este artículo, me he de centrar en analizar cómo llegan los alumnos a los Institutos No Universitarios de Formación Docente, en lo que refiere a las competencias mínimas de lectura y escritura.

Un párrafo aparte merecen las características generales de los ingresantes a las carreras docentes no universitarias. En principio, los alumnos eligen la carrera docente porque supone una rápida salida laboral, en segundo lugar porque no han podido irse a estudiar carreras universitarias fuera del ámbito en el

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 47/1 – 25 de septiembre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



que viven, en tercer lugar porque por motivos económicos o académicos han debido abandonar la carrera universitaria iniciada, y una mínima parte porque señala tener “vocación docente”.

Las primeras actividades que realizo con los alumnos consisten en identificar representaciones sobre conceptos centrales del espacio curricular que doy en los primeros años (Psicología y Cultura en la Educación) en cinco profesorados para la educación secundaria básica.

La experiencia de lectura con los diferentes ingresantes año tras año, me permite inferir una primera cuestión, la cual refiere a la comprensión de significados de las palabras. Cuando se inician en las primeras lecturas, las preguntas más habituales refieren a significados de las palabras, pero no a términos específicos del espacio curricular, sino a términos de uso casi cotidiano. Esto implicaría considerar que acceden a este espacio de formación con un vocabulario de uso cotidiano limitado.

A esta primera dificultad se agrega que ligan la idea de comprender lo leído con la repetición de lo leído, esto se observa particularmente en las producciones escritas que se solicitan como consignas de lectura o bien cuando se generan debates para discutir los textos.

¿Qué hacer? Constituye la pregunta central. A lo largo de estos años he escuchado numerosas respuestas de colegas señalando que los alumnos no saben leer, no comprenden, no tienen vocabulario, y que en definitiva llegan así por culpa de los niveles anteriores, en los que no han aprendido nada. En charlas con muchos de estos colegas les he preguntado qué hacen al respecto, y la respuesta casi unánime ha sido que ellos no se pondrán a enseñarles a leer y a comprender, porque no era su tarea.

Y ¿cuál es la tarea? Me he interrogado. ¿Entrar al aula, dar una clase magistral sobre los conocimientos académicos de la especialidad en la que cada uno ha sido formado, entregar textos para leer y que cada uno haga lo que puede? Y ¿el que no puede que se vaya “solito”? Seguramente esa puede constituir una opción válida, no es la que considero adecuada desde mi perspectiva de entender la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje en el plano de la educación en cualquier nivel del sistema educativo. Toda educación tiene que ser esencialmente el desarrollo de una comprensión compartida, desde una perspectiva mutua. (Edwards, Mercer, 1987, p. 13)

Desde ese lugar es que intentó generar un espacio de lectura y escritura en el ámbito áulico, a la vez que se van iniciando los alumnos en la construcción del conocimiento específico del espacio curricular.

La idea de que leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable. Numerosas investigaciones constatan, por el contrario, que la lectura y la escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propios de cada materia, y según las posibilidades de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de prácticas lectoescritoras (Carlino, 2005, p. 22).

Por otra parte, tampoco considero que sea válida la forma planteada para trabajar en el aula, porque entiendo que los alumnos que ingresan a los profesorados constituyen hoy, un sujeto de aprendizaje diferente a aquellos que ingresaban hace varios años atrás.

Los jóvenes que ingresan hoy a cualquier carrera del ámbito universitario o no universitario, lo hacen desde una construcción de su propia subjetividad diferente a lo que habitualmente ocurría hace años. Ya no

podemos hablar en términos de jóvenes/adolescentes con determinadas características y perspectivas ideales de futuro. Hoy debemos pensar en términos de nuevos jóvenes/adolescentes que, perteneciendo a una misma franja etaria, se caracterizan por construcciones particulares y locales de la subjetividad, aún cuando podamos hablar de características globales que los atraviesan.

Porque los alumnos que ingresan poseen esta connotación, es preciso pensar de manera diferente la enseñanza y el aprendizaje en la formación de grado, y particularmente, cómo y para qué leer y escribir en dicha formación.

2. Perspectivas teórico prácticas

La primera perspectiva teórico práctica que guía el accionar hace referencia a comprender a la educación como un proceso de comunicación. Entendiendo por ello un paso hacia a un modelo de educación cultural-comunicativo, que se aparta del modelo tradicional y que postula la comprensión de la educación como proceso. Lo cual redefine el rol del docente en el sentido que es el que guía, ayuda y favorece la autonomía reflexiva y crítica de los alumnos, alcanzando una comprensión conjunta.

La segunda perspectiva, asociada a la anterior, refiere a una visión epistemológica constructivista, en el sentido de que el sujeto modifica el objeto de conocimiento, es modificado por el objeto, y en dicha interacción se produce la construcción del conocimiento. Entendiendo que este conocimiento es una construcción social, cultural e ideológica.

La tercera perspectiva teórica complementa a las anteriores en el sentido que está vinculada con las teorías psicológicas que explican cómo se dan los procesos cognitivos en los sujetos. En este plano considero importante los desarrollos de Jonson-Laird, (1990) en el campo de la Psicología Cognitiva, cuando afirma que los sujetos no razonan deductivamente, sino que lo hacen a través de Modelos Mentales. Estos son definidos como bloques de construcción cognitiva, limitados por el conocimiento y la experiencia, los cuales les sirven a los sujetos para inferir y resolver problemas. Clasifica a esos modelos en físicos y conceptuales. Particularmente resultan importantes para esta mirada los conceptuales, especialmente el modelo metalingüístico que contiene los elementos que refieren a expresiones lingüísticas y las relaciones abstractas ente ellas.

También es importante considerar aspectos referidos a las Representaciones Sociales, particularmente, en el espacio curricular de Psicología y Cultura, en el cual me he centrado en esta publicación.

Más allá de lo polisémico del término, las representaciones pueden ser definidas como ciertas formas de organización, es decir, como "teorías implícitas" sobre el mundo social.

La cuarta perspectiva, directamente relacionada con la definición de la lectura y la escritura, se centra en una posición diferente a la forma clásica de entender cómo y para qué se lee y escribe, en el ámbito de la formación de grado.

La escritura es una tecnología, una herramienta para resolver problemas. También constituye un medio de comunicación que permite la conexión con otros que no están presentes. Asimismo la escritura

implica la posibilidad de representar, de configurar información, de dar formas a las ideas, de crear y recrear. En definitiva es el mejor método para pensar (Carlino, 2005, pp. 26-27).

En este sentido puede señalarse que la escritura es una herramienta que puede ser apropiada y utilizada de diferentes formas, y en función del uso que se le quiera dar.

Ahora bien, resulta necesario, tal como lo plantea Carlino, preguntarse por qué cuesta tanto escribir. La autora señala que, al conversar uno responde en cierto modo a una pregunta que el interlocutor ha realizado, en cambio, al escribir es preciso armar un texto. Lo cual no es tarea sencilla pues implica reorganizar lo que uno sabe, descentrarse para dar nueva forma, jerarquizar, desandar y volver a andar lo construido. En definitiva, escribir es comunicar algo que, inicialmente es de uno, pero que a partir de la escritura queda expuesto y se hace notablemente público.

Al tratar de definir la lectura es preciso considerar que constituye un proceso de selección a través del cual un lector no utiliza toda la información disponible, por el contrario toma aquello que considera valioso para sí, en tanto intenta dar un sentido al texto.

Pearson (1983) plantea que los lectores componen el significado y que por lo tanto no hay un significado en el texto hasta tanto el lector decida que lo haya. Goodman (1985) aporta que, aprender a leer y a escribir requiere de un contexto en el cual el significado esté ligado a la función, "leemos y escribimos por algo".

Comprender un texto no es hacer una fotocopia mental del mismo, sino que un texto leído puede ser comprendido de modo disímil por diferentes lectores (Carlino, 2005). En consecuencia, comprender significa que los sujetos ponen en relación la información que trae el texto, con los conocimientos que traen desde su experiencia.

En quinto lugar, considero fundamental para poner en práctica la lectura y la escritura en la formación de los futuros docentes, tomar como marco teórico la idea de aprendizaje significativo crítico desarrollada por Marco Antonio Moreira (2005). Ausubel, plantea que el aprendizaje significativo se da en la medida en que el conocimiento viejo y el nuevo se relacionan en la estructura cognitiva del sujeto. Moreira agrega a esto que además debe ser crítico (subversivo) en el sentido que los sujetos forman parte de la cultura y deben recibir el conocimiento, pero también deben poder pararse fuera de la cultura para generar un conocimiento y un aprendizaje crítico. Al respecto señala que, para que esto se dé, es necesario tener en cuenta algunos principios. No desarrollaré cada uno de los principios, sino que me limitaré a definir aquellos que considero fundamentales para desarrollar la lectura y la escritura.

- PRINCIPIO DE LA INTERACCIÓN SOCIAL Y DEL CUESTIONAMIENTO. ENSEÑAR/APRENDER PREGUNTAS EN LUGAR DE RESPUESTAS: la interacción social es elemental en el ámbito áulico. La negociación entre docente y alumnos sobre los contenidos y los materiales curriculares, es central. Lo que propone Moreira es que se genere, no a partir de preguntas transmitidas primeramente por el profesor a los alumnos, sino lo importante es la interacción a partir de preguntas entre ambos. El docente debe enseñar a generar preguntas, y no enseñar a contestar preguntas.
- PRINCIPIO DEL APRENDIZ COMO PERCEPTOR/REPRESENTADOR: para este autor la discusión no gira en torno a la recepción pasiva del conocimiento, sino en la actividad del sujeto en lo que refiere a la capacidad de percepción y representación de los sujetos. Es decir, el sujeto percibe el

mundo y lo representa. Esto es que los sujetos no captan el mundo directamente sino que primero lo representan internamente. Esto es sumamente importante para el ámbito educativo, en el sentido de entender al alumno como un perceptor y representador del mundo.

- PRINCIPIO DE LA CONCIENCIA SEMÁNTICA: este es un principio facilitador del aprendizaje crítico, pues primero permite tomar conciencia sobre la idea de que el significado está en las personas y no en las palabras. Cuando el aprendiz no puede atribuir significado a las palabras el aprendizaje no es significativo. Y la otra cuestión es que, las palabras no son “la cosa”. Esto es de fundamental importancia para entender la subjetividad de los significados y su variabilidad.
- PRINCIPIO DEL APRENDIZAJE POR ERROR: esto implica aprender por ensayo y error. La idea es que se parte no erráticamente, sino que se corrige a partir de un modelo mental inicial hasta lograr la funcionalidad buscada. Implica la idea de aprender a aprender, rechazando críticamente las certezas, tomando al error como algo natural.

Para finalizar los aportes teóricos de referencia, plantearé que considero a la clase como una “comunidad epistémica”. La comunidad epistémica es un constructo teórico basado en un cuerpo de teoría crítica, que ha sido diseñado como un modo diferente de comprender y desarrollar los procesos de comunicación entre docentes y discentes (Delorenzi, 2000).

La noción “comunidad” implica, en primer término, un conjunto de personas que se relacionan y comparten algo en común. El término “epistémico” etimológicamente proviene del vocablo epistème que significa ciencia, conocimiento.

Por tanto, en una primera aproximación, la comunidad epistémica es un grupo de personas que se relacionan en función de un objeto en común: el conocimiento. A su vez, la comunidad epistémica no constituye un círculo cerrado y descontextualizado sino que se construye y es en función del entorno, de la sociedad circundante y de la cultura de cada uno de sus miembros.

En la comunidad epistémica cada miembro se relaciona con el otro y con el saber, en forma cooperativa. Por otra parte, su preocupación no consiste en hallar el método adecuado para un conocimiento sino que se considera fundamental comprender, la forma en que los miembros de dicha comunidad se ponen de acuerdo sobre la verdad de un conocimiento.

3. De la teoría a la práctica: una experiencia de lectura y escritura en la formación de docentes

La experiencia que se socializa en este artículo se construye desde hace tres años, en este caso el espacio curricular es Psicología y Cultura en la Educación. Dicho espacio corresponde al primer año de la estructura curricular de los profesados de los Institutos No Universitarios de Formación Docente de la Dirección de Educación de la provincia de Buenos Aires (Argentina), tanto de carácter público como privado.

En este caso particular, la experiencia se lleva a cabo en dos instituciones públicas, el ISFD n.º 156, en los Profesorados de Inglés, Lengua y Matemática, y en la Escuela de Bellas Artes que forma profesores en

Artes Visuales. Y en una institución privada, el Instituto Santo Tomás de Aquino, que forma profesores en la especialidad de Educación Física.

Teniendo en cuenta los referentes teóricos, la actividad en el aula se organiza, generalmente, en forma cooperativa, aunque también se realizan actividades individuales. Desde el primer día de clase se comunica a los alumnos que la dinámica de trabajo reflejará un proceso de construcción del conocimiento de forma colectiva y que, a través de dicho proceso cada uno redefinirá, recreará y construirá el conocimiento desde su propia perspectiva.

Como desde el punto de vista teórico, en lo que a cuestiones cognitivas se refiere, considero valiosos los aporte de la Teoría de los Modelos Mentales, y particularmente para este espacio curricular, la teoría sobre RS, la primera clase se define en función de la escritura, explicitación y socialización de representaciones sociales sobre los temas centrales del espacio.

En este caso se trabaja con un protocolo previamente elaborado, en el cual los alumnos deben definir algunos conceptos estructurantes del espacio curricular (aprendizaje, cultura, infancia, juventud, adolescencia, inteligencia). Definir implica la escritura de un texto conciso, breve y coherente que les permite comunicar sus ideas.

Esto constituye la primera aproximación a una acción de escribir, en el sentido de jerarquizar, organizar el pensamiento, comunicar algo que es de uno para que otro lo lea, lo discuta, en definitiva constituye una primera experiencia de hacer público lo que uno puede escribir sobre temas del espacio curricular desde sus propias representaciones sociales, desde sus modelos mentales.

Los alumnos y las alumnas han sido informados previamente del sentido de para qué escriben las definiciones. En este sentido se les ha comunicado que desde la cátedra se considera que los sujetos poseen ideas, teorías, representaciones sobre los diferentes temas que se tratarán en el espacio; y que es fundamental para el aprendizaje del espacio identificar primero esas cuestiones, explicitarlas, discutir las y compararlas con las teorías científicas que se desarrollarán en el espacio. Porque, en definitiva aprenderán los temas de Psicología y Cultura en la Educación en la medida en que puedan relacionar la nueva información con la que ya poseen. Asimismo, se explica que escribir será una acción cotidiana que deberán desarrollar plenamente, porque parte de su tarea como docente tendrá que ver con ello.

Por último, se les comunica que la acreditación final del espacio se logrará cuando defiendan en el examen final, un trabajo escrito por ellos, sobre un tema del espacio y su relación con la futura práctica profesional en el área en la cual se están formando, señalando también que habrá instancias de escritura similares a lo largo del curso como instancia de aprendizaje propedéutico para el examen final.

Comunicados estos aspectos, lo cual implica que desde el primer día de clase los alumnos tengan en claro para qué han de escribir, se les indica además que, esos primeros escritos deben ser conservados, pues se ha de volver sobre ellos permanentemente. Se explica en este sentido que, cuando se inicien en la lectura de textos académicos y específicos sobre los contenidos de Psicología y Cultura, tendrán que hacer la lectura de la nueva información teniendo en cuenta sus propias ideas con respecto a los temas específicos, pues podrán comprender y aprender en la medida que deconstruyan no sólo el texto, sino sus propias representaciones.

Las primeras aproximaciones a la lectura de los temas del espacio se hacen desde textos simples, que van introduciendo paulatinamente a los alumnos en el vocabulario específico y en las categorías centrales que articulan el espacio de Psicología y Cultura. La lectura se organiza en grupos de trabajo, de no más de cuatro o cinco integrantes, y el rol que desempeña implica generar conflictos socio-cognitivos a partir de preguntas orientadoras que deben resolver y socializar. Considero fundamental, tal como señala Carlino (2005) que, hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la educación superior, es ayudar a los alumnos a aprender.

Generalmente, esta dinámica de lectura refiere a los primeros textos. En una segunda instancia se propone la lectura de textos más complejos, en forma grupal o individual, en la cual los alumnos deben interrogar al texto, identificar algunas categorías centrales, líneas de pensamiento, y a partir de ello bosquejar un breve escrito (a modo de borrador) sobre la interpretación realizada. Esto en el sentido que no sólo se analizan los errores ortográficos o de morfosintaxis, sino que se tienen en cuenta cómo los alumnos desarrollan un nivel de ideas específico y lo organizan discursivamente.

A medida que se avanza en el proceso, cada integrante del grupo realiza la actividad de lectura y escritura "borrador" en forma individual, luego se socializa en el grupo y se produce, a partir de los diferentes "borradores", un texto definitivo. Este se presenta a los otros grupos y al docente formador en una clase organizada como si se tratase de un mesa de ponencias. En cada uno de esos debates se recuperan, relacionan y analizan las primeras producciones, tanto desde los aspectos meramente técnicos de escritura, como de los desarrollos teóricos. Recuperando en cada uno de esos debates lo que cada uno trae, como forma de comprender lo leído y lo escrito.

En este punto se tienen en cuenta, particularmente, los principios de Moreira que refieren al aprendizaje como perceptor/representador, y el principio de conciencia semántica.

Otra instancia fundamental en el proceso de escritura y lectura, en esta experiencia, está dada por las situaciones de evaluación. Históricamente la evaluación en el ámbito educativo está más ligada al control que al aprendizaje. En esta experiencia la evaluación constituye un elemento central del aprendizaje para los alumnos, y de la construcción metodológica didáctica para mí, como docente del espacio.

Después que los alumnos han ido superando las primeras acciones descritas precedentemente, comienza una acción de carácter individual de escritura. Esta puede generarse a partir de los textos leídos en clase o de otros que los alumnos elijan para realizar su trabajo. El trabajo consiste en realizar el primer parcial domiciliario, para el cual la consigna es realizar un documento sobre uno o dos contenidos del espacio y relacionarlos con la futura práctica profesional. Ese parcial se entrega como borrador y se van haciendo, sobre él, correcciones formales y de tratamiento conceptual y discursivo. El error, tal como lo señala Moreira en uno de los principios, forma parte del aprendizaje.

Previamente, a los alumnos se les comunica cuáles son los criterios de evaluación, entre los que se destacan: coherencia y organización del contenido, nivel de apropiación de las categorías centrales de los textos trabajados, relaciones que se establecen entre esas categorías y otras desarrolladas durante las clases, el espacio (1 o 2 carillas), tipo de letra, espaciado. Estos últimos criterios, que pueden parecer "caprichosos" se consideran fundamentales para que los alumnos jerarquicen, prioricen, y elijan qué consideren pertinente y que no, para desarrollar el documento.

Dicha comunicación se hace a todo el grupo, a modo de conversación en la que todos pueden dar sus opiniones. Esto, en el sentido de que se considera a la clase como una “comunidad epistémica”.

4. Primeras reflexiones teórico prácticas

La primera reflexión que quiero compartir es que, la formación de los futuros docentes requiere de una práctica que entienda a la educación como un proceso de comunicación y de construcción colectiva del conocimiento, y que el docente debe replantear su rol en función de los nuevos jóvenes que ingresan al ámbito de la formación de grado.

Asimismo, es preciso tener en cuenta que el conocimiento es una construcción social, cultural e ideológica y que, en esa construcción, cada alumno participa desde sus propias representaciones, modelos, y desde su forma particular de ser un sujeto perceptor, representador, antes que receptor.

La experiencia de entender a la clase como una “comunidad epistémica” resulta fructífera para la generación de espacios de lectura y escritura, particularmente por las características de los alumnos ingresantes a los profesorados. Esto permite introducirse con otros, de forma paulatina a la acción de leer para comprender, recrear y construir conocimiento del espacio curricular en cuestión, como también, la posibilidad de generar un espacio de apropiación del conocimiento culturalmente organizado, y hacer, desde fuera, una análisis crítico sobre el mismo.

Definir desde lo teórico a la escritura como una herramienta que sirve para resolver problemas, ha tenido su corolario en la construcción práctica del espacio, pues los estudiantes a través de la misma han podido resolver varios problemas. En principio, han podido superar la mera copia de significados extraídos del texto por la producción de un texto propio, reflexivo, y crítico, tanto en forma grupal como individual. Poner en acción diferentes procesos cognitivos que les permiten comprender los aspectos nodales de la disciplina Psicología y Cultura en la Educación, pues se considera fundamental que, escribir es uno de los medios más poderosos para que los alumnos hagan propios los contenidos conceptuales de la materia, permitiendo, por otra parte, los modos propios de escritura de la disciplina en cuestión.

También han superado el problema de rendir un examen final, en el sentido de que han podido superar la clásica exposición de temas por la defensa de una posición teórico-práctica, comprendida, analizada y recreada desde sus propios significados, representaciones y modelos de interpretar. Asimismo, la escritura les ha permitido relacionar, inferir y conectar diferentes posturas aprendidas a lo largo del curso.

La mayoría ha podido resolver el problema/prejuicio que refiere a que escribir sólo es una competencia básica para los que estudian el profesorado de Lengua. Las diferentes producciones escritas, referidas a temas de Psicología y Cultura pero directamente relacionadas con la futura práctica en las áreas de Inglés, Matemática, Lengua, Educación Física o Artística (esto en relación a los profesorados involucrados en esta experiencia) les ha permitido visualizar que una acción inherente a la tarea docente, más allá de la especialidad, es desarrollar competencias de escritura.

Por otra parte, tener claro desde el primer día de curso para qué escribir, saber que la escritura implica un proceso de construcción permanente, en el que la escritura de borradores era un paso prope-

déutico que les generó confianza. Porque además, el error en la escritura fue considerado, en ese proceso, como parte natural del proceso, y no como una cuestión a evaluar negativamente.

Asimismo les permitió redefinir su forma de pensar, en el sentido de que escribir ayuda a reorganizar, a relacionar, a explicitar, a confrontar, a descentrarse, desandar el camino del pensamiento y a volver a pensar.

La visión teórica que enfatiza que no hay significado en el texto hasta tanto el lector no se lo da, sumado al principio de la conciencia semántica planteado por Moreira, facilitó el aprendizaje, porque los alumnos se sintieron libres de tomar cada aspecto teórico en función de una significatividad particular referida a sus propias percepciones, como así, a la especialidad elegida en el profesorado. En consecuencia, adhiriendo a lo planteado por Goodman, los alumnos han construido el significado de lo leído (específico de Psicología y Cultura) en función del contexto "leemos y escribimos para algo". Donde ese "algo" es la construcción de su propia práctica profesional en la especialidad elegida, más allá de que, en un principio, el "algo" refiera a la evaluación del espacio curricular.

La idea de que comprender lo leído no es hacer una fotocopia del texto, se complementó con el principio planteado por Moreira de la interacción social y el cuestionamiento. Haberles enseñado que las preguntas no siempre las debía hacer el docente formador, sino que lo válido para comprender la lectura es hacerle preguntas al texto, permitió la apropiación crítica de diferentes teorías, más que la reproducción acrítica de las mismas.

Para finalizar, considero que esta experiencia es sólo eso, que no se pueden enunciar generalizaciones sobre cómo leer y escribir en la formación de los docentes, pero que intenta abrir el debate sobre esta cuestión, con la única finalidad de mejorar la calidad de la formación de los futuros docentes.

Bibliografía

- CARLINO, Paula (2007): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización científica*. Buenos Aires: FCE.
- (2004): "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", en: *Educere: Artículos Arbitrados*, ISSN 13164910, año 8, n.º 26, julio-agosto-septiembre, pp. 321-317.
- CASTORINA, José A. (2003): *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- GOODMAN, K. (1993): "El lenguaje integral como filosofía", en: *Memoria Primer Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*, pp. 4-29. Maracaibo, Venezuela, Universidad de los Andes.
- JOHNSON-LAIRD, Philip (1990): "Mental Models", en: POSNER, M. (Ed.): *Foundations of cognitive science*, pp. 469-499. Cambridge, MA: MIT. Press.
- MOREIRA, Marco Antonio (2000): *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- , y PALMERO, María (2002): "Modelos mentales y modelos conceptuales en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias", en: *Revista Brasileira de Educação em Ciências*, Porto Alegre, vol. 2, n.º 3, pp. 37-57.
- PEARSON, David (1985): "Changing the Face of Reading Comprehension Instruction", en: *The Reading Teacher*, vol. 38 (abril), pp. 724-738.