

La formación de profesores en educación inicial, enseñar para aprender a enseñar

❖ **GRACIELA MARÍA ELENA FERNÁNDEZ** | grafe59@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Humanas | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Enseñar y aprender en la universidad. Aportes para una didáctica de la formación inicial de profesores” y en él presentamos algunos resultados que se vinculan con uno de los objetivos del estudio que apunta a investigar las actividades de enseñanza que proponen los docentes, las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes, como así también las características y condiciones del contexto del aula universitaria para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura en el marco de la construcción de conocimientos específicos. En particular, se comunica la descripción y análisis de una propuesta de trabajo realizada con estudiantes de 1° año del Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la asignatura Lengua, que aborda la enseñanza de contenidos de didáctica de la alfabetización inicial.

La perspectiva didáctica que se sostiene para la formación de las alumnas, en torno a la alfabetización inicial, es la que considera que la escuela tiene que enseñar las prácticas de lectura y escritura. Tal como plantea LERNER et. al. (1997) es fundamental “hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir”(2). Esto implica tomar como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura, porque alfabetizar no consiste en que los sujetos puedan descifrar el sistema de escritura sino que demanda formarlos como

practicantes de la cultura escrita. Es así que se necesita reflexionar deliberadamente sobre las situaciones didácticas que se ponen en juego para que la comunicación de esas prácticas sea posible. Son cuatro las situaciones didácticas fundamentales que implican la participación de los alumnos en actos de lectura y de escritura. Siguiendo a KAUFMAN “en cada una de ellas, los alumnos participan como lectores o escritores de textos de maneras distintas, tanto en relación con el contenido que están aprendiendo como con las estrategias que van desplegando” (2011: 66).

LA FORMACIÓN DOCENTE: BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

Diversos estudios coinciden en que en los últimos años casi todos los países latinoamericanos impulsaron transformaciones que llevaron a un escenario educativo actual bastante más favorable que el de décadas pasadas. Por su parte, ALLIAUD y FENEY (2014) refieren a un cambio político e institucional importante en varios países de la región, que aunque retoma algunos puntos de la agenda planteada en la década anterior, se diferencia en las orientaciones y principios que lo sustentan. En el caso de la docencia, se plantean desafíos específicos debidos, entre otras cuestiones, a la constante expansión de la cobertura, a la necesidad de apuntalar la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos, a los imperativos de la democratización y al logro de mayores niveles de equidad educativa. Sin embargo, VIALANT (2004) sostiene desde hace algunos años que en la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar; persisten las desigualdades respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento de los alumnos sigue siendo bajo y una de las problemáticas principales con que se enfrenta el sector educación en la actualidad es cómo mejorar el desempeño de los docentes y profesores. Por otra parte, los trabajos referidos coinciden en señalar que las propuestas de formación docente tradicionales ya no alcanzan pero también evidencian que no es simple determinar cuáles son los cambios más adecuados y mucho menos cómo gestionar su puesta en práctica.

Es así que las controversias que hoy enfrenta la sociedad, acerca de la calidad de los sistemas educativos y de formación docente, intensifica la preocupación por la reforma de los mismos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículo y nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El desafío para los profesores es preparar a los estudiantes, futuros docentes, para afrontar la sociedad actual, en la era de la información y en un tiempo de incertidumbre. Algunas de las cuestiones críticas que los resultados de estudios realizados en América Latina (CÁMPOLI, 2004; CUENCA, 2004; POGRÉ,

2004) muestran es que, en general, las instituciones formadoras le ofrecen al futuro docente una visión conceptual y teórica relacionada con orientaciones, corrientes y teorías pedagógicas y científicas que en su conjunto no guardan relación con el aspecto práctico de las dificultades y situaciones conflictivas que enfrentará el graduado en la cotidianidad del trabajo docente. Por esto, el verdadero aprendizaje de la profesión se produciría en el devenir del ejercicio profesional, que a veces se hace con distorsiones de los procesos pedagógicos; a ello se debe la práctica repetitiva, memorística, de dictados y de copia que proponen muchos maestros y profesores, en la que no hay un desarrollo de la inteligencia, ni de ningún proceso de aprendizaje y crecimiento personal.

Por otra parte, al considerar que los sujetos van construyendo las representaciones que orientarán las decisiones y las prácticas de enseñanza donde “ponen en juego” diferentes saberes que han construido en su historia, es que creemos necesario recuperar el concepto de formación docente como trayecto. En tal sentido, (ANIJOVICH Y OTROS 2009, 28) expresan:

“El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida del alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua”.

Un proceso paulatino, que inserte a los estudiantes en las instituciones educativas dotados de las herramientas necesarias para realizar un análisis fundamentado de la realidad de cada nivel educativo en el que realicen sus prácticas, para conocer y analizar esa realidad a la luz de los conocimientos que aportan las disciplinas. Y a su vez, una formación que avance en una reconceptualización del conocimiento que los futuros profesores necesitan tener como conocimiento fundamentado, es decir, redefinir qué se entiende por conocimiento profesional y cómo es utilizado; que recupere el conocimiento práctico en la práctica, para la práctica y de la práctica. (EDELSTEIN, 2011). Es así que, la formación docente se presenta como un desafío que requiere diseñar propuestas que “creen condiciones para favorecer la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales de la educación), de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, utilizando sus conocimientos prácticos” (ANIJOVICH Y CAPPELLETTI, 2014:14), dotando de sentido teórico y conceptual los saberes prácticos construidos por la experiencia.

Desde la perspectiva de la enseñanza, promover la elaboración por parte de los estudiantes de herramientas conceptuales que les permitan operar con autonomía se presenta como una afirmación compartida ya que enseñar en una tarea difícil que requiere de profesionales autónomos (LERNER, STELLA Y TORRES, 2009). Proponer una apropiación real de los conocimientos disponibles les permitiría a los estudiantes asumir la responsabilidad de sostener y progresar en las transformaciones que se dan durante su formación y su práctica. Asimismo, resulta necesario poner en primer plano el sentido de la enseñanza generando espacios de planificación, discusión y reflexión. Entonces, qué condiciones generar para que desde el espacio de formación los estudiantes construyan su participación dentro de una comunidad profesional. Recuperando las palabras de LERNER, STELLA Y TORRES referidas a la formación continua coincidimos en que

“para enseñar los docentes necesitan asumir un proyecto de estudio dirigido a ampliar y profundizar permanentemente sus conocimientos, necesitan reflexionar sobre la práctica (...), necesitan construir criterios para fundamentar sus decisiones al trabajar con diferentes grupos, en distintas situaciones sociales...Necesitan asumir la docencia como profesión, es decir, como una práctica que requiere previsión, reflexión, intercambio con colegas, comunicación y discusión de experiencias, estudio constante de aportes teóricos que contribuyan a enriquecerla y profundizarla” (2009, p. 20)

DESARROLLO DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA

La propuesta de trabajo que se les solicitó a las alumnas, objeto de análisis de esta ponencia, incluyó el diseño, la puesta en acción, el registro y el análisis de una situación experimental en la que niños de 3 a 5 años *escriben por sí mismos*, de manera individual o en pequeño grupo, una lista de nombres de personajes de cuentos clásicos preferidos. Entonces, la dinámica de trabajo propuesta supone la organización de las alumnas en pequeños grupos de trabajo y consta de tres etapas: diseño de la situación experimental; realización y registro de la misma en grupos de tres o cuatro integrantes; presentación y análisis colectivo en clase. Con esta tarea la intención es que las alumnas, en una situación con niños reales, construyan conocimientos sobre cómo los chicos piensan la escritura y comiencen a realizar sus primeras intervenciones cuando ellos producen escrituras espontáneas. Si bien se trata de una situación experimental realizada fuera del contexto áulico -en primer año las alumnas aún no concurren a los jardines- creemos que resulta útil llevar a cabo este trabajo porque se asemeja a la situación didáctica fundamental *“los niños escriben por sí mismos”*. Ésta requiere, por parte de los chicos, “asumir la

responsabilidad de escribir directamente, intentando avanzar en la comprensión del sistema de escritura (qué letras poner “para que diga”, cuántas y en qué orden) y también del lenguaje que se escribe (cómo se escribe si es un cuento, una carta o una noticia)” (LÓPEZ, WALLACE, PERET, 2013). Siguiendo a MOLINARI (2000:21) “La producción de textos por los niños es un espacio de escritura que se establece bajo la consigna “escriban como puedan, escriban como les parece a ustedes que se escribe””.

En la situación de escritura por sí mismos se optó por la escritura de una lista, por ser un texto de uso social frecuente que

“puede estar conformada por sustantivos o frases nominales, pertenecientes a un mismo campo semántico o vinculado pragmáticamente. Suele tener, además, una organización espacial ordenada de manera vertical que facilita su percepción como unidades separables. La escritura de listas constituye una buena oportunidad de escritura para los niños, pues resulta un texto privilegiado para pensar cuántas letras, cuáles, en qué orden escribirlas” (MOLINARI, 2008: 23).

Esta experiencia desarrollada con las alumnas coincide con la propuesta de SANDOVAL y PAPINI (2013) en el campo de la didáctica de la matemática, en la cual plantean que

“el objetivo principal de esta actividad es involucrarse en una primera experiencia de “práctica” de enseñanza aprendizaje y su posterior análisis. Si bien el contexto no es el del aula, la experiencia invita a interactuar con un alumno de nivel inicial a propósito de un diseño que tiene objetivos de enseñanza (...) “las ubica en el rol de docentes; de incursionar en la práctica del registro de situaciones de enseñanza y de utilizar dichos registros como herramientas de reflexión sobre la práctica”.

A su vez, busca constituirse en una situación de *tematización de la práctica*, este concepto tomado desde la perspectiva de LERNER, STELLA y TORRES (2009) refiere específicamente a la tematización de prácticas áulicas, entendiendo que la tematización se constituye como la posibilidad de considerar la práctica como un objeto sobre el que se puede reflexionar. Según las autoras el análisis de situaciones de aula constituye una herramienta privilegiada de formación, un instrumento de objetivación de la práctica, que posibilita que el conocimiento se construya colectivamente en y con la práctica. Siendo consientes de que este concepto remite a la reflexión de las clases, se piensa que a pesar de que, en nuestro

caso, se trata de una situación experimental es posible constituirla en un objeto de reflexión, es decir, en una situación de tematización en tanto que, como se dijo anteriormente, mantiene ciertos aspectos en común con la situación didáctica fundamental *los niños escriben por sí mismos*. Se considera que la experiencia, así planteada, puede colaborar en los primeros pasos de la construcción de conocimiento didáctico por parte de las alumnas por lo tanto está orientada a avanzar en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura reflexionando sobre las interacciones particulares que se establecen entre maestro, alumno y contenidos en el contexto institucional del Nivel Inicial.

Por otra parte, para llevarla adelante se previeron ciertas condiciones didácticas, entre ellas, que las alumnas leyeran textos específicos, a través de lecturas compartidas en pequeño grupo y situaciones de intercambio en el aula; además, se destinó tiempo didáctico de las clases para trabajar videos y análisis de escrituras con la intención de reflexionar sobre cómo piensan los niños la escritura desde la perspectiva psicogenética, y textos y registros de clase que abordan la escritura de los niños desde la perspectiva didáctica. Esto se correspondería con lo que la literatura sobre el tema recomienda a los efectos de promover aprendizajes (CARLINO, 2005; LERNER, 2001, CASTEDO, 2007). A su vez, estas condiciones se recuperan a partir de los resultados de trabajos anteriores (FERNÁNDEZ et. al., 2012) en los que se analizaron prácticas pedagógicas en el profesorado universitario y en ellas es posible distinguir un conjunto de condiciones, previstas por el profesor, que se reiteran y permitirían suponer que colaboran con el aprendizaje estudiantil de nuevos contenidos relacionados con los diferentes campos de saber.

En este marco, la relevancia que la lectura y la escritura tienen para aprender constituye un punto clave para pensar la intervención docente, en este caso, en el aula universitaria. Es así que, resulta crucial enseñar las prácticas académicas de lectura y escritura para facilitar la apropiación por parte de los estudiantes de los usos diversos del lenguaje escrito tal como se produce y circula en la universidad y en los ámbitos científicos de pertenencia; en este caso los propios de la didáctica de las prácticas del lenguaje. Sumado a esto, también es fundamental ayudar a comprender las peculiaridades de la constitución de este campo disciplinar (CARLINO, 2005), por lo tanto, cuando se lee y se escribe comprometidamente se logra transformar el conocimiento de partida; ambos procesos son instrumentos para acrecentar, revisar y transformar el propio saber (MIRÁS, 2000). Como se mencionó anteriormente, es relevante considerar qué aspectos de la enseñanza pueden gestionarse en el aula para promover un aprendizaje que implique el acceso a las prácticas de lenguaje y

pensamiento propias del ámbito académico para llegar a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (CARLINO, 2005; FERNÁNDEZ et. al., 2006).

Acordamos con la perspectiva didáctica que toma a la enseñanza como una práctica social compleja que requiere de saberes especializados; como plantea LERNER (1996), enseñar es:

- Plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los alumnos puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos.
- Promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar distintos puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas.
- Alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido.
- Promover nuevos problemas.

Retomando la idea de que los profesores somos responsables de gestionar condiciones de enseñanza que permitan a los estudiantes el acceso a los saberes específicos de las disciplinas tanto como a las estrategias de aprendizaje que les permitan la construcción y reconstrucción de esos saberes; y en este sentido, el trabajo colectivo, a partir del lenguaje, a partir del intercambio oral, tanto en la forma de grupo total como en pequeños grupos constituye una instancia formativa fundamental. Es importante instalar que la práctica de la lectura individual de la bibliografía es una instancia previa y necesaria al trabajo en las clases y constituye un momento de reflexión individual sobre los temas y contenidos de los textos; sin embargo, es allí donde comienza el proceso de reflexión pero no donde termina. Lo más probable es que en el intercambio colectivo, donde se consideran las interpretaciones de todos y cada uno de los participantes, donde se expresan argumentos, ideas, pensamientos y experiencias se produzca la instancia más enriquecedora y productiva del trabajo sobre una lectura. En el marco de la formación docente continua LERNER, STELLA Y TORRES (2009) también recuperan la importancia de la lectura de textos sosteniendo que

“...la lectura de material bibliográfico responde a dos propósitos fundamentales en el proceso de formación: por una parte, se trata de lograr que los docentes

profundicen y amplíen sus conocimientos acerca de diferentes contenidos relevantes para su tarea, por otra parte, se trata de que la lectura se constituya en una herramienta que ellos puedan utilizar de manera autónoma para su formación permanente” (2009:113). A su vez, “escribir es imprescindible para quienes asumen la docencia como una profesión, es decir, como una práctica que requiere previsión, reflexión, intercambio con colegas, comunicación y discusión de experiencias, estudios constantes de aportes teóricos que contribuyen a enriquecerla y profundizarla” (LERNER et. al., 2009: 139).

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD

En esta oportunidad analizamos las condiciones didácticas de la situación didáctica. Dejaremos para otra oportunidad el análisis de los videos y de los registros tomados durante la situación y las opiniones de las alumnas sobre la tarea realizada.

Para llevar adelante, con las alumnas, las tres etapas de la tarea: diseño de la situación experimental, realización y registro en grupos de tres o cuatro integrantes, presentación y análisis colectivo en clase se tuvieron en cuenta una serie de aspectos con el propósito de promover un cambio cualitativo en la enseñanza y en el aprendizaje. Ellos son: *destinar tiempo a la lectura y escritura, elaborar una consigna por escrito que contemplara las condiciones generales y específicas del trabajo que se tenía que realizar, planificar posibles intervenciones docentes durante todo el proceso.* En este sentido, los trabajos de LERNER (2001, 2009) y CARLINO (2005) orientan esas decisiones en el sentido que propiciar la modificación del tiempo didáctico, la intervención docente, la discusión entre pares y la explicitación y conceptualización, por parte de los estudiantes, de saberes en uso constituyen condiciones didácticas que, contempladas en el interior del aula universitaria, posibilitarían la apropiación activa y significativa del conocimiento.

Consideramos que en la situación presentada es posible distinguir que los profesores contemplan conjuntamente *la enseñanza de los conocimientos disciplinares con las prácticas de lectura y escritura* que les son propias; se ocupan de generar un contacto efectivo con los materiales, procedimientos y problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional; la intervención docente se da desde el inicio de las situaciones y durante el desarrollo de las mismas; se propicia la discusión entre pares para favorecer la construcción de conocimientos y la explicitación y conceptualización por parte de los

estudiantes de saberes en uso; en las situaciones de lectura compartida, los alumnos y el docente trabajan sobre las interpretaciones y la reconstrucción de las ideas del texto; la consigna mediatiza la interacción de los alumnos con los textos y con la situación experimental y se constituye en un aporte imprescindible para orientar la tarea solicitada; el docente participa como lector y escritor.

Desde la *lectura*, la propuesta de realizar intercambios colectivos favorece la discusión entre los participantes y les permite aproximarse progresivamente a una interpretación consensuada y compartida. En esta combinación de lectura de textos, análisis de registros de clase y análisis de textos escritos por niños, las alumnas pudieron hacer visible lo que saben los chicos sobre el sistema de escritura y las posibles intervenciones para hacer pensar a los niños sobre la misma; se trabajó con estudios que presentan resultados de investigación de experiencias con niños tanto en situaciones experimentales como en situaciones didácticas. Esto se vincula con lo que LERNER et. al. (2009) plantean con respecto a que

“la lectura compartida de algunos textos, el acuerdo establecido acerca de ciertos conocimientos que pueden considerarse como patrimonio de todos los integrantes del grupo -aunque siga existiendo diversidad en relación con otros- y la utilización de esos conocimientos para analizar los textos producidos por los alumnos constituyen una base a partir de la cual los docentes podrán continuar estudiando por sí mismos nuevos textos, cuya lectura les permitirá profundizar sus conocimientos sobre las conceptualizaciones y saberes de los niños y los preparará para analizar y valorar mejor las producciones infantiles” (120).

Desde la *escritura*, otra de las condiciones que se aseguraron fue que las alumnas realizaran producciones previas y durante el desarrollo de la propuesta. Se escribe al planificar lo que se va a hacer, se registra el desarrollo de la actividad para objetivarla y analizarla; se escribe para compartir con otros las propuestas que se pusieron en acción; se tomaron nota de las ideas que se van elaborando mientras leen el material bibliográfico. Es decir, escribir forma parte de la práctica profesional y, a su vez, requiere planificación, revisión e intercambio con otros. A su vez, la discusión con las alumnas de *registros de clases* en las que se enseñan diferentes aspectos de las prácticas de lectura y escritura constituye, en ciertas condiciones, una herramienta esencial para comunicar conocimientos didácticos propios del área.

En cuanto a la consideración de la actividad como una propuesta de *tematización de la práctica* (LERNER, STELLA Y TORRES, 2009) creemos que la experiencia se constituyó en una herramienta de formación, en un instrumento de objetivación de la práctica que posibilitó que el conocimiento se construya colectivamente en y con la práctica. Sin dejar de considerar que este concepto remite a la reflexión de las clases, se piensa que aunque en nuestro caso, la situación es experimental fue posible constituirla en un objeto de reflexión, es decir, en una situación de tematización en tanto que, como se dijo anteriormente, mantiene ciertos aspectos en común con la situación didáctica fundamental *los niños escriben por sí mismos*. Entonces, la experiencia, así planteada, puede colaborar en los primeros pasos de la construcción de conocimiento didáctico por parte de las alumnas ya que estuvo orientada a avanzar en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura reflexionando sobre las interacciones particulares que se establecen entre maestro, alumno y contenidos en el contexto institucional del Nivel Inicial; así como a la construcción de conocimiento sobre el sistema de escritura en los niños. Con respecto a esto último dice KAUFMAN (2011:55)

“es importante remarcar que el conocimiento del maestro de los distintos niveles de escritura por los que atraviesan los niños es indispensable para que puedan entablar con ellos diálogos que tomen en cuenta sus ideas. Pero, es fundamental que el docente no solo diagnostique el estado de conocimiento de sus alumnos, sino que sepa, además, cómo intervenir para ayudarlos a avanzar”.

En este doble sentido consideramos que se desarrolló la actividad, tal como se planteó al inicio; la intención era que las alumnas, en una situación con niños reales, construyeran conocimientos sobre cómo los chicos piensan la escritura y comiencen a realizar sus primeras intervenciones cuando ellos producen escrituras espontáneas.

A MODO DE CIERRE

Creemos que la experiencia resulta fértil en varios aspectos:

- Moviliza conocimientos de la alfabetización inicial propios del nivel.
- Ubica a las alumnas en una primera aproximación a los roles de “alumno y docente” en el marco de las teorías didácticas.

- Inicia a las alumnas en la práctica del registro de la situación que llevan adelante y del análisis de los mismos como una forma de reflexión sobre la “práctica”.
- Constituye una experiencia de construcción colectiva de conocimientos didácticos

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A.; Feeney, S. *La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. Buenos Aires, Año 1, N°1.*

Alliaud, A. (2010) *La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. Voces del Fénix. Revista del Plan Fénix, 1, “3”.* Recuperado desde: www.vocesenelfenix.com.

Anijovich, R y otros. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias., Buenos Aires Paidós.*

Anijovich, R.; Cappelletti, G. (2014) *Las prácticas como eje de la formación docente. Buenos Aires. Eudeba.*

Cámpoli, O. *La formación docente en la República Argentina. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina IESALC. Buenos Aires. Recuperado desde:http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf.2004*

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.*

Castedo, M. (2007). *Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. Lectura y Vida. Año 28, N° 2.*

Cuenca, R. (2014) *La formación docente en América Latina y el Caribe. Tensiones, tendencias y propuestas. Recuperado de:*

http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_america_latina_caribe_tensiones_tendencias.pdfEdelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.*

Fernández, G.; Izuzquiza, M. V.; Ballester, M. A.; Barrón M. P.; Eizaguirre, M. D.; Zanotti, F. (2012) *“Enseñar contenidos específicos leyendo y escribiendo en la universidad. Condiciones didácticas*

posibles". *Revista Internacional Magisterio*. Edición número 57. Didácticas. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio de Colombia

Fernández, G. M. E.; Izuzquiza, M. V.; Ballester, M. A.; Barró M. P. (2006) "Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria". *Educere. Revista Venezolana de Educación*. Año 10, Nº 33.

Kaufman, A. M. (Coord.) (2011) *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires, Aique.

Lerner, D.; Stella, P.; Torres, M. (2009) *Formación docente en lectura y escritura*. Buenos Aires, Paidós.

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.

Lernes, D.; Lotito, L.; Lorente, E.; Levy, H.; Lobello, S.; Natali, N. (1997) *Práctica de la lectura, práctica de la escritura*, Documento de trabajo Nº 4, Dirección de Currículo. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Lerner, D. (1996) *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición*. En José Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, Marta Kohl de Oliveira, Delia Lerner. *Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.

López, A.; Peret, L.; Wallace, Y. (2013) *Didáctica de la Alfabetización I. Seminario Especialización y Maestría en escritura y Alfabetización: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata*. Material inédito.

Mirás, M. (2000) "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". *Infancia y Aprendizaje*, Nº 89.

Molinari, C. (Coord.) (2008) *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y en el jardín*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Molinari, C. (2000) "Leer y escribir en el Jardín de Infantes". Kaufman, A. M. (Comp.) *Letras y Números*. Buenos Aires. Santillana.

Pogré, P. *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*, UNESCO. Recuperado de:

<http://www.oei.es/docentes/articulos/situacionformaciondocentechileuruguayargentina.pdf>. 2004.

Sandoval, J.; Papini, M. C. (2013) Análisis de una propuesta de clase en el marco de la formación docente de grado. 1° Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, 16, 17 y 18 de mayo de 2013. CDRoom.

Vaillant, D. (2004). Construcción de la Profesión Docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. PREAL, 31. Santiago de Chile. Recuperado de: www.preal.org