

Lectura, escritura e interacción oral en la formación docente en Historia: ¿qué motiva o desalienta la participación de los alumnos?.

Cartolari, Manuela, Zambrano, Jusmeidy y Colombo, Laura.

Cita:

Cartolari, Manuela, Zambrano, Jusmeidy y Colombo, Laura (Marzo, 2014). *Lectura, escritura e interacción oral en la formación docente en Historia: ¿qué motiva o desalienta la participación de los alumnos?.* Tercer Encuentro Nacional de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Educación. CONICET, Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/23>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/poa1/fQU>



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>.

Tercer Encuentro de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Educación

Sesiones simultáneas de presentación y discusión de estudios en progreso

**LECTURA, ESCRITURA E INTERACCIÓN ORAL EN LA FORMACIÓN
DOCENTE EN HISTORIA: ¿QUÉ MOTIVA O DESALIENTA LA
PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS? ¹**

Manuela Cartolari

(CONICET – UBA, Argentina)

manucartolari@yahoo.com

Jusmeidy Zambrano

(Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela)

Laura Colombo

(CONICET – UBA, Argentina)

Palabras clave: lectura – escritura – dialogicidad – formación docente – Historia

RESUMEN BREVE

La ausencia o presencia de participación sobre los textos en clase permiten analizar el rol otorgado a la lectura y la escritura en el aprendizaje y la enseñanza. En efecto, se ha mostrado que la dialogicidad favorece avanzar en la comprensión del contenido a través de la multivocidad (Dysthe, 1996), promoviendo además la apropiación de quehaceres lectores y escritores involucrados en estas prácticas (Wells, 1990).

¹Esta presentación informa parte de los resultados de una investigación doctoral realizada por la primera autora en el marco del PICT-2010-0893, dirigido, al igual que la tesis, por la Dra. Paula Carlino. Asimismo, participa de la línea de trabajos que lleva adelante el Grupo GICEOLEM (<https://sites.google.com/site/giceolem2010/>), el cual también integran la segunda y tercera autoras. Ambas han contribuido a la tesis doctoral y a esta ponencia como inter-jueces en el análisis de los datos recabados –y también como revisoras críticas de su escritura– mediante reuniones quincenales sostenidas durante 24 meses.

Para conocer por qué los estudiantes participan o no acerca de los textos en la formación de profesores de Historia, observamos 26 clases en tres asignaturas disciplinares de un Instituto de Formación Docente de Argentina. El examen preliminar de lo observado orientó entrevistas realizadas a 20 de sus alumnos.

El análisis muestra que dos de las tres materias se configuran como espacios predominantemente monológicos. Los estudiantes sostienen no participar en estas asignaturas porque las profesoras exponen todo el tiempo, y también debido a experimentar temor a sentirse sancionados si realizaran interpretaciones erróneas. En contraste, los alumnos de la tercera materia –preeminentemente dialógica–, afirman participar porque se les proponen tareas que conllevan discutir en clase sobre lo leído y, además, porque confían en que sus aportes se valorarán como dispositivos de pensamiento.

Los resultados sugieren que en las clases monológicas los alumnos no participan porque el discurso del docente se torna en la única interpretación legítima de la bibliografía. En cambio, en las clases dialógicas los estudiantes participan debido a encontrar oportunidades para aprender a ejercer por sí mismos la lectura y/o la escritura en la acción conjunta con el profesor y sus pares. En forma sustantiva, este trabajo ayuda a comprender cómo la enseñanza puede promover u obstaculizar la participación de los futuros docentes de Historia, lo cual repercute en cómo estos *leen y escriben para aprender* los contenidos disciplinares que enseñarán tras graduarse.

RESUMEN EXTENSO

Problema y objetivos de la indagación

En este trabajo, partimos de considerar que un factor importante para aprender consiste en que los alumnos puedan *intervenir y tomar parte* del espacio discursivo de la clase sobre lo que leen y escriben. Ello implica que los estudiantes se sientan predispuestos a expresar su interpretación de lo leído, a preguntar lo que no entienden, a revisar con ayuda del docente y/o de sus pares sus escritos, a manifestar sus opiniones y las relaciones que establecen entre los textos y otros conocimientos que ya poseen. Por tanto, buscamos indagar qué razones motivan o desalientan a los alumnos de un profesorado de Historia a tomar la palabra en las clases sobre sus lecturas y escrituras.

Al plantearnos este objetivo de investigación, asumimos como punto de partida que el aprendizaje se produce a través de la interacción social mediada por instrumentos semióticos (lenguajes) en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1934/1995). Dicha interacción social es entendida por Bruner y seguidores en términos de diálogo andamiante (Bruner, 1986; Langer y Applebee, 2007; Ninio y Bruner, 1978), es decir, como un tipo de intercambio discursivo que posibilita que el significado otorgado por un aprendiz a una actividad (por ejemplo, comprender determinada bibliografía) se transforme gracias a su puesta en relación con el significado atribuido por otros más expertos. En forma semejante, estudios anclados en los postulados bajtinianos sobre la dialogicidad muestran que los intercambios orales entre alumnos y docentes acerca del discurso escrito promueven aprendizajes. Esto ocurre porque la comprensión sobre un tema se complejiza y se transforma a través de la necesidad de tomar un posicionamiento dialógico en relación con múltiples puntos de vista (Dysthe, 2000, 2012). Sumado a lo anterior, dialogar sobre los textos también resulta indispensable para hacer explícitos y aprender por participación los quehaceres involucrados en las prácticas de lectura y escritura (Wells, 1990, 1993). Ello es relevante para la enseñanza ya que, como sostienen Bogel y Hjortshoj (1984), las disciplinas no sólo se definen por ser un espacio conceptual particularizado, sino también retórico y discursivo. En consecuencia, podemos pensar que la dialogicidad en las clases ayudaría a aprender los modos de leer y de escribir característicos de cada área del conocimiento.

En tanto categoría de análisis de las relaciones entre lectura, escritura e interacción oral, la dialogicidad puede pensarse como el extremo de un continuo en cuyo punto opuesto se hallaría la monologicidad. Así, en los escenarios educativos dialógicos existiría la mayor interacción posible entre habla, lectura y escritura. En cambio, en los entornos monológicos se encontraría la sola primacía del discurso del profesor (Dysthe, 1996). En ese sentido, se señala que la monologicidad reduciría la interacción cognitiva entre estudiantes y docentes a que “alguien que sabe y posee la verdad instruye a alguien que es ignorante de ella y se encuentra en el error” (Bakhtin & Emerson, 1999, p. 80). Al respecto de estos modos de organizar las clases, investigaciones socioculturales recientes subrayan que la dialogicidad puede constituirse en un entorno epistémico para el aprendizaje de los contenidos y de los modos de leer y escribir disciplinares (Nystrand, 2006). Sin embargo, poco sabemos sobre qué razones concretas motivan o desalientan a los alumnos a participar en uno u otro escenario.

Metodología

Con el fin de indagar el problema planteado, observamos clases durante un semestre en asignaturas disciplinares de un Instituto de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires. La selección de las materias se realizó a través de entrevistas preliminares a distintos profesores dispuestos a participar del estudio. De este modo, tomamos como *loci* de investigación tres asignaturas donde se proponían distintos tipos de tareas de lectura y escritura. A su vez, entrevistamos a sus estudiantes durante toda la estancia en terreno (20 alumnos aceptaron formar parte de la indagación). Es preciso aclarar que varios de los entrevistados cursaban en forma simultánea más de una de estas asignaturas. De tal manera, fue posible relevar los motivos por los cuales un mismo/a alumno/a participaba/n en determinada materia y no lo hacía/n en otra/s.

Resultados

Los resultados del análisis de las observaciones muestran que dos de las tres asignaturas (M1 y M2) se configuran como espacios eminentemente monológicos. Es decir, en estas materias predomina la voz del docente en el aula y el principal rol del enseñante es exponer la bibliografía sobre los contenidos. Durante dichas exposiciones, los alumnos interrumpen a las profesoras en escasas oportunidades y, en vez de intentar participar, concentran mayormente su atención en tomar apuntes del discurso de la docente y en copiar lo que estas escriben en el pizarrón. En efecto, en las pocas oportunidades en que los estudiantes intervienen, lo hacen sobre todo para solicitar que las profesoras repitan aquello que no lograron apuntar de su discurso, o bien para realizar acotaciones breves y puntuales sobre el tema (que van desde una a trece palabras). Estas alocuciones no suelen aportar novedad, ni ser retomadas por las docentes para solicitar aclaraciones o elaboraciones más extensas de las ideas apenas esbozadas por los alumnos.

Al ser entrevistados, los estudiantes sostienen que su escasa participación en M1 y M2 se debe a que: 1) las profesoras *exponen todo el tiempo*, sin darles lugar a que expresen sus interpretaciones de los textos o sus dificultades de comprensión, y 2) experimentan temor, inhibición o rechazo ante la posibilidad de *sentirse sancionados o desvalorizados* tras interrumpirlas, sobre todo si, al hacerlo, realizasen interpretaciones “erróneas”² de la bibliografía.

² En todas las expresiones entrecomilladas, se parafrasean términos y frases utilizadas por los propios alumnos durante las entrevistas.

El análisis de las entrevistas muestra otros resultados de interés. Resalta así el hecho de que para más de la mitad de los alumnos que cursan M1 y M2 leer supone un *ejercicio de decodificación arbitrario* de la voz del docente en los textos. Dicho de otro modo, para estos estudiantes la lectura comporta buscar en la bibliografía y estudiar “lo que dijo el docente” (es decir, su interpretación), ya que asumen que ello acrecentará sus oportunidades de aprobar. En forma concomitante, escribir en las evaluaciones implica la *recodificación* de la voz del profesor. De este modo, elaborar por escrito lo estudiado significa imprimir en el papel lo que el docente “dijo”, aunque buscando glosarlo “con sus propias palabras”. En los casos más extremos, algunos estudiantes deciden estudiar tan sólo de sus apuntes, ya que pierde sentido leer la bibliografía. Sobre este hecho, resulta elocuente la observación de una entrevistada, quien asevera que el rol de los alumnos frente a la monologicidad en las clases es el de ser “cerebros-valijas”, es decir, el de guardar la información que les “da” el docente para desempacarla el día del parcial, sintiéndose luego “vacíos” de aprendizajes.

Un escenario diferente se presenta en la materia M3. Aquí, las observaciones muestran que las clases son predominantemente dialógicas y que los alumnos intervienen activa y habitualmente en el espacio discursivo del aula. Hallamos asimismo que se destina tiempo (al menos un tercio de la duración de la clase) para que interpreten la bibliografía con la orientación del docente. En estas ocasiones, los parlamentos de los alumnos suelen ascender a 250 palabras sin que la profesora los interrumpa. En consecuencia, los estudiantes cuentan con oportunidades para dar a conocer su construcción de significados a partir de los textos. Al hacerlo, logran detectar y explicitar las dificultades en su comprensión. Es común además que los alumnos se interpeleen y disientan entre ellos; cuando esto ocurre, la docente fomenta la aparición de aportes, intercambios y discusiones sobre las posibles interpretaciones de la bibliografía *antes* de explicitar su propia lectura como experta. Además, se observa que los estudiantes retoman los textos y leen en voz alta algunos de sus párrafos para fundamentar sus interpretaciones, anclar en lo leído los aportes de sus pares o bien ponerlos en discusión.

Según sostienen los alumnos de M3, su participación en el aula sobre lo leído se debe a que: 1) la profesora *propone tareas de lectura que apuntan a que dialoguen* y discutan en clase sobre la bibliografía y 2) sienten *confianza* en que sus contribuciones, aunque puedan hallarse alejadas del saber disciplinar, no serán minimizadas ni sancionadas como erróneas, sino *valoradas como dispositivos de pensamiento*. En especial, señalan que poner en juego sus interpretaciones les sirve

para posicionarse como futuros “historiadores” y “profesores de Historia”, ya que los ayuda a aprender a interpretar los textos históricos por sí mismos. Aprecian además la posibilidad de producir borradores que reciban una devolución por parte de la docente, antes de la entrega final. Acerca del caso puntual de una reseña que se les propone escribir en M3, subrayan que “analizar y valorar cómo escribió un historiador” les permite “crear algo”, en vez de estudiar sólo “lo que otros dicen”.

Sin embargo, al respecto de la escritura no se observó en M3 el mismo nivel de dialogicidad encontrado acerca de la lectura: el intercambio en el aula sobre los textos elaborados por los alumnos (un parcial y la reseña) fue de escasa duración comparativamente, sin que se promovieran interacciones polifónicas que podrían haber potenciado aprender a través de la multivocidad. Inferimos que ello incidió en que, durante las entrevistas, varios alumnos adjudicaran un sentido arbitrario a las correcciones de la profesora de M3, indicando no entender por qué la docente “les criticaba” “la forma” o “el estilo” de sus textos, sin haberles enseñado antes cómo escribirlos.

Implicancias

Los resultados expuestos guardan implicancias relevantes para la enseñanza de las disciplinas en el nivel superior. En primer término, muestran cómo la monologicidad fomenta que el discurso del profesor se convierta para los estudiantes en un discurso autoritario, promoviendo que las prácticas de lectura y escritura les resulten arbitrarias. Ello, a su vez, los predispone a un uso reproductivo de las mismas al encarar el estudio. En los casos más extremos, leer la bibliografía pierde sentido para los alumnos, quienes estudian directamente de sus notas de clase.

Al respecto de la enseñanza de la Historia, nuestros resultados coinciden en parte con los de la indagación realizada en el nivel medio por Leinhardt y Stainton (1994). Estos autores comprueban que las prácticas de lectura en esta disciplina, que conllevan aprender a dialogar con las voces del pasado, pueden entrar en conflicto con el hecho de que este diálogo también involucra a las voces de sus intérpretes en el presente, incluyendo al profesor. En relación con ello, y dado que los textos sobre lo ocurrido se hallarían sujetos tan sólo a la visión autorizada y unívoca del docente, nuestro estudio muestra que la monologicidad abonaría a la visión equívoca de que la Historia consiste en “hechos que son de otros” (Holt, 1990, citado en Voss y Wiley, 1997, p. 264).

En cambio, la dialogicidad en el aula permite enseñar a los estudiantes las prácticas letradas características de la Historia, ya que brinda oportunidades para que los alumnos interpreten por sí

mismos los textos, reflexionando a la vez sobre la perspectiva de sus pares y la del profesor. En este sentido, la dialogicidad favorece redistribuir el poder sobre el saber en las clases.

Las anteriores afirmaciones, surgidas de la investigación realizada, cobran un valor añadido al permitirnos formular nuevas e indispensables preguntas. Entre las más relevantes, nos planteamos la necesidad de indagar las características institucionales y curriculares que podrían favorecer –u obstaculizar– la prevalencia de situaciones dialógicas dirigidas a enseñar la lectura y la escritura en las materias disciplinares de la formación docente. Asimismo, estudios longitudinales podrían evaluar si las experiencias monológicas o dialógicas que tienen los alumnos durante su formación inciden o no –y de qué maneras– en sus posteriores prácticas de enseñanza. Esencialmente, estos interrogantes nos interpelan sobre cómo contribuir a la construcción identitaria de los futuros educadores: ¿promovemos que se posicionen como transmisores de saberes que sólo otros estarían autorizados a problematizar y/o producir, o bien como legítimos intérpretes y (re) constructores de los conocimientos que enseñarán tras graduarse?

Referencias

- Bakhtin, M. M. y Emerson, C. (1999). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (Vol. 8). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. B. y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors* (pp. 1-19). Nueva York: Norton.
- Bruner, J. S. (1986). Play, thought and language. *Prospects*, 16(1), 77-83.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2000). "Giving them the tools they need to succeed". A high school teachers' use of writing and talking to learn. Ponencia presentada en la Writing 2000 Biennial Conference of EARLI sig Writing, Universidad de Verona, Italia.
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced Classrooms in Higher Education Academic Writing. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 201-216): Emerald Group Publishing.
- Langer, J. A. y Applebee, A. N. (2007). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*: WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies http://wac.colostate.edu/books/langer_applebee/. Originalmente publicado impreso, 1987, por el National Council of Teachers of English, Urbana, Illinois.
- Leinhardt, G. y Stainton, C. (1994). A sense of history. *Educational Psychologist*, 29(2), 79.
- Ninio, A. y Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-16.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392-412.
- Voss, J. F. y Wiley, J. (1997). Developing understanding while writing essays in history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 255-265.
- Vygotsky, L. (1934/1995). Pensamiento y lenguaje (M. M. Rotger, Trans.). Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy Is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Wells, G. (1993). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.