

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Lectura y toma de apuntes en escenarios contrastantes de la formación docente.

Cartolari, Manuela, Carlino, Paula y Rosli, Natalia.

Cita:

Cartolari, Manuela, Carlino, Paula y Rosli, Natalia (Noviembre, 2010). *Lectura y toma de apuntes en escenarios contrastantes de la formación docente. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/192>

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



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>.

MEMORIAS

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XVII Jornadas de Investigación

Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

22, 23 y 24 de noviembre de 2010

TOMO I

PSICOLOGÍA CLÍNICA Y PSICOPATOLOGÍA
PSICOLOGÍA DEL TRABAJO
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL
PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL
MUSICOTERAPIA



UBABICENTENARIO
18102010
DE LA REVOLUCIÓN DE MAYO



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Psicología
Secretaría de Investigaciones



LECTURA Y TOMA DE APUNTES EN ESCENARIOS CONTRASTANTES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Cartolari, Manuela; Carlino, Paula; Rosli, Natalia
CONICET - Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente estudio explora los usos de la lectura en formación de docentes para nivel medio. Se entrevistó a dos profesores de las Ciencias Sociales, a dos alumnos por cada docente y se observaron clases. El análisis del material recogido sugiere modos contrastantes en que los profesores hacen o no lugar a la lectura en sus clases, que repercuten en cómo los alumnos utilizan sus apuntes y que, a la vez, permiten modelizar dos escenarios didácticos polares. En un primer escenario, el profesor supone que los alumnos han de leer la bibliografía pero dicta clases monológicas, que vuelven innecesario hacerlo, por lo cual los estudiantes lo evitan y estudian de las notas con que registran lo que dice el docente. En el segundo escenario, el profesor ayuda a los alumnos a comprender la bibliografía a través de la discusión sobre los contenidos leídos. Ello les permite utilizar sus apuntes para resignificar y jerarquizar lo que leen. En este caso, la contextualización recíproca entre la lectura y los intercambios orales en clase revela una enseñanza dialógica que favorecería aprendizajes profundos y productivos porque muestra cómo utilizar los textos de la disciplina en la que los futuros docentes se forman para enseñar.

Palabras clave

Lectura Formación Docente Enseñanza

ABSTRACT

READING AND NOTE TAKING IN CONTRASTING SCENARIOS OF PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION

This study explores the uses of reading in pre-service teacher education for the high school level. Two Social Sciences lecturers were interviewed, as well as two of each lecturer's students. Classes were observed. The analysis of these data suggests two contrasting ways in which lecturers include or don't include reading instruction in their classes, allowing in turn to model polar teaching scenarios that affect how students use their class notes. In the first scenario, the lecturer assumes that students should read the subject's bibliography, but imparts monologic lectures which make reading unnecessary. Therefore, students avoid reading and, instead, study from the class notes in which they register what the teacher says. In the second scenario, the lecturer helps students understand subject bibliography through class discussions about the contents read. This teaching strategy enables students to use their class notes to resignify and give relevance to the information read in the discipline's texts. In this case, oral classroom discourse and reading contextualize each other in a dialogic way of instruction that could foster deep and productive learning because it teaches how to use the texts which pertain to the discipline pre-service teachers will teach in the future.

Key words

Reading Pre-service Teacher Education

INTRODUCCIÓN

Este estudio presenta el trabajo exploratorio de una tesis doctoral en curso(1) que indaga los usos de la lectura y la escritura en asignaturas de las Ciencias Sociales de los Institutos Superiores de Formación Docente(2). En esta ponencia, analizamos el modo en que se utilizan la lectura y la toma de apuntes en relación con la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos en dos materias en las que leer y tomar notas se incluyen en forma diferente. Mo-

tiva este trabajo el saber que los distintos usos de la lectura y la escritura requieren de un aprendizaje situado, según los propósitos con que estas prácticas se ejercen en distintas situaciones (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Kostouli, 2005; Kozulin, 2004; Scribner, 1984). Por tanto, importa conocer qué se hace con ellas al interior de cada asignatura, área de especial vacancia en la bibliografía sobre formación docente (Cartolari y Carlino, 2009). La relevancia de esta investigación es doble. Por un lado, de acuerdo con las corrientes "Escribir a través del currículum" y "Escribir en las disciplinas" (Carlino, 2003, 2007; Bazerman et al., 2005), leer y escribir pueden constituirse en herramientas epistémicas al servicio del aprendizaje de los contenidos de las materias, por lo cual su estudio apunta a comprender los procesos de apropiación del conocimiento que se facilitan o dificultan desde la enseñanza. Por otra parte, diversas investigaciones señalan que las experiencias de los docentes como alumnos inciden en el desempeño de su futuro rol de enseñantes (Alliaud, 2004; Gordon, Dembob y Hocevar, 2007; Lortie, 1985; Mardle y Walker, 1985). En razón de ello, indagar cómo se incluye a la lectura y a la escritura en la formación de profesores contribuye también a entender las condiciones en que se forja la enseñanza secundaria.

MÉTODO

Realizamos entrevistas en profundidad a una profesora de primer año de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) ubicada en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires y a otro profesor de cuarto año de un ISFD de la Ciudad de Buenos Aires, en carreras de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia, respectivamente). Ambos dictan asignaturas del Trayecto Disciplinar de estas carreras de Profesorado. A continuación, se llevó a cabo una observación no participante de clase a fines del segundo cuatrimestre (registrada magnetofónicamente) en ambas materias de duración anual. Al finalizar la misma, y a pedido de la investigadora, los profesores recomendaron a dos alumnos para ser entrevistados, uno de alto y otro de bajo rendimiento en su materia, que accedieron a participar en el estudio. En este trabajo, analizamos parte del material recabado en tales instancias.

RESULTADOS

¿Qué usos de la lectura y la toma de notas promueven estos profesores y realizan los alumnos - docentes en formación - para aprender los contenidos? ¿Qué piensan sobre ello?

Caso 1

La profesora de la asignatura de ISFD de conurbano espera que los estudiantes lean la bibliografía del programa de la materia:

"la bibliografía general es de consulta en cualquier momento del año. Después, a medida que digo 'bueno, vamos a empezar la unidad uno', los alumnos tienen como mínimo dos libros por unidad para ir leyendo, entonces yo normalmente explico, ellos en función de lo que van leyendo en la bibliografía preguntan, piden aclaración, cotejamos ideas, o las discutimos".

Aunque esta profesora asigna a la lectura el rol de fuente de información o de consulta, sus dos alumnas entrevistadas refieren haber leído, durante todo el año, sólo entre 50 y 60 páginas de las 237 que figuran como obligatorias en el programa (que incluye además tres libros de consulta). Dentro de esa cantidad, ambas dicen haber estudiado para un parcial entre veinte y treinta páginas. Las alumnas atribuyen la escasez de lectura realizada, en parte, al receso invernal prolongado y a una extendida licencia por enfermedad del docente (ambos períodos sumaron aproximadamente dos meses sin clases). Sin embargo, manifiestan que durante el resto del año tampoco leyeron la bibliografía del programa:

"calculá que tenemos de apuntes [realiza un gesto que indica gran cantidad], porque ella no te da fotocopias ni te hace, lo único que compré fueron un mapa de Argentina y un mapa de América... Después la clase, ella con un mapa colgado en el aula y su puntero y da la clase" (Alumna 1 de ISFD de conurbano, 1er año). Su compañera, además, expresa que "tuve que leer unos documentos que ella nos dio, unas fotocopias, pero como ella nos da todo, o sea con ella tenemos cuatro horas y en las cuatro horas que tenemos es como que no es necesario leer porque te dice todo, todo, no sé cómo explicarte, no te

da tanto para leer pero ella te da mucho" (Alumna 2 de ISFD de conurbano, 1er año).

Al encontrar en la explicación del docente el componente central de la enseñanza, las alumnas explicitan que no necesitan leer la bibliografía porque estudian de sus apuntes de clase. Según indagaciones anglosajonas realizadas en el nivel secundario y en la universidad, es usual que los estudiantes dependan más de la exposición oral del profesor que de la lectura de los textos disciplinares como fuente primaria de información si el docente no enseña explícitamente cómo leer para estudiar (Chalmers y Fuller, 1999; Ratekin, Simpson, Alvermann y Dishner, 1985). La falta de lectura parece así sostenerse desde dos situaciones complementarias: los alumnos creen que no necesitan leer porque en las clases de sus profesores encuentran la información suficiente, mientras que los docentes argumentan exponer los temas porque sus estudiantes no leen (Mikulecky, 1982; Smith y Feathers, 1983a, 1983b).

En nuestro análisis, otros dos factores parecen incidir en la escasez de lectura de los cursantes. En primer lugar, el docente sería percibido como la fuente de autoridad en el saber de esa materia y, al no incluir a la lectura como requisito indispensable para el aprendizaje, la necesidad de los estudiantes de acceder ellos mismos a las fuentes bibliográficas para potenciar su desempeño autónomo quedaría invisibilizada:

A1: (...) aun el ver que si la profesora viene solamente con un puntero a dar una clase sin necesidad de un libro, eh... te da como una sorpresa de que la profesora sabe, aparte porque te da ciertos datos específicos que sí o sí los estudió y los sabe, nunca da un dato que [si vos] buscás en un mapa, no lo vas a encontrar o que está erróneo.

E: Y eso, eh... ¿Cuál sería la fuente de eso que la profesora te decía?

A1: Y... Estudia solita, lo que ella fue aprendiendo, lo que fue aprendiendo por su propio lado, a través de sus libros, es una persona que lee muchísimo, se instruye constantemente...

E: ¿Cómo sabés que lo que ella dice es la única posible interpretación?

A2: Y yo supongo que debe ser por cómo nos lo decía, es como que nosotros quedamos "aaaaahhh", ¿sí?

E: ¿Enamorados?

A2: Claro, creo que todo el curso estuvo así con ella... Y aparte nos daba tanto que decíamos para qué, que sé yo, ir a buscar a otro lado tanto ¿viste?

En estos fragmentos, las alumnas estarían mostrando la autoridad en el saber (Rockwell, 1982) que detenta su profesora. Pero también darían cuenta de cómo la falta de estrategias didácticas en relación con la lectura, esenciales para la distribución del poder en el aula (Castedo, 2007) dificulta que los estudiantes accedan a los modos de comprender los textos académicos de su disciplina y que, a la vez, se apropien de las formas de decir y escribir en un campo específico del conocimiento.

Esta ausencia de estrategias didácticas que incluyan a la lectura de la bibliografía en prácticas compartidas entre docente y alumnos nos condujo a explorar un área no prevista por esta indagación, esto es, el protagonismo que adquieren los apuntes de clase. Tomar notas, como indican las investigaciones de las últimas dos décadas, es un complejo proceso que requiere de un importante esfuerzo cognitivo (Piolat, Olive y Kellogg, 2005) y que involucra la memoria de corto plazo (Baddeley, 2000), la comprensión de los temas tratados (van Dijk y Kintsch, 1983) y la producción escrita (Alamargot y Chanquoy, 2001). Tomar apuntes, además, favorece el aprendizaje no sólo cuando los estudiantes revisan sus notas, sino también mientras realizan esta actividad, ya que facilita la retención y la conexión generada por el propio alumno entre distintos segmentos de información (Laidlaw, Skok y McLaughlin, 1993; Kiewra, 1985a, 1985b). Sin embargo, el hecho de que la velocidad promedio de escritura sea diez veces menor que la del discurso oral (Boch y Piolat, 2005) exige mantener una representación activa de lo que se está diciendo. Dos estrategias serían las más utilizadas para enfrentar este desafío; por una parte, orientar la atención a comprender y a escuchar, disminuyendo la escritura, o bien transcribir el máximo posible, desenfocando la atención del contenido de lo que se escucha (Piolat, 2001; Piolat,

Roussey y Barbier, 2003). En las secuencias que siguen, las alumnas entrevistadas refieren las dificultades que experimentan en relación con estas opciones:

E: *Cuando fui a observar, muchos de los alumnos anotaban, a veces algunos pocos, a veces nadie. ¿Qué determina que ustedes anoten lo que dice el profesor?*

A1: *Y..., lo que uno considera que es una idea esencial, y algo que si no sabés, cuando tengas que explicarlo, se va a quedar inconcluso el tema. Eso es muy particular, eso es de cada uno, los apuntes son muy personales, a veces pasa que los apuntes que toma un compañero yo no los entiendo, y mis apuntes a veces dicen exactamente lo mismo pero con otras palabras y sí los entiendo.*

E: *¿Y qué pensás que pasa si no te das cuenta de qué es lo importante y qué es lo que no, para tomar apuntes?*

A1: *Y..., lo que es con las clases de [la profesora]... Perdés una clase, si no podés sacar las ideas principales, no llegás a entender lo que ella explica, te perdés una clase y perdés ya casi una unidad, porque nos ha dado en dos clases, dos miércoles diferentes una sola unidad. Entonces si vos en una clase no llegaste a tomar apuntes..., te queda la mitad de la unidad vacía, más al no tener fotocopias. Entonces sí o sí tenés que poder captar lo que la profesora habla, las ideas principales, que a vos te van a servir para estudiar.*

E: *¿Cómo hacías para saber qué era importante, qué no, qué tenías que anotar?*

A2: *Y... por ejemplo, yo creo que lo que ella decía era todo importante, digamos, es como que..., cuando anoto quiero anotar todo, porque capaz que hay chicos que con palabras se acuerdan, pero yo no, entonces quería anotar todo, todo, todo, ahí era a donde me trababa porque decís, todo no podés anotar, en un momento algo se te pasa y bueno...*

En ambos casos, qué es necesario registrar y qué puede omitirse resulta crucial para las alumnas porque sólo cuentan con sus apuntes como fuente principal para el estudio. Esta situación contrasta con la enseñanza denominada dialógica (Dysthe, 1996; 2002), en la que se enfatiza que la interacción entre escritura, lectura e intercambios orales en las clases potencia el aprendizaje de los alumnos cuando se "lee y escribe para hablar" (tareas de lectura y escritura para enfocar y preparar las discusiones en clase) y se "habla para leer y escribir" (preparación oral para las tareas que requieren de lectura y escritura).

Por el contrario, en este caso las prácticas referidas tanto por los alumnos como por la docente se aproximarían más a una enseñanza de tipo monológica, cuyo ejemplo paradigmático es la clase magistral (Dysthe, 1996), y que remite a modelos tradicionales en los que prima la exposición y la acción pedagógica se entiende como transmisión de información (Dubois, 2002).

Caso 2

Un uso distinto de la lectura y de las notas de clase es referido tanto por los alumnos como por el docente de la asignatura de ISFD de la Ciudad de Buenos Aires. Según el profesor:

"básicamente la actividad es sobre bibliografía. Ellos tienen textos específicos de historiadores y hacen una lectura de esos textos (...). "la lectura en el desarrollo de las clases, ya sea para analizar fuentes, en algunos casos. No trabajo tanto con fuentes, trabajo poco con fuentes porque justamente yo apunto a la lectura comprensiva de textos escritos por historiadores".

Por su parte, los dos cursantes entrevistados de esta asignatura manifiestan que es la interacción entre lo que leen y las orientaciones y actividades didácticas que el docente propone en sus clases lo que les ayuda a comprender y a reinterpretar los temas abordados:

A1: *Estaba bueno porque nosotros leíamos y en la clase trabajábamos lo que veíamos, entonces es como para cerrar un poco lo que nosotros leíamos, sí, no sé..., si no llegábamos a entender algo, como que se terminaba de entender en la clase al ser más práctica, no era tan teórica que el profesor exponía lo que tendríamos que haber leído para el que no leyó, no, siempre terminábamos con un trabajo integrador relacionado con lo que leímos, entonces..., es una manera me parece de cierre o de terminar de entender o de*

comprender lo que por ahí no entendimos o no nos quedó.

A2: *Vengo con la lectura, vengo..., saltan los temas y voy a intervenir por ahí en lo que no entendí, o por ahí yo entendí algo de una forma y me dicen "no, leíste mal", por la cuestión del ida y vuelta.*

E: *Ajá. Y, ¿cuando no lees? Cuando no llegas a leer... ¿Qué pasa?*

A2: *Tomo nota, tomo nota de todo, para después volver y chequear con la lectura.*

En esta situación, leer textos disciplinares se incorpora a las clases como un objetivo propio de la materia, esto es, comprender procesos históricos. A diferencia de lo encontrado en la asignatura del Caso 1, las clases no representan la principal fuente de información sobre los contenidos, sino que constituyen un espacio heurístico en el que la construcción de significados se realiza a partir de la interacción entre distintas voces o discursos (el del docente, el de los alumnos y el de los autores abordados). Así, el uso de la lectura en esta materia resaltaría la actividad de leer como una operación centrada en la construcción de significado, que requiere una postura activa ante los textos y la asunción de una mirada crítica (Lerner, 2001; Olson, 1997). A su vez, y como ADDIN EN.CITE ADDIN EN.CITE.DATA Guthrie, (1996) y Guthrie, Schafer, Wang y Afflerbach (1995) han mostrado, los estudiantes cuyos docentes promueven que interpreten, comparen y opinen sobre las lecturas asignadas como parte fundamental de las clases suelen leer más que aquellos cuyos profesores poco lo estimulan.

Las notas de los alumnos también cobran aquí un propósito y uso distinto al que remiten en la situación anterior: debido a la vinculación explícita entre lo tratado en el aula y la bibliografía de la materia, los estudiantes manifiestan utilizar sus apuntes para re-significar, reinterpretar, organizar y jerarquizar los contenidos que presentan los textos:

A1: *Yo siempre releo lo que anoté porque yo sé qué es lo que dijo el profesor, entonces en base a eso también veo qué es lo que por ahí le da más importancia que uno, cada uno tiene su manera de resumir ¿no? Y cada uno le da una importancia diferente ¿no?*

E: *¿Qué era lo que te costaba exactamente, o sea, qué era que te resultaba difícil?*

A2: *Creo que entender cuál es el argumento, o sea, si yo leo y puedo comprender cómo me explicó el proceso histórico, pero realmente si hay un argumento todavía no sé si lo puedo percibir bien, de algunos sí por ahí me puedo dar cuenta, o hacia qué lado apuntan o qué es lo que me quieren contar, de otros no.*

E: *Ajá. Y... ¿Cómo te parece que te ayudó la materia para entender esto? ¿Te dio herramientas para identificar esto?*

A2: *La cuestión de las discusiones que hacíamos entre un autor y el otro. (...). Otra cosa que hay, y sobre todo lo hizo el profesor y el practicante, era darnos guías de preguntas, con las guías de pregunta también caés [finalmente podés entender]... Es de gran ayuda para comprender algunos textos y sobre todo los de Economía, con las guías de preguntas pude, pude comprenderlos.*

De esta manera, los estudiantes muestran que la interacción entre la lectura, la intervención docente dirigida a focalizar los aspectos relevantes del tema (a través de discusiones en el aula, guías de lectura, etc.) y los apuntes que toman en clase les permite construir interpretaciones y significados acerca de los contenidos de su disciplina. En otras palabras, son estas relaciones de intertextualidad entre el discurso oral y los textos disciplinares, las que al contextualizarse recíprocamente, posibilitarían un aprendizaje más profundo de los temas. Asimismo, darían la posibilidad de aprender los modos de pensar y argumentar en la disciplina ADDIN EN.CITE ADDIN EN.CITE.DATA (Dysthe, 1996; Wells, 1990, 1993) que los futuros docentes podrán también enseñar en su desempeño profesional.

CONCLUSIONES

Los datos aquí presentados contribuyen a entender distintos usos de la lectura en la formación de futuros docentes. A partir de nuestro análisis, encontramos que los modos de incluir la lectura en la enseñanza no pueden pensarse de manera aislada, ya que repercuten en otras prácticas menos visibles para la acción pedagógica.

ca, como sucede con la manera en que los estudiantes utilizan sus apuntes de clase.

En uno de los casos de este estudio, encontramos que la lectura no es incorporada como un componente central de la enseñanza; por ello, la explicación del profesor resulta la principal fuente de información para los estudiantes entrevistados, quienes escasamente leen los textos disciplinares del programa de la materia. De este modo, el recurso a la bibliografía para construir interpretaciones y apropiarse de los modos de decir y escribir en la disciplina de formación, aparece como opcional y se evita. Ya que el discurso del profesor representa la principal voz de referencia y las notas de clase que la registran se usan como fuente privilegiada o exclusiva para el estudio, hemos sugerido que la estrategia didáctica empleada en esta situación revela un modelo de enseñanza monológico, en el que prima la exposición y enseñar se caracteriza mayormente como transmitir información (Dysthe, 1996; Dubois, 2002; Wells, 2006).

Un uso diferente de la lectura se promueve cuando el docente se propone como objetivo que los alumnos lean necesariamente y aprendan cómo hacerlo para una determinada materia. En este caso, la interacción entre los alumnos y el profesor en relación con los textos disciplinares (a través de orientaciones explícitas del docente, discusiones en el aula sobre lo leído, guías de preguntas, etc.) propiciaría el acceso de los estudiantes a los modos de leer y comprender en un área específica del conocimiento. A su vez, en estas circunstancias, los alumnos manifiestan utilizar sus apuntes de clase ya no solamente como fuente de información sobre los contenidos, sino como un insumo para resignificar y jerarquizar los temas de la lectura realizada. En consecuencia, hemos indicado que en esta situación las relaciones de intertextualidad entre el discurso oral (en los intercambios en el aula), las notas de clase y el discurso escrito en los textos disciplinares, al contextualizarse recíprocamente, evidenciarían un modo de enseñanza dialógico (Dysthe, 1996; 2002; Wells, 1990; 1993, 2006). Si bien en este estudio exploratorio el distinto nivel de rendimiento de los estudiantes entrevistados, señalado por sus docentes, no arroja discrepancias en relación con las maneras de utilizar las notas de clase, ni tampoco con respecto al uso de la lectura informado por los alumnos de una misma asignatura, podría ocurrir que en una muestra más amplia aparecieran diferencias, que ayudarían a entender mejor el efecto de ciertos modos de enseñanza sobre las necesidades educativas diversas de una población heterogénea de alumnos. En cuanto a los alcances y límites de esta indagación, si bien la muestra de docentes y de alumnos es reducida y sólo contamos con una observación de clase en cada materia (por lo que los datos recabados podrían hasta no ser representativos al interior de cada caso), el valor de este estudio reside en su capacidad de modelizar *escenarios didácticos polares* y resaltar la interconexión entre las prácticas de lectura y toma de notas que los futuros docentes realizan para aprender. Otra objeción que podría hacerse a este trabajo proviene del hecho de que el Caso 1 corresponda a primer año y el Caso 2 a cuarto, lo cual justificaría la diferencia en las estrategias de enseñanza de los profesores y en el uso de la lectura y la toma de apuntes de los estudiantes. No obstante, consideramos que es justamente a raíz de la baja tasa de egresos del nivel de formación docente no universitario (3) (Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008) que ocuparse de la lectura y la escritura en las materias resulta crucial tanto *al inicio* como a lo largo del nivel superior, ya que de acuerdo a investigaciones locales, las dificultades encontradas en estas prácticas inciden en el desgranamiento y fracaso de los estudiantes ADDIN EN.CITE ADDIN EN.CITE.DATA (Araujo *et al.*, 2004; Barbabella, Martínez, Teobaldo y Fanese, 2004). En vista de ello, y reconociendo que los usos del lenguaje en las distintas áreas de contenido son inseparables de la especificidad propia de las disciplinas, resulta relevante profundizar la indagación sobre cómo las diversas estrategias de enseñanza potencian o dificultan la utilización de la lectura y la escritura como herramientas epistémicas al servicio de aprendizajes más profundos, que permitan una aproximación constructiva, situada y creativa al conocimiento en la formación de los futuros docentes.

NOTAS

(1) Tesis de Doctorado en Educación en el marco de una Beca Doctoral de CONICET y con el apoyo del Programa Formador de Formadores de la Fundación Lúminis. Corresponde a la primera autora con dirección de la segunda. La tercera autora es integrante del equipo de investigación dirigido por la Dra. Paula Carlino y ha colaborado en la revisión bibliográfica realizada para esta ponencia.

(2) En el sistema educativo argentino, los Institutos Superiores de Formación Docente forman a profesores para el nivel secundario, pero no pertenecen al nivel universitario.

(3) Según los datos del Relevamiento Anual 2004, en términos globales sólo uno de cada siete ingresantes a la formación docente no universitaria se gradúa. Como parámetro comparativo, en los institutos terciarios técnicos se recibe un estudiante de cada cinco que ingresa (Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008).

BIBLIOGRAFIA

- ALLIAUD, A. (2004). La escuela y los docentes. ¿Eterno retorno o permanencia constante? *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 12, 91-104.
- AGUERRONDO, I., VEZUB, L. y CLUCELLAS, M. (2008). Las instituciones terciarias de formación docente en la Argentina. Parte I, datos del Relevamiento Anual 2004. Subproyecto: "Caracterización de los Institutos de Educación Superior con oferta de Formación Docente". Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente y MEC y T.
- ALAMARGOT, D. y CHANQUOY, L. (2001). Through the models of writing. En G. Rijlaarsdam (Series Ed.), *Studies in writing* (Vol. 9). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- ARAUJO, J., BALDONI, M., BALLESTER, M. A., BARRÓN, M. P., CORRADO, R., EIZAGUIRRE, M. D. et al. (2004). El problema de enseñar y aprender como debate posible. Una experiencia en el ámbito universitario, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina". Santa Rosa, La Pampa: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.
- BADDELEY, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.
- BARBABELLA, M., MARTÍNEZ, S., TEOBALDO, M. y FANESE, G. (2004). Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCO, 2004). El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina". Santa Rosa, La Pampa: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.
- 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.
- BOCH, F. Y PIOLAT, A. (2005). Note taking and learning: A Summary of research. *The WAC Journal*, 16, 101-113.
- CARLINO, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, 409-420.
- CARLINO, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad?, *Cuadernos de psicopedagogía*, 4, 21-40. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia.
- CARTER, M., FERZLI, M. y WIEBE, E. N. (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 de docentes, concepciones y prácticas de lectura y escritura. Una revisión crítica de bibliografía. *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación en Psicología y Quinto Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Psicología y Sociedad Contemporánea: Cambios Culturales"*, 6-8 de agosto de 2009. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.scribd.com/doc/23156484/I-Congreso-Internacional-de-Investigacion-y-Practica-Profesional-en-Psicologia-Memorias-Tomo-1>
- CASTEDO, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 28 (2), 6-18.
- CHALMERS, D. y FULLER, R. (1999). Research and a professional development programme on teaching learning strategies as part of course content. *International Journal for Academic Development*, 4(1), 28.
- DUBOIS, M.E. (2002). La lectura en la formación y actualización del docente. *Comentario sobre dos experiencias. Lectura y Vida*, 23 (3), 30-38.
- DYSTHE, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- DYSTHE, O. (2002). Professors as Mediators of Academic Text Cultures: An Interview Study with Advisors and Master's Degree Students in Three Disciplines in a Norwegian University. *Written Communication*, 19(4), 493-544.
- 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.

- GUTHRIE, J. T. (1996). Educational Contexts for Engagement in Literacy. *The Reading Teacher*, 49(6), 432-445.
- GUTHRIE, J. T., SCHAFFER, W., WANG, Y. y AFFLERBACH, P. (1995). Relationships of Instruction to Amount of Reading: An Exploration of Social, Cognitive, and Instructional Connections. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 8-25.
- KIEWRA, K. A. (1985a). Investigating note taking and review: a depth of processing alternative. *Educational Psychologist*, 20, 23-32.
- KIEWRA, K. A. (1985b). Learning from a lecture: an investigation of note taking, review and attendance at a lecture. *Human Learning*, 4, 73-77.
- 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.
- KOZULIN, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 3-7.
- LAIDLAW, E. N., SKOK, R. L. y MCLAUGHLIN, T. F. (1993). The effects of note taking and selfquestioning on quiz performance. *Science Education*, 77(1), 75-82.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LORTIE, D. (1985). Los límites de la socialización del maestro. En E. Rockwell (comp.), *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 (comp.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 23-26). México Ediciones El Caballito.
- MIKULECKY, L. (1982). Job Literacy: The Relationship between School Preparation and Workplace Actuality. *Reading Research Quarterly*, 17(3), 400-419.
- OLSON, D. R. (1997). La escritura y la mente. En D. R. A. Wertsch (Ed.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- PIOLAT, A. (2001). *La prise de notes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PIOLAT, A., ROUSSEY, J.-Y. y BARBIER, M. L. (2003). *Mesure de l'effort cognitif: Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la re'daction, l'apprentissage et la lecture de divers documents? [Measuring cognitive effort: why is it relevant to compare note taking, writing, learning and reading]* *Arob@se*, 1-2, 118-140.
- PIOLAT, A., OLIVE, T. y KELLOGG, R. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19(3), 291-312.
- RATEKIN, N., SIMPSON, M. L., ALVERMANN, D. E. y DISHNER, E. K. (1985). Why Teachers Resist Content Reading Instruction. *Journal of Reading*, 28(5), 432-437.
- ROCKWELL, E. (1982). "Los usos escolares de la lengua escrita". En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- SCRIBNER, S. (1984). The Practice of Literacy: Where Mind and Society Meet. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 433(Discourses in Reading and Linguistics), 5-19.
- SMITH, F. R. y FEATHERS, K. M. (1983a). The Role of Reading in Content Classrooms: Assumption vs. Reality. *Journal of Reading*, 27(3), 262-267.
- SMITH, F. R. y FEATHERS, K. M. (1983b). Teacher and Student Perceptions of Content Area Reading. *Journal of Reading*, 26(4), 348-354.
- VAN DIJK, T. A. y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- WELLS, G. (1990). Creating the Conditions to Encourage Literate Thinking. *Educational Leadership*, 47(6), 13.
- WELLS, G. (1993). Text, Talk and Inquiry: Schooling as Semiotic Apprenticeship. *International Conference on Language and Content*. Hong Kong.
- WELLS, G. (2006). Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Education. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.

escuelas y otros espacios educativos de la Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires a partir de los trabajos de campo de los alumnos de la Cátedra Psicología Educacional II de la Facultad de Psicología de la UBA, y entrevistas que se desarro-