

Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio.

Cartolari, Manuela y Carlino, Paula.

Cita:

Cartolari, Manuela y Carlino, Paula (2011). *Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio*. *Magis*, 3 (7), 67-86.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/32>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/a05>



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

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

Leer y tomar apuntes para *aprender en la formación docente:* un estudio exploratorio

Reading and Taking Notes for Learning in Teacher Training: an Exploratory Study

Lire et prendre de notes pour apprendre dans la formation de l'enseignant:
une étude exploratoire

Ler e tomar notas para aprender na formação docente: um estudo exploratório

Fecha de recepción: 18 DE ABRIL DE 2011 / Fecha de aceptación: 31 DE AGOSTO DE 2011
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201112)4:7<67:LTPAFD>2.0.TX;2-U

Escrito por MANUELA CARTOLARI

CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS, CONICET
UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES
CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA
manucartolari@yahoo.com

PAULA CARLINO

CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS, CONICET
UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES
BUENOS AIRES, ARGENTINA

Resumen

Leer y escribir pueden ayudar a aprender contenidos disciplinares, aunque la función epistémica no es una propiedad natural de estas prácticas, sino una potencialidad que depende de cómo se las ejerza. Para identificar cómo se utilizan la lectura y la escritura en la formación inicial de docentes de Ciencias Sociales, se observaron clases y se entrevistó a profesores y estudiantes de dos asignaturas de instituciones argentinas. Encontramos dos maneras contrastantes de incluir la lectura según prevalezcan en la enseñanza modelos didácticos dialógicos o monológicos, que repercuten en cómo los estudiantes utilizan la lectura y las notas de clase para estudiar.

Palabras clave

Lectura, escritura, formación docente, enseñanza, toma de apuntes.

Palabras clave descriptor

Lectura, escritura, formación profesional de maestros, modelos educativos.

Transferencia a la práctica

La utilización epistémica de la lectura y la escritura para aprender Ciencias Sociales en la formación inicial de docentes puede favorecerse con formas de enseñanza que promuevan dialogar y reflexionar sobre lo leído, en vez de centrarse en la sola exposición del profesor. Este estudio resulta relevante para el diseño curricular de las carreras docentes y aporta a la reflexión de los formadores sobre sus prácticas de enseñanza al mostrar cómo estas inciden en los usos de la lectura y de las notas de clase que realizan los estudiantes de profesorado.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Cartolari, M. & Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 67-86.

Key words author

Reading, Writing, Teacher Training, Education, Taking Notes.

Key words plus

Reading, Writing, Teachers Training, Models Educational.

Abstract

Although the main function of reading and writing is not epistemic in itself, if used correctly it may assist the development of specific knowledge. In order to identify how reading and writing are used in basic teacher training in social sciences, lessons were observed and students and lecturers of two courses at Argentinian institutions were interviewed. Two contrasting ways to employ reading were found, which are chosen according to dialogue or monologue based didactic models, and influence the way reading and taking notes are used by students.

Transference to practice

The epistemic use of reading and writing in basic teacher training in social sciences may benefit from teaching methods that foment dialogue and reflections about texts, as opposed to focusing on the lecturer's point of view. This study is, therefore, relevant for curriculum design of teacher training programs, and makes a contribution to the field of teacher training as it shows how teaching methods influence the use of reading and taking notes by students.

Mots clés auteur

Lecture, écriture, formation de l'enseignant, prise de notes.

Mots clés descripteur

Lecture, écriture, formation professionnelle de professeurs, modèles éducatifs.

Résumé

Lire et écrire peuvent aider à apprendre les contenus disciplinaires, même si la fonction épistémologique n'est pas un attribut naturel de ces pratiques, mais si un potentiel qui dépend de comment on les utilise. Pour identifier comment on utilise la lecture et l'écriture dans la formation initiale des enseignants de Sciences Sociales, on a observé les cours et on a interviewé aux professeurs et aux étudiants de deux cours d'institutions argentines. On a trouvé deux façons opposées d'inclure la lecture selon prédomine dans l'enseignement les modèles didactiques dialogiques ou monologiques, qui ont une répercussion dans la manière dans laquelle les étudiants utilisent la lecture et la prise de notes pour étudier.

Transfert à la pratique

L'utilisation épistémologique de la lecture et de l'écriture pour apprendre les Sciences Sociales dans la formation initiale des enseignants peut être favorable si l'enseignant promue le dialogue et la réflexion par rapport à ce qu'on a lu, à la place de concentrer l'enseignement dans sa seule exposition. Cette étude résulte important par rapport au dessein du curriculum dans les filières d'enseignement et contribue à la réflexion des enseignants sur leurs pratiques d'enseignement avec l'exposition de comment celles-ci incident dans les usages de la lecture et de la prise de notes qui réalisent les étudiants qui vont devenir professeurs.

Palavras-chave autor

Leitura, escrita, formação docente, ensino, tomar notas.

Palavras-chave descritor

Leitura, escrita, formação profissional de mestres, modelos educativos.

Resumo

Ler e tomar notas pode ajudar na aprendizagem de conteúdos disciplinares, ainda que a função epistêmica não seja uma propriedade natural destas práticas, mas uma potencialidade que depende de como são exercidas. Para identificar como se utilizam a leitura e a escrita na formação inicial de docentes de Ciências Sociais, observaram-se aulas e entrevistaram-se professores e estudantes de duas disciplinas de instituições argentinas. Encontraram-se duas maneiras contrastantes de incluir a leitura, conforme prevaleçam no ensino modelos didáticos dialógicos ou monológicos, que repercutem em como os estudantes utilizam a leitura e as anotações de aula para estudar.

Transferência à prática

A utilização epistêmica da leitura e da escrita para aprender Ciências Sociais na formação inicial de docentes pode ser favorecida através de formas de ensino que promovam o diálogo e a reflexão sobre o lido, em lugar de centrar-se somente na exposição do professor. Este estudo se torna relevante para o desenho curricular dos cursos de docentes e contribui com a reflexão dos formadores sobre suas práticas de ensino, ao mostrar como estas incidem nos usos da leitura e das anotações de aula que realizam os estudantes de curso de professores.

Introducción

¿Cómo utilizan los alumnos las notas de clase cuando estudian? ¿Vinculan sus anotaciones con la bibliografía que necesitan leer? ¿Hay alguna relación entre cómo sus docentes incluyen la lectura al enseñarles y cómo ellos leen y usan las notas de clase? Estas preguntas emergieron en el transcurso del estudio piloto de una tesis doctoral,¹ en el que nos propusimos explorar cómo se emplean la lectura y la escritura en asignaturas de las Ciencias Sociales en la formación de futuros profesores secundarios. Consideramos relevante indagar los usos de la lectura y la escritura, porque estas prácticas pueden constituir herramientas privilegiadas para aprender (Bereiter & Scardamalia, 1987; Langer & Applebee, 1987; Wells, 1993), para apropiarse de los modos de hacer y pensar en las disciplinas (Carlino, 2005; Carter, Ferzli & Wiebe, 2007; Kostouli, 2005) y para acceder y participar en comunidades disciplinares como lectores y escritores críticos (Birri-Moje, 2007; Zipin & Brennan, 2006). Tratándose de la formación docente, además, conocer cómo se lee y se escribe en las materias puede ayudar a entender en qué condiciones se aprende lo que los profesores enseñan luego en otros niveles educativos. Esto resulta de particular importancia ya que las experiencias como alumnos de los futuros profesores suelen incidir en sus posteriores prácticas de enseñanza, según han mostrado distintas investigaciones (Alliaud, 2004; Gordon, Dembo & Hocevar, 2007; Lortie, 1985; Mardle & Walker, 1985).

En esta introducción, pasamos revista a estudios que vinculan el uso de la lectura y la escritura con pensar y aprender, a otros que abordan la toma de apuntes en las clases, y al concepto de enseñanza dialógica. El resto del artículo se centra en el análisis de los usos de la lectura y la toma de apuntes que se realizan en dos asignaturas de carreras terciarias que forman a futuros profesores de Historia y Geografía en instituciones de la ciudad de Buenos Aires.

Leer y escribir para pensar y no solo para comunicar

Según las publicaciones que hemos relevado en otro trabajo (Cartolari & Carlino, 2009), tanto profesores como alumnos generalmente consideran que leer y escribir son habilidades comunicativas generales, que solo involucran la capacidad de codificar/descodificar el habla o el pensamiento, y que se aprenden descontextualizadamente para ser luego transferidas a cualquier ámbito de actividad. Esta extendida visión deja de lado los diversos, situados y complejos procesos sociocognitivos implicados al leer y al escribir (Cassany, 2009; Kostouli, 2005; Olson, 1996) para enfocarse solamente en los aspectos *comunicacionales* de las prácticas letradas.

Es decir, esta concepción desconoce lo que Gordon Wells (1987) denomina “nivel epistémico” de la lectura y la escritura. Según este autor, los usos del lenguaje escrito conllevan diferentes grados de actividad cognitiva, siendo el nivel epistémico central para la enseñanza y el aprendizaje. Este nivel solo se pone en juego si se lee y escribe con determinados propósitos y según ciertas condiciones, esto es, cuando leer y escribir se utilizan para analizar el pensamiento de otros y objetivar el propio en textos, lo que permite explorar y revisar ideas, dialogar sobre lo leído y lo escrito, reflexionar, evaluar críticamente y reconstruir y/o transformar el conocimiento en oposición a simplemente reproducirlo o “decirlo”. La lectura y la escritura se convierten así en *herramientas epistémicas* (Bereiter & Scardamalia, 1987;

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

En este artículo de investigación se presentan los resultados de una tesis de Doctorado en Educación, en el marco de una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET (Argentina), y con el apoyo del programa Formador de Formadores de la Fundación Lúminis. El título de la tesis es *Leer y escribir en la formación superior de docentes en Ciencias Sociales: usos y sentidos que profesores y alumnos otorgan a la lectura y la escritura*.

¹ Tesis desarrollada por la primera autora con dirección de la segunda.

Wells, 1990b), es decir, en instrumentos intelectuales para pensar sobre un tema (Olson, 1988, 1997). De esta forma, los usos epistémicos del leer y escribir potenciarían el aprendizaje reflexivo y crítico de los contenidos disciplinares y se diferenciarían de sus usos reproductivos encaminados solo a registrar y dar cuenta de la información que es necesario estudiar. Otras investigaciones coinciden en señalar que no todos los tipos de tareas de lectura y escritura contribuyen de igual modo a aprender: en efecto, solo aquellas que conllevan análisis, comparación de ideas y reflexión crítica demuestran promover la elaboración más compleja del conocimiento (Carter, Ferzli & Wiebe, 2007; Langer & Applebee, 1987; Newell, 1984; Newell & Winograd, 1989).

Además, desde la perspectiva de Gordon Wells (1990a), no alcanza con el solo hecho de que el docente proponga un tipo u otro de tareas para garantizar el uso epistémico de la lectura y la escritura. También es preciso enseñarlo. “Enseñar”, para este autor, significa que el docente comparta con los alumnos su saber-hacer al organizar las clases de modo tal de dar oportunidades para que la lectura y escritura epistémicas sean ejercidas en la acción conjunta. Dado que los procedimientos cognitivos de construcción de significados que se pueden poner en marcha al leer y al escribir no son visibles, para promoverlos es necesario que la enseñanza haga observables los procesos de interpretación y producción escrita que ayudan a pensar, mediante el diálogo en torno de los textos que se leen o escriben:

Simplemente indicar a los estudiantes que lean de modo crítico o busquen expresarse de manera más efectiva en sus escritos no les servirá para hacerlo, si ellos no han desarrollado una comprensión de las actividades mentales involucradas. Y para que ello ocurra, los alumnos necesitan participar conjuntamente con sus docentes o pares más capaces en eventos de lectura y escritura en los que estas actividades internas se exterioricen –volviéndose disponibles para su apropiación–, dialogando sobre los textos (Wells, 1990a, p. 16).

Basándonos en lo anterior, entendemos que la investigación no debería abordar solamente qué hacen los alumnos con los textos que leen o producen de modo individual, ni tampoco debería encararse relevando qué tipo de tareas de lectura o escritura *solicitan* los docentes. Por el contrario, para indagar el uso epistémico de estas prácticas –o en todo caso, las razones de su ausencia–, resulta imprescindible incluir en el análisis qué ocurre en los espacios en los que se da la oportunidad de realizar intercambios entre estudiantes y profesores acerca de lo que se lee y escribe (Wells, 1990b) para observar qué interacciones tienen lugar en el aula.

Lo que sucede durante las clases, por otra parte, no solo es fuente de interés para la investigación; los propios alumnos suelen otorgar importancia a lo que en ellas se hace y dice, y toman notas de lo que allí ocurre. De hecho, algunos estudios han mostrado que la escritura más frecuente en el nivel secundario y superior es la toma de apuntes, y que una amplia mayoría de los alumnos terciarios y universitarios la ponen en práctica en las distintas materias que cursan (Mateos, Villalón, de Dios & Martín, 2007; Solé, Mateos, Martín, Miras, Cuevas, Castells & Gràcia, 2005).

Tomar apuntes en clase

En la bibliografía sobre la toma de notas, encontramos que esta actividad se caracteriza por procesos cognitivos complejos que involucran la memoria de corto plazo, la comprensión de los temas tratados y la pro-

ducción escrita (Piolat, Olive & Kellogg, 2005). Así mismo, se considera que tomar apuntes favorece el aprendizaje no solo cuando los estudiantes revisan sus notas, sino también mientras realizan esta actividad, ya que la misma facilita la retención y la conexión generada por el propio alumno entre distintos segmentos de información (Kiewra, 1985a, 1985b; Laidlaw, Skok & McLaughlin, 1993). El hecho de que la velocidad promedio de escritura sea diez veces menor que la del discurso oral (Boch & Piolat, 2005) exige, además, la difícil tarea de mantener una representación activa de lo que se está diciendo. Dos estrategias serían las más utilizadas por los alumnos para enfrentar este desafío: por una parte, orientar la atención a comprender y a escuchar, lo cual disminuye la cantidad de escritura, o bien transcribir el máximo posible, lo cual desenfoca la atención del contenido de lo que se escucha (Piolat, 2004; Piolat, Roussey & Barbier, 2003).

Distintas investigaciones abordan esta última cuestión teniendo en cuenta qué técnicas permiten registrar de modo más completo y recordar mejor las clases expositivas de los docentes (Makany, Kemp & Dror, 2009; Palkovitz & Lore, 1980; Sutherland, Badger & White, 2002), qué pautas organizativas pueden proveer los profesores para que los estudiantes no dejen de anotar datos importantes (Kiewra, 1985c; Titsworth, 2004) y la relación entre la cantidad y calidad de los apuntes tomados en clase y las calificaciones de los alumnos en los exámenes (Baker & Lombardi, 1985; Neef, McCord & Ferreri, 2006; Nye, Crooks, Powley & Tripp, 1984).

Otros estudios, en cambio, dirigen el interés a cómo se utiliza la información que se registra en las clases, y distinguen entre aquellos estudiantes que usan sus notas como “producto” –es decir, como información para estudiar sin otro tipo de procesamiento– o quienes lo hacen a modo de “proceso” –información para reflexionar, para relacionar con otras fuentes y/o reescribir– (Hartley & Davies, 1978; Isaacs, 1994). Se ha intentado vincular el uso de los apuntes como “producto” o como “proceso” al enfoque superficial o profundo de aprendizaje que adoptan los estudiantes en el nivel superior, aunque se reconoce que aún no hay evidencia suficiente para suponer una relación directa entre estas variables (Espino & Miras, 2010).

Sin embargo, de acuerdo con nuestra revisión de antecedentes, el uso de las notas que toman los estudiantes en las clases no ha sido puesto en relación con el uso epistémico de la lectura y la escritura, ni con las condiciones de enseñanza. Estas últimas pueden vincularse al concepto de modelo didáctico planteado tanto por Roland Charnay (1997) como por Delia Lerner (2002), ya que esta noción pone de relieve cómo se juegan las relaciones entre los componentes del sistema didáctico docente-alumno-saber en cada caso particular. Serían, por tanto, estas relaciones las que facilitarían u obstaculizarían el uso epistémico de la lectura y la escritura. Ello reviste especial importancia ya que, como muestra Olga Dysthe (1996, 2000), el rol del docente resulta crucial para la utilización de tareas que involucren escribir y leer para aprender.

Enseñanza dialógica o monológica

Los estudios sobre interacción entre lectura, escritura y habla en clases del nivel secundario realizados por Olga Dysthe identifican distintas prácticas docentes que caracterizan modelos monológicos y dialógicos² de

² La diferenciación entre modelos dialógicos y monológicos de enseñanza que plantea Olga Dysthe se deriva de aquella realizada por Mihail Mihajlovič Bajtin (1985) y Yuri Lotman (1994) con respecto a los textos. Esta distinción subraya que si bien todo escrito cuenta con un aspecto

enseñanza. Entendidos en un continuo del cual ambos son los extremos, el modelo correspondiente a la “enseñanza monológica” se refiere a la clase magistral, en la cual aunque los que se comunican lo hagan por turnos y al parecer dialoguen, lo que se expresa está determinado en gran parte y no aporta novedad al tema. Así mismo, la interacción verbal sobre lo leído o lo escrito para la construcción conjunta de significados se valora poco o incluso se evita. En el polo opuesto se ubica el modelo de “enseñanza dialógica”, con el máximo nivel de interacción entre docente y alumnos a partir de preguntas auténticas, sin respuestas prefijadas. Aquí, la interacción entre escritura, lectura e intercambios orales en las clases se utiliza para potenciar el aprendizaje en una doble dirección: “leer y escribir para hablar” (tareas de lectura y escritura para enfocar y preparar las discusiones en clase) y “hablar para leer y escribir” (preparación oral de las tareas que requieren de lectura y escritura).

Según documenta Olga Dysthe (2000), en los casos en que se observan prácticas de enseñanza predominantemente dialógicas no solo se promueve que los estudiantes aprendan de modo más profundo y constructivo, sino que se brinda la oportunidad de hacerlo sobre todo a aquellos alumnos que experimentan mayores dificultades en el aprendizaje y en la lectura y escritura académicas. Ello ocurre porque a partir de la tensión que se produce entre las múltiples voces o puntos de vista que suscitan los escritos, se posibilita la transformación de la comprensión y la construcción de nuevos significados (Bajtín, 1981; Dysthe, 1996). Así, la interacción entre habla, lectura y escritura sirve para enriquecer la comprensión y profundizar el aprendizaje en situaciones de clase que dan lugar a distintas perspectivas sobre los contenidos que se tratan (aun si estas son inacabadas, parcialmente erróneas, divergentes o contradictorias con la voz autorizada del docente).

A partir de los antecedentes previos, en este estudio enfocamos cómo se vinculan distintas modalidades de enseñanza con el uso de los textos y de las notas de clase que realizan futuros docentes de Historia y Geografía para aprender contenidos, en asignaturas disciplinares de su formación inicial.

Método

Realizamos una indagación exploratoria en asignaturas pertenecientes a dos Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)³ ubicados en Buenos Aires.

La selección de las materias respondió a los siguientes criterios: a) previsión de las autoras de este trabajo de la presencia de usos divergentes y/o contrastantes de la lectura y la escritura en la enseñanza según la referencia de informantes clave que se desempeñan como docentes en las instituciones indagadas, b) pertenencia de ambos ISFD al sistema público de educación superior no universitario y c) correspondencia de las asignaturas a disciplinas de las Ciencias Sociales.

monológico, porque apunta a establecer significados culturales de un modo preciso, los textos no pueden considerarse como contenedores pasivos. Por el contrario, todo texto, aun aquel que parezca más acabado, constituye un dispositivo de generación de nuevas interpretaciones y pensamientos, porque se inserta entre otros textos y sus interpretantes, al modo de un enunciado entre cadenas dialogales (Bajtín, 1981, p. 454). Referidos a la enseñanza, estos conceptos permiten caracterizar modos de interacción en los que se prioriza una u otra función de lo escrito, y en los que se valora o desalienta que los estudiantes manifiesten sus propias interpretaciones a medida que se desarrolla su proceso de construcción de conocimiento.

3 En el sistema educativo argentino, los Institutos Superiores de Formación Docente forman a profesores para el nivel secundario e integran la educación terciaria no universitaria.

Para la recolección de datos, entrevistamos en profundidad a una profesora de la materia Perspectiva Espacio-Temporal de América y Argentina, de primer año de un ISFD ubicado en los suburbios de Buenos Aires y a otro profesor de Historia Contemporánea de cuarto año de ISFD localizado en el centro de la ciudad, en las carreras de Geografía e Historia, respectivamente.⁴

Además, se observó en forma no participante una clase en cada materia. Al término de ellas, y a pedido de la investigadora, los docentes 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. Las entrevistas a los estudiantes, realizadas luego de un primer análisis de la observación, incluyeron preguntas relativas a las prácticas de escritura y lectura registradas en las clases. Así mismo, se solicitó una copia del programa de las materias a los profesores para complementar la información recolectada.

Tanto las entrevistas como las observaciones se realizaron a finales del segundo semestre en estas materias de duración anual, para que: a) los docentes fueran capaces de indicar a alumnos de distinto nivel de desempeño a lo largo del curso, y b) los estudiantes pudieran expresar su perspectiva acerca de los usos de la lectura y la escritura realizados en las materias durante un período extendido.

Las clases y las entrevistas, registradas magnetofónicamente y transcritas, fueron complementadas con las notas tomadas acerca de los aspectos no verbales observados (gestos, disposición de los alumnos y docente en el aula, acciones realizadas por ambos, etc.) que se consideraron relevantes en cada una de las instancias.

Este diseño metodológico se basa en el tipo de “estudios de casos colectivos”, definidos por Robert E. Stake (1994) como la indagación de un tema o fenómeno a partir de distintos casos que se eligen con el supuesto de que su investigación conducirá a profundizar el entendimiento o la teoría existente con respecto a una serie más amplia de estos. Por tanto, si bien las conclusiones no son susceptibles de ser generalizadas, su fortaleza reside en brindar herramientas para generar, reafirmar o reformular planteos, teorías

o hipótesis (Stake, 1998). En la misma dirección, el análisis del material⁵ se realizó contemplando el objetivo propio de los estudios exploratorios, esto es, generar la comprensión de la perspectiva de los participantes y buscar categorías de análisis relevantes y/o novedosas para una indagación posterior (Maxwell, 2005).

Con este fin, y a partir de un proceso cualitativo de categorización inductiva, se buscaron tanto convergencias como divergencias entre lo expresado por los participantes y entre las fuentes de datos (entrevistas, observaciones y programas de las materias).

Resultados

En las materias de profesorado en las que se llevó a cabo la indagación, el modo en que los alumnos utilizan los textos disciplinares y sus apuntes de clase muestran estar interconectados. Tanto las entrevistas como las observaciones permiten identificar en la primera asignatura un modelo de enseñanza monológico, que repercute en la escasa lectura que realizan los futuros docentes y en cómo usan sus notas para estudiar. Así mismo, los datos recabados en la segunda materia revelan un modelo de enseñanza dialógico que, al incorporar la lectura en las clases, contribuye a que los estudiantes lean la bibliografía y pongan en relación lo leído con las notas que toman en el aula. A continuación, presentamos los resultados del análisis de cada caso para mostrar cómo la enseñanza, las prácticas de lectura y el uso de los apuntes se interrelacionan en forma diferente en cada escenario.

Caso 1: Enseñanza monológica

El caso que describimos aquí corresponde a la asignatura Perspectiva Espacio-Temporal de América y Argentina, del primer año de la formación en un profesorado en Geografía ubicado en las afueras de Buenos Aires. Esta materia incluye en su programa de estudio dos unidades temáticas sobre contenidos geográficos y otras dos sobre contenidos históricos. Los datos que se analizan a continuación fueron recabados durante la enseñanza de la última unidad del programa de estudios, denominada Descubrimiento, conquista y administración de América.

En primer lugar, la entrevista realizada a la profesora de esta asignatura permite entrever un contraste entre lo que ella espera que sus estudiantes lean de la bibliografía del programa y lo que los alumnos indagados afirman leer efectivamente. Según expresa esta docente:

4 Al diseñar este estudio exploratorio, las autoras asumimos que la población recibida por ambas instituciones podría diferir en nivel socioeconómico, debido al contexto de localización de los ISFD. Sin embargo, en el transcurso de la investigación encontramos que los estudiantes entrevistados que asistían al profesorado próximo al centro de Buenos Aires no presentaban diferencias en relación con esta variable, indagada a partir del nivel de escolarización de sus padres y del nivel socioeconómico característico de las localidades o barrios en los que los alumnos informaron residir, en comparación con sus pares del ISFD ubicado en la periferia de la ciudad. Por ello, no incluimos esta variable en el análisis.

5 Un análisis preliminar de una parte de estos datos fue presentado en el 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, Universidad de Buenos Aires, 22-24 de noviembre de 2010.

D1:⁶ 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.

Así mismo, el objetivo de la lectura en su materia es definido por esta profesora en términos de lograr que los alumnos puedan apreciar distintas perspectivas sobre los contenidos, para evitar posturas dogmáticas:

E: Y el propósito de leer bibliografía, ¿no? aparte, de escuchar, digamos, las explicaciones que se dan en clase, ¿cuál sería el propósito para esta materia que ellos lean estos distintos autores, estas distintas perspectivas que me contaste?

D1: A mí me parece, en primer lugar, que, como nadie tiene la ciencia o, en el conocimiento, el monopolio de la verdad, ni tampoco nadie sabe todo, es bueno que exista complementación de saberes, de enfoques. Uno se da cuenta de que esto a lo mejor es el mismo hecho pero yo no lo había mirado desde esta óptica o de esta perspectiva como lo está haciendo este autor. Y, a lo mejor, aunque en algunos aspectos pudiese disentir con el otro, también puedo encontrar que ciertas observaciones que hace ese autor resultan pertinentes, que en realidad no estoy tan lejos como cuando lo pensaba. Si ellos, si uno, por un lado, lo vive, más o menos con cierta amplitud y trata de mostrarles eso, bueno, también ayudamos a que no sean tan dogmáticos, ¿no?

Aunque esta profesora asigna a la lectura el rol de fuente de información o de consulta, y le atribuye el sentido de contrastar y reflexionar sobre distintas perspectivas para interpretar lo estudiado, sus dos alumnas entrevistadas refieren haber leído, durante todo el

año, solo entre 50 y 60 páginas de las 237 que figuran como obligatorias en el programa (que incluye además tres libros de consulta). De esa cantidad, ambas refieren haber estudiado para un examen solo entre veinte y treinta páginas.

Las alumnas sostienen que han leído escasamente, y que su falta de lectura se explica, en parte, al receso invernal prolongado y a una extendida licencia por enfermedad de la docente (ambos períodos sumaron aproximadamente dos meses sin clases). Sin embargo, manifiestan que durante el resto del año tampoco leyeron la bibliografía del programa:

A1.1: 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.

Por su parte, la segunda cursante entrevistada explica las razones por las que no leyó el material especificado como obligatorio en el programa:

A1.2: 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, todo, no sé cómo explicarte, no te da tanto para leer pero ella te da mucho.

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, si el docente no enseña explícitamente cómo leer para estudiar, 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 (Ratekin, Simpson, Alvermann & 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 información suficiente, mientras que los docentes argumentan exponer los temas porque sus estudiantes no leen (Mikulecky, 1982; Smith & Feathers, 1983a, 1983b).

En nuestro análisis, otros dos factores parecen incidir en la escasez de lectura de los cursantes. En primer lugar, la docente sería percibida como "experta" y, al mismo tiempo, como una fuente privilegiada de "saber" sobre la materia que dicta. Por esta razón, la información que expone en las clases y su interpretación de la misma sería considerada por las alumnas como material suficiente para aprender los conteni-

6 En los fragmentos transcritos, la letra "E" designa a la entrevistadora, "D1" a la docente del caso 1, "A1.1" y "A1.2" a sus alumnas. Del mismo modo, "D2" corresponde al profesor del caso 2 y "A2.1" y "A2.2" a sus dos estudiantes entrevistados. Además, durante las observaciones de clase, se distinguió a los docentes en formación mediante un número, de acuerdo con su ubicación en la fila de bancos del aula. De esta forma, y debido a que no superaban la veintena, fue posible identificarlos contando rápidamente para individualizarlos durante el registro. Las cifras que siguen a la letra "A" responden a esa nómina. Tanto en los fragmentos de entrevistas como en los de observaciones que se citan, se señala mediante corchetes la inclusión de información no verbal registrada, las aclaraciones pertinentes para que se comprenda el discurso de los participantes, las síntesis de información que contextualizan las transcripciones o la referencia con puntos suspensivos a partes del registro magnetofónico que, debido al ruido ambiente, no logramos transcribir.

dos. En segundo lugar, al no incluirse la lectura explícitamente en la enseñanza como requisito indispensable para el aprendizaje de los alumnos, estos manifiestan no hallarles sentido al acceso propio a las fuentes bibliográficas para la negociación y construcción de significados en modo conjunto con la docente:

A1.1: [...] 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 [sí 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?

A1.1: 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?

A1.2: Y yo supongo que debe ser por cómo nos lo decía, es como que nosotros quedamos "aaaaahhh", ¿sí?

E: ¿Enamorados?

A1.2: Claro, creo que todo el curso estuvo así con ella... Y aparte nos daba tanto que decíamos para qué, qué 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 la falta de estrategias didácticas que incluyan la lectura en la enseñanza, cuestión esencial para la distribución del poder en el aula (Castedo, 2007). Tal situación parece obstaculizar el acceso de las estudiantes a los modos de comprender los textos académicos de su disciplina ya que no consideran necesario leer, hecho que, como podríamos inferir, tampoco facilita que se apropien de las formas de decir y escribir en el campo específico de conocimiento en el que se forman para enseñar.

Incluir o no la lectura en la enseñanza parece incidir también en otras prácticas menos visibles para la enseñanza, como la toma de apuntes. En efecto, al no leer textos disciplinares para estudiar, las alumnas refieren su esfuerzo por compensar esta carencia al registrar en sus notas la mayor cantidad posible de datos a partir de escuchar lo que su profesora dice en el aula. En los fragmentos que transcribimos a continuación, las entrevistadas informan las dificultades que experimentan en relación con este tema:

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 la profesora?

A1.1: 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?

A1.1: 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 [de los textos de la bibliografía]. 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?

A1.2: 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 adonde me trababa porque decís, todo no podés anotar, en un momento algo se te pasa y bueno...

Como puede verse, las estrategias que utilizan estas estudiantes son disímiles. A1.1 registra lo que considera son los datos esenciales del tema, aunque no puede dar cuenta de la existencia de un criterio compartido entre sus pares y con la docente sobre qué es necesario jerarquizar al tomar nota. Su compañera, A1.2, al referir su dificultad para recordar informaciones más extensas a partir de notas breves, opta en cambio por escribir el máximo posible, aunque, debido a las diferencias entre la velocidad del discurso oral y la escritura (Boch & Piolat, 2005), ello también la conduzca a omitir parte de lo escuchado. Pero más allá de las dificultades a las que cada una de las estudiantes se enfrenta al tomar apuntes, ambas muestran que la escasez de lectura parece magnificar el desafío intrínseco que esta práctica de escritura implica (Piolat, Olive & Kellogg, 2005). En efecto, al estudiar casi exclusivamente de sus notas de clase, la información relevante

que puede resultar omitida en ellas no podrá ser luego complementada, subsanada o confrontada leyendo textos disciplinares.

El análisis de la observación brinda elementos que enriquecen lo referido por la docente y sus alumnas con respecto a los usos de la lectura. En particular, y debido a que se realizó durante el dictado de una unidad temática de contenidos históricos para la cual las estudiantes manifestaron utilizar parte de la escasa bibliografía que leyeron, permitió relevar qué usos de los textos se llevaban a cabo durante la clase. En el fragmento de observación transcrito a continuación, se evidencia por ejemplo que la docente hace circular entre los alumnos un libro que ella provee para que observen una imagen y que, además, se leen en clase algunos documentos históricos (que no corresponden al libro mencionado), aunque quien los lee en voz alta e interpreta es la misma profesora, sin suscitar –o hasta obstruyendo a veces– la participación de sus estudiantes en la actividad:

[La docente toma de su maletín un libro y lo muestra a los alumnos].

D1: Se acuerdan esa famosa frase “tanto monta, monta tanto y sabes cómo va andando” y entonces para no quedarse en duda el sello tenía el rostro, en la misma dimensión, digamos, de los dos monarcas, para dar a entender que había un balance de poder entre Castilla y Aragón. ¿Ustedes tienen esta página eh..., es en la 33, la página de la firma de los reyes?

A1.2: No en las fotocopias nuestras. [Un conjunto de documentos históricos que la docente ha dejado a los alumnos para que fotocopien como parte de la bibliografía de la materia].

D1: En la de los documentos, en la página 36.

A9: No. Llega hasta la 29 el apunte [el set de fotocopias que han comprado los alumnos].

D1: Ah, bueno... [Muestra en el libro que sostiene una representación iconográfica de los Reyes]. A ver..., ahí se ve Doña Isabel y Don Fernando... [Algunos estudiantes ríen, otros anotan en sus cuadernos].

[La docente continúa hablando sobre el aspecto físico de los Reyes].

D1: Bueno... En cambio, el nieto Carlos de Augsburgo ya comenzó a firmar con su nombre, ¿eh? Ponen a Carlos y aquí había una filigrana hacia abajo que si se analizara desde el punto de vista grafológico sería muy interesante la personalidad de Carlos de Augsburgo. [Le entrega el libro a A1 para que lo vea y lo pase a los compañeros. Los alumnos miran el libro, algunos solo la página en que está abierto, otros se fijan en las siguientes. Mientras hacen esto realizan comentarios entre ellos que no se llegan a distinguir y la docente continúa hablando].

D1: [...] Así que bueno, ahí tienen ustedes entonces la importancia que tenía esta cita. [Se sienta en el escritorio y busca entre las hojas del libro que pasó a los estudiantes]. Vamos a ver si les ayudan algunos pequeños documentos y después les voy a dar una breve actividad... Fijense en América, la voluntad del Rey Felipe II, no olviden el bisnieto de los Reyes Católicos, un chico que..., no sé si tienen esta página de la treinta a la treinta y cinco...

A8: No...

D1: Bueno, muy bien. [Comienza a leer el libro]. “Y porque los Reinos de Castilla y de India pertenecen a una misma corona y sus leyes y procedimientos de gobierno deben ser en lo posible semejantes, los miembros de nuestro Consejo tratarán que las leyes e Institución que ordenaren en favor de esos Estados se comporten al estilo y orden por el cual son gobernados los reinos de Castilla y León en cuanto lo permitan la diversidad y diferencia de esas tierras y pueblos”. [Deja de leer y mira a los alumnos]. Ahí está, es un extracto breve pero que nos tiene que servir. Entonces, ¿qué están diciendo en este punto?..., ¿cómo debían ser las instituciones

europas o americanas comparadas con las que [...] Es muy claro lo que dice este libro [...].

A7: Un reflejo...

D1: Exacto, en la medida que te permita, salvo que hubiera una cuestión muy distinta o un problema muy grave, tratar en lo posible que sea normal. [...] Bueno, otra... [Vuelve a leer el libro]. "Real Cédula al Contador de la Casa de Contratación Juan López de Recalde para que se entienda con Juan Díaz de Solís con toda diligencia y secreto pues va a descubrir 1.800 leguas que pertenecen a los Reinos de Castilla"... [Detiene la lectura]. Era la expedición que iba a zarpar en 1515... [Continúa leyendo]. "Dado en Mansilla 24 de noviembre de 1514" [...] [Deja de leer.] Y la última... [Retoma la lectura]. "Real Cédula al Asistente de Sevilla para que se informe que ciertos indios del Río de la Plata que están en unos monasterios quieren volver a su tierra con Don Pedro de Mendoza para que si lo quieren lo hagan libremente. Mané, 9 de enero de 1535". [Se detiene y cierra el libro]. Estos indios que habían sido llevados por la expedición de Gaboto, ¿eh?, ahora ven claramente que esos indios quieren volver, lo podían hacer libremente regresando con la expedición de Don Pedro de Mendoza. Bueno, ¿se entendió? ¿Más o menos lo tienen claro? [La docente no da tiempo para la respuesta de los alumnos y sigue]. Bueno, bueno, entonces vamos a hacer un pequeño corte, ¿eh? Y después continuamos. Después del recreo. [Los estudiantes van cerrando sus cuadernos y comienzan a levantarse].

En la transcripción expuesta se observa cómo, aunque exista la circulación y lectura en clase de bibliografía, los alumnos asumen un papel pasivo en la construcción de significados acerca de la misma. En primer lugar, la docente provee un libro para mostrar una representación iconográfica relacionada con el contenido sobre el que está trabajando (las autoridades en España y América durante la época de la Colonización) pero no les pide leer o elaborar alguna producción propia al respecto. Los comentarios que los alumnos realizan entre ellos no participan de la clase y se pierden en el anonimato del rumor de las conversaciones de fondo. La actividad, de esta manera, toma tan solo un carácter ejemplificador de la exposición oral de la profesora.

En segundo término, la docente lee en voz alta documentos que los estudiantes no poseen entre sus propias fotocopias. Si tenemos en cuenta que la lectura permite el acceso privado a informaciones que de otro modo se encontrarían fuera de nuestro alcance (Olson, 2001), en este caso a los alumnos no se les brinda la oportunidad de volver a los escritos que se han leído en clase para elaborar sus propias reflexiones sobre lo explicado y, probablemente, tampoco les será posible luego, ya que en el transcurso de la observación no se les ofreció la posibilidad de conseguir los documentos leídos y ellos tampoco lo requirieron. Además, al finalizar tramos de su lectura en voz alta, la profesora provee directamente su interpretación de la misma, sin fomentar la discusión con los alumnos y, aunque realiza preguntas generales sobre la comprensión de lo leído por ella, no otorga tiempo de clase para que los estudiantes respondan, elaboren interrogantes y participen. Es necesario agregar que la mayoría de los estudiantes no toma notas durante estas secuencias de lectura, aunque todos copian un esquema que la docente escribe al comienzo de la clase en el pizarrón y que resume las atribuciones de las distintas instituciones de gobierno en España y en América a finales del siglo XV.

Esta situación, manifestada tanto en las entrevistas como en la observación de clase, contrasta con la enseñanza denominada dialógica (Dythe, 1996), en la que se enfatiza que la interacción entre la escritura, la lec-

tura y los intercambios orales en las clases potencia el aprendizaje. Por el contrario, en este caso las prácticas referidas tanto por los alumnos como por la docente se aproximarían más a una enseñanza 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 entienden como transmisión de información (Dubois, 2002). En este tipo de modelo de enseñanza, es también frecuente que el aprendizaje sea entendido a partir de la metáfora de la "adquisición" pasiva de habilidades y conocimientos externos a los sujetos (Biesta, 2001; Biesta & Miedema, 2002), y que enseñar se asuma como el "dictado" de cursos o lecciones (Hager, 2004).

Caso 2: Enseñanza dialógica

Analizamos a continuación el caso perteneciente a la asignatura Historia Contemporánea del cuarto año de la formación de un profesorado en Historia ubicado en el centro de la ciudad de Buenos Aires. Esta materia incluye en su programa de estudio cuatro unidades temáticas que se refieren a cómo conceptualizar la Historia Contemporánea y a contenidos históricos pertenecientes al período desde el surgimiento del capitalismo a finales del siglo XVII hasta la crisis de las sociedades burguesas durante el período entreguerras (1914-1945). Los datos recabados que se analizan corresponden a la enseñanza de la última unidad del programa de estudios, denominada *Crisis del capitalismo y de la sociedad burguesa. La búsqueda de respuestas durante el período entreguerras: las transformaciones en el Estado*.

En esta materia, un uso distinto de la lectura y de las notas de clase es referido tanto por los alumnos como por el docente de la segunda asignatura de ISFD que indagamos en este estudio. Según el profesor:

D2: 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.

Además, el entrevistado indica que la razón de incluir en distintas actividades la lectura en sus clases se relaciona con el objetivo propio de la disciplina y con su experiencia sobre cómo promover este aprendizaje desde la enseñanza:

D2: Porque trabajo en la enseñanza en la Historia, de las Ciencias Sociales... Uno está en la búsqueda de distintas estrategias en función de los objetivos

que yo me propongo. Cómo comprender el texto... Cómo comprender en realidad el proceso histórico a partir de los elementos que brinda el texto. El asumir tener que defender el autor y reproducir los argumentos del autor en la discusión, esto los iba, por ejemplo, a identificar con los argumentos que da el autor. De una manera, y a partir de la experiencia, sin que eso determine el rol, aparte que uno constantemente está probando... Esto le permite que el alumno desarrolle una búsqueda sobre qué pretende el autor, por ejemplo, cuál es su explicación, cuáles son sus argumentos. Si uno le dice, bueno, estudie el texto, lea el texto a ver qué dice el texto, es más difícil.

Por su parte, los dos cursantes de esta materia que fueron entrevistados manifiestan que es la interacción entre lo que leen y las orientaciones, los debates, el trabajo de lectura con compañeros y las guías de lectura que el docente propone realizar en sus clases lo que les ayuda a comprender y a reinterpretar los temas abordados:

A2.1: 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.

A2.2: 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?

A2.2: 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 los textos en esta materia resaltaría la actividad de leer como una ope-

ración 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, como John T. Guthrie (1996) y John T. Guthrie, William Schafer, Yuh Yin Wang y Peter 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 estimulan estas actividades.

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 resumir, organizar y jerarquizar los contenidos que presentan los textos:

A2.1: A mí me gusta siempre escuchar lo que dicen los profesores porque uno después, cuando termina de leer los textos, te pueden quedar cosas dos días antes del parcial que decía "ah, las entiendo", y cuando lo volví a leer decís "no, no lo entendía"... Y con la carpeta, a mí me pasa que yo siempre anoto todo, porque antes del parcial 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 lo que te resultaba difícil?

A2.2: 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?

A2.2: 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 puedes 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

(por medio 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.

Los datos que arroja la observación resultan consistentes con este análisis. A lo largo de la clase, identificamos un patrón de interacciones entre el docente y sus alumnos que se repite varias veces: el profesor realiza una pregunta sobre algún dato histórico, un proceso o una periodización y los alumnos responden mientras consultan las fotocopias de la bibliografía y/o sus apuntes en sus cuadernos, o subrayan los textos fuente que el docente ha señalado son pertinentes para el tema. A continuación, transcribimos un ejemplo:

D2: La clase de hoy forma un bloque con la próxima. Vimos la Revolución Rusa, vimos la clase pasada al nazismo como respuesta. Lo que vamos a ver ahora es el nazismo [...]. Hoy vamos a trabajar las causas del surgimiento. Como dice un texto, el de Parkers [...] Tomamos el texto como base, pero después vamos a trabajar las distintas explicaciones.

A4: ¿Casanova [un autor de la bibliografía que figura en el programa] lo vamos a tomar?

D2: Sí, pero después.

[A4 anota en su cuaderno la respuesta de la docente. Del resto de los alumnos, todos menos uno tienen sobre el banco una copia de lo que parece el programa de la materia o una lista de bibliografía y hacen marcas o subrayan en la misma].

D2: [...] es el pasaje del siervo al trabajador libre, pero la pobreza lo hace quedarse. El problema del campesino es que no tiene dónde ir. No había centros urbanos cerca que los atrajeran.

[Los alumnos anotan en sus cuadernos, menos A1. La docente sigue hablando sobre el tema del campesinado en la caída de la Edad Media. A4 la interrumpe].

A4: ¿No había un modelo? [...] porque Casanova compara España, Italia y [...].

D2: El artículo de Casanova está escrito en función de analizar si fue el fascismo o no [...]. Bueno, ahora vamos a retomar eso. [...] La unión de la burguesía y el centeno, como dicen los autores. [...] La burguesía hace una alianza con los sectores *junkers* [...] ¿Qué pasa después de la derrota alemana de la primera guerra mundial? Entramos ahí con el texto de [el nombre resulta incomprensible].

[Algunos alumnos anotan, otros miran sus fotocopias y sacan otros juegos de fotocopias de sus bolsos. Empiezan a hojearlas. Casi todos tienen las fotocopias subrayadas o resaltadas].

D2: ¿Quién leyó el texto de [inaudible]?

[Cuatro alumnos afirman haberlo leído.]

D2: Bueno, a ver, ¿quién se hace cargo? [Cuál de los alumnos lee en voz alta].

[A7 lee un fragmento del texto].

D2: No, no es eso.

[A3 lee en voz alta otro párrafo y la docente asiente].

D2: A ver, ¿qué es la puñalada en la espalda?

A1: Es lo que los alemanes dijeron después.

D2: Y qué es esto, ¿un discurso o un hecho?

A3: Es un discurso.

D2: Es importante distinguir esto. ¿Para qué creen que está?

A1: Para echarle la culpa a alguien.

D2: Bien, entonces no fue una derrota, sino que fue interpretado [...].

En la transcripción de este fragmento de clase puede verse cómo no solo el docente se refiere a la bibliografía del programa desde el comienzo de la clase, sino que, además, los mismos alumnos preguntan sobre lo que han leído con anterioridad. Aun quienes participan de modo eventual tienen sobre sus bancos textos subrayados o resaltados. Una de las intervenciones del profesor consiste en solicitar leer en clase a los alumnos en relación con un contenido disciplinar que se explicita a modo de pregunta (qué ocurrió tras la derrota alemana en la Primera Guerra Mundial). El intercambio posterior aprovecha la lectura realizada por algunos alumnos para la discusión –se lee para hablar–, a la vez, en el diálogo el docente focaliza en ciertas características de la construcción de conocimiento (por ejemplo: “Y qué es esto, ¿un discurso o un hecho?” y “entonces no fue una derrota, sino que fue interpretado”) que deben llevar a cabo los estudiantes sobre ese contenido –se habla para leer–. De este modo, la interacción entre el profesor y los alumnos en relación con los textos orientaría la construcción de significados por parte de los estudiantes, en sucesivas aproximaciones. Pero además, en la transcripción siguiente se observa cómo el docente incorpora la lectura *en clase* para que *todos* los alumnos lean e interpreten los textos brindándoles orientación en esta práctica:

[El docente solicita a algunos de los alumnos que busquen el texto de Vincent y el de Parker, y ofrece una copia de este último para prestar, si hiciera falta. Les pide luego que trabajen de a pares. Se forman cuatro grupos. A dos les indica que trabajen con el capítulo de Parker y a los demás con el de Vincent. Al estudiante A9 le falta un compañero para trabajar. El profesor le pregunta si se anima a trabajar por su cuenta con el texto de Vincent y el estudiante responde afirmativamente. Luego se acerca a cada uno de los grupos y señala el párrafo del texto desde donde tienen que comenzar a leer. A continuación, anticipa que va a formular una pregunta para todos,

y que cada grupo debe responder según el texto que les tocó y la sección que les ha señalado].

D2: La consigna es ¿qué sectores apoyaban al nazismo y por qué? Es para todos. Es el primer párrafo; ¿qué criterio o qué focaliza el autor para el análisis? En Parker primer párrafo, en Vincent al final de la segunda página desde donde dice “quizá fuera necesario”.

[Los alumnos comienzan a leer. Algunos marcan o subrayan el texto. A2 escribe en su cuaderno mientras lee en silencio junto a A1 la misma fotocopia. Se oye el susurrar de algunos grupos en los que un integrante lee en voz alta mientras su compañero sigue con la vista la lectura. Tras unos ocho minutos, algunos estudiantes de los grupos comienzan a hablar entre ellos. El docente, durante este tiempo, ha estado sentado en su banco leyendo. Cuando se oye el murmurar de los alumnos, mira la clase y luego se levanta y se acerca al grupo de A5 y A6, que siguen callados. Les pregunta qué les tocó. Le contestan pero no llega a oírse qué responden. El profesor toma las fotocopias que tienen los alumnos y mira las páginas, pasando las hojas. Les señala un lugar en el texto con el dedo y les dice “ahí es donde habla de eso”. El grupo de A7 y A8 escriben en su cuaderno. Se distingue parte de su intercambio].

A7: Yo no terminé de entender, es decir, entiendo qué dice pero ¿se referirá exactamente a la realidad?

A8: [Mirando la fotocopia.] A ver, no, me parece que esto está acá. [Señala con la lapicera en el texto].

A7: Claro, no se vio beneficiado por la república [...]

A8: Claro, sí.

A7: [Lee una parte del texto en voz alta]. Pero me parece que acá habla de los intelectuales.

A8: [Sigue leyendo el texto en voz alta].

[La actividad en los grupos continúa. Luego de aproximadamente 20 minutos, el docente la interrumpe].

D2: Bueno, vamos a aprovechar, nos quedan 25 minutos.

[El profesor relea la consigna. Luego mira a A3 y A4].

D2: Parker ¿qué dice?

A4: Vimos cómo vino la inflación, cómo se vino todo abajo. Antes y... después del 29.

D2: Pero minan las fluctuaciones económicas. ¿Por qué?

A5: [Inaudible.]

A9: [Interviene, aunque no pertenece al grupo al que le preguntó el profesor]. Pero es más social lo que dice...

D2: [Interrumpe]. Pero ese es otro autor, Vincent. Justo eso quiero marcar.

A7: [Retoma el alumno del grupo]. Los cambios de clase...

D2: Bien [...]. Vamos a empezar por Vincent.

- A9:** El autor dice que la gran burguesía se había salvado el pellejo [...], acá dice “salvó la piel” [...]
- D2:** ¿En qué período?
- A9:** Con el fracaso de la revolución...
- D2:** [Inaudible].
- A9:** Bueno, estaba diciendo que con la inflación se habían enriquecido y que con esto de la respuesta [...].
- D2:** ¿La gran burguesía vota por el partido nazi?
- A9:** Acá no dice, pero sí, si puso plata...
- A4:** [Interviene, siendo del otro grupo al que le tocó el texto de Vincent]. No, no votó [...]. La financia para que se repriman los movimientos obreros, pero no quiere que lleguen al poder.
- D2:** Sigue votando a los partidos tradicionales, pero la financia. ¿Y la pequeña burguesía? [Mira al grupo de A7 y A8].
- A8:** Bueno, dice que es una forma de salir de esa inflación.
- A7:** No sale beneficiada de la república y empieza a fluctuar.
- A8:** Tiene una actitud ambivalente. Pero acá dice que la izquierda no pudo cooptarlos [...]
- D2:** Y en esta fluctuación, ¿cuál es el mayor temor de la pequeña burguesía?
- A7:** La inflación, que se agrande la gran burguesía...
- D2:** Exacto, a la proletarización.

Al solicitar el trabajo entre pares para responder preguntas que deben mostrar las divergencias entre las perspectivas de dos autores sobre un mismo tema, el docente ha planteado una actividad que promueve la participación de todos los alumnos sobre lo leído en clase. El hecho de que plantee un claro propósito de lectura facilita a sus estudiantes focalizar lo que han de atender y comprender. Además, circunscribe la lectura a un segmento del texto, de modo que los estudiantes no empleen el tiempo destinado a leer tan solo intentando ubicar la información relevante en un capítulo extenso. A su vez, el trabajo previo entre pares permite a los futuros docentes ubicarse en una posición activa y colaborativa frente al texto, sin esperar a “recibir” las interpretaciones “correctas” del profesor para avanzar en la construcción de significados a partir de lo leído. En tal sentido, esta propuesta de lectura en el aula también contribuye a formar a los futuros docentes como lectores autónomos en su disciplina (Lerner, 2002). En el momento de la puesta en común, además, por medio del diálogo de los estudiantes entre sí y con el docente, se realiza un trabajo de interpretación conjunta que posibilita que las distintas voces de los autores cobren sentido en relación con el conocimiento disciplinar, de modo congruente con un modelo dialógico de enseñanza.

En suma, a partir de las diferencias hasta aquí descritas entre el Caso 1 y el Caso 2, pueden delimitarse dos modos contrastantes en que los docentes hacen o no lugar a la lectura en sus clases, que repercuten en la cantidad de bibliografía que leen los alumnos, en cómo utilizan sus apuntes para estudiar y que, así mismo, permiten modelizar escenarios didácticos contrastantes según las estrategias de enseñanza utilizadas sean monológicas o dialógicas.

Discusión

El análisis presentado muestra dos situaciones contrapuestas, que revelan *modelos didácticos polares* según distintos modos de enseñar fomenten o no la dialogicidad entre los intercambios orales en clase, la lectura y las notas que toman los estudiantes. Estos modelos brindan herramientas útiles para pensar la formación de futuros docentes, el diseño curricular y las prácticas de enseñanza.

En el primer caso de este estudio encontramos que leer no se incorpora como fuente de información central, ni tampoco como un medio insustituible para tratar los contenidos conceptuales en las actividades didácticas (Cañal, 1997); por el contrario, la explicación de la profesora resulta la principal fuente de información para las alumnas entrevistadas, quienes escasamente leen los textos 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 la voz de la docente representa el principal discurso de referencia y los apuntes que lo registran se usan como fuente privilegiada o exclusiva para el estudio, las estrategias de enseñanza empleadas en esta situación revelarían un *modelo didáctico monológico*, en el que prima la exposición y enseñar se caracteriza mayormente como *transmitir información* (Dubois, 2002; Dysthe, 1996; Wells, 2006). Así mismo, los estudiantes manifiestan no recontextualizar ni poner en diálogo las notas que toman en clase con otras fuentes de conocimiento disciplinar como la bibliografía, lo que muestra que se utilizarían en el sentido que James Hartley e Ivor K. Davies (1978) y Geoff Isaacs (1994) caracterizan como “producto”, esto es, como objeto final del que estudiar sin otras mediaciones.

En el polo opuesto, el segundo caso muestra un uso diferente de la lectura cuando el profesor se propone que los alumnos lean necesariamente y aprendan cómo hacerlo para su materia. La interacción en el aula en torno a los textos disciplinares propiciaría así el acceso de los estudiantes a los modos de leer y comprender en un área específica del conocimiento,

gracias a preguntas que enfocan la lectura durante la clase, discusiones sobre lo leído, orientaciones del docente durante esos intercambios, etc. En estas circunstancias, los alumnos manifiestan utilizar sus apuntes ya no como única fuente de información sobre los contenidos, sino como un insumo para resignificar y jerarquizar los temas que se leen, es decir, como herramienta de mediación para un “proceso” de comprensión más profundo (Hartley & Davies, 1978; Isaacs, 1994). En consecuencia, las relaciones de intertextualidad entre el discurso oral de los intercambios en el aula, las notas que allí toman los estudiantes y el discurso escrito presente en la bibliografía, al contextualizarse recíprocamente, evidenciarían un *modelo didáctico dialógico* (Dysthe, 1996; 2000; Wells, 2006). Según Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987) y Gordon Wells (1987, 1990b), el uso epistémico de la lectura y la escritura se caracteriza por la capacidad de reflexionar sobre el pensamiento propio y el de los otros a partir de los textos. Por tanto, un modelo didáctico dialógico como este favorece la elaboración del conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes mediante un uso de los apuntes y de la bibliografía que les permite ir y venir recursivamente entre ambos y reflexionar a raíz de la polifonía presente entre discurso del profesor, interpretación propia y de los pares y textos de la materia.

La principal contribución de este trabajo consiste, entonces, en haber identificado en estos casos que la decisión del profesor de incluir o no la lectura en clase repercute en otras prácticas menos visibles para la enseñanza, como sucede con la manera en que los alumnos utilizan la bibliografía de las asignaturas y sus notas para aprender los contenidos disciplinares por fuera de las aulas. Es decir, el lugar que el docente otorga a leer para aprender, y especialmente el tiempo de clase que está dispuesto a dedicar al trabajo entre pares y junto a sus alumnos, para retroalimentar sus interpretaciones de los textos, afecta no solo la lectura que los estudiantes realizan fuera del aula sino también cómo utilizan y qué sentido les otorgan a los apuntes que toman en sus procesos de aprendizaje.

Siendo el presente un estudio de casos, sumado a la reducida muestra de esta indagación, se desalienta a realizar generalizaciones más allá de casos similares en circunstancias afines. Sin embargo, el presente trabajo ofrece hipótesis –la incidencia de modelos didácticos monológicos o dialógicos en cuánto y cómo leen y utilizan sus notas los estudiantes– y categorías de análisis –el grado de inclusión de tareas de lectura y la presencia de dialogicidad asociada a ellas en clase– que podrán ponerse a prueba en investigaciones futuras. El aporte que este estudio realiza es más una pregunta

que una aseveración, un interrogante formulado a partir de la interacción entre los datos recogidos y nuestros marcos teóricos, que podría enunciarse de este modo: ¿la importancia que los profesores conceden al intercambio de interpretaciones sobre lo leído, así como el tiempo de clase que le dedican, incide (y de qué manera) en el uso posterior de las notas de los alumnos y en la cantidad de bibliografía que abordan y cómo lo hacen? Esta pregunta vincula los modos en que los estudiantes leen y escriben sobre los contenidos de una asignatura con las intervenciones del docente. Por ello, las respuestas que puedan surgir en otros casos y contextos son relevantes para pensar cómo las formas de enseñanza repercuten en lo que hacen los alumnos con la lectura y la escritura dentro y fuera del aula. Si una queja habitual en las instituciones educativas es que “los alumnos no leen” o “no comprenden lo que leen” (Carlino, 2005), estudios de este tipo podrían ayudar a entender las razones de esta situación y los caminos para revertirla desde la intervención docente.

Sabemos que las maneras en que se escribe, se lee y se habla en clase pueden potenciar u obstaculizar el aprendizaje de las asignaturas respectivas. Por ello, intensificar la indagación sobre qué estrategias de enseñanza promueven o dificultan el uso epistémico y polifónico de la lectura y la escritura contribuirá a conocer cómo puede favorecerse el aprendizaje reflexivo y crítico de las áreas de conocimiento que los futuros docentes habrán de enseñar.

Sobre las autoras

Manuela Cartolari es doctoranda en Educación, becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET de Argentina. Docente de la Universidad de Buenos Aires. Participa en el equipo de Paula Carlino que se dedica a investigar la lectura y la escritura como herramientas de apropiación, participación y acceso en el conocimiento disciplinar en la formación docente.

Paula Carlino es doctora en Psicología, investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET de Argentina y autora de numerosas publicaciones sobre la formación de lectores y escritores. Invitada como conferencista en una docena de países, integra el consejo editorial de varias revistas latinoamericanas y españolas. Investiga sobre enseñanza en el grado y posgrado universitarios.

Referencias

Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes. ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 7 (12), 91-104.

- Bajtín, M. M. (1981). *The dialogic imagination. Four Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press, Michael Holquist (ed.). Traducido por Caryl Emerson & Michael Holquist.
- Bajtín, M. M. (1985). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*, 248-293. México: Siglo XXI.
- Baker, L. & Lombardi, B. R. (1985). Students' Lecture Notes and Their Relation to Test Performance. *Teaching of Psychology*, 12 (1), 28-32.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biesta, G. J. J. (2001). How difficult should education be? *Educational Theory*, 51 (4), 385-400.
- Biesta, G. J. J. & Miedema, S. (2002). Instruction or Pedagogy? The Need for a Transformative Conception of Education. *Teaching and Teacher Education*, 18 (2), 173-181.
- Birr-Moje, E. (2007). Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of Research in Education*, 31 (1), 1-44. Disponible en: <http://blog.lib.umn.edu/cehd/teri/Moje2007.pdf>
- Boch, F. & Piolat, A. (2005). Note Taking and Learning: A Summary of Research. *The WAC Journal*, 16, 101-113. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/journal/vol16/boch.pdf>
- Cañal, P. (1997). El diseño de unidades didácticas: fundamentación y procedimientos. En Pedro Cañal de León, Ángel Ignacio Lledó-Becerra, Francisco Pozuelos-Gutiérrez & Gabriel Travé-González (coords.). *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*, 109-132. Sevilla: Díada.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE. Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/2/biblio/2CARLINO-Paula-Alfabetizacion-academica.pdf>
- Carter, M.; Ferzli, M. & 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. & Carlino, P. (2009). Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (Vol. 1, 206-209). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 6-8 de agosto. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/23156484/I-Congreso-Internacional-de-Investigacion-y-Practica-Profesional-en-Psicologia-Memorias-Tomo-1>
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Charnay, R. (1994). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En Cecilia Parra & Irma Saiz (comps.). *Didáctica de Matemáticas: Aportes y reflexiones*, 51-64. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: http://didacticadelamatematica.blogspot.com/2010/06/didactica-de-matematicas-aportes-y_7535.html
- 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. (2000). Giving Them the Tools They Need to Succeed. A High School Teachers' Use of Writing and Talking to Learn, Writing 2000. *Biennial Conference of EARLI [European Association for Research on Learning and Instruction] sig Writing*. University of Verona, Italy, 6-9 de septiembre. Disponible en: http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf
- Espino, S. & Miras, M. (2010). El uso de los apuntes como instrumento de aprendizaje: un análisis de casos. *Lectura y Vida*, 31 (4), 27-34.
- Gordon, S.; Dembo, M. H. & 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.; Schafer, 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.
- Hager, P. (2004). Conceptions of Learning and Understanding Learning at Work. *Studies in Continuing Education*, 26 (1), 3-17.
- Hartley, J. & Davies, I. K. (1978). Note-Taking: A Critical Review. *Programmed Learning and Educational Technology*, 15 (3), 207-224.
- Isaacs, G. (1994). Lecturing Practices and Note-Taking Purposes. *Studies in Higher Education*, 19 (2), 203-216.

- Kiewra, K. A. (1985a). Investigating Notetaking and Review: A Depth of Processing Alternative. *Educational Psychologist*, 20 (1), 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.
- Kiewra, K. A. (1985c). Students' Note-Taking Behaviors and the Efficacy of Providing the Instructor's Notes for Review. *Contemporary Educational Psychology*, 10 (4), 378-386.
- Kostouli, T. (2005). Making Social Meanings in Contexts. En Triantafyllia Kostouli (ed.). *Writing in Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*, 1-26. Nueva York: Springer.
- Laidlaw, E. N.; Skok, R. L. & McLaughlin, T. F. (1993). The Effects of Note Taking and Selfquestioning on Quiz Performance. *Science Education*, 77 (1), 75-82.
- Langer, J. A. & Applebee, A. N. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning. Research Report No. 22 (No. 0-8141-2180-2)*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, NCTE. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/langer_applebee/
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Revista Latinoamericana de Lectura y Vida*, 23 (3), 6-19.
- Lortie, D. (1985). Los límites de la socialización del maestro. En Elsie Rockwell (ed.). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, 37-44. México: Ediciones El Caballito.
- Lotman, Y. M. (1994). The Text within the Text. *PMLA: Publications of the Modern Language Association of America*, 109 (3), 377.
- Makany, T.; Kemp, J. & Dror, I. E. (2009). Optimising the Use of Note-Taking as an External Cognitive Aid for Increasing Learning. *British Journal of Educational Technology*, 40 (4), 619-635.
- Mardle, G. & Walker, M. (1985). Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro. En Elsie Rockwell (ed.). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, 23-26. México: Ediciones El Caballito.
- Mateos, M.; Villalón, R.; de Dios, M. J. & Martín, E. (2007). Reading and Writing Tasks on Different University Degree Courses: What Do the Students Say They Do? *Studies in Higher Education*, 32 (4), 489-510.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. London: Sage.
- Mikulecky, L. (1982). Job Literacy: The Relationship between School Preparation and Workplace Actuality. *Reading Research Quarterly*, 17 (3), 400-419.
- Neef, N. A.; McCord, B. E. & Ferreri, S. J. (2006). Effects of Guided Notes versus Completed Notes during Lectures on College Students' Quiz Performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39 (1), 123-130. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1389604/?tool=pubmed>
- Newell, G. (1984). Learning from Writing in Two Content Areas: A Case Study/ Protocol Analysis. *Research in the Teaching of English*, 18 (3), 265-287.
- Newell, G. & Winograd, P. (1989). The Effects of Writing on Learning from Expository Text. *Written Communication*, 6 (2), 196-217.
- Nye, P. A.; Crooks, T. J.; Powley, M. & Tripp, G. (1984). Student Note-Taking Related to University Examination Performance. *Higher Education*, 13 (1), 85-97.

- Olson, D. (1988). Mind and Media: The Epistemic Functions of Literacy. *The Journal of Communication*, 38 (3), 27-36.
- Olson, D. (1996). Towards a Psychology of Literacy on the Relations between Speech and Writing. *Cognition*, 60 (1), 83-104.
- Olson, D. (1997). La escritura y la mente. En James V. Wertsch, Pablo del Río & Amelia Álvarez (eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 77-98. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Olson, D. (2001). Prologue: Literate Minds, Literate Societies. En Päivi Tynjälä, Lucia Mason & Kirsti Lonka (eds.). *Studies in Writing, Volume 7, Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*, 1-6. Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.
- Palkovitz, R. J. & Lore, R. K. (1980). Note Taking and Note Review: Why Students Fail Questions Based on Lecture Material. *Teaching of Psychology*, 7 (3), 159.
- Piolat, A. (2004). La prise de notes: Écriture de l'urgence. En Annie Piolat (ed.). *Écriture. Approches en sciences cognitives*, 206-229. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence, PUP. Disponible en: <http://sites.univ-provence.fr/wpsyce/documentpdf/DocPiolat/Publications/PiolatPUP.pdf>
- Piolat, A.; Olive, T. & Kellogg, R. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19 (3), 291-312. Disponible en: <http://sites.univ-provence.fr/wpsyce/documentpdf/DocPiolat/Publications/POK2005%20AppCogPSy.pdf>
- Piolat, A.; Roussey, J. Y. & Barbier, M. L. (2003). Mesure de l'effort cognitif: Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents? *Arob@se*, 7 (1-2), 118-140. Disponible en: <http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/piolat2.pdf>
- Ratekin, N.; Simpson, M. L.; Alvermann, D. E. & 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 Emilia Ferreiro & Margarita Gómez-Palacio (eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 296-320. México: Siglo XXI.
- Smith, F. R. & Feathers, K. M. (1983a). The Role of Reading in Content Classrooms: Assumption vs. Reality. *Journal of Reading*, 27 (3), 262-267.
- Smith, F. R. & Feathers, K. M. (1983b). Teacher and Student Perceptions of Content Area Reading. *Journal of Reading*, 26 (4), 348-354.
- Solé, I.; Mateos, M.; Martín, E.; Miras, M.; Cuevas, I.; Castells, N. & Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. En Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 443-466. California: Sage Publications.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sutherland, P.; Badger, R. & White, G. (2002). How New Students Take Notes at Lectures. *Journal of Further and Higher Education*, 26 (4), 377-388.
- Titsworth, B. S. (2004). Students' Notetaking: The Effects of Teacher Immediacy and Clarity. *Communication Education*, 53 (4), 305-320.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in Literacy. *Interchange*, 18 (1/2), 109-123.

- Wells, G. (1990a). Creating the Conditions to Encourage Literate Thinking. *Educational Leadership*, 47 (6), 13-17. Disponible en: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199003_wells.pdf
- Wells, G. (1990b). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20 (4), 369-405.
- Wells, G. (1993). Text, Talk and Inquiry: Schooling as Semiotic Apprenticeship. *International Conference on Language and Content*. Hong-Kong, diciembre. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED371618.pdf>
- Wells, G. (2006). Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Education. *Research in the Teaching of English*, 41 (2), 168-175.
- Zipin, L. & Brennan, M. (2006). Meeting Literacy Needs of Pre-Service Cohorts: Ethical Dilemmas for Socially just Teacher Educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (3), 333-351.