

Jornadas Nacionales Cátedra Unesco de Lectura y Escritura "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar". Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Río Cuarto, Pvcia. de Córdoba, 2010.

# Hacerle lugar o no a la lectura en la formación docente en Ciencias Sociales.

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

Cita:

Cartolari, Manuela, Carlino, Paula y Rosli, Natalia (Septiembre, 2010). *Hacerle lugar o no a la lectura en la formación docente en Ciencias Sociales. Jornadas Nacionales Cátedra Unesco de Lectura y Escritura "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar". Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Río Cuarto, Pvcia. de Córdoba.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/16>

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



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>.*

Cartolari, Manuela

CONICET – Universidad de Buenos Aires

E-mail: manucartolari@yahoo.com

Carlino, Paula

CONICET – Universidad de Buenos Aires

Rosli, Natalia

Universidad de Buenos Aires

Eje temático: Lectura y escritura en distintos campos disciplinares y profesionales

## **HACERLE LUGAR O NO A LA LECTURA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES**

Palabras clave: formación docente – lectura - toma de apuntes – enseñanza - escenarios contrastantes

### **OBJETIVO**

Este estudio presenta el trabajo exploratorio de una tesis doctoral en curso <sup>(1)</sup> que indaga los usos de la lectura y la escritura en asignaturas de Ciencias Sociales en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)<sup>(2)</sup>. El objetivo de esta ponencia es analizar 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. Asumiendo que leer y escribir pueden constituirse en herramientas epistémicas al servicio del aprendizaje de las asignaturas (Carlino, 2003, 2007; Bazerman *et al.*, 2005) y que las experiencias como alumnos de los futuros docentes tienden a ser reiteradas por éstos en su posterior rol de enseñantes (Alliaud, 2004; Gordon, Dembob y Hocevar, 2007), este estudio apunta a comprender los procesos de apropiación del conocimiento que se facilitan o dificultan desde la enseñanza en la formación de profesores para el nivel medio.

### **MÉTODO**

Realizamos entrevistas en profundidad a una profesora de primer año de Geografía de un ISFD ubicado en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires, y a otro profesor de Historia de cuarto año de un ISFD de la Ciudad de Buenos Aires. Ambos dictan asignaturas del Trayecto

Disciplinar de estas carreras de Profesorado. A continuación, se llevó a cabo una observación no participante de clase (registrada magnetofónicamente) en ambas materias. Con posterioridad, se entrevistó a dos alumnos de cada asignatura. 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 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 alumnos recurran a la lectura como fuente de información o de consulta:

*“la bibliografía general es de consulta en cualquier momento del año. (...) 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”*

Sin embargo, 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). Como han mostrado Mikulecky (1982) y Smith y Feathers (1983a, 1983b), cuando la explicación del docente es el componente central de la enseñanza los alumnos no leen porque extraen de la clase la información necesaria para aprobar la materia:

*“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...”* (Alumna 1 de ISFD de conurbano).

*“(...) en las cuatro horas que tenemos es como que no es necesario leer porque te dice todo, todo, todo (...)”* (Alumna 2 de ISFD de conurbano).

En nuestro análisis, otros dos factores incidirían en lo poco que leen los cursantes en esta asignatura.

En primer lugar, el docente sería percibido como la fuente de autoridad en el saber de esa materia (Rockwell, 1982). Pero además, al no incluir estrategias didácticas que apunten a la construcción conjunta de la comprensión de los textos disciplinares entre docente y alumnos, la profesora tampoco favorecería la distribución del poder en el aula (Castedo, 2007). Esta situación pareciera asimismo invisibilizar para los estudiantes la necesidad de aprender los modos de comprender, decir y escribir a partir de leer los textos disciplinares:

**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?*

Incluir o no la lectura en la enseñanza parece, además, incidir en otras prácticas menos visibles para la acción pedagógica, como sucede con los usos de la toma de apuntes. Las alumnas, al no leer textos disciplinares para estudiar, refieren su esfuerzo por compensar esta carencia registrando en sus notas la mayor cantidad posible de datos a partir de escuchar lo que la profesora dice en el aula:

**A1:** *(...) si vos en una clase no llegaste a tomar apuntes..., te queda la mitad de la unidad vacía, más al no tener fotocopias.*

En esta situación, las prácticas referidas tanto por los alumnos como por la docente señalarían un tipo de enseñanza monológica, cuyo ejemplo paradigmático es la clase magistral (Dysthe, 1996), en la que prima la exposición y la acción pedagógica se entiende como transmisión de información (Dubois, 2002). Esto contrasta con la enseñanza dialógica, en la que se enfatiza la interacción entre lectura, escritura e intercambios orales en clase, tal como observamos en el caso 2.

## **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.” “(...) la lectura en el desarrollo de las clases, ya sea para analizar fuentes, en algunos casos.” “(...) yo apunto a la lectura comprensiva de textos escritos por historiadores”.*

Por su parte, los dos cursantes de esta asignatura entrevistados 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:** *(...) 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 (...).*

En esta situación, leer textos disciplinares se incorpora a la enseñanza como un objetivo propio de la materia. A diferencia de lo encontrado en el 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). Este hecho, además, promovería una postura activa ante los textos y la asunción de una mirada crítica (Lerner, 2001; Olson, 1997).

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, los estudiantes manifiestan utilizar sus apuntes para resignificar 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?*

**E:** *Y... ¿Cómo te parece que te ayudó la materia para entender esto?*

**A2:** *La cuestión de las discusiones que hacíamos entre un autor y el otro. (...). Otra cosa que hay (...) era darnos guías de preguntas, con las guías de pregunta también caés [finalmente podés entender]...*

De esta manera, los estudiantes muestran que las relaciones de intertextualidad entre el discurso oral y la bibliografía disciplinar, al contextualizarse recíprocamente, posibilitarían un aprendizaje más profundo de los temas mientras que, a la vez, facilitarían comprender los modos de pensar y argumentar (Dysthe, 1996; Wells, 1990, 1993) en la disciplina que los futuros docentes se preparan para enseñar.

## CONCLUSIONES

Los datos aquí presentados contribuyen a entender distintos usos de la lectura en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de docentes. Si bien la muestra es reducida y sólo contamos con una observación de clase en cada materia, creemos que 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.

En uno de estos escenarios, encontramos que la lectura no es incorporada como un componente central de la enseñanza; por ello, la explicación del profesor resulta la fuente principal de información para los estudiantes entrevistados. De este modo, recurrir a la bibliografía para apropiarse de los modos de comprender, decir y escribir en la disciplina de formación, aparece como opcional y se evita. Dado que el discurso del docente representa la principal voz de referencia esta situación revelaría un tipo de enseñanza monológica, en la que prima la exposición para transmitir información (Dysthe, 1996, 2002; Dubois, 2002).

En cambio, la interacción entre los alumnos y el profesor en relación con los textos disciplinares (a través de orientaciones explícitas, discusiones en el aula, guías de preguntas, etc.) configura un escenario distinto, en el que acceso de los estudiantes a los modos de comprender en las disciplinas es propiciado cuando la lectura se incluye como un objetivo propio de la enseñanza y las notas de clase se utilizan para resignificar y jerarquizar lo leído. En este último escenario, las relaciones de intertextualidad entre los intercambios orales en el aula, los apuntes de clase y el discurso de los textos disciplinares, al contextualizarse recíprocamente, evidenciarían un modo de enseñanza dialógico (Dysthe, 1996; 2002; Wells, 1990; 1993; 2006).

Aunque podría objetarse a este trabajo que el caso 1 corresponda a primer año y el caso 2 a cuarto (cuestión que justificaría las diferentes estrategias de enseñanza y los distintos usos de la lectura y la toma de notas de los estudiantes), consideramos que es justamente a raíz de la baja tasa de egresos del nivel de formación docente no universitaria<sup>(3)</sup> (Aguerrondo *et al.*, 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 (Araujo *et al.*, 2004; Barbabella *et al.*, 2004).

En vista de ello, y reconociendo que los usos del lenguaje 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 *et al.*, 2008).

## BIBLIOGRAFÍA

- 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.
- 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>.
- 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.
- 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*, Vol. 4, 21-40. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia.
- 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.
- 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.
- LERNER, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.