

Tesis de Doctorado. Programa Interuniversitario Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de Lanús, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Leer y escribir en asignaturas disciplinares de la formación docente en Historia: usos y sentidos de la lectura y la escritura desde el punto de vista de los alumnos y de los profesores.

Manuela Cartolari.

Cita:

Manuela Cartolari (2014). *Leer y escribir en asignaturas disciplinares de la formación docente en Historia: usos y sentidos de la lectura y la escritura desde el punto de vista de los alumnos y de los profesores* (Tesis de Doctorado). Programa Interuniversitario Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de Lanús, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/19>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/poa1/Ku8>



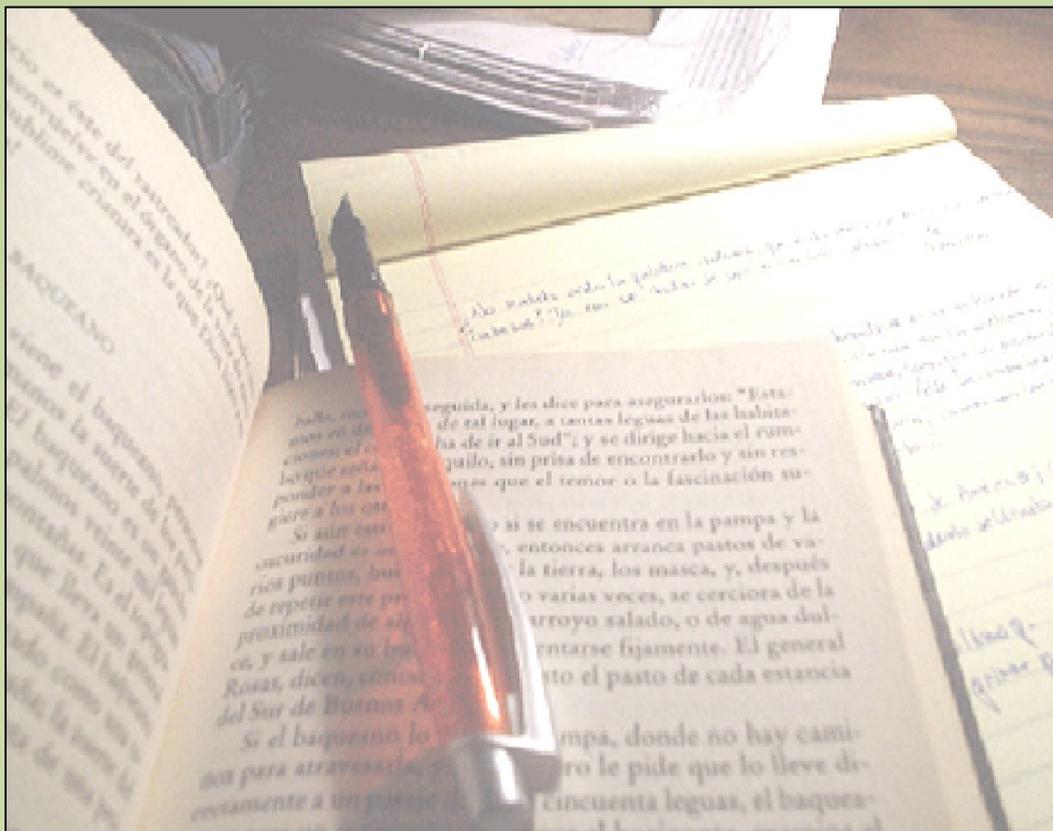
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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 escribir en asignaturas disciplinares de la formación docente en Historia

Usos y sentidos de la lectura y la escritura desde el punto de
vista de los alumnos y de los profesores

Manuela Cartolari



Cubierta: Manuela Cartolari

Cartolari, M. Manuela.

Leer y escribir en asignaturas disciplinares de la formación docente en Historia. Usos y sentidos de la lectura y la escritura desde el punto de vista de los alumnos y de los profesores-1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cartolari, M. M y GICEOLEM, 2015.

Libro digital, PDF.

305p.

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-33-8362-5

1. Investigación Sobre la Lectura. 2. Escritura. 3. Aporte Educacional. I. Título.
CDD 370.1

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2015, M. Manuela Cartolari

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723



Para citar esta tesis:

Cartolari, M. M., (2015). *Leer y escribir en asignaturas disciplinares de la formación docente en Historia. Usos y sentidos de la lectura y la escritura desde el punto de vista de los alumnos y de los profesores-1ª ed.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cartolari, M. M y GICEOLEM, 2015. ISBN: 978-987-33-8362-5

*A mis hijos, Ian y Max,
a Víctor, a mi madre,
y a tantos otros afectos profundos
que me sostienen y nutren
en forma incesante.*

Pero por sobre todo, dedico este escrito a quienes piensan que la lectura y la escritura son puertas que hay que ayudar a abrir para recorrer los caminos del conocimiento, para ejercer una ciudadanía más plena y para democratizar el acceso al aprendizaje y a la producción de saberes.

A quienes sienten que la llave de esas puertas no se forja gracias a un don o talento individual, ni tampoco es resultado del esfuerzo solitario.

A quienes intuyen o ya saben con certeza que leer y escribir, a través de las distintas etapas de la vida y en las más diversas áreas de desempeño profesional, son siempre un legado y un derecho cuyo usufructo depende, en gran parte, de la acción pedagógica y de las políticas educativas.

A quienes puedan pensar muy distinto pero que, de igual modo, están al frente de las aulas, comprometiéndose día a día en su hacer y en su sentir con la formación de los docentes que educarán a las generaciones venideras...

De una u otra forma, a quienes asumen la necesidad de contribuir a un mejor futuro.

ÍNDICE

Agradecimientos	8
Resumen.....	10
Introducción	13
PRIMERA PARTE	21
DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	21
1. Antecedentes.....	23
1.1. Antecedentes internacionales sobre leer y escribir en la universidad.....	23
1.2. Antecedentes internacionales sobre leer y escribir en la formación docente.....	25
1.3. Antecedentes locales sobre leer y escribir en el contexto universitario.....	29
1.4. Antecedentes locales sobre leer y escribir en la formación docente no universitaria.....	32
1.5. Antecedentes sobre la formación docente no universitaria en Argentina.....	36
2. Marco conceptual.....	41
2.1. Aprendizaje, enseñanza y función epistémica de la lectura y la escritura	41
2.1.1. Aprendizaje y enseñanza.....	42
2.1.2. Función epistémica de la lectura y la escritura	49
2.1.3. La toma de apuntes en clase: su uso como proceso o como producto.....	55
2.2. El anclaje social e institucional: las alfabetizaciones académicas	56
2.2.1. Leer y escribir como prácticas sociales contextualizadas.....	57
2.2.2. Modos de abordar y concebir la lectura y escritura en el nivel superior.....	59
2.2.3. Misterio o transparencia de la lectura y la escritura.....	63
2.2.4. Poder, identidad y conflicto.....	65
2.3. Leer y escribir en los géneros disciplinares como sistemas de actividad situados	66
2.3.1. Los modos específicos de pensar, leer y escribir en Historia	70
2.3.2. Enseñar Historia enseñando a leer y a escribir Historia: la perspectiva interdidáctica	81
2.4. Escritura y diálogo: la enseñanza monológico-transmisiva y dialógico-interpretativa	85
3. Metodología	95
3.1. Objetivo general y objetivos específicos de la investigación	95
3.2. Diseño del estudio.....	97
3.3. Acceso a la institución y selección de las asignaturas	98
3.4. Acceso y selección de los participantes	100
3.4.1. Alumnos: características de los participantes	103
3.4.2. Docentes: características de los participantes	105
3.5. Estrategias y recursos para la recolección de datos	106
3.5.1. Entrevistas preliminares a docentes.....	106
3.5.2. Observación de clases.....	107
3.5.3. Entrevistas a alumnos y docentes.....	109
3.5.4. Registro y transcripción de los datos	111
3.5.5. Recolección de documentos y materiales escritos.....	113
3.5.6. Diario de campo.....	113
3.6. Estudio piloto	114
3.7. Criterios y estrategias utilizadas para el análisis de los datos.....	116
3.8. Algunas consideraciones sobre la validez de este estudio	119
SEGUNDA PARTE.....	123
RESULTADOS Y CONCLUSIONES	123

4. Modos de leer y escribir en la formación docente y en asignaturas de Historia.....	125
4.1. Diferencias entre leer y escribir en la formación docente y en el nivel secundario.....	125
4.2. Modos de leer y escribir en asignaturas de Historia	131
4.2.1. Analizar la perspectiva histórica y/o el trabajo historiográfico de los autores	136
4.2.2. Comprender procesos y conceptos <i>versus</i> memorizar fechas o acontecimientos	142
4.2.3. Otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares	145
4.2.4. No utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada.....	148
4.2.5. Asignaturas y tareas de lectura y escritura en las materias observadas	151
4.2.6. Sentidos otorgados a las características de leer y escribir en Historia.....	161
4.3. Síntesis y discusión.....	171
5. Leer y escribir en situaciones de aprendizaje y enseñanza monológico-transmisivas o dialógico-interpretativas.....	181
5.1. Situaciones predominantemente monológico-transmisivas.....	182
5.1.1. Razones que motivan la falta de participación.....	188
5.1.2. Efectos adjudicados a la falta de participación	202
5.2. Situaciones predominantemente dialógico-interpretativas	217
5.2.1. Razones que motivan la presencia de participación.....	223
5.2.2. Efectos adjudicados a la presencia de participación	233
5.3. Síntesis y discusión	242
6. Conclusiones generales.....	255
7. Referencias bibliográficas.....	269
8. Anexos	285
Anexo nº 1: Guía de entrevista a alumnos	285
Anexo nº 2: Guías de entrevistas a docentes.....	289
Anexo nº 3: Tablas sobre sentidos otorgados a los modos de leer y escribir en Historia.....	302
No explicitan críticas ante la arbitrariedad	303
Total alumnos que <i>no</i> explicitan críticas ante la arbitrariedad	303
Total alumnos que manifiestan críticas y/o frustración ante la arbitrariedad	303
Porque buscan aprobar.....	303
Porque otorgan valor de “verdad” a lo que “dice o quiere” el docente	303

Índice de tablas

Tabla 1: <i>Número de alumnos que cursaron y cursan actualmente las materias</i>	101
Tabla 2: <i>Distribución de alumnos según materias cursadas y que cursan actualmente</i> .	102
Tabla 3: <i>Número de alumnos y docentes que mencionan características propias de leer y escribir en Historia</i>	135
Tabla 4: <i>Número de alumnos y docentes que mencionan subcategorías de analizar la perspectiva histórica y/o el trabajo historiográfico de los autores</i>	137
Tabla 5: <i>Descripción de las tareas de lectura y escritura solicitadas en las materias</i> ...	152
Tabla 6: <i>Tareas que se asocian a las distintas características de leer y escribir en Historia</i>	154
Tabla 7: <i>Número de alumnos que vinculan modos característicos de leer y escribir en Historia a las distintas asignaturas observadas</i>	156
Tabla 8: <i>Número de alumnos que vinculan modos característicos de leer y escribir en Historia a las distintas tareas presentes en las asignaturas</i>	157
Tabla 9: <i>Número de docentes que vinculan modos característicos de leer y escribir en Historia a las distintas consignas/tareas presentadas en sus asignaturas</i>	159
Tabla 10: <i>Número de alumnos que mencionan razones por las que no participan en clase</i>	189
Tabla 11: <i>Similitudes y diferencias entre los espacios de enseñanza y aprendizaje predominantemente monológicos de M1 y M3</i>	201
Tabla 12: <i>Número de alumnos que adjudican efectos a la falta de participación en clase</i>	203
Tabla 13: <i>Número de alumnos que mencionan razones para participar en clase</i>	225
Tabla 14: <i>Número de alumnos que mencionan tareas en torno a la lectura y la escritura que promueven su participación en clase</i>	226
Tabla 15: <i>Número de alumnos que mencionan efectos de participar en clase</i>	235
Tabla 16: <i>Razones que motivan la falta o presencia de participación desde el punto de vista de alumnos y docentes</i>	245
Tabla 17: <i>Efectos adjudicados a la falta o presencia de participación desde la perspectiva de alumnos y docentes</i>	249
Tabla 18: <i>Número de alumnos que otorgan un sentido arbitrario o disciplinar a las distintas características de leer y escribir en Historia</i>	302
Tabla 19: <i>Número de alumnos que adjudican un sentido arbitrario a los modos característicos de leer y escribir en Historia sin explicitar o explicitando críticas</i>	303
Tabla 20: <i>Número de docentes que otorgan diferentes sentidos a los modos característicos de leer y escribir en Historia</i>	304

Agradecimientos

La realización de mi tesis de doctorado, en el marco del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y de la Universidad Nacional de Lanús, Argentina, no habría sido posible sin la ayuda sostenida de todo/as quienes me acompañaron durante esta importante etapa de mi vida profesional y personal. Por ello, incluyo en primer lugar mi agradecimiento a Paula Carlino, directora de esta tesis, por enseñarme tanto y mucho más de lo que pudiera haber imaginado al iniciar este estudio. Las páginas que siguen son fruto de su compromiso, acompañamiento y disponibilidad, brindados sin reserva. Aún más le agradezco su ejemplo claro de que es posible ser coherentes en los distintos niveles de la acción con los principios teóricos a los que uno se afilia, principios que no son tomados como verdades últimas, sino que se revisan e interrogan una y otra vez a la luz de las voces nuevas. Al hacerse cargo del desafío de construir junto a otros, actuar siempre con rectitud, sostener la confianza en la capacidad de todos y demostrar un interés genuino por los aportes y las críticas, como directora ha posibilitado que este trabajo trascienda su objetivo de logro académico y profesional para constituirse, más profundamente, en una formación en valores éticos sobre la educación y la investigación.

No puedo dejar de agradecer también a todos y a cada uno de mis compañeros y compañeras del “Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias” (GICEOLEM), coordinado por la Dra. Carlino. Estoy orgullosa de ser parte de este grupo y de que esta tesis haya sido gestada para contribuir al leit motiv con que se autodenomina. Mis colegas en este espacio no sólo han sido interlocutores constantes del proceso de investigación y de escritura de esta tesis, retroalimentándolos y enriqueciéndolos, sino que además me brindaron su ayuda permanente ante las dudas y angustias ligadas a embarcarme a producir conocimiento en lo que para mí era antes desconocido. Sería muy extenso nombrar a todos y todas, por lo que me limitaré a mencionar especialmente a Carolina Roni, Jusmeidy Zambrano, Natalia Rosli, Emilse Diment y, con particular afecto, a Marta Marucco. Sin desmedro del aporte del resto de mis compañeros, ocurrió que la casualidad y las afinidades determinaran que fuera a ellas a quienes solicité auxilio con mayor frecuencia. Sus consejos y comprensión lograron darme ímpetu para avanzar en mi proyecto, al tiempo que aminoraron mis preocupaciones y ansiedades de “principiante” como investigadora y escritora.

Asimismo, agradezco enormemente a la directora de la institución que me abrió sus puertas para realizar este trabajo, a las docentes que con tanta generosidad abrieron las de sus aulas y que, al igual que sus estudiantes, me brindaron mucho de su tiempo y esfuerzo para pensar juntos sobre las inquietudes que guían la presente tesis. La disponibilidad de todas y todos ellos es para mí un signo valiosísimo que da cuenta del espíritu de cooperación y de la clara voluntad de mejora educativa presentes en este profesorado.

Por último, doy mis gracias –siempre insuficientes– a mis queridas amigas Elizabeth, Paula, Rosario y Renata y, con especial reconocimiento a su ayuda, a mi camarada de doctorado Oscar, por haber compartido conmigo tanto las alegrías como las tribulaciones vinculadas a este proceso de transformación, no sólo académico y profesional, sino también vital, llamado “tesis”.

Resumen

En la presente tesis nos proponemos describir y conceptualizar los usos y sentidos de la lectura y escritura en distintas asignaturas disciplinares de la formación inicial de docentes de Historia. Para ello, observamos durante quince semanas todas las clases impartidas en tres materias de los primeros años de un profesorado ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A la vez, entrevistamos a 20 alumnos que cursaban o habían cursado dichas materias y a sus respectivas profesoras.

Los resultados de esta indagación indican, en primer lugar, que los modos de leer y de escribir en las asignaturas observadas se hallan entramados a los supuestos ontológicos y epistemológicos con respecto a qué es la Historia y a qué significa conocer y pensar en esta disciplina. Ponen de manifiesto, así, que es preciso para los alumnos aprender cómo encarar estas prácticas con el propósito de interpretar, reconstruir, analizar y evaluar lo acontecido en el pasado, y hacerlo con base en las diferentes evidencias y explicaciones que sobre ello procuran distintas fuentes e historiadores. En segundo término, nuestros resultados señalan que los futuros docentes también necesitan ir apropiándose de ciertas formas legitimadas y características de construir significado y producir textos en la comunidad discursiva de referencia (es decir, que son propias de los historiadores o expertos en Historia).

Asimismo, el presente estudio pone de relieve que en las aulas la interacción en torno al discurso escrito puede promover u obstaculizar que los alumnos otorguen un sentido disciplinar a los modos requeridos de leer y escribir en Historia. Encontramos así dos situaciones de enseñanza y aprendizaje que se distinguen entre sí. En aquellas que denominamos *dialógico-interpretativas*, el uso de las prácticas letradas se caracteriza por el ir y venir recursivo y reflexivo sobre los contenidos a partir de la polifonía presente entre la voz de los textos, la propia interpretación de los estudiantes, la de sus pares y la del profesor. En estas situaciones, las expectativas de los docentes sobre cómo leer y escribir en sus asignaturas adquieren un sentido disciplinar para la mayoría de los alumnos. Ello sucede por cuanto el diálogo sobre lo leído y lo escrito les permite conectar los requerimientos de los profesores con distintos aspectos epistemológicos y ontológicos característicos de la disciplina en la que se forman.

En contraposición, las situaciones de enseñanza y aprendizaje que conceptualizamos como *monológico-transmisivas* se asocian para la mayor parte de los estudiantes al uso de la lectura y la escritura como *registros recodificados de la voz del*

docente. En otras palabras, al cursar materias que se centran en la exposición transmisiva y monológica del profesor, la mayoría de los alumnos lee la bibliografía con el objetivo de identificar y estudiar qué partes de los textos refrendan el discurso del docente. Luego, en las evaluaciones escritas, buscan glosar con sus propias palabras aquello que el profesor *dice* sobre los textos e infieren que *quiere* que escriban, a los fines de conformar sus expectativas y aprobar los exámenes. Los usos más extremos de la lectura y escritura como registros recodificados de la voz del docente se constatan en algunos estudiantes que optan por no leer la bibliografía del programa y, en cambio, concentran sus esfuerzos en registrar en sus notas de clase, con el máximo detalle posible, las exposiciones orales del profesor. En ocasiones, estos alumnos logran aprobar las instancias evaluativas tan sólo estudiando de dichos apuntes, sin encontrarle sentido a la lectura de los textos clase a clase para participar en el aula dando cuenta de sus interpretaciones. Al mismo tiempo, el significado más frecuente que los estudiantes adjudican a leer y escribir en las situaciones monológico-transmisivas de enseñanza y aprendizaje corresponde al de acatar los *requisitos arbitrarios* del docente, en términos de sus preferencias personales. En estas situaciones, no logran significar tales requisitos como particularidades epistemológicas de la disciplina que estudian, aun cuando sí lo hagan en otras materias que se caracterizan por dar lugar a situaciones de enseñanza y aprendizaje más dialógicas e interpretativas.

Desde el punto de vista de los profesores, en cambio, los usos de la lectura y la escritura se vinculan con un sentido disciplinar tanto en el caso de quienes centran mayormente su enseñanza en promover situaciones dialógico-interpretativas como monológico-transmisivas. Sin embargo, los docentes que manifiestan que es preciso ayudar a los ingresantes a familiarizarse con las formas de leer y escribir de este campo de conocimiento apuntan a generar una mayor dialogicidad sobre los textos en sus clases.

La relevancia de los resultados de esta tesis se enmarca en el hecho de que, tanto en el contexto nacional como en el internacional, se ha tomado como objeto de estudio preferentemente a las prácticas de lectura y escritura que se promueven en el ámbito universitario y, por ello, son escasas las investigaciones que relevan qué sucede en los Institutos de Formación Docente. Nuestro estudio aporta así a un área vacante de conocimientos dentro del campo de discusión sobre las prácticas letradas y su relación con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos. Pero más allá del ámbito específico de la formación de futuros profesores, consideramos que esta investigación puede contribuir a pensar la lectura y la escritura en la educación superior en forma amplia. Al respecto,

nuestros resultados proveen evidencia empírica acerca de: a) cómo estas prácticas se hallan entramadas con los supuestos ontológicos y epistemológicos de un área específica de conocimientos y b) cómo los modos de interacción en el aula acerca del discurso escrito afectan el uso de la lectura y escritura por parte de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que diversas indagaciones ponen de manifiesto que el modo en que los docentes aprenden es uno de los factores mediadores de sus posteriores estrategias pedagógicas, esta investigación contribuye a las políticas educativas relativas al sector y puede resultar también un insumo válido para la reflexión de los formadores. En ese sentido, brinda evidencia sobre las posibles maneras en que leer y escribir se hallan involucrados en la reproducción de la desigualdad educativa o, por el contrario, en generar prácticas de enseñanza y aprendizaje inclusivas y transformadoras. Además, a raíz de que estudios previos señalan que las dificultades en la lectura y la escritura inciden en el desgranamiento y fracaso de los estudiantes del nivel superior, el presente estudio constituye un aporte acerca de cómo las interacciones entre profesores y alumnos en clase favorecen u obstaculizan *leer y escribir para aprender*, como también *aprender a leer y a escribir* en la disciplina que los futuros docentes se forman para enseñar.

Introducción

Escribir, tanto como hablar, es una actividad social que tiene lugar dentro de comunidades discursivas, y que actualiza significativas funciones sociales. En sus “formas características de decir” los miembros de una comunidad comparten convenciones intelectuales, lingüísticas y sociales que se han desarrollado a través del tiempo y que dirigen la interacción oral y escrita [...]. Cuando los estudiantes ingresan a un aula, están ingresando a una comunidad discursiva en la que necesitan aprender a utilizar los modos de pensar y escribir que se consideran apropiados en ese escenario y por parte del docente. Entendemos así que leer y escribir se hallan en el centro de su iniciación en las nuevas comunidades académicas (Walvoord y McCarthy, 1990, p. 21).¹

A lo largo y ancho de todo el sistema educativo la lectura y la escritura constituyen prácticas privilegiadas, ya sea como objeto de apropiación de la cultura escrita, o bien como procesos centrales en el aprendizaje de nuevos contenidos y en el desarrollo de conocimientos en las distintas disciplinas de estudio. Por tanto, en el nivel superior, así como sucede en el resto de la escolaridad, enseñar y aprender implica facilitar y lograr el acceso a nuevas y diferentes maneras de comprender, interpretar y organizar el conocimiento que se actualiza en la lectura y la escritura.

Desde esta perspectiva, asumimos entonces que los usos sociales, los significados y los procesos cognitivos que se ponen en juego al leer y escribir no pueden entenderse de manera aislada al desafío que reviste ejercer estas prácticas en los diversos espacios de la educación. Como se sostiene en la cita de Walvoord y McCarthy (1990) que incluimos en el acápite de esta introducción, cada vez que entramos en un aula precisamos interiorizar nuevos modos de hacer y pensar con el discurso escrito, puesto que aquello que se considera apropiado o no depende sustantivamente de cómo se configura cada escenario pedagógico y de cuáles son las expectativas de cada docente. Reconocer en ello el carácter socio-histórico y cultural intrínseco a los modos de leer y de escribir nos dirige a ubicar nuestro problema de investigación en el campo disciplinario de la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas en contexto (Chartier, 2000; Kalman, 2003; Lea y Street, 1998; Rockwell, 1982).

En este marco, el objetivo central de la presente tesis es describir, comprender y conceptualizar qué usos y sentidos otorgan alumnos y docentes a estas prácticas en distintas asignaturas disciplinares de un profesorado de Historia, ya sea con respecto al

¹ En todas las citas de libros, artículos u otros materiales bibliográficos publicados en idiomas distintos al castellano que realizamos en la presente tesis, la traducción es de la tesista.

aprendizaje de los contenidos como también a la apropiación de los particulares modos de ejercer la lectura y la escritura en esta área específica del conocimiento².

A fines de explicar mejor qué significa partir de esta preocupación, detengámonos un momento a reflexionar cómo pensamos y experimentamos la lectura y la escritura en distintas situaciones educativas. En principio, resulta fácil reconocer que no leemos ni escribimos de la misma manera un informe de laboratorio en Biología, una reseña de un libro sobre Historia, un ensayo de Filosofía, una crítica literaria, la descripción de un caso clínico en Psicología o en Medicina, etcétera. Si nos detenemos a pensar en ello, difícilmente podría objetarse el hecho de que la lectura y la escritura en los diversos campos del conocimiento convocan atenciones, propósitos y modos de hacer con el discurso escrito que se distinguen entre sí. Pero esas diferencias no son las únicas. Si pensamos en la lectura y la escritura como prácticas insertas en procesos educativos, en la enseñanza y en el aprendizaje, encontramos otras variaciones no menos significativas. Desde el lugar de alumnos, advertimos así que no leemos ni con el mismo empeño por comprender, ni con el mismo interés por saber más si se trata de textos que abordan temas que nos interesan especialmente, o que en cambio nos aburren, o que tratan cuestiones que desestimamos en relación con nuestros proyectos futuros y nuestras singulares historias de vida y trayectorias dentro de la escolaridad. Tampoco leemos del mismo modo si sabemos que un escrito es clave para aprender los contenidos centrales de una materia, si el docente ha dado o no algún lineamiento o propósito específico para encarar la lectura, si el objetivo de leer es recordar las ideas que propone el texto, o si, en cambio, además de lo anterior se nos propone que adoptemos un posicionamiento personal, que realicemos una reflexión para luego compartirla, o si se nos anticipa que aquello leído será retomado en actividades de clase y tendremos que comentarlo frente al profesor y/o al conjunto de los compañeros. En definitiva, no todos los temas ni todos los textos nos despiertan idénticos modos de leer en cualquier disciplina y asignatura, ni frente a cualquier docente o como parte de cualquier grupo de clase.

Cuando encaramos la escritura, sucede algo similar: aunque ante nosotros la página todavía esté en blanco, ya hay mucho escrito allí antes de que busquemos impregnarla con nuestras marcas escritas. En efecto, la hoja en limpio no adquiere la misma significación si se trata de escribir para nosotros mismos un resumen para condensar la información importante de uno o más textos, o si nos vemos enfrentados a

² El objetivo central y los objetivos específicos que guían el presente trabajo se especifican con mayor detalle en el apartado 3.1. del capítulo metodológico.

realizar un examen presencial con tiempos prefijados para responder consignas, en el cual es preciso basarse en lo que se recuerda de la lectura. También es distinto escribir textos cuando se nos da la posibilidad de consultar distintos libros, por fuera del aula y de la inmediatez del aquí y ahora, textos que sin embargo suelen requerir mayor elaboración de nuestra parte, que son más largos, que necesitamos planificar, releer, reorganizar y corregir, por lo general más de una vez.

Tampoco escribimos siempre con el mismo empeño ni confianza según qué ideas tengamos con respecto a quién o quiénes serán los particulares lectores de nuestra producción, y a cuáles son sus expectativas y/o exigencias. No escribimos de igual forma si sabemos que nuestro escrito es un texto final que será evaluado y calificado –lo cual ampliará o reducirá nuestras posibilidades de aprobar una asignatura–, o si tenemos presente que se trata de una elaboración intermedia, que tendremos la oportunidad de mejorar después.

En cómo nos disponemos a escribir también se juega mucho de lo que pensamos acerca de nosotros mismos como escritores; las ideas y creencias que forjamos a lo largo de nuestra singular historia con la escritura, también a través de nuestro pasaje por diversas instituciones y grupos sociales, direccionan en parte nuestra actitud y expectativas sobre aquello que resultará al embarcarnos en esta práctica. Práctica que, además, según las características de las diferentes situaciones que la actualizan puede resultarnos placentera, o bien desafiante, o incluso enrevesada y hostil.

Ahora bien, si en vez de concebirnos como estudiantes pasamos en cambio a posicionarnos como docentes, es probable que la mayoría de quienes hemos ejercido esta profesión estemos de acuerdo con el hecho de que no siempre pensamos de la misma manera qué textos presentar a nuestros alumnos. Aunque es cierto que, al seleccionar bibliografía para nuestra asignatura, solemos tener muy en cuenta los contenidos curriculares, no es esta nuestra única preocupación. También influyen en las decisiones que tomamos las particulares razones por las que ciertos textos nos parecen más o menos claros, que sirven para iniciarse en una problemática o bien para profundizarla, que resultan más cercanos o lejanos a los debates disciplinares actuales, o que resultan en mayor o menor grado representativos de nuestra singular postura sobre los temas a enseñar (textos a los que nos oponemos, textos a los que nos afiliamos), etcétera. Guardamos diferentes expectativas con respecto a cómo serán leídos, comprendidos e interpretados por nuestros estudiantes. La bibliografía que elegimos y cómo la integramos

a nuestras clases son cuestiones también ligadas a nuestra historia personal como lectores y escritores, y a nuestras trayectorias como alumnos y como docentes, aspecto este último en el que se incluye, además, qué nos ha pasado como profesores al incorporar determinados materiales textuales. Nuestras representaciones y experiencias relativas al nivel educativo y a cada particular ámbito sociocultural donde ejercemos o hemos ejercido el oficio de enseñar, a nuestra idea de a quién formamos y de cómo esperamos contribuir a dicha formación, e incluso las apreciaciones que vamos configurando sobre cada diferente grupo de alumnos a medida que se desarrollan las clases, son todos factores que inciden en nuestras decisiones y expectativas. De igual manera, tales improntas dejan su marca en las propuestas de escritura que realizamos, en las formas en que respondemos a los textos que elaboran nuestros alumnos, en el qué y en el cómo esperamos que ellos escriban.

Reflexiones como estas, que bien podrían provenir meramente de un plano vivencial, bastan sin embargo para hacer visible que cuanto hacemos, cómo lo hacemos, qué decidimos y qué esperamos en torno al leer y escribir, ya sea como alumnos o como docentes, son cuestiones signadas por nuestra pertenencia a una época, por nuestra propia historia, por nuestro paso por distintos ámbitos institucionales y, en suma, por nuestro vínculo en el pasado y en el presente con otros lectores y escritores. Se hace evidente, así, que la lectura y la escritura son *prácticas eminentemente culturales, sociales e históricas*; por ello, actualizan diversas representaciones, relaciones de poder, valores e ideologías que se vinculan en forma dialéctica con la construcción y reconstrucción identitaria de los sujetos. Dentro del ámbito educativo, además, son prácticas imbricadas a diferentes significaciones de lo disciplinar y de los contenidos curriculares, a distintas dinámicas institucionales y áulicas, como también a diversas creencias sobre por qué, para qué y de qué manera la lectura y la escritura sirven o no para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En primera instancia, es a partir de lo anterior que para nosotros resulta relevante comprender los usos de la lectura y la escritura en asignaturas disciplinares de la formación docente en Historia. Pero ello no agota los motivos de nuestro recorte de investigación. De hecho, hay varias razones más que lo fundamentan. En primer lugar, compartimos una de las principales preocupaciones de instituciones y organismos gubernamentales en la actualidad, esto es, de qué maneras favorecer no sólo el acceso a la educación superior sino posibilitar también la retención de quienes acceden, generando condiciones que promuevan la efectiva titulación de los estudiantes. Al respecto, hemos

encontrado que algunos estudios realizados en nuestro país ponen de manifiesto que las dificultades encontradas en las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior inciden en el desgranamiento y fracaso de los estudiantes (Araujo et al., 2004; Barbabella, Martínez, Teobaldo y Fanese, 2004). En esa dirección, al investigar los usos y sentidos de la lectura y la escritura en los primeros años de la formación docente, nuestro trabajo busca contribuir a identificar posibles modos en que se reproduce la desigualdad educativa y/o se realizan acciones transformadoras.

En segundo término, consideramos que ocuparnos de las prácticas letradas en la formación de docentes de secundaria resulta relevante porque, como han mostrado distintas indagaciones, el modo en que los docentes aprenden puede ser un factor mediador de sus posteriores estrategias pedagógicas (Alliaud, 2004; Gordon, Dembob y Hocevar, 2007; Lortie, 1985; Mardle y Walker, 1985). Las relaciones entre creencias y prácticas, además, parecen afectar no sólo el aprendizaje de contenidos de los profesores secundarios en formación, sino también las estrategias que preferirán utilizar en su futuro desempeño al frente de las aulas (Fang, 1996; Richardson, 2003; Richardson, Anders, Tidwell y Lloyd, 1991).

En tercer lugar, entendemos que la importancia de enfocar la lectura y la escritura en la formación de docentes de Historia reside en dos cuestiones. La primera, de índole más general, responde a la necesidad de entender en forma situada algunos modos en que el discurso escrito que circula en las aulas de este ámbito se entrelaza –o se distingue y/o entra en conflicto– con las formas de leer, escribir, pensar y legitimar el conocimiento propias de la comunidad discursiva de referencia de la disciplina que enseñarán los futuros profesores (Russell, 1997; Swales, 1990). La segunda preocupación, en cambio, atañe propiamente a abordar el área de conocimientos históricos dentro del ámbito educativo. Al respecto, consideramos que la enseñanza de la Historia guarda el potencial de contribuir en forma sustantiva a la formación ciudadana, cívica y política de las futuras generaciones y, sobre todo, puede propiciar la capacidad crítica necesaria para comprender con más profundidad el mundo y la sociedad en que se vive (Prats, 2001), así como para sensibilizarse para la transformación y mejora social y política (Fontana, 1975).

Relacionado con el anterior, un cuarto motivo justifica la relevancia de nuestro estudio: al igual que varios autores (cf. Birr Moje, 2007; Delpit, 1995; Luke y Freebody, 1997; Zipin y Brennan, 2006) que enmarcan su estudio de la lectura y la escritura en el

desarrollo teórico de Bourdieu (1998) y Bourdieu y Passeron (2003), sostenemos la importancia de investigar cómo mejorar la formación de educadores capaces de redistribuir el capital cultural necesario para la participación en el conocimiento, sobre todo a quienes no lo han heredado de su medio familiar y/o social. Si se asume dicho *leit motiv* y se tiene en cuenta que la lectura y la escritura son acervos indiscutibles del capital cultural y social que posibilita participar en el conocimiento, conocer qué ocurre con estas prácticas en las aulas de la formación docente resulta un propósito sustancial.

Por último, y como mostraremos con mayor detenimiento en el capítulo 1, esta tesis responde a un área de vacancia en el conocimiento educativo. Efectivamente, en sucesivos relevamientos bibliográficos (cf. Cartolari y Carlino, 2009, 2012; Cartolari, en prensa) hallamos que son escasas las investigaciones que, tanto en el contexto internacional como en nuestro país, indagan la especificidad que pueden revestir leer y escribir en la educación inicial de profesores de Historia para el nivel secundario.

Dicho esto, precisemos ahora el modo en que hemos organizado el presente trabajo. La primera parte de esta tesis consta de tres capítulos, en su conjunto dedicados a describir y fundamentar nuestro proceso de investigación. Para comenzar, situamos el objeto de nuestro estudio en el contexto de antecedentes y de discusión sobre la lectura y la escritura en el nivel superior (cap. 1.). Con ese fin, describimos cómo surgió la preocupación por este tema en algunos países anglosajones, que fueron pioneros en problematizarlo e investigarlo dentro del ámbito universitario. Asimismo, señalamos antecedentes nacionales acerca de leer y escribir en la universidad, para abocarnos luego a examinar qué se ha investigado tanto en el contexto angloparlante como en nuestro país acerca de estas prácticas en la formación de futuros educadores. Como cierre de este primer capítulo, añadimos una breve descripción sobre las características del contexto de nuestra investigación, esto es, la formación de docentes no universitaria en Argentina. Con ello, nuestra intención es mostrar al lector cómo se inserta nuestro trabajo en una red de indagaciones relacionadas, demarcando a su vez el aporte que la presente tesis realiza a un área de vacancia en el conocimiento disponible y de necesario desarrollo para enriquecer las discusiones actuales sobre la lectura y la escritura, tanto en la educación superior en general como específicamente en la formación de futuros profesores.

Establecemos, luego, el marco conceptual que fuimos construyendo (cap. 2.) a lo largo de este estudio en forma interactiva e iterativa (Maxwell, 2005) junto con el proceso de análisis de los datos recabados. Nos referimos así a que dicho marco conceptual es fruto de haber puesto en permanente diálogo los supuestos teóricos de los que partimos

con la especificidad y singularidad del material empírico, estando atentos a registrar los obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1948/2004) suscitados en dicho diálogo. De esta forma, pudimos dar cauce a la necesidad de buscar y apelar ya sea a otras teorías, o bien a categorías y conceptos provistos por trabajos empíricos relacionados, a medida que al avanzar en el análisis de los datos se refinaban y complejizaban nuestras preguntas y objetivos iniciales. Para dar cuenta de este proceso, presentamos primero a cuáles perspectivas teóricas nos afiliamos al hablar de aprendizaje y de enseñanza y, en este marco, abordamos en qué condiciones la lectura y la escritura pueden convertirse en herramientas epistémicas. A continuación, ahondamos en teorías y líneas de investigación que permiten pensar en profundidad el anclaje social e institucional de estas prácticas, así como acerca de los géneros disciplinares cuando estos se actualizan en las asignaturas, las cuales consideramos como sistemas de actividad en situación. Al respecto, revisamos aportes teóricos y diversas categorías que surgen de estudios empíricos acerca de qué particularidades revisten pensar, leer y escribir en Historia. Para finalizar este segundo capítulo, revisamos investigaciones que problematizan el lugar de la enseñanza en relación con el discurso escrito, sobre todo al respecto de las interacciones entre alumnos y docentes en las aulas.

Posteriormente (cap. 3), procedemos a describir, contextualizar y fundamentar las decisiones metodológicas que hicieron posible concretar esta tesis. De esta forma, detallamos por qué y cómo nos abocamos a realizar un estudio de casos múltiples, adoptando un acercamiento de tipo etnográfico, basado en la permanencia y observación extendida en tres materias disciplinares de Historia que se cursan en los primeros años de un Instituto de Formación Docente de nuestro país.

La segunda parte de este trabajo está dedicada a exponer los resultados de nuestro proceso investigativo, a discutirlos en relación con el conocimiento disponible sobre el tema y a explicitar cuáles de sus contribuciones lo refinan y/o amplían. En el capítulo 4, analizamos desde el discurso de los alumnos y de los docentes en qué se distingue leer y escribir en el profesorado de hacerlo en la secundaria. Además, examinamos qué particularidades de la lectura y la escritura en asignaturas de Historia que informan tanto estudiantes como profesores se vinculan con los modos de hacer con el discurso escrito que son característicos de la comunidad disciplinar discursiva de referencia. En relación con esto, categorizamos qué sentidos adquieren dichas particularidades para los participantes de nuestro estudio. A continuación (cap. 5), nos detenemos en el análisis de

las observaciones de clase y de las entrevistas para comprender qué relación guardan distintos usos de la lectura y la escritura con respecto a diversas formas de interacción en las aulas entre alumnos y docente.

Un eje común que atraviesa ambos capítulos de resultados consiste en dar cuenta de los sentidos y de las expectativas que sostienen profesores y estudiantes en torno al discurso escrito. En especial, exploramos cómo estos significados al respecto de la lectura y la escritura pueden entrar o no en diálogo, sintonía y/o conflicto, y de qué manera puede ello afectar o no los procesos de enseñanza y de aprendizaje según el punto de vista de los entrevistados.

En un último capítulo (cap. 6) desarrollamos las conclusiones generales de esta tesis a partir de los resultados expuestos. Apuntamos así a demarcar qué aporte al conocimiento realizamos y, además, qué nuevos interrogantes pueden formularse como fruto de la contribución realizada para orientar posteriores labores investigativas.

Finalmente, tras el listado completo de las referencias bibliográficas citadas, se ofrecen en tres anexos algunas herramientas de trabajo que hemos empleado, ya sea para la recolección de información o para su análisis. De este modo, intentamos hacer menos compleja la lectura del texto, sin por ello dejar de incluir datos que puedan resultar relevantes para el lector. Con este fin, y en cada ocasión que corresponda, incorporamos la referencia a dichos materiales anexados.

PRIMERA PARTE

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1. Antecedentes

1.1. Antecedentes internacionales sobre leer y escribir en la universidad

Con el fin de situar el contexto de discusión del que parte nuestro estudio, comenzaremos por señalar que los países anglosajones han sido los pioneros en indagar la lectura y la escritura en el nivel terciario. En dicho ámbito, estas prácticas fueron enfocadas, sobre todo, en términos de los obstáculos que presenta la transición entre la educación media y universitaria, enfatizando el vínculo entre escritura, lectura y aprendizaje (Carlino, 2005a; Clerehan, 2003; Marland, 2003; Smith, 2004). Ello responde, en forma principal, a la coyuntura histórica, económica y sociopolítica que desde fines de la década de 1960 y principios de los años '70 dio lugar al acceso masivo a las universidades de grupos de jóvenes pertenecientes a niveles socioeconómicos medios, quienes antes se hallaban excluidos de la educación superior. La ampliación del ingreso universitario intensificó así la necesidad de investigar cómo acrecentar la retención de los nuevos ingresantes, mostrando que el problema central de esta tarea consistía en abordar la heterogeneidad de orígenes socioculturales que mostró afectar las prácticas de lectura y escritura de estos alumnos (Bazerman et al., 2005; Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009).

A principios de los años '80, algunos de los aportes que comienzan a difundirse sobre esta problemática provienen de corrientes de investigación tales como “escribir a través del currículum” (Bazerman et al., 2005), “escribir y leer para aprender” (Nelson, 2001) y “escribir en las disciplinas” (Ochsner y Fowler, 2004). Los resultados de los diversos estudios concretados en el marco de dichas corrientes evidencian una cuestión fundamental y novedosa para la época, esto es, que el discurso escrito en el nivel superior no puede concebirse tan sólo como un canal para comunicar un saber ya acabado. Según McLeod y Maimon (2000), esta convicción fundada empíricamente permitió que las prácticas letradas adquirieran mayor visibilidad, y se convirtieran así en el tema central de las críticas que, en esta década y también en la subsiguiente, se dirigen especialmente a los modelos pedagógicos “bancarios”, los cuales toman al alumno como un mero “depositario” de información (Freire 1970, p. 79).

De esta manera, las corrientes mencionadas se oponen en forma enérgica a los paradigmas de enseñanza que conciben la escritura como una habilidad de comunicación básica y generalizable, puesto que sostienen que las dificultades de los estudiantes al leer

y escribir no pueden adjudicarse meramente a falencias en la educación primaria o a déficits individuales, propios de cada alumno (Bazerman et al., 2005).

Lejos de ello, los estudios realizados en el marco de “escribir a través del currículum”, “escribir y leer para aprender” y “escribir en las disciplinas” ponen de manifiesto que la lectura y la escritura son potentes herramientas involucradas en la elaboración del conocimiento social (Bazerman, 1988; Bogel y Hjortshoj, 1984), en el aprendizaje de los contenidos (Langer y Applebee, 1987) y en la apropiación de los modos de hacer y pensar en las disciplinas (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007). Según muestran otras investigaciones afines, además, la lectura académica incide en la construcción de conocimientos y en el aprendizaje, ya que suele exigir poner en relación varias fuentes, y es precedida y proseguida por la escritura (Hjortshoj, 2001; Nelson, 2001).

Asimismo, en Inglaterra y Australia, y a partir de fines de la década de 1990, desde el enfoque de las “alfabetizaciones académicas” se llevan a cabo una serie de estudios que caracterizan los retos que la cultura universitaria plantea a los ingresantes, y que también cuestionan el modelo basado en la habilidad o déficit de las prácticas letradas centrado en los alumnos. Estas indagaciones muestran la necesidad de enfocar a las culturas institucionales, aun entre las distintas cátedras, como sistemas de relaciones heterogéneas en los que se lee y escribe para estudiar y aprender (Carlino, 2003; Chanock, 2001, 2004b). Dentro de esta línea, se aportan datos que evidencian factores de identidad social y poder institucional involucrados al escribir y leer en las disciplinas. A través de los modos de lectura y escritura que se exigen pero no se suelen enseñar, se dificulta el aprendizaje de los alumnos universitarios y se obstaculiza el acceso (o se expulsa) a los estudiantes menos familiarizados, por su origen sociocultural, con las culturas académicas dominantes (Lea y Street, 1998; Lillis, 1999; Turner, 1999).

Al respecto, el estudio realizado por Chanock (2001) provee evidencia de que las dificultades de los universitarios al leer y escribir en las asignaturas se relacionan con su condición de novatos en las prácticas discursivas que aquellas requieren. Sin embargo, los docentes no tienden a ofrecerles ayuda y orientaciones en función de lo que esta antropóloga señala como un supuesto cuestionable: que “los universitarios han de ser autónomos por ser adultos”. Lo que Chanok (2001) observa, en cambio, son las necesidades formativas de los ingresantes, para las que no constata acciones institucionales dirigidas a solventarlas.

Si bien existen numerosas investigaciones más en el ámbito angloparlante sobre la lectura y la escritura en la universidad, excede nuestro propósito reseñarlas aquí. Bástenos señalar, entonces, que las corrientes de investigación que mencionamos continúan al día de hoy indagando los desafíos que supone leer y escribir en dicho nivel (para una revisión extensa y actualizada de dichos estudios, pueden consultarse Camps Mundó y Castelló Badía, 2013; Condon y Rutz, 2012; Gallegos, 2013; Russell, 2013; Thaiss y Porter, 2010). Desde sus primeras contribuciones, además, estas líneas de indagación han dado origen a múltiples iniciativas con el objetivo de que todas las materias se ocupen de orientar los modos de encarar la lectura y la escritura necesarios para aprender en las distintas áreas del conocimiento (cf. Carlino, 2005b, 2005c; Coffin et al., 2003; Gottschalk y Hjortshoj, 2004). Aun así, estos trabajos enfocan específicamente a lo que sucede en la universidad y son más escasos los estudios sobre lo que sucede en la formación de profesores (Cartolari y Carlino 2009, 2012). Es probable que ello ocurra a causa de que en los países europeos y norteamericanos, la formación docente tiene lugar en la universidad y es posterior a títulos de grado intermedios, cuyo currículum es común a las titulaciones no pedagógicas. En consecuencia, las indagaciones acerca de escribir y leer en este ámbito suelen superponerse a las de alfabetización académica en la universidad, sobre todo cuando se ocupan de los problemas que enfrentan alumnos y profesores en los primeros años de la educación superior. A raíz de esta particularidad, organismos cuyo fin es promover la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo y ancho del currículum del nivel medio y superior han señalado la necesidad de producir conocimientos más específicos sobre leer y escribir en la formación docente (NWP, 2010).

En el próximo apartado, categorizamos y describimos algunos aportes de investigaciones extranjeras sobre la lectura y la escritura en este contexto, los cuales logramos relevar a través de búsquedas sistemáticas en diversas bases de datos y en revistas sobre temas afines.

1.2. Antecedentes internacionales sobre leer y escribir en la formación docente

A partir de la revisión de artículos publicados entre 1985 y 2010 en revistas científicas internacionales, nos referimos aquí tan sólo a algunos trabajos que se destacan entre las

49 investigaciones encontradas y ya reseñadas en otra publicación (Cartolari y Carlino, 2012). En primer lugar, revisamos algunos de los estudios que identifican diversos factores asociados a las dificultades de escritura de los alumnos de formación docente, puesto que este es el tema tratado con más frecuencia dentro del corpus de publicaciones halladas. En ese sentido, Norman y Spencer (2005) comprueban que al ingresar a la formación pedagógica los alumnos ya cuentan con un extenso recorrido escolar en el que su identidad como buenos, regulares o malos escritores se ha forjado. Esta creencia sobre su capacidad suele estar asociada a una concepción fija de la escritura, por la que escribir “bien” aparece como un “don” o “talento” que sólo unos pocos poseen. Según los autores, este hecho afectaría la valoración de las orientaciones y sugerencias de reescritura de sus docentes; en efecto, para quienes sustentan una concepción fija de la escritura, las correcciones disminuyen su autoestima, sin ayudarles a superarse. A la inversa, quienes piensan que dicha práctica puede modificarse y desarrollarse, aprecian lo corregido como una oportunidad para mejorar.

Escribir, además, suele considerarse por los alumnos de la formación docente como una destreza aislada y fragmentaria, conformada por sub-habilidades tales como la ortografía, la amplitud léxica y el conocimiento y buen uso de las estructuras gramaticales (Elliot, Daily y Fredericks, 2008; Macken-Horarik, Devereux, Trimmingham-Jack y Wilson, 2006). Según estas investigaciones, los estudiantes de profesorado en su mayoría asumen que deberían haber adquirido estas habilidades en los niveles educativos previos, experimentando ansiedad al tener que leer y compartir sus escritos frente a docentes y otros alumnos. Sin embargo, cuando reciben orientaciones y revisan sus producciones escritas entre pares y en conjunto con sus profesores, y en instancias no evaluativas, perciben que sus textos mejoran y la ansiedad asociada a revisarlos junto a otros disminuye (Elliot et al., 2008; Macken-Horarik et al., 2006; Rush, 2009).

Con respecto a la lectura, el estudio de Lesley y colaboradores (2007) pone de manifiesto que muchos futuros docentes transcurren y aprueban las materias sin leer buena parte de la bibliografía. En algunos casos, señalan que no leen porque consideran que ello resultará superfluo en relación con las asignaturas que enseñarán en el futuro. Para aprobar los exámenes, estos alumnos afirman que encuentran más fácil y más útil estudiar de los apuntes que toman en las clases. Acerca de ello, es de destacar que el estudio piloto de la presente tesis, realizado en un Instituto de Formación Docente (IFD)

de nuestro país, arroja resultados similares a esta investigación norteamericana (cf. apartado 3.5. de esta tesis).

Otras indagaciones, realizadas por Woodward-Kron (2004, 2008) desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional, subrayan el desafío que enfrentan los futuros docentes al intentar apropiarse del lenguaje especializado de las disciplinas que enseñarán, con frecuencia reducido por alumnos y profesores a la idea de *adquirir* nuevo vocabulario o de aprender a expresarse en la jerga científica. Lejos de ello, los trabajos de esta autora demuestran que comprender el lenguaje especializado implica mucho más que adquirir palabras nuevas o tecnicismos, ya que conlleva desempaquetar los debates conceptuales que el uso de ciertos términos especializados supone, y que son inherentes al aprendizaje de la disciplina (Woodward-Kron, 2008). Por otra parte, dado que los docentes suelen considerar que sus alumnos no se vincularán a la comunidad disciplinar de referencia (Woodward-Kron, 2004), no le encuentran sentido a socializar con ellos las prácticas de escritura que les resultan familiares como representantes de esa comunidad. Sostienen que, tras graduarse, el trabajo de sus estudiantes no consistirá en producir conocimiento, sino tan sólo en enseñarlo, mostrando una visión restringida y reproductiva del ejercicio de la docencia. Con base en esta representación, los profesores tan sólo se limitan a prescribir y/o criticar a sus alumnos por sus opciones de estilo o su redacción.

Además, dentro de la bibliografía revisada hallamos indagaciones sobre formas en que la lectura y escritura promueven la reflexión sobre qué significa enseñar, en el marco de asignaturas en que los estudiantes realizan prácticas pedagógicas en aulas de escuelas. Sobre este aspecto de la formación, Mallette y colaboradores (2000) ponen de manifiesto que, a través de escribir sobre las creencias iniciales acerca de la enseñanza y revisar lo escrito recursivamente durante el período de práctica, los estudiantes fueron capaces de cuestionar el modelo de déficit que implícitamente sostenían con respecto a la lectura de los alumnos, avanzando así en asumir la importancia de enseñar y orientar la lectura en todas las materias. Por su parte, O'Neill (2000) toma como punto de partida las dificultades que enfrentan los propios practicantes al escribir para invitarlos a reflexionar sobre los desafíos que enfrentan los alumnos de secundaria en la escritura de las tareas que se les suelen requerir.

Una línea diferente de trabajos, en cambio, subraya la utilidad de la escritura de narrativas acerca de los desafíos que encuentran los practicantes en sus primeros acercamientos al desempeño profesional, con el objetivo de recibir retroalimentación de

compañeros y docentes sobre estos escritos (Cherednichenko, Hooley, Kruger y Mulraney, 1997; Hooley, 2007). Investigaciones similares destacan que la producción de textos también permite que los futuros docentes puedan asumirse como autores de sus propias prácticas pedagógicas, en vez de sólo reproducir o aceptar modelos impuestos desde afuera (Booth, 2007; Hunter y Hatton, 1998).

Por otro lado, encontramos iniciativas que buscan poner a prueba diversas formas de concientizar a los futuros docentes acerca de la necesidad de enseñar a leer y a escribir en todas las materias que enseñarán. Algunas de estas experiencias proponen a los futuros educadores llevar a cabo la planificación y puesta en práctica de clases que integren el escribir para aprender en las distintas disciplinas (Alger, 2007; Lesley y Matthews, 2009; Olson y Truxaw, 2009). Los resultados de estas intervenciones señalan que, a través de esas estrategias, los estudiantes avanzan en comprender la complejidad propia de los distintos géneros discursivos, al tiempo que se responsabilizan con respecto a la alfabetización académica como un modo intrínseco de hacer frente a la injusticia social, asumiendo la postura ética de no dejar librados a sus propios recursos de comprensión y producción de textos a quienes serán sus futuros alumnos. Otras de las iniciativas, en cambio, buscan que los futuros docentes, desde su lugar de estudiantes, utilicen la lectura y escritura como herramientas para aprender contenidos disciplinares, para luego reflexionar sobre su propia experiencia al hacerlo (Albright, 2002; L. Freedman y Carver, 2007; L'Allier y Elish-Piper, 2007). Estas publicaciones informan que dicha modalidad de trabajo resulta eficaz para que los alumnos reconozcan que leer y escribir para aprender son procesos interactivos, y también para que a la par avancen en comprender la importancia de hacerse cargo en el futuro de enseñar cómo leer y escribir las asignaturas de las que serán profesores.

En síntesis, y como fruto de esta revisión de antecedentes del medio anglosajón, encontramos que son dos las preocupaciones que atañen a la especificidad de la educación de docentes: por un lado, el interés por *enseñar cómo enseñar* a leer y escribir en las disciplinas y, por otro, la utilización de la lectura y la escritura como herramientas que potencian la reflexión, el diálogo y la autoevaluación de las propias prácticas de enseñanza.

En los apartados que siguen, dirigiremos nuestra atención a las producciones locales. En primer lugar, se señalarán las líneas de trabajos nacionales más prominentes sobre la lectura y la escritura en el contexto universitario. Luego, nos ocuparemos de

describir algunos trabajos que tratan, específicamente, sobre leer y escribir en la formación inicial de profesores no universitaria de nuestro país.

1.3. Antecedentes locales sobre leer y escribir en el contexto universitario

Dentro del ámbito nacional son varias las líneas de indagación que se ocupan de los desafíos que enfrentan los estudiantes al leer y escribir en la universidad. Entre ellas, son precursores los trabajos conducidos por Elvira Arnoux y colegas a partir de la década de 1990. Estos, desde una mirada lingüística, abren la discusión local sobre el tratamiento de la lectura y la escritura académicas al ingreso de la universidad pública. Dentro de esta línea de investigaciones, predominan los estudios diagnósticos que detallan las dificultades de los alumnos para interpretar y escribir distintos tipos textuales que han sido designados, tradicionalmente, como de corte académico –por ejemplo, artículos científicos, reseñas, ensayos, monografías, tesinas, etcétera– (Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux et al., 1996; Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Pereira y Di Stefano, 2003; Piacente y Tittarelli, 2003).

En aras de superar los problemas diagnosticados, una segunda serie de investigaciones se centran en los cursos y/o talleres de lectura y escritura académica, progresivamente incorporados a partir de mediados de los '90 por distintas universidades (Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2004; Natale, 2004; Valente, 2005). En particular, algunos de estos trabajos dirigen su foco de análisis a las producciones escritas de los alumnos, basándose en dicho material para detectar progresos y dificultades (Arnoux et al., 1998; Di Stefano, 2004; Di Stefano y Pereira, 2004).

Un enfoque diferente, aunque menos extendido, caracteriza un tercer conjunto de indagaciones que toman como objeto de estudio y de intervención las situaciones didácticas que se instauran en las clases de sus cátedras. Conforman iniciativas de investigación-acción que, a partir de su sostenimiento y recursividad en el tiempo, han logrado producir claros resultados acerca de las condiciones de enseñanza que potencian el aprendizaje de distintos contenidos disciplinares a través de leer y escribir para aprender (De Micheli y Iglesia, 2008; Iglesia y De Micheli, 2009; Padilla, 2012; Padilla, Avila y Lopez, 2007; Vázquez, Jakob, Pelliza y Rosales, 2003).

Por otra parte, un cuarto grupo de trabajos presta especial atención a las representaciones sobre la escritura de alumnos y docentes. Sus resultados ponen en

evidencia los desencuentros que suelen existir entre los puntos de vista de estudiantes y profesores universitarios con respecto a la distribución de responsabilidades referentes a quién debería ya saber escribir –el alumno universitario–, y a quién tendría que ayudar a que los estudiantes aprendan cómo hacerlo –el docente de la materia– (Alvarado y Cortés, 2000; Carlino, 2002, 2007a; Rinaudo, Donolo y Paoloni, 2003; Vázquez y Miras, 2004).

En cierto modo afin a las dos últimas perspectivas expuestas, se distingue una quinta línea de trabajos llevada adelante por el grupo GICEOLEM³. Desde este enfoque, se asume que los estudios diagnósticos no proveen por sí solos un abordaje adecuado a la complejidad de las prácticas sociales de lectura y escritura en el nivel superior. Por esta razón, se conducen diversas indagaciones que focalizan no sólo en los textos producidos por los estudiantes, sino también en analizar qué piensan los propios alumnos con respecto a sus producciones y a los desafíos que enfrentan al leer la bibliografía y escribir en las asignaturas que cursan. Asimismo, se considera imprescindible incluir como objeto de estudio qué sucede con los diversos ámbitos institucionales, con los docentes y con la enseñanza que estos brindan en la universidad –como también en otros ámbitos de la educación superior y secundaria–. La presente tesis forma parte de dicha línea de estudios, que el grupo GICEOLEM ha venido realizando, desde el 2005, a través del Proyecto de Investigación Plurianual PIP 5178 de CONICET⁴ y, a la fecha, en el marco del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica PICT-2010-0893 de la ANPCyT⁵. En estos programas investigativos se planteó la necesidad de conocer las distintas perspectivas de profesores y alumnos, insertos en diversos contextos y culturas institucionales, acerca de los desafíos y ayudas encontradas al leer y escribir en materias universitarias y de formación docente en IFDs (Carlino, 2007b, 2008).

Los resultados del proyecto PIP 5178, ya finalizado, conforman antecedentes específicos, aunque referidos a la universidad. Entre ellos, los estudios realizados por Fernández y Carlino (2008) y Carlino y Estienne (2004) señalan que los profesores tienden a pensar que los alumnos no leen, lo cual difiere de lo manifestado por los estudiantes, quienes señalan que sí lo hacen, con mucho esfuerzo, aunque a veces abandonan porque no comprenden. Con respecto a la escritura, la indagación de Diment y

³ Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias, coordinado por la Dra. Paula Carlino, directora de la presente tesis. Para mayor información sobre este grupo de investigación pluridisciplinar puede consultarse la siguiente página web: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

⁴ Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.

⁵ Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina.

Carlino (2006b) pone en evidencia que docentes y alumnos comparten la idea de que esta práctica no ha de ser objeto de enseñanza en la universidad. Sin embargo, emerge una contradicción: algunos pocos docentes sí se ocupan en sus cátedras de orientar cómo producir los textos que requieren de sus estudiantes, aunque simultáneamente afirman que esto no implica enseñar a escribir en sus materias (Diment y Carlino, 2006a). Por su parte, los alumnos valoran estas enseñanzas de sus profesores y aseveran haber aprendido a partir de las mismas. En forma complementaria, Di Benedetto y Carlino (2007) analizan el punto de vista de los estudiantes sobre las correcciones escritas de los profesores en los exámenes. Los alumnos señalan que, por lo general, reciben muy poca o ninguna devolución por escrito acerca de los errores o aciertos de sus producciones, aparte de la nota numérica; incluso, a veces, no se les deja revisar los exámenes para observar lo corregido. Cuando sí encuentran comentarios, éstos suelen ser insuficientes para entender en qué se han equivocado o cómo podrían mejorar en el futuro. Los alumnos justifican esta escasez de retroalimentación refiriéndose a la sobrecarga habitual de trabajo del docente. Sin embargo, destacan que en los casos en que sí han recibido observaciones escritas con mayor precisión éstas les resultan orientadoras acerca de las expectativas de las cátedras, de otro modo implícitas, razón por la cual las esperan y valoran especialmente.

Asimismo, en la indagación comparativa entre Ciencias Sociales y Veterinarias (Fernández y Carlino, 2008), los estudiantes y docentes coinciden en comprobar diferencias sustantivas entre la escuela secundaria y la universidad y en el reto que implican, por tanto, los modos de lectura y escritura que aguardan a los ingresantes universitarios. Suelen ser afines las visiones entre Ciencias Sociales y Veterinarias, salvo por la reiterada divergencia en cuanto a cómo son los materiales que se dan para leer y sobre los que se requiere escribir. Se señala que lo característico de leer en las Ciencias Sociales es la presencia de voces de diversos autores en la bibliografía y la necesidad de enfocarla desde una perspectiva particular, la de las cátedras, que jerarquizan el contenido de cada texto en función del programa y el punto de vista de la asignatura. Leer en las Ciencias Sociales significa también, a diferencia de la secundaria, poner en relación autores y realizar inferencias de ideas centrales que no aparecen enunciadas explícitamente en la bibliografía (Carlino y Estienne 2004). Fernández y Carlino (2006) muestran a través de las voces de los estudiantes indagados que en la secundaria las prácticas de lectura y escritura difieren sustancialmente de las que se ejercen en las

universidades, ya que en el nivel medio estas suelen basarse en modelos memorísticos y transmisivos del conocimiento. Las tareas de uso más frecuente en el secundario referidas por los alumnos evidencian un bajo nivel de complejidad; por lo general conllevan leer una única fuente, requieren poca o nula composición escrita y no suelen promover la elaboración y organización de los conocimientos, sino propiciar aprendizajes reproductivos y superficiales.

A los fines de nuestro estudio, los antecedentes mencionados hasta aquí resultan útiles como parámetros de comparación con respecto a la formación de profesores no universitaria y, en especial, enmarcan el interés por indagar los modos de leer y escribir en asignaturas de Historia, como disciplina perteneciente al área de las Ciencias Sociales. Sin embargo, es preciso detenernos también en cuáles trabajos abordan específicamente a la lectura y la escritura en la formación inicial de docentes, lo cual hacemos en el apartado que sigue.

1.4. Antecedentes locales sobre leer y escribir en la formación docente no universitaria

Nuestra revisión bibliográfica evidencia que en Argentina los estudios referidos a las prácticas de lectura y escritura en profesorado no universitario son escasos y, por lo general, han tenido poca o nula presencia en revistas científicas o educativas afines al tema. Sin embargo, hallamos que en el último lustro comienzan a aparecer, en forma un tanto desperdigada, ponencias que abordan cuestiones relativas a la lectura y a la escritura específicamente con respecto a la formación de docentes de nivel medio. Dichos trabajos suelen presentarse a Congresos, Jornadas o Encuentros de investigadores sobre alfabetización y/o formación docente (Cartolari y Carlino, 2009).

En términos generales, el conjunto de trabajos relevado se caracteriza por adoptar el enfoque de investigación-acción y/o describir experiencias de aula, detallando las problemáticas que se identifican y diferentes propuestas de intervención para abordarlas. Entre dichos trabajos, encontramos que un estudio en el que se examinan las concepciones de los profesores acerca del papel de la escritura en el aula (María, 2005) coincide con lo ya comprobado para el nivel universitario (Diment y Carlino, 2006a): la tendencia de los docentes a considerar la escritura más como una herramienta de

comunicación que de aprendizaje, esto es, un vehículo para “mostrar” conocimientos adquiridos.

Poniendo de relieve otro foco problemático, Ferreyra y colaboradores (2007) encuentran que en los IFD, a la hora de evaluar, existe por parte de los docentes una tendencia institucionalizada hacia la aceptación de escritos con grados mínimos de cohesión sintáctica y semántica. Observan que en vez de enseñar cómo escribir, los profesores suelen validar como apropiados textos pobres e inconexos, naturalizando así las dificultades de producción escrita de los alumnos. Orsi (2006), además, advierte que los docentes de este ámbito suelen mostrar resistencias cuando se intenta trabajar con la reescritura de textos, ya que suponen que la “buena enseñanza” consiste en la explicación reiterada de los temas, y que escribir no implica un proceso que supone revisión, ni que es útil, tampoco, como herramienta para aprender. No obstante, dentro de las experiencias de investigación-acción que toman por objeto la propia práctica de enseñanza, hallamos que Borsani (2006) explora en un IFD del conurbano bonaerense una serie de actividades de lectura y escritura en sus clases de Biología (entre ellas: entregar guías de lectura, corregir borradores, discutir sobre lo escrito, etcétera) y, durante la cursada, observa un rendimiento académico superior en los alumnos comprometidos con la propuesta.

Por su parte, Pasut y Fortunato (2004) ponen a prueba un proyecto institucional para abordar los desafíos involucrados en leer, escribir y aprender. En dicha iniciativa, realizan en primera instancia el diagnóstico de las dificultades de los ingresantes y, luego, con base en los resultados del diagnóstico diseñan y ponen en marcha un “taller de sensibilización para docentes”. Al evaluar los resultados de su implementación, las autoras concluyen que si bien cada profesor es conocedor en su disciplina, puede no poseer experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura en este nivel e ignorar, por ende, las estrategias necesarias para favorecer prácticas letradas que potencien el aprendizaje. Este trabajo nos resulta de particular interés, ya que muestra que una controversia vigente, referida por lo común a la enseñanza de la escritura académica en el ámbito universitario, se actualiza también en la formación de futuros profesores. En efecto, esta iniciativa demuestra que la discusión no puede limitarse tan sólo a determinar en forma unívoca si enseñar a leer y escribir debe ser responsabilidad excluyente de talleres al inicio de las carreras o, en cambio, constituir una tarea común a todas las cátedras y asignaturas de la universidad; también es preciso debatir acerca de si dicha responsabilidad precisa ser asumida por los especialistas en contenidos disciplinares o por

los expertos en lingüística y escritura. Recientemente, se intenta dar respuesta a este problema a través del trabajo en equipos interdisciplinarios (cf. Carlino y Martínez, 2009; Natale, 2013). Asimismo, se ha logrado ampliar la mirada al hacer hincapié en la necesidad de incluir en distintos espacios curriculares –ya sea en las asignaturas o en los diversos talleres– a la enseñanza de las prácticas textuales sin fragmentarlas (Carlino, 2013).

Por último, merece destacarse una investigación reciente y de alcance nacional sobre cómo los formadores encaran el trabajo con la lectura y la escritura en los profesorados no universitarios de nuestro país. Este estudio, basado en una encuesta virtual realizada a más de 500 profesores de IFD, pone de manifiesto que el 90% de los encuestados reconoce que sus alumnos presentan dificultades al leer y escribir (Carlino et al., 2001). La amplia mayoría de estos profesores intenta abordar los problemas que señalan *añadiendo* tareas de lectura y escritura que solicitan a sus estudiantes y que luego evalúan. Sin embargo, en dichas tareas casi nunca incluyen instancias intermedias de retroalimentación y revisión. De este modo, los resultados sugieren que en la formación de docentes local predomina un uso evaluativo del leer y el escribir, en contraposición a favorecer su uso epistémico. Este último implicaría (como se verá en el apartado 2.1.2. del marco conceptual) que la intervención docente se lleve a cabo no sólo para *dar consignas al principio* o bien con el fin de *evaluar al final* los procesos de lectura y escritura. En efecto, promover el uso epistémico del discurso escrito requiere en cambio que el docente acompañe y oriente *durante* su desarrollo los modos de comprender y de escribir para aprender en cada materia (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013), y que estos, en vez de darse por sentado, se constituyan también en objeto de enseñanza.

Los antecedentes expuestos en los apartados precedentes permiten delinear características de la formación docente que aparecen como distintivas cuando se investigan la lectura y la escritura en este ámbito. Se destacan, así, las experiencias de investigación acción en el ámbito internacional que ponen en foco el tema de *enseñar cómo enseñar* a leer y a escribir en las materias disciplinares y, asimismo, apuntan a reflexionar junto a los alumnos sobre las implicancias ideológicas de ocuparse o no de las prácticas de lectura y escritura en su futuro desempeño pedagógico.

Además, entre los trabajos revisados se señala que algunos profesores consideran que enseñar a los futuros docentes es distinto de enseñar a quienes consideran como

futuros integrantes de su comunidad disciplinar de referencia. Por tal motivo, estos formadores restan importancia a socializar determinados saberes sobre la lectura y la escritura con sus alumnos, dando muestras de una visión restringida del ejercicio pedagógico, el cual restringen tan sólo a la transmisión de conocimientos producidos por otros.

Otra particularidad acerca de este ámbito formativo corresponde a aquellos casos en que resulta deseable y posible para los alumnos cursar y aprobar materias sin leer la bibliografía. Estas situaciones, donde la lectura parecería superflua frente a la información y conocimiento que provienen de la voz del docente, se constata tanto en el contexto local (Cartolari y Carlino, 2011; Cartolari, Carlino y Colombo, 2013), como también en una investigación realizada en el ámbito norteamericano (Lesley, Watson y Elliot, 2007).

Pero ya sea a nivel nacional o internacional, también es cierto que existen algunos aspectos comunes entre lo hallado en las universidades y en la formación de profesores. Vemos así que entre los alumnos y los docentes de ambos espacios predomina una visión de la escritura y la lectura como habilidades comunicativas generalizables y, por lo tanto, descontextualizadas de las distintas disciplinas. Asociado a ello, prevalece la concepción de que no es necesario enseñar a leer y escribir en todas las materias. Las dificultades en estas prácticas en la educación superior suelen adjudicarse así a carencias comunicativas propias de los alumnos, o bien a los resabios de enseñanzas deficitarias en los niveles previos. Estos déficits buscan ser compensados o remediados en instancias curriculares externas a las asignaturas, como talleres o cursos que se implementan con tal finalidad, por lo general al ingreso de las carreras.

Algunas experiencias de investigación-acción, en cambio, toman como objeto de estudio a las situaciones de aula y no se circunscriben a los talleres de ingreso. De este modo, determinadas cátedras procuran intervenir desde la enseñanza en el seno de las distintas materias disciplinares –es decir, a través del currículum– para aprovechar el potencial epistémico de la lectura y la escritura con respecto al aprendizaje de las diferentes áreas específicas de conocimiento.

Si bien en la revisión realizada hasta aquí nos hemos detenido más en los antecedentes que corresponden al profesorado, lo cierto es que la lectura y la escritura han sido investigadas con mayor amplitud y sistematicidad en las universidades y es mucho más escaso el desarrollo de indagaciones que enfocan este tema en los IFDs. Dentro de

este contexto, a nivel local predominan las experiencias de investigación-acción y sólo recientemente se han desarrollado estudios más abarcativos, a través de encuestas virtuales (Carlino et al., 2011). Este tipo de trabajos, aunque proveen de datos de interés, no permiten conocer en forma comprehensiva cuáles son los usos concretos de la lectura y escritura que se ejercen en estos institutos y qué sentidos les adjudican tanto estudiantes como profesores. Tampoco permiten profundizar acerca de por qué sucede lo que ocurre y se piensa de un modo u otro sobre ello. Nuestra indagación, al abordar este problema de investigación desde una perspectiva atenta a su carácter social, situacional y multifacético, se propone así aportar al conocimiento disponible sobre estos temas. Con este fin, es preciso ahora detenernos brevemente para examinar algunas de las coordenadas históricas, sociales y culturales que caracterizan a la formación docente no universitaria en nuestro país.

1.5. Antecedentes sobre el contexto del estudio: la formación docente no universitaria en Argentina

La historia de la formación de profesores de nivel medio en Argentina se distingue del recorrido histórico de la educación pedagógica para otros niveles (IPE/UNESCO, 2001). Tradicionalmente, fueron los Colegios Nacionales del siglo XIX los que monopolizaron la formación secundaria de elites para el ingreso a la universidad; sus profesores no contaban con formación pedagógica, sino que se trataba de graduados universitarios que ejercían la docencia.

A diferencia de la educación de docentes para el nivel inicial y primario que, ya desde 1870, tenía lugar en el seno de las Escuelas Normales (Davini y Birgin, 1998), recién en 1904 se crea el primer establecimiento post-secundario destinado específicamente a formar docentes, esto es, el Instituto Nacional del Profesorado “Joaquín V. González” (Cámpoli, 2004). Dicho profesorado fue el precursor de un tipo de instituciones que conformó un nuevo nivel educativo, el cual se expandió en forma paralela al progresivo crecimiento de los sectores medios y proporcionó una vía alternativa al elitismo propio del ingreso a las universidades. Ello favoreció que se constituyeran otros circuitos de inserción laboral, tanto en el campo pedagógico, como también en el profesional de tipo técnico (Cámpoli, 2004; IPE/UNESCO, 2001).

En las últimas décadas y hasta la actualidad, se han desarrollado políticas específicamente orientadas a la mejora y fortalecimiento de la formación docente no universitaria, en especial a partir de la nueva Ley de Educación Nacional⁶. Dicha ley resulta, en cierto modo, un corolario de la reforma educativa generalizada que se inició durante la década de 1990. El propósito de esta reforma estuvo orientado, en cuanto a la formación de docentes, a lograr la actualización, perfeccionamiento y reconversión de los contenidos y saberes a enseñar y aprender tanto por parte del cuerpo de profesores en ejercicio como de aquellos en formación.

No obstante, en la reforma de los '90 la modificación de los planes curriculares de formación docente inicial se realizó en forma contemporánea a la transferencia repentina de la gestión de los IFDs desde el ámbito nacional al de las provincias. A causa de ello, en muchos casos se generó una situación marcada por la falta de compromiso ante los acuerdos federales logrados, así como por la heterogeneidad, fragmentación y desintegración del sistema formativo pedagógico (Davini y Birgin, 1998).

Si bien no discutiremos aquí los efectos de la antedicha reforma –en ocasiones paradójicos–, es correcto afirmar que la misma dio origen a un proceso que culminó en que, desde las políticas educativas, se considerara indispensable conformar un organismo que se responsabilizara de la articulación nacional de los planes de estudio, las políticas y las acciones de mejora con respecto a la formación de los futuros profesores y maestros. De este modo, el Ministerio de Educación Nacional crea en el año 2006 el denominado Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), cuya misión fundamental, según explicita el artículo 76 de la nueva Ley de Educación N° 26.206, es la de “planificar, desarrollar e impulsar políticas de formación docente inicial y continua”. Los principales logros alcanzados hasta la fecha, a partir de los esfuerzos del INFD por conformar un sistema de formación con institucionalidad propia, consisten en el ordenamiento de los títulos, el fortalecimiento del desarrollo curricular e institucional, la promoción de la investigación, la creación de una red virtual y repositorio documental en internet que facilitan el intercambio interregional y, principalmente, la extensión de la duración de la formación inicial de tres a cuatro años académicos (Piovani, 2012).

⁶ Ley de Educación Nacional. *Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Ley Nro 26.206. Enero 2007.

A los efectos de nuestro estudio, el hecho de que casi el 80% de la matrícula⁷ de la formación de profesores de nuestro país se concentre en institutos no universitarios⁸ (Aguerrondo et al., 2008) delimita a los IFDs como un ámbito de particular relevancia para la indagación. Incluso, y según se señala en distintos informes consultados, otras características distinguen a estas instituciones de las universidades que brindan formación pedagógica. En primer término, la población estudiantil de los IFDs suele provenir de familias cuyos progenitores poseen estudios universitarios (completos o incompletos) en medida mucho menor que los cursantes de profesorado en las universidades⁹ (Cámpoli, 2004; Kisilevsky y Velada, 2002). Por otra parte, los condicionamientos socioeconómicos serían uno de los principales factores por los que los estudiantes deciden estudiar en su lugar de origen, en vez de trasladarse a centros urbanos con mayor oferta educativa (Cámpoli, 2004; Informe Juri, 2002). En relación con ello, se ha inferido que la profesión docente es una opción para los alumnos con menores recursos, ya que las carreras son de menor duración que las universitarias y permiten rápidas salidas al mercado laboral local (Cámpoli, 2004). No obstante, los profesorados no suelen contar con un alto rendimiento en egresos: la relación matrícula-total de egresados es baja y, en términos globales, de cada siete ingresantes sólo uno se gradúa. Como parámetro comparativo, en los institutos terciarios técnicos se recibe un estudiante de cinco (Aguerrondo et al., 2008). Algunos factores como la alta diversidad y diferenciación institucional observada en las distintas maneras de organizar el funcionamiento de los institutos, las variadas culturas institucionales y la amplia diversificación de las condiciones para el trabajo formativo se señalan como los problemas más acuciantes en relación con esta situación (Davini, 2005) que, actualmente, las políticas desarrolladas por el INFD intentan revertir.

En términos curriculares, también es preciso señalar que desde sus inicios la formación de profesores para el nivel medio estuvo caracterizada por el mayor peso de la

⁷ Habiendo hecho una búsqueda sistemática y en profundidad, podemos afirmar que los estudios estadísticos a los que nos referimos aquí son los más actualizados que se disponen para la consulta al público en los organismos gubernamentales correspondientes.

⁸ Para el año 2005 los alumnos de formación docente en el nivel superior se distribuyeron: 21,2 % en la universidad y 78,8% en los institutos terciarios (total de alumnos de formación docente: 382.734) (Aguerrondo, Vezub, & Clucellas, 2008).

⁹ Según el estudio realizado por Kisilevsky y Velada (2002), el 18.9% de los estudiantes de profesorados universitarios manifiestan que sus madres poseían estudios de dicho nivel, a diferencia de los estudiantes de terciarios que lo hacen sólo en el 7.1% de los casos. Para el nivel educativo de los padres, estos valores varían de 25.8% en el nivel universitario a 8.6% en el terciario.

especialización disciplinar con respecto a la pedagógica (Terigi, 2009). Sin embargo, en el caso particular de la enseñanza de la Historia, la carga curricular de la disciplina no siempre conlleva que los alumnos puedan vincularse efectivamente con el campo de producción disciplinar histórico en su práctica futura como profesionales docentes. Debido a diversos factores, entre los que podemos mencionar a las condiciones de trabajo, el escaso intercambio entre centros de formación docente y universidades, la configuración burocrática y administrativa de la formación, etcétera, Achilli (1998, citado en Andelique, 2011) afirma que con frecuencia se da un proceso de distanciamiento o de “enajenación” de los docentes de Historia con respecto al conocimiento. En las palabras de la autora:

“[Este distanciamiento] implica un corte a modo de profunda disociación, entre el/los conocimientos generados en el campo de la investigación y aquellos conocimientos que circulan en el aula. O, es más claro decir —aunque parezca más duro— que se trata de una práctica docente disociada del conocimiento. Supone una relación de ‘exterioridad’ con los conocimientos generados. Un ‘contacto’ con determinado campo de conocimientos ‘obligado’ por los requerimientos de la práctica pedagógica. En este sentido, se construye una práctica reducida a mera transmisión, a un trabajo de ‘ejecución’ de un conocimiento ‘externo’ al docente. Una práctica limitada a la circulación de un conocimiento ‘ajeno’, ‘no perteneciente’ ni incorporado a la propia experiencia de trabajo. Es decir, una práctica docente alienada en la medida que se trabaja con un conocimiento que ni se ha generado ni se lo ha apropiado significándolo y re-significándolo en el proceso pedagógico” (Achilli, 1998, p.38, citado en Andelique, 2011, p. 258).

En un sentido semejante, se indica que es corriente que en los IFDs los profesores se quejen de la “falta de saberes” y de “actitudes académicas” de los alumnos. Por lo general, los estudiantes son así concebidos a partir de una lógica del “déficit”, que deriva en acciones remediales, en especial al inicio de la formación (Andelique, 2011). Para Birgin (2000), la inclusión de nuevos sectores en el ingreso de las instituciones terciarias de formación docente, situación en principio democratizadora, corre a veces el riesgo de desembocar en cierta discriminación social. Ello ocurre debido a que dicha inclusión se acompaña de la estigmatización de los futuros enseñantes, basada en la comparación con una imagen idealizada y estereotipada del docente ideal, que se cree que no llegarán a ser.

Para nosotros, es también dentro de este marco, y tal como nuestro estudio se propone, que cobra relevancia explorar y comprender el sentido situado de los usos de la lectura y la escritura presentes en la formación específica de profesores de Historia.

2. Marco conceptual

En este capítulo, describimos e integramos las contribuciones teóricas más relevantes en relación con nuestro objeto de indagación. Entendemos que abordar los usos de la lectura y la escritura y los sentidos que se le adjudican por parte de docentes y alumnos consiste en un objeto de estudio complejo y multidimensional, que precisa pensarse a través de poner en diálogo diferentes teorías y aportes empíricos. Por esta razón, incluimos en el presente capítulo cuatro apartados que responden a diferentes focos de atención acerca de las situaciones educativas y las prácticas letradas. El primero de estos apartados examina nociones sobre cómo entendemos el aprendizaje y la enseñanza. Además, se aborda allí la función epistémica que, en determinadas condiciones, pueden adquirir la lectura y la escritura para la apropiación de los contenidos. El segundo apartado, revisa aportes sobre la dimensión social, institucional e ideológica de las prácticas letradas en contexto. El tercer apartado, en cambio, profundiza en el carácter específico y situado que reviste leer y escribir en las distintas disciplinas, haciendo hincapié en el caso particular de Historia y en la relación entre contenidos históricos, lectura, escritura, prácticas pedagógicas y aprendizaje. Por último, el cuarto apartado mira más de cerca las interacciones entre discurso escrito e intercambios orales en clase que se propician o se dificultan a partir de distintas formas de enseñanza.

2.1. Aprendizaje, enseñanza y función epistémica de la lectura y la escritura

El siguiente apartado presenta las perspectivas sobre aprendizaje y enseñanza que orientan esta investigación. En segundo lugar, se examinan conceptos teóricos y estudios empíricos acerca del rol de la lectura y la escritura como herramientas epistémicas en la apropiación de contenidos. Por último, incluimos la revisión de diversos trabajos realizados sobre la toma de apuntes de los alumnos en el nivel superior, ya que algunos de los usos de estas anotaciones en contextos determinados pueden vincularse a la función epistémica de la escritura o, por el contrario, estar asociados a aproximaciones más reproductivas con respecto a lo escrito y al aprendizaje.

2.1.1. Aprendizaje y enseñanza

Enmarcamos nuestro estudio en la perspectiva sobre el aprendizaje que sustenta el constructivismo derivado de los enfoques no escisionistas, dialécticos y sistémicos de la Epistemología Genética de Jean Piaget y la Teoría Socio Histórica de Lev Vygotsky (Cole y Wertsch, 1996). Estos enfoques tienen en común contraponerse a la concepción del conocimiento de la epistemología clásica, que lo reduce a una copia de la realidad, y a la de la psicología conductista o innatista tradicional, en las que aprender es una capacidad localizable en cada individuo, que posee o no posee.

Si bien los programas de investigación de Piaget y de Vygotsky divergen en sus propósitos y sitúan en forma diferente al sujeto cognoscitivo con respecto a su interacción con el medio ambiente, ambas perspectivas son compatibles, ya que los dos autores atribuyen, explícitamente y en diferentes momentos de sus obras, igual importancia al carácter dialéctico de los factores sociales e individuales en la construcción del conocimiento (Castorina y Baquero, 2005).

De acuerdo con el constructivismo piagetiano, conocer (aprender) es un proceso activo que implica el entrelazamiento y la co-construcción entre sujeto y objeto de conocimiento. Ambos se transforman mutuamente: el sujeto estructura al objeto mediante su acción y, en ese proceso, se reorganiza a sí mismo. En este sentido, desde la teoría piagetiana los objetos que se conocen no corresponden necesariamente a objetos materiales. Asimismo, en ningún caso suponen el reflejo de la realidad percibida, sino que son el resultado de la actividad cognoscente y transformadora del sujeto (García, 2000; Piaget, 1979).

De este modo, el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo se caracterizan por continuidades, a través del interjuego dialéctico entre períodos de equilibración dinámicos, de continuidad funcional, y períodos de desequilibración, de discontinuidad estructural. El proceso de asimilación a los esquemas¹⁰ que el sujeto ha ido construyendo garantiza la continuidad. En contrapartida, determinados aspectos novedosos del objeto, que originan perturbaciones y/o contradicciones estructurales internas, conducen a procesos de acomodación de dichos esquemas o estructuras. Estas rupturas y contradicciones provocan un proceso de transformación y reorganización (o creación) de

¹⁰ Los esquemas de acción, para Piaget, no son series de actos considerados en forma aislada. El “esquema”, justamente, es aquello que tienen de general ciertas acciones y que por lo tanto puede trasladarse de una a otra acción (como un esquema de ordenar por tamaño o un esquema de clasificar según semejanzas) (Piaget, 1979).

dichos esquemas, esto es, un proceso de reequilibración, cuya finalidad es reinstaurar el equilibrio dinámico de las estructuras cognoscitivas (Piaget, 1965/1975; Piaget y García, 1982).

A partir de estas coordenadas, el constructivismo piagetiano subraya dos aspectos esenciales para entender el aprendizaje. En primer lugar, enfatiza el hecho de que nada puede ser conocido o aprendido desde “cero”; cualquier conocimiento involucra siempre el factor fundamental de la asimilación a esquemas y saberes anteriores, que funcionan como el anclaje que posibilita otorgar significación a lo novedoso y/o ser capaces de percibir las rupturas y perturbaciones que suscitarán la acomodación. En segundo lugar, muestra que ningún conocimiento puede considerarse como copia de un “real” externo al sujeto, y que aprender implica necesariamente *actuar* sobre y/o *utilizar* los objetos (materiales o simbólicos), asimilándolos a esquemas de acción en aproximaciones sucesivas (Piaget, 1969/1979). Por consiguiente, el sujeto del aprendizaje no es un sujeto que se limita a recibir estímulos o informaciones y reaccionar a estos, sino que realiza contribuciones sustantivas que inciden decisivamente en su adquisición de conocimientos.

Desde esta perspectiva se considera, entonces, que las prácticas de copia y memorización, que suelen adjudicar al alumno el rol de receptor pasivo, promueven que el conocimiento se convierta en una repetición superficial, desvinculada de sus estructuras de significación (Duckworth, 1981). En el ámbito educativo, la teoría psicogenética de Piaget ha inspirado distintas discusiones y posturas sobre la enseñanza, algunas más radicales que otras. A los fines de nuestro marco teórico, nos limitaremos a delinear algunos aspectos que consideramos relevantes, más allá de los debates entre las diferentes interpretaciones pedagógicas de esta teoría. En primer lugar, y como afirma Lerner (1996), el rol principal del educador consiste en presentar contenidos y actividades que tengan sentido para los alumnos, es decir, que les resulten significativos a partir de sus esquemas asimilatorios. Sin embargo, estos contenidos y actividades deben al mismo tiempo incitar a los alumnos a avanzar un poco más allá de los esquemas o interpretaciones que ya dominan, y deben desplegarse en forma de problemas abiertos, para que los estudiantes se vean enfrentados a tomar decisiones y buscar soluciones por sí mismos, poniendo en juego su creatividad. Es de destacar que, si bien estas postulaciones son fruto de indagaciones llevadas a cabo en el nivel primario, las mismas también han sido adaptadas e incorporadas con resultados positivos para la formación en servicio de docentes (Lerner, 1994; Lerner, Stella y Torres, 2009).

Ahora bien, una segunda derivación pedagógica del constructivismo piagetiano que consideramos de vital importancia consiste en que esta teoría permite dotar al error de un significado distinto al tradicional. En vez de ser concebido como una falla del proceso de aprendizaje, la teoría psicogenética fundamenta la importancia y la utilidad de los errores, ya que estos permiten conocer la naturaleza del desajuste entre las estructuras de conocimiento que el sujeto emplea y las que se requieren para la comprensión del objeto de conocimiento. De hecho, los desajustes que evidencia el error son la fuente necesaria de desequilibrio que permite avanzar en el aprendizaje (Casavola, Castorina, Fernández y Lenzi, 1984). En este sentido, tienen la sustancial función de informar al docente para que pueda intervenir compensando en parte estos desequilibrios, en aras de facilitar la reestructuración de los esquemas existentes.

Merece señalarse, además, que el rol de la interacción entre pares en contextos educativos ha sido estudiado desde este marco teórico por parte de algunos autores post-piagetianos (Carugati, De Paolis y Mugny, 1979; Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Perret-Clermont, 1984). Los estudios realizados por estos investigadores destacan el valor que adquieren las divergencias entre los múltiples puntos de vista de los alumnos al buscar resolver simultáneamente un problema o tarea. En ciertas condiciones didácticas, el así denominado “conflicto sociocognitivo” ha mostrado favorecer, en comparación con el desempeño desplegado por los alumnos en forma individual, un mayor avance en la reconstrucción de las estructuras cognitivas.

Pero a pesar de que el constructivismo post-piagetiano haya otorgado un papel no menor al intercambio con los otros, es correcto decir que la descripción de los procesos de aprendizaje y desarrollo en Piaget enfatizan, sobre todo, la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento. La teoría sociohistórica de Vygotsky (1996; 1934/1995, 1988), en cambio, adjudica un rol central y fundante a la mediación semiótica y a la interacción social para explicar tales procesos. De hecho, y con base en sus investigaciones comparativas con niños, este autor sostiene que “todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados, y los signos [semióticos, es decir, el lenguaje], los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos” (1934/1995, p. 86). Aún más, Vygotsky (1934/1995) postula “la naturaleza social y cultural del desarrollo de las funciones superiores [...] [y] su dependencia de la cooperación con los adultos y de la instrucción” (p. 143). Así, la perspectiva vigotskyana pone de relieve que el aprendizaje no consiste en una actividad mecánica ni interna de los individuos, sino un proceso prolongado que

avanza en forma espiralada desde el plano interpersonal a un plano intrapsicológico. Este proceso no consiste en un mero “pasaje” o “reproducción” interna de lo externo, sino en una verdadera reconstrucción del sujeto que resulta de la síntesis dialéctica entre lo cultural y lo individual o, dicho en términos psicológicos, entre filogénesis y ontogenia (Vygotsky, 1988).

Sin embargo, en la teoría sociohistórica también se advierte que no toda interacción social promueve el aprendizaje. Al respecto, cabe detenernos en la ya clásica y difundida definición de Zona de Desarrollo Potencial que plantea Vygotsky (1988). Esta noción permite entender que es a través de plantear problemas que no se pueden resolver independientemente, en el nivel de desarrollo real de un sujeto, sino tan sólo con la guía o la colaboración de un otro más competente, que la interacción social mediada por herramientas (físicas o semióticas) favorece la internalización (aprendizaje). Así, para que la enseñanza promueva la internalización es imprescindible la participación conjunta de sujetos en actividades que desafíen el nivel de desarrollo real de algunos. Esto implica, en un nivel más general, que los usos particulares que las personas dan a las herramientas culturales disponibles orientan, en una dirección u otra, los aprendizajes y cursos de desarrollo potenciales al interior de sistemas sociales diferenciados (Wertsch, 1984). Basados en esta idea, desde la década de 1980 distintos autores han producido un “giro contextualista” en sus programas de investigación (Pintrich, 1994) y elaborado teorías que amplían y/o reformulan los postulados vigotskianos.

En su conjunto, estas corrientes conocidas como situacionales o socioculturales, a pesar de su amplia diversidad de enfoques y derivaciones teóricas, comparten la preocupación sobre qué unidades de análisis posibilitan entender el aprendizaje en forma no reductiva ni escisionista (Baquero, 2002). En ese plano, se destaca la Teoría de la Actividad desarrollada por Engeström (2001), ya que busca abordar el carácter sistémico del aprendizaje, tanto escolar como extramuros. En su trabajo, Engeström expande la categoría de actividad propuesta por Leontiev (1978) y propone considerar no sólo la tríada sujeto, objeto y herramienta, sino también incluir a las condiciones de producción, distribución, intercambio y/o consumo que definen cada sistema de actividad. De este modo, para Engeström un sistema de actividad se define por estar dirigido a un objetivo que se halla históricamente condicionado, dialécticamente estructurado y mediado por determinados usos legitimados de ciertas herramientas. Las personas y los grupos siempre se encuentran comprometidos en múltiples sistemas de actividad, cuyos objetivos/met

en ocasiones se intersectan. En dichas intersecciones o “cruce de fronteras” pueden generarse contradicciones dialécticas si los sistemas de actividad interactuantes empujan a los sujetos en direcciones diferentes (Cole y Engeström, 1993; Engeström, 2001). Ello resulta de particular interés ya que, como afirma Russell (1997), estas contradicciones pueden analizarse en un aula o cualquier otro locus del sistema, y son centrales para entender la circulación de textos (o voces) en el comportamiento individual y colectivo.

Desde una visión similar, Rogoff (1990, 1993) utiliza la actividad como unidad de análisis con el fin de reformular la relación entre lo personal y el entorno social y cultural. Ninguno de estos planos existe en forma separada para esta autora, y cada uno se encuentra implicado en la definición de los demás. Rogoff plantea así que el desarrollo y el aprendizaje necesitan ser analizados en estos tres planos inseparables y mutuamente constituyentes, a saber; aprendizaje, participación guiada y apropiación participativa.

La idea de aprendizaje, para esta autora, implica algo más que díadas experto-novato; supone un pequeño grupo de personas o una comunidad que presenta especialización de roles, y que se orienta a la consecución de metas que relacionan al grupo con otras actividades ajenas al mismo. El aprendizaje se centra así en un sistema de implicaciones y acuerdos en el que las personas se integran en una actividad culturalmente organizada. A través de la interacción social que se da en el seno de estos sistemas, los aprendices se convierten en participantes más responsables. De este modo, los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose para futuras participaciones en actividades relacionadas. Este proceso consiste en una conversión mutua más que en una adquisición; el individuo cambia para involucrarse en la situación a la vez que su participación contribuye (en mayor o menor medida) a redireccionar la actividad.

Emparentada a las anteriores, la perspectiva sociocultural elaborada por Lave y Wenger (1991) define al aprendizaje como participación social. El concepto de comunidad de práctica es central en esta teoría y es definido como una estructura emergente en relación con tres dimensiones: el compromiso mutuo entre participantes, la empresa común que los convoca y el repertorio compartido de recursos y herramientas. Estas dimensiones permiten analizar qué condiciones de participación en dichas comunidades facilitan o no el aprendizaje situado, el desarrollo de experiencias-competencias y la formación de la identidad profesional.

En este sentido, el proceso que Wenger y Lave denominan participación periférica legítima se da en el seno de las comunidades de práctica y busca describir el compromiso en prácticas sociales que implican al aprendizaje como un componente constitutivo de las mismas. Así, aprender supone el entretreído de relaciones entre actividades, identidades y herramientas que caracterizan la participación de novatos y expertos en las comunidades de conocimiento y práctica. Las nociones de legitimidad y periferialidad, por otra parte, rescatan las relaciones de poder que caracterizan a las comunidades de práctica y su imbricación con estructuras sociales más abarcativas. Teniendo en cuenta cómo la participación puede verse facilitada u obstaculizada en cada actividad, participar involucra procesos de empoderamiento o de selección/exclusión.

Para resumir hasta aquí, los enfoques socioculturales reseñados tienen en común entender el aprendizaje más como una transformación de la participación que como una transmisión, adquisición o internalización de conocimientos (Baquero y Limón, 2000). El acento está puesto, entonces, en que aprender es inseparable del “hacer”, es decir, de las prácticas. Con respecto a las maneras de encarar la enseñanza en ámbitos educativos, estas teorías subrayan la importancia del contexto para el aprendizaje y critican a las pedagogías centradas en enseñar contenidos en forma declarativa y fragmentaria, ya que escinden el “saber qué” (know what) del “saber cómo” (know how) (Hendricks, 2001; Langer, 1984).

Ahora bien, para comprender cómo se define el rol del otro más experto en la participación conjunta que posibilita el aprendizaje en lo que Vigotsky conceptualizara como la Zona de Desarrollo Próximo, hallamos como aporte sustancial el concepto de andamiaje desarrollado por Bruner y colaboradores (Bruner, 1986; Ninio y Bruner, 1978; Ratner y Bruner, 1978; Wood, Bruner y Ross, 1976). A partir de estudios sobre la interacción temprana entre madre-infante, este psicólogo norteamericano y sus colegas ponen de manifiesto cómo la madre cumple el papel de “organizadora externa” de la actividad del niño: simplifica al comienzo la situación, clarifica su estructura y ayuda a completar tareas que no puede realizar solo el pequeño. En términos generales, el andamiaje consiste en graduar la dificultad de la actividad, así como las ayudas que se proveen, de modo que la tarea no resulte ni tan fácil ni tan difícil como para que el aprendiz pierda interés o experimente frustración y, por ende, la abandone. Como estructura de interacción, el andamiaje apunta a la reversibilidad de roles, es decir, a proveer un marco y estrategias para que, gradualmente, el propio andamiaje ya no resulte

necesario y el aprendiz pueda ocupar el rol del más experto en la actividad. En este proceso, el niño no sólo aprende dicha actividad en cuestión, sino que se apropia de las pautas que la regulan, es decir, aprende el “formato de la interacción” (Bruner, 1988).

En la misma línea, los estudios realizados por Wertsch y colaboradores (Wertsch, 1978, 1979/2008; Wertsch, McNamee, McLane y Budwig, 1980) muestran que el pasaje de la heterorregulación (la acción asistida por un otro más capaz en el plano interpsicológico) a la autorregulación (la acción ya interiorizada) también involucra apropiarse de la definición de la tarea. Ello significa que el aprendiz no se compromete en la actividad porque comparte, desde el inicio, la definición y el significado que le atribuye el más experto, sino que llega a compartirlos mediante actuar y hablar con la asistencia regulada del participante más avanzado. Debido a esta diferencia inicial de los significados otorgados por cada sujeto a la tarea, los estudios realizados por Bruner y Wertsch ponen de relieve el rol clave de la confianza que necesita suscitar el experto en el aprendiz para que se comprometa en la acción, reasegurándolo en sus aciertos y ayudándolo frente a sus dificultades (Wertsch, 1979/2008). Asimismo, al andamiar nuevos aprendizajes, es preciso que el diálogo cobre, sobre todo, un rol confirmatorio en el marco de una atmósfera de apoyo y aliento (Ratner y Bruner, 1978). Ello permite al aprendiz “distanciar el propio yo” lo suficiente de la tarea como para sostener su empeño en progresar sin frustrarse ante los errores (Ratner y Bruner, 1978 p.401).

Si bien las investigaciones conducidas por Bruner y Wertsch se basan en la interacción diádica entre adulto e infante, las nociones de andamiaje y heterorregulación han dado origen a entender la enseñanza en contextos educativos en términos de “ayuda pedagógica”. Este concepto, desarrollado por Coll (1990), pone de relieve que es gracias al ajuste de la ayuda del docente a las construcciones de los alumnos, así como de la cesión progresiva de la responsabilidad y del control de la tarea, que los estudiantes logran aprender como consecuencia de la influencia educativa (Coll et al., 1992). Según los estudios dirigidos por este autor, dicho ajuste puede lograrse mediante diferentes intervenciones, entre las que se destacan: incluir actividades de exploración, trabajar sobre estrategias de planificación y autocontrol en las tareas, facilitar información con un grado de complejidad sensible a los conocimientos que los alumnos ya poseen, proveer formas de acción a imitar y brindar indicaciones y sugerencias sin por ello obstaculizar que, progresivamente, los estudiantes desarrollen la actividad de manera autónoma.

Los aportes teóricos sobre el aprendizaje y la enseñanza expuestos hasta aquí proporcionan a nuestra investigación un marco conceptual necesario para analizar los usos y sentidos de la lectura y la escritura en la formación docente. En efecto, al mostrar la necesidad de actuar sobre el objeto de conocimiento y definir el carácter social, semióticamente mediado y situado del aprendizaje, ponen de relieve el papel de la interacción entre alumnos, docentes y textos en el seno de diversos sistemas de actividad, que pueden ser observados a nivel de aula. Asimismo, permiten conceptualizar qué ayudas se ofrecen desde la enseñanza y de qué modo distintas formas de organizar la actividad conjunta pueden favorecer u obstaculizar la construcción de conocimientos y el aprendizaje por participación. Ello resulta relevante, sobre todo, a la luz de estudios que indican que las dificultades para leer y escribir de ingresantes al nivel superior se relacionan, principalmente, con su condición de novatos en las prácticas discursivas que se les requieren (Chanock, 2001, 2004a). En especial, y como abordaremos en el próximo apartado, dado que la lectura y la escritura son herramientas culturales de mediación privilegiadas en la educación superior, los enfoques reseñados constituyen un punto de partida imprescindible para pensar en qué forma dichas prácticas se vinculan con el aprendizaje.

2.1.2. Función epistémica de la lectura y la escritura

Una de las tesis centrales de la teoría sociohistórica de Vygotsky (1934/1995) consiste en que los sistemas de signos (lenguajes) no son meros “facilitadores” de la actividad psicológica, sino que son sus formadores. Vygotsky (1988) sostiene así que la adquisición del lenguaje escrito permite superar la dependencia del contexto inmediato que presenta el habla e implica la realización consciente y la regulación voluntaria del uso de signos de mediación. De esta forma, la lectura y la escritura, como aprendizajes que resultan de participar en prácticas culturales específicamente diseñadas para su adquisición, organizan procesos psicológicos superiores avanzados.

Asimismo, los estudios transculturales que este autor y Luria realizan en las primeras décadas del siglo pasado ponen de manifiesto que el proceso de alfabetización incide en el curso del desarrollo cognitivo de los sujetos, modificando sus esquemas de percepción, clasificación y razonamiento (Luria, 1974/2002, 1984). Más recientemente, autores como Jack Goody (1986, 1990), Walter Ong (1997) y David Olson (1988, 1997),

a partir del análisis histórico y la investigación comparativa entre adultos alfabetizados y no alfabetizados, sostienen que existen diferencias sustantivas entre los modos de pensamiento que caracterizan las culturas que han incorporado la escritura y aquellas basadas preeminentemente en la oralidad. A favor de las culturas que detentan una internalización profunda de las prácticas letradas, dichas diferencias apuntan a una mayor capacidad de categorización abstracta, la presencia extendida de procedimientos lógico-formales de razonamiento y la posibilidad de realizar comprensiones y autoanálisis situados en un más allá del denominado “pensamiento oral” (Ong, 1997).

Esta perspectiva, a pesar de sus aportes, ha sido criticada por asociar la alfabetización “con estereotipos etnocéntricos de ‘otras culturas’ y [porque] representa una forma de perpetuar la ‘gran división’ entre las sociedades ‘modernas’ y las ‘tradicionales’” (Street, 2004, p. 88). Además, se ha cuestionado el hecho de atribuir efectos sobre las sociedades y el desarrollo cognitivo de los individuos a la literacidad *per se*, tratándola como una variable autónoma e independiente del contexto social (Street, 1993, 2004). En este sentido, el trabajo de Silvia Scribner y Michael Cole (1981) sobre los Vai en Liberia pone de manifiesto que los diferentes usos asociados a diversos sistemas de escritura (el árabe en el contexto religioso, el idioma vai en el contexto de la correspondencia postal, y el inglés en contextos académico-educativos) conllevan adquirir distintas habilidades, con consecuencias cognitivas diferenciadas, que se ponen en marcha al desarrollar uno u otro de estos tipos de literacidad. Con la ayuda de métodos de investigación psicológica y cognitiva, estos autores demuestran que el razonamiento lógico, la descontextualización, la conciencia metalingüística y la abstracción no aparecen como efecto intrínseco de la alfabetización en sí, sino como consecuencia del modo en que la escritura se utiliza en el contexto escolar. La repercusión de este trabajo condujo a una concepción distinta de las relaciones entre lenguaje escrito y cognición, basada en la contextualización de las prácticas y en asumir que el desarrollo cognoscitivo se halla inserto en los usos sociales de la escritura.

En la década de 1980, sin embargo, cobran auge otras indagaciones provenientes de la psicología cognitiva que, aunque no reflejan la preocupación por situar las prácticas de lectura y escritura en contexto, resultan contribuciones de valor para pensar el aprendizaje en relación con leer y escribir en la educación superior. Por tanto, nos referiremos sucintamente a los aspectos principales de los modelos de escritura

elaborados por Linda Flower y John Hayes (1979; 1977) y por Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987).

En primer término, Flower y Hayes (1981) plantean que la escritura es un proceso de resolución de problemas; para esquematizarlo, proponen un modelo que consta de tres áreas: la situación de comunicación, la memoria a largo plazo y el proceso de escribir. A los fines de esta tesis, no dispersaremos la atención del lector describiendo cada una de estas instancias. Sin embargo, sí nos detendremos en la característica principal que se subraya a partir del modelo por estos investigadores. El mismo, pone sobre el tapete el carácter recursivo del proceso de escritura en distintos niveles y transforma radicalmente la concepción que se tenía hasta ese entonces acerca de qué implica escribir. Así, se visibiliza que generar ideas puede conducir a textualizar, mientras que evaluar o revisar lo escrito puede generar nuevas ideas. Este modelo incorpora, además, la distinción señalada por Flower (1979) entre la *prosa basada en el autor* y la *prosa basada en el lector*. A partir de comparar las estrategias utilizadas por escritores principiantes y expertos, la autora indica que los primeros suelen escribir “todo lo que se les viene a la mente” y, en consecuencia, su escritura refleja su proceso de pensamiento. En cambio, los escritores más expertos buscan transformar la prosa basada en su flujo de ideas según las demandas de contextualización y de lenguaje compartido que prevén que necesitará su audiencia. En este sentido, la prosa basada en el lector refleja no tanto el proceso de pensamiento originario de quien escribe, sino más bien su propósito retórico, logrando como producto un texto autónomo del contexto inmediato, es decir, comprensible para otros y no sólo para quien lo escribió. Un aspecto que merece subrayarse consiste en que, para Flower (1979), utilizar ambos tipos de prosa y establecer sus diferencias puede constituirse en una herramienta potente para la enseñanza y para el aprendizaje de la escritura ajustada a diversas situaciones comunicativas.

Por su parte, Bereiter y Scardamalia (1987) adoptan como premisa que el proceso de escribir debe orientarse a transformar lo ya conocido. Con base en esta asunción, desarrollan los modelos del proceso de composición escrita que denominan *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*. En el modelo *decir el conocimiento*, el escritor localiza en la memoria ideas asociadas al tema sobre el que tiene que escribir en forma automática, ideas que, por lo demás, le resultan acordes a su representación de la tarea de escritura y al género. En última instancia, escribir para *decir el conocimiento* es

un proceso que resulta automático y, por consiguiente, elude la necesidad de concientizar y problematizar el saber referente tanto al género como al contenido.

En cambio, el modelo que estos autores designan como *transformar el conocimiento*, realza la aparición de *espacios problema* en los que el contenido incide en las opciones retóricas del autor y viceversa. Así, es al enfrentarse a determinar qué decir y cómo decirlo que escribir sobre un tema puede conducir al escritor a modificar sus conocimientos iniciales sobre el contenido y sobre el género. De esta manera, el movimiento recursivo y dialéctico que va de un espacio problema relativo al contenido (el qué decir) a otro retórico (el cómo decirlo) promueve la transformación y reorganización del conocimiento de quien escribe.

En educación, estos desarrollos inauguraron un nuevo paradigma con respecto a la escritura al mostrar su carácter procesual, reflexivo y recursivo, oponiéndose a la visión del texto como un producto dado y a la enseñanza tradicional centrada en las pautas formales de los escritos, que desatendía el complejo proceso cognitivo del que resultan (Boscolo, 1995; Tynjälä, 2001). De esta manera, los aportes de Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1987) permitieron distinguir que existen diferentes procesos de aprendizaje ligados al discurso escrito; por consiguiente, situaciones de escritura y lectura tales como la planificación, revisión, reestructuración y reescritura ayudarían a que los alumnos escriban tomando conciencia del texto que producen, para así lograr reelaborar o transformar su conocimiento tanto sobre el tema como sobre el género. En nuestro estudio los aportes de los modelos cognitivos resultan un aporte interesante para enmarcar el análisis con respecto a cómo se concibe la escritura por parte de alumnos y docentes del profesorado: ¿se entiende como un proceso que lleva tiempo o como la trasposición instantánea de conocimientos y saberes al papel? ¿Se considera lo escrito como producto final o al escribir como oportunidad para revisar, modificar y aprender al hacerlo?

Sin embargo, el aporte de estos modelos cognitivos de la escritura tiene importantes limitaciones, lo cual los ha hecho blanco de intensas críticas. Las objeciones principales se dirigen al reduccionismo que implica localizar tan sólo en la mente de los individuos el proceso de escritura, al hecho de tomar como neutro y aproblemático el rol del contexto en determinar los espacios problema y los objetivos retóricos y, en la misma dirección, a que se otorga a las condiciones socioculturales un papel secundario o casi nulo (Bizzell, 1982; Cooper, 1986; Faigley, 1986).

Una alternativa que permite superar las limitaciones de los modelos cognitivos de la lectura y la escritura consiste en el enfoque sociocultural y constructivista que desarrolla Gordon Wells (1989; 1987, 1990b, 2007). En efecto, este autor se dedica a investigar cómo las relaciones entre lectura, escritura y aprendizaje están insertas en el funcionamiento social, refiriéndose, sobre todo, a los contextos educativos. De este modo, para Wells, los usos sociales del lenguaje escrito involucran diferentes funciones y niveles de actividad cognitiva, siendo el uso social que denomina como *nivel o función epistémica* aquel que resulta central para la enseñanza y el aprendizaje. Este nivel sólo se pone en juego cuando leer y escribir se utilizan para analizar el pensamiento de otros y objetivar el propio en textos, permitiendo explorar y revisar ideas, dialogar sobre lo leído y lo escrito, reflexionar, evaluar críticamente y reconstruir y/o transformar el conocimiento. La lectura y la escritura se convierten así en herramientas epistémicas (Wells, 1987, 1990b), es decir, en instrumentos intelectuales para pensar y reconstruir el conocimiento sobre un tema. De esta forma, los usos epistémicos del leer y escribir potenciarían el aprendizaje reflexivo y crítico de los contenidos disciplinares, y se diferenciarían de los usos reproductivos de la lectura y la escritura, encaminados tan sólo a registrar y dar cuenta de la información que es necesario estudiar.

En concordancia con lo anterior, otras investigaciones señalan que no todos los tipos de tareas de lectura y escritura contribuyen de igual modo a aprender: en efecto, sólo aquellas que conllevan análisis, comparación de ideas y reflexión crítica demuestran promover la elaboración más compleja del conocimiento (Carter et al., 2007; Langer y Applebee, 1987; Newell, 1984; Newell y Winograd, 1989).

Pero aun así, uno de los resultados de mayor interés a los que Wells (1990a) arriba consiste en que no alcanza con el sólo 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, organizando las clases de modo tal de brindar oportunidades para que la lectura y escritura epistémicas sean ejercidas por todos los alumnos en la acción conjunta con el docente. Ello se fundamenta en que los procedimientos cognitivos de construcción de significados que se ponen en marcha al leer y al escribir no son visibles, ya que consisten en prácticas simbólicas –y esto las diferencia de otras prácticas que involucran

acciones físicas que sí resultan más fácilmente observables¹¹-. Por tanto, para promover y enseñar las prácticas simbólicas es necesario que la acción pedagógica *haga observables* los procesos de interpretación y producción escrita que ayudan a pensar. Este *hacer observable*, de acuerdo con Wells (1990a), resulta posible 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.
(p.16)

Basándonos en los aportes de Wells, entendemos entonces 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 únicamente 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 existe la oportunidad de realizar intercambios entre estudiantes y profesores acerca de lo que se lee y escribe (Wells, 1990b), es decir, observando qué interacciones tienen lugar en el aula en torno a los textos e indagando el sentido que les atribuyen.

Lo que sucede durante las clases, por otro lado, no sólo 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 ponen de relieve 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 y Martín, 2007; Solé et al., 2005). Describir qué desafíos implica tomar apuntes en clase y cuáles suelen ser los usos de estas anotaciones nos interesa en especial porque, como muestran los resultados del

¹¹ Gordon Wells (1990a) se refiere aquí a actividades signadas por comportamientos en buena parte físicos, que pueden aprenderse en gran medida mediante la observación visual, como por ejemplo la actividad de cocinar y vender galletas entre las *girlscouts*, tema sobre el que funda su estudio Rogoff (1997), o las tareas de tejido, actividad sobre la que mayormente teorizan Lave y Wenger (1991).

estudio piloto de la presente tesis¹² (cf. Cartolari y Carlino 2011, 2013), algunos estudiantes en determinadas asignaturas informan que les permiten reelaborar lo leído y, por ende, muestran darles un uso epistémico. En cambio, otros alumnos afirman destinar estas notas tan sólo a registrar lo que dice el docente en clase, en aras de reproducirlo al ser evaluados.

2.1.3. La toma de apuntes en clase: su uso como proceso o como producto

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 producción escrita (Piolat, Olive y Kellogg, 2005). Asimismo, se considera que tomar apuntes favorece el aprendizaje no sólo 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 y McLaughlin, 1993). El hecho de que la velocidad promedio de escritura sea diez veces menor que la del discurso oral (Boch y 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, disminuyendo la cantidad de escritura, o bien transcribir el máximo posible, desenfocando la atención del contenido de lo que se escucha (Piolat, 2004; Piolat, Roussey y 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 y Dror, 2009; Palkovitz y Lore, 1980; Sutherland, Badger y 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 y Lombardi, 1985; Neef, McCord y Ferreri, 2006; Nye, Crooks, Powley y Tripp, 1984).

Otros estudios, en cambio, se abocan a analizar cómo se utiliza la información que se registra en las clases, y distinguen entre aquellos estudiantes que usan sus notas como

¹² En el apartado 3.6. de este trabajo se describe el estudio piloto mencionado.

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 textuales y/o reescribir– (Hartley y Davies, 1978; Isaacs, 1994). El uso de los apuntes como producto o como proceso ha intentado vincularse al enfoque superficial o profundo de aprendizaje que adoptan los estudiantes en el nivel superior, aunque se reconoce que aún no existe evidencia suficiente para suponer una relación directa entre estas variables (Espino y Miras, 2010).

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 las condiciones de enseñanza que favorecen u obstaculizan el uso epistémico de la lectura y la escritura; por lo tanto, este tema configura un área de vacancia relevante para la investigación educativa, ya que como muestra Dysthe (1996, 2000), el rol del docente resulta crucial para la utilización de tareas que involucren escribir y leer para aprender. El papel de la enseñanza en favorecer o constreñir el uso epistémico de la lectura y la escritura será abordado en profundidad más adelante, en el apartado 2.4. Pero antes, nos ocuparemos en el próximo apartado de revisar marcos conceptuales abocados a teorizar la dimensión social e institucional de las prácticas letradas en la formación superior. Estos aportes teóricos permiten contextualizar las relaciones entre lectura, escritura, aprendizaje y enseñanza en este nivel.

2.2. El anclaje social e institucional de la lectura y la escritura: las alfabetizaciones académicas

En el presente apartado sintetizamos aportes de las líneas de investigación que, en tanto partícipes del denominado “vuelco social” de las disciplinas humanas, manifestaron la necesidad de ir más allá de la dimensión individual para incorporar el análisis sobre el anclaje institucional y social de la lectura y la escritura (Gee, 1999; Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004). La preocupación por incluir los contextos sociales, culturales y políticos que constituyen las prácticas letradas inaugura, a principios de los años '80, un cuerpo de trabajos conocido como los *Nuevos Estudios de la Literacidad*¹³ (o NEL, por sus siglas en castellano). Centrándose en la alfabetización inicial y en las prácticas de lectura y escritura de distintas comunidades y lugares de trabajo, los NEL problematizan las prácticas de lectura y escritura como

¹³ “Nuevos Estudios de la Literacidad” corresponde a la traducción castellana de *New Literacy Studies*.

histórica y culturalmente construidas y, en consecuencia, íntimamente conectadas al mundo social, a las complejidades ideológicas que lo atraviesan, al ejercicio del poder y a la identidad de las personas (Barton y Hamilton, 1998; Heath, 1983; Street, 1984).

Las indagaciones realizadas en el marco de los NEL constituyen el antecedente directo de la corriente de investigación denominada *alfabetizaciones académicas*¹⁴ (o AcLits por sus siglas en inglés). Esta última ha venido ocupándose específicamente de la educación post secundaria desde fines de los años '80 y principios de los '90, a raíz de la necesidad de hacer frente a la ampliación del acceso a las universidades que tuvo lugar en Gran Bretaña durante esa época. La llegada masiva de los llamados “estudiantes no-tradicionales” –es decir, aquellos que provenían de familias obreras o de clases bajas– puso de manifiesto dificultades en la lectura y escritura académicas ante las que los abordajes usuales, basados en la aculturación tácita en las normas y convenciones de estas prácticas, resultaban insuficientes (Ivanic y Lea, 2006; Lea y Street, 1998).

Debido a que esta línea de estudios permite pensar el contexto y las condiciones históricas y socioculturales como inherentes a los particulares usos de la lectura y la escritura que se dan en situación, en los próximos apartados nos detenemos en las contribuciones principales de estas corrientes teóricas e investigativas, referidas a: 1) la lectura y la escritura como prácticas sociales, 2) los distintos abordajes y discursos acerca de las prácticas letradas, 3) el misterio o la transparencia de la lectura y la escritura en el nivel superior y 4) las prácticas letradas como territorios de poder, identidad y conflicto.

2.2.1. Leer y escribir como prácticas sociales contextualizadas

Cuando se presta atención a cómo se han examinado las prácticas de lectura y escritura en la educación superior, se encuentra que se las ha conceptualizado tradicionalmente como un conjunto de habilidades discretas, generales y transferibles a cualquier contexto, que pueden y deben ser aprendidas de una vez y para siempre, en términos de *adquirir el discurso académico* (Turner, 1999). Contraponiéndose a esta idea, la corriente de AcLits asume como imprescindible estudiar el leer y escribir como prácticas sociales, dado que las mismas consisten en actividades que atraviesan distintas esferas de la vida de los grupos y de las personas a distintos niveles. Se entiende, por tanto, que los usos del discurso escrito se encuentran ensamblados a determinadas visiones del mundo, a

¹⁴ “Alfabetizaciones académicas” es la traducción al español de *academic literacies*.

creencias y a valores particulares que, a su vez, se conectan dialécticamente a la conciencia de sí de los sujetos (Gee, 1986).

La mayor ventaja que presenta la noción de práctica social consiste en que capta la articulación entre los procesos internos del individuo y los procesos sociales que suponen conocimientos compartidos, representados en ideologías e identidades (Barton y Hamilton, 1998). En otras palabras, pensar en prácticas sociales permite enfocar las posibilidades y los límites que los contextos sociales efectivizan para las personas, sin por ello caer en una visión objetivista de los sujetos como meros títeres de fuerzas externas. En este sentido, AcLits recibe la influencia de los desarrollos post-estructuralistas y post-modernistas de autores como Bourdieu (1979/1988, 1980/2007) y Foucault (1975/2002, 1980/1992), así como de las teorías del Análisis Crítico del Discurso, la Antropología Cultural y la Lingüística Sistémico-Funcional (Jones, Turner y Street, 1999). En especial, la postura teórica sostenida por AcLits se hace eco de la noción de *agenciamiento* desarrollada por Giddens (1984); de este modo, se concibe a las propias instituciones como prácticas sociales estructuradas, dado que son sus agentes quienes las hacen suceder en la cotidianeidad de sus acciones. Se comprende así que, a pesar de que el individuo se halla en cierta medida sujeto a constreñimientos sociales, al agenciarse de una práctica social o de un intercambio simbólico el sujeto puede convertirse en protagonista activo y capaz de reflexión dentro de su relación interactiva con la estructura, (Gee, 1999; Giddens, 1982, 1984).

De esta manera, desde la perspectiva de AcLits leer y escribir se definen como prácticas sociales porque: a) involucran la participación de las personas en diversas situaciones intersubjetivas en las que se lee, se escribe o se habla sobre la lectura y la escritura, b) son prácticas a través de las cuales los sujetos se adecúan o resisten a determinadas convenciones y formas específicas y legitimadas de su uso, c) vehiculizan relaciones de poder e ideologías al actualizarse en el seno de particulares organizaciones sociales y d) los significados que adquieren para las personas en distintas situaciones impactan en su identidad como lectores y escritores y como miembros de cierta comunidad o grupo (Gee, 1986; Heath, 1983; Street, 1984, 1993). Por este motivo, se sostiene que leer y escribir en las disciplinas, aunque suelen ser concebidas como habilidades unitarias, naturales y neutras, son procesos situacionales en los que se dirimen posicionamientos e intereses ideológicos, institucionales e identitarios (Lea y Street, 1998). En relación con el contexto educativo terciario, las prácticas sociales de lectura y

escritura se redefinen entonces como *alfabetizaciones académicas*, en contraposición al uso en singular de esta acepción.

En esta dirección, y como trataremos en el próximo apartado, AcLits diferencia su postura de los modos usuales de abordar las prácticas letradas en el nivel superior, de los discursos más frecuentes que las conceptualizan y de las implicancias pedagógicas que se derivan de dichos abordajes y concepciones.

2.2.2. Modos de abordar y concebir la lectura y escritura en el nivel superior

Los trabajos realizados por Lea y Street (1998) e Ivanič (2004) identifican distintos discursos y formas de encarar las prácticas textuales en la educación superior por parte de la enseñanza. Al respecto, estos autores sistematizan conjuntos de ideas implícitas, supuestos subyacentes y valores que se hallan articulados a ciertos modos de acción y de expresión referentes a la lectura y la escritura. Las categorías que postulan resultan de interés por cuanto proveen de un marco analítico potente para identificar supuestos y derivaciones pedagógicas que no suelen percibirse ni explicitarse con facilidad. A continuación, describimos sintéticamente las categorías propuestas en los trabajos mencionados.

a) La escritura como habilidades de estudio

En tanto la principal influencia teórica de esta perspectiva es la psicología comportamental, se entiende aquí a la lectura y a la escritura de los alumnos en términos técnicos e instrumentales. Las prácticas letradas se asumen como un conjunto de habilidades atomizadas que son transferibles de contexto en contexto, y que los estudiantes deben aprender de una vez y para siempre. “Escribir en forma correcta” consiste entonces en la utilización apropiada del vocabulario, de las estructuras gramaticales y en la sujeción a uno u otro modelo de textos prefijados (por ejemplo, la narración, el ensayo, la reseña, etc.). En forma correspondiente, los aspectos más superficiales de la escritura, como la ortografía, la puntuación y la sintaxis, cobran protagonismo.

Las acciones pedagógicas derivadas de este modelo se caracterizan por el intento de ‘remediar’ los problemas de escritura de los alumnos, que son tratados como una

especie de patología a título individual del estudiante, de su cultura o de su medio socioeconómico de proveniencia.

b) La escritura como expresión de la creatividad personal

Desde esta visión, se entiende que escribir es resultado de la creatividad del sujeto y, en consecuencia, el significado del escrito resulta central para este enfoque. Así, se prioriza la experiencia interna del escritor y su inspiración personal, en vez de las situaciones comunicativas en las que participa. Determinar qué es una “buena escritura” se basa en criterios tomados de la literatura más que de las prácticas letradas que se ejercen en otras esferas de actividad. Por consiguiente, no se secunda la enseñanza explícita de la escritura, sino que se piensa que se aprende a hacerlo mediante el ejercicio mismo esta actividad y, sobre todo, a partir de leer las obras de los escritores notables que dominan esta práctica y se toman como ejemplo a seguir.

c) La escritura como proceso

El modelo propuesto por Flower y Hayes (1977, 1981) inaugura el foco en la escritura en tanto proceso cognitivo complejo, en contraposición a entenderla como la aplicación de habilidades fragmentarias (cf. apartado 2.1.2.). Esta perspectiva da lugar a variados abordajes pedagógicos, basados mayormente en la dicotomía de los términos “proceso” *versus* “producto”. En ese sentido, pone sobre el tapete la necesidad de enseñar y acompañar las actividades mentales y las acciones prácticas que comporta escribir. Sin embargo, la dificultad pedagógica principal de este abordaje consiste en que la atención otorgada al proceso torna cuestionable la evaluación del producto en sí mismo. Ello plantea dilemas con respecto a cómo evaluar los escritos de los estudiantes, sobre todo cuando se ejercen los procesos en manera adecuada pero el texto resultante no se corresponde con lo esperado por la enseñanza. Este enfoque, además, ha sido criticado por su visión solitaria, interna y descontextualizada del proceso de escribir, que no contempla distinciones entre los géneros y los propósitos de escritura, como tampoco su inmersión sociocultural.

d) La socialización académica de la escritura

Retomando algunos aportes de Halliday (1979), de la psicología social y del constructivismo educativo, en este modelo se reconoce que el discurso escrito se halla

afectado en función de su propósito y contexto. No obstante, se entiende aquí al contexto como un marco que “incide” pero que, en última instancia, no resulta inherente a las prácticas. De este modo, si bien la atención no sólo se centra en las habilidades propias de los individuos, la escritura se concibe como aprender a dominar un conjunto de tipos textuales. La mayor preocupación pedagógica de este modelo es enseñar las convenciones establecidas para los distintos tipos de texto valorados en el entorno académico. En el ámbito educativo, ello ha causado fuertes adhesiones y críticas, ya que, por un lado, permite un abordaje práctico y fácil de enseñar que brinda herramientas para mejorar la escritura a través de la enseñanza explícita de esos géneros. No obstante, la dificultad reside en que se asume a la cultura académica como relativamente homogénea y compuesta por normas cuyo valor se da por sentado. Por ende, ni las prácticas institucionales ni los procesos de cambio y de ejercicio de poder se teorizan con profundidad, de manera que la pregunta acerca de para quién resulta apropiado lo que se define como apropiado, acaba sin formularse.

e) *Las alfabetizaciones académicas*

Desarrollado por Lea y Street (1998) con base en sus estudios sobre las universidades inglesas, este modelo representa el enfoque propio de AcLits y concibe a las prácticas letradas como prácticas sociales (cf. apartado 2.2.1.). Las *alfabetizaciones académicas* se refieren a leer y escribir en las disciplinas en tanto procesos centrales a través de los cuales los alumnos aprenden nuevos temas, y desarrollan su conocimiento acerca de nuevas áreas de estudio. Estos procesos que involucran lo escrito, aunque suelen ser presentados como naturales y neutros, están atravesados por la especificidad de cada campo disciplinar y de sus géneros textuales, así como por las características propias de cada contexto institucional. La lectura y la escritura constituyen así la arena en la que se dirimen posicionamientos ideológicos e identitarios. La aproximación pedagógica de esta perspectiva se basa en la teoría del aprendizaje situado y asume que se aprende a través de la participación periférica (Lave y Wenger, 1991) en los eventos de lectura y escritura que componen una práctica social determinada. Ejercerla, tiene el propósito de alcanzar logros socialmente significativos para el conjunto de sus participantes. A raíz de ello, participar en las prácticas de lectura y escritura cobra un sentido genuino para los aprendices, quienes van construyendo su propia identidad como miembros de cierta

comunidad discursiva más amplia, en la cual leer y escribir se utilizan en determinadas formas.

La acción pedagógica, así, es en parte implícita, aunque no en su totalidad. El criterio acerca de qué es conforma una ‘buena escritura’ corresponde a la posibilidad de alcanzar, a través la lectura y la producción de textos, las metas sociales que dirigen la actividad en situación. Puesto que se aprende a través del ‘hacer’, aunque los profesores pueden enfocar explícitamente la atención en algunos aspectos de las prácticas comunicativas para conceptualizarlas, ello no consiste en la actividad central. De esta manera, en vez de enseñar a los alumnos las características textuales por separado de la actividad concreta de escritura, el rol del docente es identificar y hacerlos participar de situaciones con un alto grado de comunicación auténtica que involucren toda la complejidad de las prácticas letradas.

f) La escritura como espacio ideológico y sociopolítico

Este enfoque suele acompañar al modelo de alfabetizaciones académicas, pero aquí se enfatiza la necesidad de tornar visible que la escritura supone un ‘hacer’ a partir de recursos sociales que no son ideológicamente neutros, ni tampoco constituyen un espectro de posibilidades infinitas y de igual valor del que todos los estudiantes pueden elegir con libertad. Por el contrario, en cada contexto ciertos recursos resultan más preferidos y adecuados que otros. Estas preferencias y sentido de adecuación son fruto de relaciones de poder específicas y suelen corresponder, en cada campo social, a los intereses ideológicos de los grupos dominantes (Marinho, 2009; Street, 1993). En la enseñanza, considerar la escritura como un terreno ideológico y sujeto a relaciones de poder ha llevado a buscar que los estudiantes desplieguen una “conciencia crítica”. Para ello, se propone que todas las asignaturas incorporen actividades que permitan a los alumnos reflexionar sobre por qué, y a partir de cuáles factores históricos y políticos, ciertos discursos y géneros académicos se han conformado como los dominantes (Cazden et al., 1996).

Hasta aquí, las perspectivas presentadas permiten esquematizar las principales visiones de la lectura y la escritura que suelen quedar implícitas tanto en las propuestas curriculares como en los modos de hacer y de pensar de educadores y estudiantes en el ámbito educativo y, particularmente, en el nivel superior. Estos abordajes, por lo demás,

no deben entenderse como mutuamente excluyentes. De hecho, en distintos contextos pueden encontrarse dos o más de estos enfoques en interrelaciones particulares, animando prácticas educativas heterogéneas (Ivanic, 2004; Jones et al., 1999).

Por otra parte, y como advierten Lea y Street (1998) e Ivanic (2004), no se descartan necesariamente todas las prácticas pedagógicas de los enfoques que otros buscan superar, sino que algunas se retoman y se redefinen con base en nuevas asunciones epistemológicas. Por ejemplo, desde el modelo de *alfabetizaciones académicas*, el docente puede incluir la enseñanza de aspectos técnicos de la escritura, pero no como forma de “corregir” o “remediar” un déficit, sino al servicio de que los estudiantes participen más plenamente de leer y escribir en un contexto disciplinar determinado, y puedan reflexionar sobre ello. Por consiguiente, la enseñanza de las convenciones se lleva a cabo en forma diferente y adquiere un significado completamente distinto cuando se las entiende como ‘reglas de juego’ sujetas a diversos intereses, relaciones de poder y epistemologías, que necesitan ser explicitadas, que pueden cuestionarse y que están abiertas al cambio (Jones et al., 1999). Ello dista de tomar a las normas y convenciones académicas como “naturales”, “autoevidentes” o “de sentido común”, lo cual, como se desarrollará en el próximo apartado, genera la extendida presencia de *desencuentros y conflictos* entre las expectativas de los docentes y las interpretaciones de sus estudiantes a la hora de determinar, en cada materia, cómo es deseable o necesario que lean y escriban.

2.2.3. Misterio o transparencia de la lectura y la escritura

Distintas investigaciones realizadas en el marco de AcLits muestran que en el nivel superior es corriente asumir que escribir y leer son actividades *transparentes*, es decir, que permiten sin más captar el pensamiento de otros y reflejar el propio. Las normas y convenciones requeridas para hacerlo expresarían así acuerdos académicos neutrales y ajenos a la ideología, la autoridad y el poder que detentan ciertos grupos sobre los demás (Lea, 1999; Lea y Street, 1998; Lillis, 1999, 2001; Scott, 1999; Street, 1999).

El estudio realizado por Lillis (1999) señala que tales supuestos suscitan desencuentros y brechas entre las expectativas de los docentes y las interpretaciones de sus estudiantes acerca de qué comporta leer y escribir correctamente. En este sentido, lo que a los profesores pueden parecerles requerimientos claros y explícitos al dar sus

consignas de lectura y escritura suele luego resultar confuso y contradictorio para los alumnos, quienes encuentran lo autoevidente, en términos de “sentido común”, como extraño e idiosincrático.

Mediante entrevistas a profesores, se releva asimismo la concepción generalizada de que los estudiantes, al conocer el significado de cada palabra de una consigna, podrán saber con exactitud qué se pretende de su escritura. En modo correlativo a esta idea atomizada del significado, los docentes suelen asumir que los escritos de los alumnos *transparentan* sin más lo que piensan y aprendieron (English, 1999; Lillis, 1999). Sin embargo, interpretar una consigna es para los estudiantes un trabajo muy complejo, por cuanto involucra saber cómo se espera que escriban sobre ciertos conocimientos disciplinares en un escenario académico específico. De este modo, la escasa percepción de los profesores de la necesidad de explicar, desempaquetar conceptualmente y negociar con ellos el significado de las consignas incide en que los alumnos muchas veces no comprendan por qué sus trabajos son valorados o fallan, y perciban su éxito o fracaso como la consecuencia de haber podido satisfacer o no demandas arbitrarias (Lillis, 1999). Esta percepción se refuerza cuando la retroalimentación y las correcciones a los exámenes adquieren modalidades categóricas, caracterizadas por el uso de marcas ortográficas sin explicación como “?” y “!”, o también aseveraciones imperativas, con poca o nula valoración de aspectos positivos. Los estudiantes, en su mayor parte, no comprenden esas marcas y, aunque no estén de acuerdo con dicho modo de corregir, en escasas ocasiones cuestionan que el docente tenga derecho a utilizarlo (English, 1999; Lea y Street, 1998; Turner, 1999). En relación con las correcciones de los profesores en el nivel superior, en el apartado 1.3. hemos señalado que la investigación de Di Benedetto y Carlino (2007) encuentra resultados similares en universidades de nuestro país.

Con todo, los alumnos definen su mayor problema en términos de poder desentrañar, en última instancia, “qué quieren” sus docentes que hagan cuando leen y escriben en las materias. Esta extendida situación constituye para Lillis (1999, p.127) una “práctica del misterio institucionalizada”, que perjudica sobre todo a quienes provienen de contextos poco familiarizados con la lectura y escritura académicas y más dificultades encuentran al encararlas.

Precisamente, las ocasiones en que el lenguaje suele hacerse visible corresponden, según Turner (1999), a aquellas en que se percibe que algo *no funciona* en la lectura y la escritura *de los alumnos*. Al respecto, la mayoría de los docentes entrevistados en la

indagación de Lea y Street (1998) señalan las dificultades epistemológicas y de contenido en los exámenes en términos de problemas superficiales de sintaxis o de las “maneras de escribir” y redactar. Esto demostraría la presencia de obstáculos en docentes para entrelazar la escritura con aspectos disciplinares más profundos y con sus propias expectativas con respecto al aprendizaje de la materia (English, 1999; Lea y Street, 1998).

La visibilidad de la lectura y escritura que se circunscribe a señalar fallas superficiales en los textos de los alumnos suele hallarse acompañada de la idea de que ayudarlos significa remediar sus déficits individuales o compensar las de su educación anterior (Turner, 1999). Esta visión remedial de las prácticas letradas académicas se encontraría sostenida institucionalmente, sobre todo en la forma de cursos de apoyo para alumnos con dificultades y otras ayudas parcializadas (Scott, 1999).

Por lo demás, varias investigaciones de AcLits pone de manifiesto que la mayoría de los profesores no suele ser capaz de explicar en detalle qué características debe tener un texto para ser considerado claro, explícito y bien estructurado (English, 1999; Lea y Street, 1998; Scott, 1999). De esta manera, el “misterio” acerca de qué constituyen los modos esperados o deseables de leer y escribir subsiste, tanto para los estudiantes como para los propios docentes.

2.2.4. Poder, identidad y conflicto

Como ya señaláramos, las corrientes de estudios de los NEL y de AcLits critican los modelos que conciben a la cultura escrita como unitaria y a sus convenciones académicas como ya dadas y naturales. Sostienen, en cambio, que las prácticas de lectura y escritura son expresión de varias y diversas “culturas académicas” en lucha permanente por mantener o transformar sus características y significados (Collier y Morgan, 2008; Lea y Street, 1998; Street, 1993). Sus convenciones, por lo tanto, son histórica y socialmente construidas en tanto parte y resultado de estas luchas.

Asimismo, la lectura y la escritura impactan en la identidad y en la imagen de sí, ya que la forma de desempeñarse en estas prácticas en cierta forma ‘representan’ a las personas en diversos espacios sociales en los que se valoran o menosprecian ciertos modos de leer y de escribir. Por esta razón, los cambios en las maneras de encarar la lectura y la escritura pueden modificar la representación de sí de las personas en tanto lectores y escritores y, en consecuencia, producir transformaciones a nivel identitario

(Gee, 1986). Algunas de tales transformaciones pueden desvalorizar al sujeto o generar conflictos con sus representaciones previas de sí mismo. Acerca de esta problemática, un grupo de indagaciones indica que los estudiantes que han escrito y leído durante sus vidas y se han sentido capaces y exitosos al hacerlo –en particular los de mayor edad–, al ingresar en la educación superior a menudo se sienten “deshabilitados” para leer y escribir según las nuevas demandas, lo cual los desalienta y los frustra (Lea, 1999; Lea y Street, 1998; Street 1999).

Ingresar al nivel superior, tal como evidencian los estudios de AcLits, es mucho más que simplemente lograr inscribirse y comenzar a cursar. Por lo tanto, es justamente la naturaleza del acceso a la educación superior lo que esta perspectiva cuestiona, ya que ingresar significa no sólo que los alumnos ocupen las aulas, sino que puedan dar sentido y reflexionar acerca de las convenciones que allí se les exigen al leer y escribir (Lillis, 1999). Pero esto no aplica sólo al comienzo de las carreras, sino también al contexto particular que configura cada asignatura que cursan los estudiantes; en efecto, el mayor desafío que estos enfrentan es llegar a interpretar las demandas de docente, con frecuencia implícitas. Esto implica para los alumnos tener que lidiar con los significados sociales que distintas exigencias con respecto a leer y escribir les evocan, así como con los conflictos que ello puede acarrearles acerca de su imagen de sí en cada nuevo escenario discursivo que transitan. Tales exigencias, como señala esta línea de investigación, aunque suelen pensarse como neutrales y de sentido común en realidad se hallan atravesadas por la especificidad de cada campo disciplinar, por sus géneros textuales y por las características propias los distintos contextos institucionales. En este sentido, en los apartados que siguen realizamos un recorrido por los marcos conceptuales que permiten pensar, por un lado, qué entendemos por género y, por otro, cómo puede caracterizarse disciplinariamente a la lectura y la escritura en Historia.

2.3. Leer y escribir en los géneros disciplinares como sistemas de actividad situados

La preocupación por tomar en cuenta la complejidad sociocultural de las prácticas de lectura y de escritura –y no sólo sus implicancias cognitivas– inspira programas de investigación centrados en las características discursivas y retóricas propias de cada comunidad disciplinar (Bazerman, 1981, 1991; Carter, Fierzli y Wiebe, 2007; McLeod,

1989). En lo que sigue, describiremos algunos de sus aportes, puesto que permiten entrever las relaciones entre las prácticas educativas, los géneros discursivos y las comunidades disciplinares de referencia.

En primer término, hallamos como un hecho significativo la aparición en Estados Unidos, a mediados de los años '80, de la corriente de indagación *escribir en las disciplinas* (Ochsner y Fowler, 2004; Russell, 1991). Esta redefine la visión sustentada por otra línea de estudios contemporánea, denominada *escribir para aprender* (Britton, 1970; Emig, 1977). En efecto, el *leitmotiv* de *escribir para aprender* consiste en utilizar la escritura en cualquier disciplina y espacio curricular en tanto forma generalizada de estimular el aprendizaje: como sostiene Emig (1977), escribir de por sí activa, conecta e integra distintos procesos neurofisiológicos, y permite asimismo que el producto de esa integración pueda ser revisado. No obstante, los resultados de algunos estudios empíricos se contraponen en parte a esta visión. Estos trabajos, con base en el análisis de protocolos de pensamiento en voz alta, evidencian que no cualquier tipo de escritura promueve un mayor aprendizaje (Langer y Applebee, 1987; Newell y Winograd, 1989), sino sólo aquellas que requieren del análisis y elaboración propia por parte de los alumnos. En consonancia con dichos resultados, las indagaciones realizadas en el marco de *escribir en las disciplinas* ponen de relieve que aprender contenidos en las materias no se favorece con cualquier modo de encarar la escritura, sino que es preciso proponer a los estudiantes escribir textos que les permitan apropiarse de las particularidades retóricas características de la producción de conocimiento de cada campo disciplinar (cf., por ejemplo, Broadhead, 1999; Carter, Fierzli y Wiebe, 2007). En este sentido, Carter y colaboradores (2007) proponen, a partir de su estudio con alumnos y profesores universitarios, que es preciso *escribir para aprender a través de aprender a escribir en las disciplinas*. Para estos autores, el nuevo objetivo pedagógico así expresado surge a partir de conceptualizar a los géneros discursivos disciplinares como acción social (Miller, 1984) y, a su vez, como sistemas de actividad situada (Russell, 1997).

Definir a los géneros como acción social conlleva entenderlos como “categorías sociopsicológicas que usamos para reconocer y construir acciones tipificadas dentro de situaciones tipificadas” (Bazerman, 1988, p 319). En palabras de Carlino (2005a), esto significa que los géneros son:

marcos institucionalizados que *generan* expectativas mutuas entre autores y lectores... [que] se refieren no sólo a los formatos textuales sino a su contenido ...

[Aprenderlos] implica atender simultáneamente a la escritura y a las maneras particulares en que las disciplinas organizan su pensamiento a través de estos géneros (p. 163, énfasis en el original).

En consecuencia, los géneros no pueden entenderse por fuera de las motivaciones y de las expectativas compartidas –o en conflicto– de distintos grupos de personas que en forma conjunta llevan a cabo actividades en situaciones particulares, y en las que se definen los modos deseables de leer y de escribir. Los géneros, por tanto, precisan analizarse como sistemas de actividad situada (Russell, 1997), ya que no pueden ser reducidos a simples normas a cumplimentar. En efecto, y como demuestran varias investigaciones en lingüística, el discurso escrito y las prácticas disciplinares se constituyen mutuamente y resultan por ello inseparables (ver Artemeva, 2005, 2008; Artemeva, Logie y St-Martin, 1999; Freedman y Adam, 1996; Freedman, Adam y Smart, 1994). Estos trabajos evidencian así que el vínculo entre *escribir para aprender* y *aprender a escribir* en las disciplinas consiste en una relación de implicancia.

Por su parte, el estudio de Carter, Ferzli y Wiebe (2007) se aboca específicamente a poner a prueba dicha relación en un curso universitario de Biología, mediante actividades de escritura que buscan acercarse lo más posible a las prácticas de referencia disciplinares –en este caso, los informes de laboratorio–. Conforme a los resultados obtenidos, estos autores sostienen que la posibilidad de participar en los modos de conocer que se encuentran ensamblados al género favorece el aprendizaje. Comprueban que al solicitar a los alumnos escribir en modo equivalente a como lo harían participantes más plenos de la comunidad científica disciplinar se los estimula a comportarse menos como “estudiantes que simplemente intentan cumplir” y más como “científicos que intentan comprender” (p. 194). Carter y colegas concluyen que el discurso escrito permite plasmar las formas de hacer y los modos de conocer disciplinares. Por tanto, leer y escribir textos situados en la disciplina favorece que los alumnos se comprometan más con las materias y aprendan “quiénes son los que participan, qué hacen y cómo y por qué lo hacen – y, de esa manera, qué, cómo y por qué escriben [y leen] de la forma en que lo hacen” (p. 56).

No obstante, cabe señalar un aspecto que el estudio de Carter y otros omite discutir. Dado que el género situado en el aula se ejerce en la periferia de la comunidad científica de referencia, las motivaciones y expectativas asociadas al mismo son educativas y, por tanto, diferentes de las que existen en los sistemas profesionales o

científicos de actividad (Russell, 1997). En vista de estas diferencias, ¿es posible –y/o fructífero– el trabajo de acercar a los estudiantes a cómo se lee y escribe en un campo disciplinar? La respuesta a este interrogante, para Russell (1997), depende de cómo se establezca el interjuego de contradicciones que, inevitablemente, aparecen al nivel de las interacciones de clase en cada materia y se actualizan en sus “géneros áulicos”, es decir, en los textos que se leen y producen en el marco de las asignaturas con el propósito de aprender conocimientos disciplinares. Las contradicciones mencionadas, para este autor, se dan en el cruce de objetivos entre el sistema de actividad de la disciplina –como ámbito académico profesional y de investigación, regido por propósitos de calidad y excelencia– y el sistema de actividad de la institución –regido por propósitos educativos y de equidad social–. Es por ello que, en palabras de Russell (1997):

[Los profesores] pueden experimentar conflictos entre enseñar e investigar. En forma similar, la universidad puede encontrarse inclinada a prestar más atención a las demandas disciplinares de selección –lo que se percibe como ‘excelencia’– o a las demandas de sistemas de actividad como familias, instituciones políticas y, frecuentemente, agrupaciones sociales, para realizar una selección menos estricta –lo que se percibe como ‘equidad’–. Los sistemas de géneros escritos se hallan presionados –y a veces fracturados– por estas contradicciones [...] que docentes y estudiantes deben negociar, en parte textualmente, en el aprendizaje y la enseñanza que tiene lugar a través de la escritura (p. 533).

Un buen ejemplo de estas tensiones y contradicciones que señala Russell se evidencia en los resultados de la indagación de Freedman, Adam y Smart (1994). Allí, resulta claro que incluso cuando se diseñan situaciones de enseñanza que buscan reflejar al máximo los modos de leer y escribir de un campo del conocimiento, las formas de entender estas prácticas por parte de los alumnos y de los docentes –en su calidad de profesionales en la disciplina–, resultan esencialmente distintas. Dadas las significativas diferencias de los contextos de referencia de sus marcos interpretativos, y también de las consiguientes brechas entre expectativas (cf. apartado 2.1.3), se hace así vital dar espacio a que se expliciten, discutan y problematicen estas tensiones (Freedman et al., 1994).

En este orden de ideas, la perspectiva de los géneros como sistema de actividad situada propone que la enseñanza se haga cargo de preparar a los estudiantes para participar en sus comunidades discursivas el día de mañana, aún cuando en el presente el

contexto de aprendizaje difiera en forma sustantiva de aquél en el que se desempeñarán tras su graduación. Asimismo, supone reconocer que los distintos usos de la lectura y la escritura conllevan un aprendizaje de carácter sociocultural, ajustado a los propósitos con los que se utilizan estas prácticas en las diversas realidades sociales compartidas –es decir, en cada institución y en cada aula–.

Con esto en mente, nos abocaremos en el próximo apartado a revisar los modos de conocer, pensar, leer y escribir que se consideran específicos de la Historia como campo disciplinar. Sin embargo, cabe advertir que al hacerlo no perseguimos el objetivo de sugerir luego, en forma simplista y prescriptiva, aquello que los alumnos deberían o no saber hacer –reduciendo así el aprendizaje en términos de un pasaje lineal y progresivo de novatos a expertos–. Por el contrario, nos motiva sumar el punto de vista de la disciplina como herramienta de análisis para comprender mejor las sintonías y acuerdos, así como los conflictos, contradicciones y situaciones paradójales que pueden generarse en las negociaciones de significado que involucran la lectura y la escritura en asignaturas de Historia.

2.3.1. Los modos específicos de pensar, leer y escribir en Historia: elaboraciones teóricas y hallazgos empíricos

En este apartado, revisamos postulaciones teóricas e investigaciones empíricas sobre qué aspectos caracterizan las formas de leer, pensar, escribir y, en suma, de “hacer” Historia. Además, nos detenemos en qué desafíos suelen encontrar al encarar la lectura y la escritura quienes recién se adentran en el estudio de esta disciplina.

Partimos, entonces, de reconocer que cada campo de conocimiento posee su propia lógica y manera de razonar, investigar y resolver problemas, por lo que no se puede esperar que las formas de desempeñarse en alguno de ellos sirvan automáticamente para el resto (Resnick, 1987). Sin embargo, también puede pensarse que, en un plano más general, no sería correcto sostener que ciertos modos de hacer con la lectura, la escritura y la construcción de conocimiento son propiedad exclusiva de la Historia. En efecto, en un primer nivel, esta disciplina comparte distintos rasgos de su lógica discursiva con los que son propios del discurso científico en forma amplia y, más específicamente, con los que caracterizan a otras Ciencias Humanas y Sociales (Snow, 1959). Aún así, y como aclaran Toulmin, Rieke y Janik (1984), en cada campo de conocimiento las generalidades

compartidas con otros campos afines muestran elementos particulares que, en un nivel de mayor detalle, difieren de los demás –como por ejemplo, los grados de precisión y formalidad, los modos de resolución, las metas de las argumentaciones, etcétera–.

En este sentido, la Historia no es ajena a la extendida preocupación de las distintas ciencias por definir la especificidad de sus objetos de estudio y de sus métodos. Por ello, el epistemólogo e historiador brasileño *Ciro Cardoso* (1985) –a partir de las clasificaciones de las ciencias que proponen *Jean Piaget* y *Levi Strauss*, como también del análisis de los debates entre la visión positivista, marxista, estructuralista y posmoderna de la Historia– afirma que aun cuando “los progresos recientes de la ciencia se basan con frecuencia en la negación de las fronteras entre ciencias particulares, por la vía interdisciplinaria” (p. 92), es preciso reconocer que “las Ciencias Humanas presentan muchas particularidades debidas a su objeto y a otras razones; incluso en las constelaciones de métodos particulares que utilizan las diferentes ciencias de lo social, se hallarán variaciones muy notables” (p. 96). Para conceptualizar estas variaciones y especificidad, según afirma el autor, “la discusión que se ubica en un plano exclusivamente teórico e ignora lo que están haciendo en la práctica los historiadores es lo que permite los absurdos que con tanta frecuencia se pueden hallar en escritos que se refieren a la Historia o polemizan con ella” (p. 103). En acuerdo con esta visión, incluimos aquí aportes provenientes no sólo de las elaboraciones epistemológicas acerca de esta disciplina, sino también contribuciones provenientes de estudios empíricos sobre los modos de leer y de escribir que suelen realizar los “historiadores” o los “profesores” expertos en Historia. Asimismo, revisaremos estudios sobre cómo dichas particularidades se actualizan o no en las formas de leer y escribir que se realizan a nivel de las materias.

Una primera vía de acceso a algunos de los desafíos que involucran leer, pensar y escribir en Historia se halla al reconocer algunas características propias de su actividad de investigación, que no suelen estar presentes en otras disciplinas. Como afirma *Wineburg* (1991), al investigar en Historia no existen objetivos claros que puedan ser transformados fácilmente en problemas a los que se les busca solución, como sí sucede, por ejemplo, en *Matemática* o *Física*. En Historia, objetivos y problemas suelen permanecer vagos e indefinidos, abiertos en gran medida a la interpretación personal de los historiadores. Además, las soluciones a los problemas planteados no cuentan, por la propia naturaleza del objeto de conocimiento histórico, con la posibilidad de ser validados con pruebas empíricas, como ocurre en la mayoría de las Ciencias Naturales y en determinados

enfoques de algunas Ciencias Sociales, por ejemplo, en Psicología o en Economía (Cardoso, 1985). Inclusive, la propia idea de “resolución de problemas” se encuentra en jaque, puesto que el trabajo de comprensión histórica comienza allí donde, para el resto de las ciencias, finaliza. En efecto, en Historia la solución es lo que ya se conoce –es decir, qué hechos sucedieron en determinado tiempo y espacio– y aquello que debe reconstruirse, justamente, es el problema y el orden de eventos que originó tal solución y no otra (Shemilt, 1983; Wineburg, 1991).

Ello dista de cómo se comprendió el “hacer” Historia desde la corriente de pensamiento positivista que prevaleció en siglo XIX. Desde este paradigma, la Historia precisaba describir hechos políticos y personajes individuales –los “héroes”– (Gojman, 2005). La concepción contemporánea, en cambio, subraya que producir conocimientos en esta disciplina comporta “reunir diferentes factores del proceso histórico (actos humanos, otros hechos históricos, tendencias, procesos), mediante las correspondientes explicaciones causales” (Topolsky, 1985, citado en Gojman, 2005, p. 52). En efecto, el desafío de reconstruir el pasado a través de explicaciones de nivel estructural puede actualmente considerarse como propio de esta disciplina (Hallden, 1997). Dicho desafío se encuentra, además, muy vinculado al discurso escrito, que adquiere un rol clave. Como sostiene en forma taxativa Jenkins (2003), la historia nunca *es* el pasado, sino que es un constructo lingüístico e intertextual *con respecto* al pasado:

Por lo tanto, si se comienza un curso sobre el siglo XVII en España, uno no se traslada directamente ni al siglo XVII ni a España; uno va, con la ayuda de la lista bibliográfica, a la biblioteca. Allí es donde está la España del siglo XVII –entre volúmenes de Dewey– ya que, ¿a dónde más podrían los profesores enviarnos para “leerla”? Por supuesto, se podría ir a otros lugares en los que encontrar otras huellas del pasado –por ejemplo, archivos [históricos] de España– pero donde quiera que uno vaya, cuando se esté ahí uno tendrá que *leer*. Esta lectura no es espontánea ni natural, sino aprendida –por ejemplo a través de tomar varios cursos [de historia]– e informada (construida como significativa) a partir de otros textos (p.8).

Vemos entonces que, tanto para Jenkins (2003) como para Carr (1964), la Historia lee al mundo principalmente como textos –aun al basarse en las contribuciones de otros campos de actividad como la arqueología, la numismática, la etnología, el arte, etc., puesto que para incorporar sus aportes también necesita de los escritos producidos por

tales disciplinas—. En consecuencia, para estos autores, el “hacer disciplinar” en esta área del conocimiento consiste mayormente en explicar y atribuir causas a los hechos a partir de lecturas que son en su esencia múltiples. Como afirma Braudel (1970, p. 75) “la historia es la suma de todas las historias posibles: una colección de oficios y de puntos de vista, de ayer, de hoy y de mañana”. Ciertamente, esto no significa que la actividad interpretativa en Historia sea arbitraria. Aunque es lícito afirmar que muchas de las herramientas metodológicas y de las categorías analíticas que utilizan los historiadores son fruto de su propia creación, las explicaciones que brindan no son un mero invento subjetivo, sino que se erigen dentro de los límites que la evidencia histórica establece como plausibles (Carr, 1964; Jenkins, 2003; Cardoso, 1985).

En todo caso, es siempre a través de modos particulares de leer y de escribir que quienes “hacen la Historia” argumentan a favor de su interpretación del material histórico. Una de las características epistemológicas propias de la Historia corresponde, entonces, a que los puntos de vista, materializados en textos, no pueden dissociarse de las personas que los sostienen. Y, en última instancia, son estas personas, en situaciones reales y con intereses particulares, quienes al realizar ciertas preguntas –y dejar de lado otras– construyen una visión determinada del pasado (Lee, 2005; Leinhardt y Stainton, 1994; Monte-Sano, 2011).

Teniendo esto en cuenta, ¿de qué modo encaran entonces la lectura los historiadores cuando necesitan construir o revisar cierta explicación de eventos pasados? ¿Es distinta de la forma en que lo hacen quienes recién se adentran en la disciplina? Y si este fuera el caso, ¿cuáles son las diferencias? Para dar respuesta a estos interrogantes, los estudios conducidos por Wineburg y colaboradores (Wineburg, 1991, 1998, 2007; Wineburg, Reisman y Fogo, 2007) cotejan a través de protocolos de pensamiento en voz alta las estrategias de lectura que emplean historiadores profesionales y alumnos de universidad y de secundario. Estas investigaciones, al solicitar a los participantes que expliquen un suceso histórico a partir de leer varios textos, permiten identificar ciertas características específicas de las prácticas de lectura de quienes están más avanzados en la disciplina, las cuales no se observan en los principiantes. Con base en dichos hallazgos, Wineburg (1991) elabora un modelo que caracteriza las estrategias principales que involucran las prácticas de lectura propias de la Historia y que, posteriormente, es investigado por Britt y Aglinskas (2002) en mayor profundidad a partir de una muestra más numerosa de historiadores y de cursantes de los primeros años de la universidad.

En conjunto, ambos trabajos señalan tres *estrategias heurísticas* que utilizan los expertos en Historia cuando leen textos de otros historiadores y/o analizan documentos históricos. La primera que ponen en marcha dichos sujetos –aun antes de mirar detenidamente el escrito que se les presenta–, corresponde a *identificar y evaluar la fuente y/o el autor*, tomando en consideración los siguientes datos:

- posición (ocupación y/o credenciales académicas, afiliaciones políticas e institucionales del autor)
- motivación (razones profesionales o personales por las que pudo haber escrito el texto)
- forma de participación (participante activo en los sucesos, testigo, investigador, etc.)
- fecha del escrito (datos a los que el autor pudo o no tener acceso, sucesos históricos contemporáneos que puedan haber influenciado su visión)
- tipo de documento (autobiografía, registros que no contienen interpretaciones, etc.).

Esta información, que generalmente no se encuentra en el texto en forma explícita, es importante para comprender por qué algunos eventos específicos se incluyen mientras que otros se omiten, como también para reconocer posibles razones por las que se retrata de una manera u otra a determinados personajes históricos. Los historiadores, mediante esta primera estrategia heurística, realizan una *evaluación personal* del autor o de la fuente, lo cual configura desde un primer momento el armazón interpretativo sobre el que erigirán su construcción de significado posterior.

Una segunda estrategia heurística que emplean los expertos consiste en la *contextualización* en tiempo y espacio de la secuencia de eventos tratada en escrito. En esta instancia, mientras avanzan en la lectura intentan reconstruir el escenario de los hechos históricos abordados y, a través de simularlos imaginariamente, examinan cuáles de las hipótesis y explicaciones que brinda el autor son plausibles o improbables. Esta estrategia exige que el lector vaya más allá de lo dicho en un texto, apoyándose en los conocimientos históricos que ya posee y, para ejercerla, se requiere contar con un amplio dominio y experiencia en la disciplina.

La tercera y última operación heurística que describe este modelo es la de *corroboración*. En ella, los historiadores comparan la información de distintos escritos y/o documentos entre sí para determinar sobre cuáles afirmaciones relevantes existe un

mayor o menor acuerdo, cuáles no se revalidan en otras fuentes y cuáles se contraponen o complementan. De este modo, el lector avezado sopesa la credibilidad de datos e interpretaciones. Con frecuencia, la confianza en la fidelidad y en la ausencia de sesgos aumenta cuando distintos textos coinciden en la información y en la perspectiva que ofrecen. Sin embargo, en Historia es inusual que esto suceda; la mayoría de las veces los documentos y los análisis históricos muestran detalles ausentes en otros o discrepancias, lo cual conduce a los lectores experimentados a investigar con más profundidad los textos disponibles para establecer el valor de estos textos. En el caso de que la información a la que se tiene acceso sea insuficiente para dirimir contraposiciones u omisiones, se ven enfrentados a elaborar criterios para justificar su adscripción a una u otra versión de lo sucedido.

En conjunto, las estrategias heurísticas mencionadas se condicen con las operaciones analíticas de crítica externa e interna de la evidencia que autores como Cardoso (1985, ver pp. 146-146) y Langlois y Seignobos (1972, ver pp. 85 y 118) sostienen como esenciales en la metodología histórica contemporánea. En consecuencia, el modelo de Wineburg (1991) constituye un aporte de máxima relevancia al permitir anclar postulaciones teórico-epistemológicas a datos empíricos. A raíz de lo anterior, este modelo ha sido articulado por Seixas (2006) con los hallazgos de otras investigaciones, con el fin de identificar los rasgos más prominentes del denominado “pensamiento histórico” (entre otras, cf. Bain, 2005; Counsell, 2004; Lee y Ashby, 2000; Partington, 1980). De esta manera, en Seixas (2006) y Seixas y Peck (2004) se establecen seis parámetros centrales acerca de este modo de pensar, con el objetivo de que puedan ser tenidos en cuenta en la enseñanza de la Historia en los distintos niveles educativos. Debido a que integran y sistematizan los resultados de distintas indagaciones, resultan útiles como herramientas de análisis para distinguir qué modos de leer y de escribir caracterizan esta disciplina, por lo que a continuación pasamos revista a cada uno de dichos parámetros:

- **Establecer significatividad histórica:** Ya que el pasado es todo lo que ha ocurrido, es necesario desarrollar criterios para establecer qué de todo ello es históricamente relevante. Si no se problematiza cómo se conforman estos criterios, los alumnos podrían basar esta significación simplemente en la autoridad de los textos o de los profesores. En cambio, en Historia la significatividad proviene de poder

conectar ciertos eventos o tendencias con otras, en diferentes maneras. Para ello, los historiadores utilizan dos criterios básicos centrados en evaluar:

-*Resultados de lo acontecido*: sucesos que contribuyeron a grandes cambios para una vasta cantidad de personas y que se mantuvieron por largos períodos de tiempo.

-*Grado de revelación*: eventos/personas/procesos que iluminan aspectos duraderos o emergentes en la historia y en la vida contemporánea, o que fueron decisivos en algún momento en la memoria colectiva de un grupo social o varios.

Como puede verse, aquello que se define como históricamente significativo puede variar a lo largo del tiempo y para distintos grupos sociales, cuestión que será necesario tener en cuenta al comprender y producir textos en esta disciplina.

- **Utilizar fuentes como evidencia histórica en la reconstrucción del pasado:** leer una fuente o documento histórico para obtener evidencia demanda estrategias distintas de las que se ponen en marcha al leer para extraer información. Un ejemplo simple muestra esta diferencia: una guía telefónica puede leerse para localizar a una persona, o bien, en manos de un historiador, ser leída con el propósito de entender qué papel cumplió la posibilidad de acceder a los números telefónicos de grandes cantidades de personas en determinada campaña presidencial. Generalmente, los alumnos leen los textos históricos como cualquier lector de guías telefónicas, es decir, para extraer información puntual. Por lo tanto, es preciso enseñarles a hacerlo del segundo modo, a través de las estrategias heurísticas de *identificar y evaluar la fuente y/o el autor* y de *contextualización*, descritas por Wineburg (1991).

- **Identificar continuidad y cambio:** el discernimiento de la continuidad y del cambio permiten organizar la complejidad de los sucesos acontecidos. En el pensamiento histórico, es preciso superar la visión de sentido común acerca de estos conceptos y comprender que se hallan interrelacionados, pues los procesos de cambio con frecuencia son continuos y no pueden aislarse en series discretas de eventos. Por ende, es preciso aprender a leer y escribir distinguiendo e interconectando ambos factores.

- **Analizar causas y consecuencias:** las causas se diferencian de los motivos o intenciones de cualquier agente individual o colectivo. Las causas son siempre estratificadas y múltiples, e involucran tanto ideologías, instituciones y

condiciones presentes durante períodos de tiempo extensos como también acciones y eventos puntuales. Por consiguiente, las explicaciones de cualquier suceso pueden diferir según el foco narrativo de los historiadores, de sus decisiones metodológicas y el posicionamiento ideológico que sustentan. Dichas cuestiones deben ser inferidas de los textos que se leen y, al escribir, vigiladas en su coherencia y en el efecto retórico que producen.

- **Adoptar una perspectiva histórica:** los mundos del pasado nos son ajenos y, por esta razón, difíciles de comprender con los modos de pensar y sentir del presente. Asumir una perspectiva histórica consiste entonces en un esfuerzo cognitivo por entender los diversos contextos sociales, culturales, intelectuales y hasta emocionales que dieron forma a las vidas y acciones de las personas en un tiempo distinto al nuestro. Esta forma de comprensión, dista de la idea de sentido común de experimentar un sentimiento profundo de identificación con otro. En el pensamiento histórico, en cambio, este acto cognitivo es resultado de las inferencias que la lectura de los textos y fuentes disponibles permiten realizar, como también del propósito consciente de los historiadores de evitar adjudicar categorías e ideas presentes como propias de los actores del pasado (presentismo).

- **Comprender la dimensión ética y/o moral de la Historia:** si bien los historiadores eluden realizar juicios explícitos acerca de los protagonistas de los sucesos ocurridos, siempre puede inferirse un posicionamiento ético o moral implícito en las explicaciones y en la valoración de la evidencia que realizan en sus textos. Aunque es cierto que la Historia involucra la voluntad de aprender del pasado para enfrentar los problemas del presente, el pensamiento histórico debe hacer visible la complejidad que reviste juzgar acciones sin por ello realizar imposiciones de valores anacrónicos, o arribar a conclusiones simplistas.

En esencia, las seis características descritas por Seixas (2006) encuentran su fundamento en las investigaciones de Ashby, Lee y Dickinson (1997) y Lee y Ashby (2000). De acuerdo a dichos trabajos, aprender en Historia no sólo comporta apropiarse de “contenidos” en la forma de conceptos sustantivos o de primer orden –como *revolución, monarca, estado*– sino también de nociones procedimentales o de segundo orden –como *cambio, causa, evidencia*–. Los parámetros de Seixas focalizan en estas últimas nociones y, al tiempo que permiten establecer objetivos pedagógicos claves para la enseñanza de la Historia, hacen visibles los desafíos que involucra su aprendizaje.

Tales desafíos de los modos de pensar propios de esta disciplina pueden materializarse en las prácticas de lectura y escritura que despliegan los alumnos. Al respecto, distintos estudios ponen en relación las características del pensamiento histórico con la interpretación de textos y las producciones escritas que realizan los estudiantes. Entre ellos, nos referiremos en primer término a la investigación de Liam Hudson (1996), puesto que en esta se señala que la comprensión de conceptos de primer orden al leer también supone una dificultad particular. Ello ocurre a raíz de que el significado de estas nociones puede transformarse según los escenarios espacio-temporales en los que un texto las sitúa (por ejemplo, el concepto de monarca del Siglo XVIII no es el mismo que el de los siglos XV o XXI). Al respecto, Hudson observa que alumnos de nivel medio son capaces de utilizar adecuadamente términos como “monarquía” o “gabinete” en las respuestas de sus exámenes, pero sin poder dar cuenta de una comprensión precisa de los mismos si se les solicita su definición.

Por otro lado, los textos históricos suelen presentar en su interior fragmentos de escritos arcaicos, cuyo vocabulario y sintaxis resultan complejos. Este hecho muchas veces constituye un obstáculo que confunde a los alumnos, ya que se les dificulta comprender el hilo argumentativo del que forman parte (Afflerbach y VanSledright, 2001). Como sostienen Taylor y Young (2003), el lenguaje en la clase de Historia necesita ser apreciado en sí mismo como fruto de las distintas dinámicas sociales, culturales y políticas en las que se inserta, es decir, como resultado de la historia y de sus cambios y continuidades en el tiempo. Además, trabajar con los estudiantes para hacer visibles estas diferencias socioeconómicas y culturales que se actualizan en el discurso promueve que eviten la propensión usual a comprender las formas de proceder de los actores del pasado y sus motivaciones desde una perspectiva *presentista*, es decir, centrada en categorías y significados actuales, ajenos a otros contextos históricos (Grant, 2001).

En la misma línea, se señala que los términos conceptuales que guardan significados específicos en las explicaciones históricas pueden tener usos distintos en el lenguaje cotidiano. Esto implica todo un desafío para los alumnos al aprender contenidos históricos, pero también aquellos de otras Ciencias Sociales. En efecto, son los *saberes previos* de los estudiantes, en tanto aproximaciones, supuestos y construcciones personales elaboradas a lo largo de la vida y el paso por distintos ámbitos educativos, los que constituyen el marco interpretativo de base con el cual intentarán otorgar significado

a los nuevos conocimientos (Aisenberg, 2005b; Carretero y Limón, 1996/2002; Orradre de López Picasso y Svarzman, 2005). Como señala la investigación de Aisenberg (2005c), determinadas dificultades para comprender provienen de la necesidad de contar con ciertos saberes históricos que puedan ser utilizados como herramientas de asimilación. En palabras de esta autora, “si bien leemos para saber, [también] es preciso saber para leer” (p. 102). Aunque el papel que juegan estos saberes previos en el aprendizaje ha sido investigado sobre todo en los primeros años de la escolaridad y con enfoques constructivistas, el hecho de que los expertos utilicen el conocimiento ya adquirido sobre un tema para direccionar inferencias admisibles y descartar otras poco probables (Chi, Hutchinson y Robin, 1989; Wineburg, 1991) muestra que, aun en el nivel superior, los recién llegados a determinados dominios de la disciplina pueden encontrar obstáculos en la lectura si no se explicitan y trabajan los marcos interpretativos de los que parten.

Lo anterior también guarda implicancias con respecto a qué interpretaciones e inferencias pueden considerarse lícitas al leer textos históricos –y con base en qué fundamentos–, en particular si se propone a los alumnos la lectura de más de un escrito para adentrarlos en las perspectivas conflictivas o divergentes que existen sobre ciertos sucesos. En otras palabras, las nociones de *verdad* y *objetividad* en la Historia se construyen a partir de la intertextualidad, en el sentido de las conexiones existentes entre distintos textos y fuentes que permiten una mirada más amplia y profunda de un tema (Cardoso, 1985; Jenkins, 2003; Lenski, 1998). Esta característica de las prácticas de lectura es familiar para los historiadores pero no parecería serlo para estudiantes de secundaria o aun de universidad, quienes suelen leer los documentos que se les brindan para extraer hechos o listar los distintos argumentos sin ponerlos en relación (Afflerbach y VanSledright, 2001; Hynd-Shanahan, Holschuh y Hubbard, 2004; Wineburg, 1991). Asimismo, se ha observado que los alumnos tienden a priorizar la información coincidente por sobre las divergencias (Stahl, Hynd y Britton, 1996). El estudio de Leinhardt y Stanion (1994) revela, en relación con estas dificultades, que los docentes de Historia en cursos avanzados del nivel medio se hallan más preocupados por enseñar los contenidos de su materia que por transmitir que esta disciplina involucra dialogar tanto con las diversas voces del pasado como con las de sus intérpretes del presente. Para Taylor y Young (2003) esto indica que uno de los roles más relevantes que debe asumir el profesor de Historia es el de presentar su propia perspectiva como una interpretación

entre otras, en vez de darla por sentado como la adecuada. Sobre todo, ello resulta importante en vista de estudios que señalan que los alumnos suelen considerar lo que dicen sus docentes como “verdadero” porque la “verdad” sobre el pasado está ahí para saberse, y, por lo tanto, ven en sus profesores a los portadores o transmisores de tal “verdad” (Evans y Pate, 2007; Shemilt, 1980).

El carácter intertextual de esta disciplina no sólo implica un desafío en relación con la lectura, sino también con respecto a las producciones escritas de los estudiantes. Como muestra el estudio de Young y Leinhardt (1998), los alumnos de los últimos años del nivel secundario encuentran serias dificultades para integrar en los textos que escriben las explicaciones y/o evidencias que presentan distintos documentos sobre el mismo hecho o proceso histórico. Acerca de esta problemática, las investigaciones de Wiley y Voss (1996) y Voss y Wiley (1997) ponen a prueba cómo distintas consignas de escritura inciden en la selección y uso de información de distintas fuentes en la escritura de explicaciones históricas por parte de 60 estudiantes universitarios. En ambos trabajos, los autores hallan que el hecho de solicitar “desarrollar una historia”, “elaborar una narración” o “argumentar” acerca de qué produjo cambios drásticos en la tasa poblacional de Irlanda entre 1846 y 1850 tuvo efectos diferenciales en la manera en que los alumnos organizaron, integraron y transformaron el contenido leído en sus escritos, en especial con respecto a las relaciones causales que fueron capaces de establecer. Sus resultados demuestran que los ensayos argumentativos promovieron una mayor transformación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987) y una mejor comprensión de los textos en términos de las conexiones hechas entre distintas informaciones textuales y vínculos causativos utilizados. Voss y Wiley destacan, además, que escribir argumentando una explicación sobre la base de una lectura intertextual es ventajoso para el aprendizaje porque amplía las posibilidades de desarrollar y comprender la idea de autoría en los textos propios y ajenos, en contraposición a concebir que la Historia sólo trata sobre “hechos que son de otros” (Holt, 1990, citado en Voss y Wiley, 1997, p. 264). Otras investigaciones, como las de Newman (1990) y Stahl y colegas (1996) coinciden en que la escritura argumentativa ayuda al aprendizaje de los alumnos de secundaria porque, al elaborar una postura propia integrando distintas fuentes, consiguen una visión más global de los procesos históricos que la que logran al sólo realizar descripciones.

Las formas de enseñanza que despliegan los docentes, como indican los estudios de Ferretti, MacArthur y Okolo (2001) en primaria, de De La Paz (2005) en el nivel

medio y de Hynd-Shananah y colegas (2004) en la universidad, son centrales para favorecer en los estudiantes un giro epistemológico hacia la visión de que los textos disciplinares son “argumentaciones” fundadas en evidencias e interpretaciones del pasado, y no portadores de “verdad” sobre lo acaecido. Estas tres investigaciones que abordan la lectura y escritura de textos coinciden en que las discusiones colectivas con el docente, en las que los alumnos pueden expresar sus comprensiones y opiniones sobre los temas tratados, y la elaboración de textos intermedios, sobre los que se recibe retroalimentación del profesor, ayudan a que mejoren sus escritos argumentativos y a que adopten estrategias de estudio más críticas que memorísticas. Estos resultados muestran así que, a lo largo de los distintos niveles educativos, el rol del docente es crucial para que los alumnos aprendan las prácticas de lectura y escritura características de esta disciplina. Por ello, nos conducen a prestar atención a las condiciones en que la enseñanza puede promover estos aprendizajes, como se abordará en el próximo apartado.

2.3.2. Enseñar Historia enseñando a leer y a escribir Historia: la perspectiva interdidáctica

Las condiciones en que la enseñanza puede favorecer el aprendizaje de las prácticas de lectura y de escritura entrelazadas a los contenidos disciplinares, y en particular a contenidos de Historia, han sido estudiadas en profundidad en primaria y, recientemente, también en el comienzo del nivel medio por el equipo de investigación que encabezan Delia Lerner y Beatriz Aisenberg en nuestro país. Sus trabajos adoptan una perspectiva interdidáctica, que pone en diálogo los aportes de las didácticas específicas de las Ciencias Naturales y Sociales con los de la Matemática y aquellos de las prácticas del lenguaje (Lerner, 2009). Pensamos que esta perspectiva puede vincularse con las corrientes de investigación de “leer y escribir para aprender” y de “leer y escribir en las disciplinas” (para una descripción de estas líneas de estudios, ver apartados 1.1. y 2.3 de esta tesis). Sin embargo, las investigaciones a las que aludiremos aquí aportan una mirada didáctica que las dos antedichas corrientes no contemplan en forma específica.

En efecto, desde la investigación interdidáctica que realizan estas autoras se concibe la acción docente y el aprendizaje de los contenidos disciplinares en el marco de la teoría de las situaciones didácticas elaborada por Brousseau (1997) y del sistema didáctico conceptualizado por Chevallard (1998). De este modo, se estudian qué particulares interrelaciones entre enseñantes, alumnos y saber enseñado promueven

aprender a través de leer y escribir en las disciplinas. Es decir, se apunta a identificar qué condiciones didácticas posibilitan el uso epistémico de la lectura y la escritura para aprender contenidos de diversas áreas disciplinares.

En las investigaciones con respecto a conocimientos históricos, una de estas condiciones es común a la enseñanza de otras disciplinas. Se señala, así, que resulta necesario *diseñar situaciones a-didácticas*, en el sentido descrito por Brousseau (1997), en tanto las mismas enfrentan a los estudiantes con un problema que pueden asumir como propio y que precisan resolver por sí mismos recurriendo a la lectura (Aisenberg, 2005a, 2010).

En segundo lugar, estudios como los de Aisenberg (2005c) y Torres (2008) indican que otra condición didáctica fundamental para el aprendizaje de la Historia consiste en *proponer varios textos que muestren perspectivas diferentes o complementarias* sobre un mismo tema. A partir de ello, se brinda a los alumnos la posibilidad de descubrir en un escrito las respuestas a interrogantes que la lectura de otros les ha planteado, como también de elaborar hipótesis sobre las razones de explicaciones y evidencias contrapuestas. De esta forma, se promueve que los estudiantes desplieguen un trabajo intelectual acorde con los modos disciplinares de pensar y construir conocimiento. Esta práctica de lectura intertextual propia de la Historia, que en estas investigaciones didácticas llevan a cabo alumnos de primaria a partir de las intervenciones del docente, según otros estudios suele plantear dificultades a estudiantes de los niveles medio y superior (Afflerbach y VanSledright, 2001; Hynd-Shanahan et al., 2004; Wineburg, 1991). A su vez, proponer la lectura de textos que sostienen explicaciones y puntos de vista divergentes desafiaría la concepción habitual de los estudiantes de que la historia existe como “verdad”, y de que los docentes son sus portadores (Evans y Pate, 2007; Shemilt, 1980).

Por otro lado, el *tipo de consignas* que el docente propone para abordar los textos ha mostrado incidir en el aprendizaje a través de la lectura. La tendencia de la enseñanza usual es la de realizar preguntas o solicitar actividades de localización y fragmentación de la información, que pueden resolverse mediante el *barrido* de la bibliografía para encontrar las respuestas. En contraste, suscitar un primer acercamiento al material a través de *consignas abiertas*, que apunten a leer para interiorizarse en una temática en forma amplia (Aisenberg, 2005a, 2010; Torres, 2008) consiste una condición didáctica que,

según estos trabajos, favorece el uso epistémico de la lectura. Este tipo de consignas, además, permite que tras leer, y en intercambios orales entre pares y docente, se hagan explícitas las interpretaciones que los alumnos hacen a partir de sus esquemas de asimilación y saberes previos. De este modo, en un momento posterior se orientan las discusiones generadas por las consignas abiertas con *consignas globales* de lectura, que focalizan en forma directa el contenido a enseñar, sin por ello consistir en preguntas cerradas ni de identificación de datos discretos (Aisenberg, 2005a, 2010; Torres, 2008). En esta condición didáctica que identifican las autoras, el trabajo de retomar los conocimientos ya adquiridos en relación con aquellos por construir parece hacerse eco de la importancia que los primeros cumplen en las inferencias de los lectores más expertos (Chi et al., 1989; Wineburg, 1991). Añadido a lo anterior, vemos que con estas consignas se buscaría promover la utilización de textos y fuentes como evidencia histórica en la reconstrucción del pasado, característica que Seixas (2006) muestra que es propia del pensamiento histórico. Por otra parte, las consignas globales de corroborar, contrarrestar y complementar interpretaciones a partir de los textos permiten trabajar no sólo la intencionalidad de los protagonistas de los sucesos históricos, sino también la de los propios autores (Torres, 2008). Este aspecto puede vincularse a la necesidad planteada por Seixas (2006) de *adoptar una perspectiva histórica* para comprender por qué obraron en cierta forma los personajes del pasado. Asimismo, dichas consignas favorecerían la puesta en marcha de la estrategia heurística utilizada por los historiadores cuando *evalúan la fuente y/o el autor*, en aras de establecer su fiabilidad (Wineburg, 1991).

El trabajo que se propone, tanto con las consignas abiertas como con las globales, supone tener en cuenta otra condición didáctica, concerniente a cómo se organizan las interacciones en clase para potenciar el aprendizaje de los alumnos. Al respecto, *articular situaciones de lectura colectiva, en parejas e individuales* ha resultado beneficioso para que los estudiantes profundicen la comprensión a través de la intervención docente, el diálogo entre pares y el abordaje personal de los textos (Aisenberg, 2010; Aisenberg et al., 2009; Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008). En especial, iniciar el trabajo de lectura en pequeños grupos, para luego compartir las interpretaciones producidas con el resto de la clase, da lugar a que los estudiantes se comprometan a dilucidar lo leído poniendo en juego sus propios esquemas asimilatorios. Por ende, ello los enfrenta a las posibilidades y límites de tales esquemas *antes* de que el docente comunique su propia interpretación, la cual, usualmente asociada al saber “correcto” o autorizado, podría

inhibir dicho proceso. Ello no significa dejar a los alumnos librados a sus propios recursos, ya que, como sostiene Lerner (2002):

En todos los casos, es el maestro quien selecciona los aspectos sobre los cuales resulta relevante reflexionar, es él quien orienta la discusión de tal modo que sea posible al mismo tiempo hacer oír las diferentes voces e ir arribando a las conclusiones deseadas. Decide además, en muchos casos, agregar otras informaciones que considera pertinentes para completar las conclusiones que se están elaborando y asimilables en función de lo que los niños ya saben (p. 9).

En este sentido, se hace referencia a que determinadas *intervenciones del docente* en las situaciones de lectura y de intercambio de interpretaciones constituyen una condición didáctica que promueve el avance de los alumnos en la construcción de conocimientos. Entre estas intervenciones, se destacan las que tienen como finalidad alentar la discusión sobre interpretaciones distintas y el proponer releer y prestar atención a aspectos de lo escrito que pueden haber sido pasados por alto, en vez de proporcionar rápidamente una respuesta.

En relación con las situaciones de escritura en el aprendizaje de esta disciplina, la investigación realizada por Aisenberg y Lerner (2008) comprueba que presentar *consignas de escritura abiertas* en situaciones retóricas reales para los estudiantes, es decir, en las que puedan otorgarle un sentido genuino al escribir, no sólo evita el esfuerzo que los alumnos acostumbran realizar para descifrar “qué quiere” el docente que escriban, sino que, principalmente, los habilita como autores al dar legitimidad a su propia perspectiva sobre hechos históricos que los textos explican en forma parcial o divergente. Por otra parte, se constata que es habitual que al escribir surjan nuevas preguntas o la necesidad de establecer relaciones no previstas con anterioridad. Frente a ello, se comprueba que la condición de no proporcionar una respuesta o solución inmediata, sino de *redirigir a los estudiantes a los textos* y, de ser necesario, acompañarlos y ayudarlos en sus interpretaciones –por ejemplo, suministrando información adicional–, favorece la construcción y transformación del conocimiento histórico en vez de su sola reproducción escrita. Otras condiciones didácticas centrales, que emergen de la investigación de estas autoras, apuntan a la necesidad de *conservar la “sintonía” en la comunicación con los alumnos al brindar retroalimentaciones y a evitar la preocupación excesiva por los aspectos formales de las producciones*, en aras de preservar el sentido y el contenido de las escrituras de los estudiantes. De esta manera, los alumnos logran escribir y mejorar

sus textos y al mismo tiempo profundizan el aprendizaje logrado durante las clases abocadas a las situaciones de lectura.

Para concluir, observamos que aunque estas indagaciones se hallan contextualizadas en el nivel primario, las condiciones didácticas que identifican como promovedoras de un uso epistémico de la lectura y la escritura para aprender en Historia resultan un marco de referencia pertinente para el análisis de los usos y sentidos conferidos a estas prácticas en las aulas de la formación docente. Dicha relevancia encuentra aval en distintos estudios que ya hemos mencionado (cf. apartado 2.3.1.), dado que ponen a prueba condiciones similares en el nivel medio y la universidad y, al respecto, informan sus repercusiones beneficiosas para el aprendizaje de los contenidos y de los modos de leer y escribir históricos (De La Paz, 2005; Hynd-Shananah et al., 2004; Newman, 1990; Stahl et al., 1996; Voss y Wiley, 1997; Wiley y Voss, 1996). En consecuencia, podemos hipotetizar que en las condiciones didácticas descritas hasta aquí existen aspectos que pueden ser aprovechados no sólo por la educación básica, sino también por el nivel superior. A su vez, las mismas sirven como herramientas de análisis y parámetros contrastivos de los resultados alcanzados en la presente tesis.

2.4. Discurso escrito, participación y diálogo: la enseñanza monológico-transmisiva y dialógico-interpretativa

En tanto conocer (aprender) es una actividad conjunta, las comprensiones que alcanzamos se construyen sobre la participación de otros que nos interpelan a responder. Y en esa respuesta que producimos, el esfuerzo por explicitar nuestro pensamiento de modo que pueda ser entendido por quienes lo escuchan enriquece la propia elaboración. (Wells, 1998 p. 29)

En el presente apartado, dirigimos nuestra mirada al rol de la participación y del diálogo entre alumnos y docentes sobre lo escrito y lo leído. En particular, enfocamos cómo diferentes estilos de enseñanza pueden promover o inhibir que los estudiantes participen de intercambios discursivos con sus profesores y pares sobre los textos que leen y producen.

Prestar atención a la participación y al diálogo en el aula encuentra su fundamento en la idea vigotskiana de que el aprendizaje del lenguaje escrito y de otras actividades culturales complejas se produce en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), a través de la

interacción social mediada por instrumentos semióticos (Vygotsky, 1934/1995). El concepto de interacción presente en la ZDP ha sido precisado por Bruner y colaboradores (Bruner, 1986; Ninio y Bruner, 1978; Ratner y Bruner, 1978) en términos de “diálogo andamiante”. Esta noción se refiere al tipo de intercambio discursivo en el cual el significado que el aprendiz otorga a su participación se transforma como fruto de su puesta en relación con el significado que le atribuye un otro más experto. El diálogo es así el componente estructurante del andamiaje que se ubica en el nivel de desarrollo potencial, puesto que se aprende *utilizando* el lenguaje como instrumento de pensamiento y acción entre personas más y menos expertas en resolver una tarea (Bruner, 1986; Ninio y Bruner, 1978; Wood, Bruner y Ross, 1976).

En la misma línea, Wertsch y colaboradores (Wertsch, 1978; Wertsch et al., 1980) sostienen que el diálogo es fundamental para que ocurra el aprendizaje, en términos de pasar de la hetero a la autorregulación en una actividad o tarea. Al respecto, este autor y sus colegas hallan que la interacción dialogal entre el experto y el aprendiz resulta un factor clave para que este último pueda entender, progresivamente, el sentido pleno de una actividad, e ir asumiendo así una mayor responsabilidad por alcanzar sus metas.

En este sentido, Gordon Wells (1993) precisa que el diálogo resulta indispensable para aprender quehaceres involucrados en prácticas y herramientas simbólicas que no son directamente visibles. Tales quehaceres, por lo tanto, no pueden ser aprendidos si no son objeto de alguna forma de explicitación semiótica. De este modo, Wells (1990b) reflexiona sobre el aprendizaje participativo y, refiriéndose sobre todo a los estudios de Rogoff (1990) y Lave y Wenger (1991), realiza una distinción entre las actividades que abordan estos estudios y aquellas que involucran en su aspecto central a las prácticas de lectura y escritura:

[Cuando] se trata esencialmente de cómo abordar un texto determinado de acuerdo con objetivos particulares en una situación determinada, es difícil vislumbrar cómo tales acciones esencialmente mentales pueden ser adquiridas con sólo observar el comportamiento del experto. De igual manera, poco vale guiar las acciones del aprendiz si este no comprende el significado de tales acciones con respecto al objetivo más general de la actividad. Esto significa, por tanto, que en el caso de las prácticas culturales asociadas con la lectura y la escritura, el diálogo durante y acerca de la actividad no puede en caso alguno quedar como un aspecto optativo de la colaboración, como a veces ocurre en el caso de otras prácticas

como tejer u hornear¹⁵, sino que debe ser asumido como un componente central y esencial (Wells, 1990b, p. 381).

En el plano pedagógico, que el diálogo sobre el discurso escrito entre profesor y alumnos pueda asumir o no este rol indispensable para el aprendizaje ha sido vinculado con el despliegue de diferentes estilos de enseñanza. Esta conexión es resultado de las investigaciones conducidas por Olga Dysthe (1996, 2000), quien indaga las interacciones entre habla, lectura y escritura en materias del último tramo del nivel medio. De este modo, Dysthe identifica distintas prácticas docentes que responden a estilos monológicos o dialógicos de enseñanza.

La diferenciación entre dialogicidad y monologicidad que propone esta autora se deriva de aquella realizada por Bajtín (1985) y Lotman (1994) con respecto a los textos. Estos autores enfatizan que, si bien todo escrito cuenta con un aspecto monológico porque apunta a establecer significados culturales de un modo preciso, ningún texto puede considerarse como un contenedor estático e inmutable de dichos significados. Por el contrario, todo escrito, aun aquél que parezca más acabado, constituye un dispositivo de generación de nuevas interpretaciones y pensamientos, ya que en forma inevitable se inserta entre otros textos y entre los sentidos que sus diversos lectores le otorgan, “al modo de un enunciado entre cadenas dialogales” (Bakhtin, 1981:454). Estos conceptos resultan útiles para pensar la enseñanza, puesto que permiten caracterizar modos de interacción en los que se prioriza una u otra función de la escritura, y en los que se incita o desalienta a los estudiantes a elaborar y manifestar sus propias interpretaciones a medida que se desarrolla su proceso de aprendizaje.

Entendidos en un continuo del cual ambos son los extremos, el estilo correspondiente a la *enseñanza monológica* se refiere para Dysthe (1996) a la clase magistral impartida en forma consuetudinaria, clase en la que prevalece la voz del docente y en donde aunque en ocasiones existan intercambios dialogales lo que se expresa está en gran parte predeterminado, sin que el profesor promueva que los alumnos aporten novedad o expliciten sus comprensiones sobre el tema. Asimismo, en este estilo de enseñanza la interacción verbal sobre lo leído o lo escrito para la construcción conjunta de significados se valora poco, o incluso se evita.

¹⁵ Gordon Wells (1990b) se refiere aquí específicamente a las investigaciones sobre aprendizaje situado conducidas por Rogoff (1997) y por Lave y Wenger (1991), basadas, en el primer caso, en la actividad de hornear y vender galletas que realizan tradicionalmente las *girlscouts* en Estados Unidos y, en el segundo caso, por las tareas de tejido y corte y confección que llevan a cabo las comunidades de sastres en Vai y Gola.

El estilo monológico descrito por Dysthe encuentra un claro antecedente en el *modelo de enseñanza transmisivo* conceptualizado por Barnes (1976). Según este autor, dicho modelo se caracteriza por concebir el lenguaje sólo en términos comunicativos; en consecuencia, el uso preponderante del habla se limita a la explicación del docente, y el de los textos y la escritura a la extracción y registro de información. En palabras de Barnes, el principal supuesto que subyace a la enseñanza transmisiva

(...) es considerar el lenguaje como un tubo a través del cual se puede enviar el conocimiento; si un alumno lo apresa en el otro extremo, podrá entonces hacerlo regresar por el mismo tubo. [...] [Así] no se les adjudica ni al habla ni a la escritura la capacidad de modificar el conocimiento (p. 142).

De acuerdo con Biesta y Miedema (2002), esta concepción puede vincularse a la amplia influencia que tuvo en el terreno pedagógico el modelo comunicacional de Shannon y Weaver (1949), el cual postula que el proceso comunicativo se cumple cuando un emisor transmite información a un receptor a través de un medio o canal –en el que, a lo sumo, cierto grado de ruido o interferencia podrán alterar el mensaje–. La asimilación de dicho modelo comunicacional al ideario educativo, según Sedlak (1987), ha facilitado la creencia errónea de que la identidad entre la información enviada y aquella recibida garantiza la identidad de su significado. Por consiguiente, la enseñanza transmisiva no encuentra necesario acompañar los procesos de interpretación de los alumnos, ya que asume que es responsabilidad de ellos decodificar correctamente la información que reciben (Sedlak, 1987).

En este orden de ideas, la diferencia entre el habla y el discurso escrito tan sólo supone un cambio de código. Por lo tanto, la escritura no puede ser pensada sino como un “contenedor” del conocimiento y la enseñanza en términos de “introducir” la información que se extrae de lo escrito en la mente individual, para que después dicha información pueda ser “volcada” en la escritura de los exámenes (Russell y Yañez, 2003). Esta visión, por otro lado, se condice con el modelo de “habilidades de estudio” planteado por Ivanic (2004) y Lea y Street (1998) (ver apartado 2.2.2), modelo en el que la lectura y la escritura se entienden en términos técnicos e instrumentales y, en definitiva, como destrezas genéricas que deben ser aprendidas de una vez y para siempre.

En la práctica, como ya señaláramos, el modelo transmisivo y el estilo de enseñanza monológica se corresponden con la tradicional “clase magistral” o “expositiva” cuando ésta consiste en la forma prevalente de organización de las interacciones en un

espacio curricular dado. Eggen y Kauchak (1999) definen este tipo de clase como “una forma de enseñanza en la cual los estudiantes reciben información pasivamente suministrada por los docentes de una manera (presumiblemente) organizada” (p. 231). Para estos autores, el hecho de que esta modalidad predomine por sobre otras en el sistema educativo se debe en gran parte a su economía de planificación, como también a que es fácil de implementar en cualquier área de contenidos. Sumado a ello, la representación tradicional de la distribución de roles entre docente y estudiantes, que remite al profesor que explica y al alumno pasivo que escucha, es otro de los factores que influyen en su preferencia. Una de las derivaciones más problemáticas de dicha distribución de roles, como estos autores, es que la figura del docente suele resultar contradictoria para los alumnos: al mismo tiempo que el profesor personifica un “ideal” a raíz de su elocuencia y despliegue de saber, materializa también la imagen del enseñante “parado ahí” y “lejano”. La distancia en el vínculo que ello provoca a menudo deja a los estudiantes en el anonimato, lo que agudiza su auto percepción de pasividad frente a los “monólogos donde el docente habla y los alumnos escuchan” (p.231).

Ahora bien, al referirnos a un modelo transmisivo de enseñanza es preciso indicar que diferenciamos, y hasta contraponemos, la connotación semántica de la palabra “transmisivo” al significado de las prácticas pedagógicas como *proceso de transmisión cultural*, concepto que algunos autores han reivindicado recientemente. Sin lugar a dudas, y en oposición a lo que sucede en los modelos transmisivos, la enseñanza como proceso de transmisión no “condena a un sujeto a la repetición sino que, una vez inscripto en una genealogía que le ofrece un soporte identitario, le permite construir la diferencia” (Diker, 2004, p. 224). De hecho, el propio oficio de enseñar se funda en la posibilidad de cierta transmisión y, como señala con acierto Gloria Edelstein (2005), es por ello que esta práctica guarda el valor social de mediar el legado del conocimiento público al que todas las personas tienen derecho. Sin embargo, el objetivo de esta mediación no se cumple tan sólo al lograr que determinados contenidos curriculares puedan ser reproducidos. *Transmitir* implica algo muy diferente: la transmisión en la enseñanza constituye en sí misma una apuesta a que el conocimiento cultural “pueda ser reconstruido, resignificado y, en ese sentido, [se precisa] ayudar a reformular las comprensiones subjetivas en las relaciones del sujeto con el mundo y consigo mismo [...] [para ello hace falta] construir nuevas comprensiones desde el trabajo colaborativo” (Edelstein, 2005, p. 146). Entendidos así, los propósitos de la transmisión se hallan definidos por no “fijar una

direccionalidad [en todo previsible o absoluta], dado que sus efectos (aun los de conservación) dependen de que se transmita la habilitación, la posibilidad de lo nuevo” (Diker, 2004, p. 227).

Pensar en la enseñanza como transmisión de un legado cultural de conocimientos en aras de que estos puedan ser resignificados, recreados y transformados por quienes los aprenden no sólo se opone al *modelo transmisivo* postulado por Barnes, sino que además se acerca a la conceptualización de este autor sobre el modelo de enseñanza que denomina como *interpretativo*. Justamente, el aspecto central de dicho abordaje pedagógico se basa en brindar al estudiante la oportunidad de reinterpretar el conocimiento por sí mismo. Por lo tanto, en el modelo de enseñanza interpretativo se enfatiza el favorecimiento de diálogos entre alumnos y docentes en los que surjan distintas respuestas a lo que se dice o se escribe, ya que es esta diversidad de significaciones la que apoyará y complejizará los intentos de interpretación y el aprendizaje (Barnes, 1976).

Al igual que el modelo interpretativo, el *estilo dialógico* de enseñanza que Dysthe (1996) opone al monológico antes descrito también otorga un rol central a la interacción entre puntos de vista múltiples. Pero además, Dysthe señala que la noción de diálogo que comporta el estilo dialógico se diferencia de la del sentido común, en tanto intercambio oral y cara a cara entre dos hablantes. En efecto –y con base en los trabajos de Bakhtin y Voloshinov (1973)–, el diálogo interesa aquí en tanto yuxtaposición e interanimación de muchas voces provenientes de hablantes cuyas historias, conocimientos, opiniones y valores son diversos.

La noción bajtiniana de *multivocidad* caracteriza y subraya este interjuego en simultáneo de distintas voces como un aspecto vital del intercambio dialógico (Dysthe, 1996). Así, son las interconexiones entre las diferencias que la multivocidad posibilita las que dan lugar a la creación y transformación de significados (Bakhtin, 1981; Holquist, 2002). Desde este enfoque, por lo tanto, aprender implica transformar la comprensión a través del posicionamiento dialógico de cada estudiante en relación con los distintos puntos de vista de los demás lectores y escritores de la comunidad de clase, incluyendo al docente y la bibliografía (Dysthe, 1996; Matusov, 2004).

Para Dysthe, en el continuo entre monologicidad y dialogicidad, el extremo correspondiente al *estilo dialógico* de enseñanza comporta el máximo nivel de interacción entre docente y alumnos a partir de intercambios y preguntas auténticas, sin respuestas

prefijadas. Asimismo, para la autora la noción de diálogo rebasa la comunicación verbal y se extiende también al discurso escrito. De este modo, la interacción entre escritura, lectura e intercambios orales en las clases se utiliza en forma recursiva para potenciar el aprendizaje en una doble dirección: leer y escribir para hablar (tareas de lectura y escritura para orientar el diálogo y la discusión en clase) y hablar para leer y escribir (preparación oral de las tareas que requieren de lectura y escritura). Esta interpenetración entre el discurso oral y el escrito incrementa la dialogicidad en las clases y da lugar a que la lectura y la producción textual se utilicen como dispositivos de pensamiento tanto por los alumnos como por el docente, en vez de acotarse a los clásicos fines de registro y demostración –o acreditación– de lo aprendido. Sobre todo, ayuda a los estudiantes con bajo rendimiento y a los que mayores desafíos encuentran al leer y escribir, puesto que en la multivocidad logran explicitarse facetas múltiples de los textos.

Es cierto que, sin embargo, la baja autoestima académica que suelen mostrar los alumnos con más dificultades suele inhibir su participación, aun cuando el docente ponga en marcha situaciones o tareas potencialmente dialógicas en forma usual durante sus clases. De igual manera, frente a los desafíos que les plantea la escritura, la percepción negativa de sí mismos de estos estudiantes puede agudizarse. Al respecto, mediante la observación extendida y el análisis de las clases de tres materias, Dysthe identifica distintas intervenciones docentes que permiten revertir esta tendencia.

En primer término, la autora sostiene que resulta central que exista un interés genuino por parte del docente acerca de cómo piensan sus alumnos, y que este interés se refleje tanto en las tareas de discusión, lectura y escritura que propone, como también en su actitud durante los intercambios, de modo que en estos valide a los estudiantes como personas capaces de pensar por sí mismos. En segundo lugar, Dysthe pone de relieve que las situaciones de clase o las tareas que ofrecen ocasiones para que el profesor interactúe en forma individual con cada alumno son importantes porque permiten brindar retroalimentación y apoyo personalizados. Estas instancias, a veces, constituyen el único espacio seguro en el que los estudiantes con más dificultades logran adquirir confianza en sus producciones, y sentirse así dispuestos luego a compartirlas en clase. Por último, resulta crucial que el docente valore positivamente las intervenciones orales y las producciones escritas de los alumnos y que, aun en el caso de que las mismas estén alejadas del tema o contengan errores, las utilice como “herramientas de pensamiento” para hacer avanzar la construcción de conocimientos colectiva (Dysthe, 1996, p. 405).

Al respecto, vemos que el estilo dialógico refleja una distribución de roles en relación con la elaboración cognoscitiva que resulta más simétrica que aquella presente en la enseñanza monológica. Asimismo, el posicionamiento activo y comprometido que la enseñanza dialógica promueve se contrapone con la pasividad de los alumnos y la distancia en los vínculos que favorecen los estilos pedagógicos preeminentemente expositivos.

Contrastes análogos a los anteriores pueden realizarse sobre diversos aspectos de las caracterizaciones de Dysthe y de Barnes. De esta manera, aunque los estilos dialógicos y monológicos, al igual que los modelos transmisivos e interpretativos, representen tipos “puros” o “extremos” y, por ende, puedan resultar alejados de las situaciones concretas de enseñanza, resultan valiosos para conceptualizar diferencias y establecer parámetros de comparación dentro de la complejidad de las prácticas educativas.

Más allá de la anterior aclaración, cabe detenernos un momento para especificar el significado que otorgamos a las categorías conceptuales de *modelos* y de *estilos de enseñanza*, ya que su sentido no se encuentra explicitado a fondo en los desarrollos de Dysthe y de Barnes que hemos tomado como referencia teórica. A raíz de ello, optamos por recurrir a los aportes de Edith Litwin (1993, 1997), quien ha mostrado con suficiente base empírica y consistencia conceptual que el *estilo* de un docente tiene que ver con la persistencia y recurrencia de ciertas *configuraciones didácticas* en sus prácticas de pedagógicas. Tales configuraciones didácticas, según Litwin, corresponden a:

[...] la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento [...] los modos como aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas meta cognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Litwin, 1997, p. 14).

De este modo, el concepto de *configuraciones didácticas* desarrollado por Litwin nos parece fértil para significar los aportes de Dysthe y de Barnes, ya que permite entenderlos en el marco de la composición multifacética de la enseñanza, cuya

configuración puede resultar recurrente, y ser así identificada por el investigador a través de observar patrones en diferentes planos de la acción del docente, como también a partir del discurso de los profesores sobre su propia práctica. Un aspecto particular de dicha práctica, según tendremos en cuenta en nuestros análisis, se halla constituido por las diversas *tareas* de lectura y escritura que presentan los enseñantes en sus cursos.

Aquí, tomamos la noción de *tarea* en tanto instrumento mediador de los procesos de aprendizaje de los alumnos, instrumento que, con base en la acción docente, promueve la conformación de cierto microcontexto que impacta en la definición de las dinámicas del aula, favoreciendo así experiencias de aprendizaje diferenciales (Bennett, 1988; Doyle, 1983). En forma sustantiva, entonces, una tarea responde a un diseño pedagógico que tiene una finalidad, un curso de acción estipulado y cierto esquema formal y temporal de puesta en práctica que la hace identificable como unidad y la distingue de otras. Las características de las tareas que se proponen, por lo demás, suelen caracterizar el estilo de un profesor. En este sentido, se observa que según sean las mismas las interacciones de los alumnos con sus docentes se regulan en modo diferente. A través de las tareas, entonces, se definen también ciertas pautas para la utilización del material sobre el que se basará su desarrollo –por ejemplo, bibliográfico– (Gimeno Sacristán, 1988). Por este motivo, entendemos que considerar qué particularidades presentan las tareas que los profesores proponen en sus asignaturas constituye un instrumento de análisis relevante al respecto de la dialogicidad o monologicidad que caracteriza su enseñanza.

Dicho esto, y en vista de los distintos marcos teóricos, desarrollos conceptuales e investigaciones empíricas que hemos reseñado y discutido a lo largo del presente capítulo, nos abocaremos a continuación a describir con base en qué estrategias metodológicas y en cuáles asunciones epistemológicas hemos diseñado y llevado adelante nuestro estudio.

3. Metodología

Si la única herramienta que se tiene es un martillo, es tentador tratar como clavos a todo lo que nos rodea. En pocas palabras, o tenía que renunciar a mis preguntas o necesitaba inventar nuevas formas de responderlas. [...] [Esto último] es lo que hacen quienes eligen trabajar como mejor pueden (centrándose en el problema) en vez de restringirse a hacer lo que ya saben hacer con elegancia gracias a las técnicas que ya están a su disposición (centrándose en el método) (Maslow, 1966, p. 15).

Al plantearnos cómo dar curso a nuestro objetivo de investigación, nos encontramos ante el mismo dilema que señala Maslow (1966) en la cita que hemos puesto como acápite de este capítulo. En nuestro caso, el hecho de ensayar formas posibles de responder a nuestras inquietudes de partida, sin por ello renunciar a su esencia, dio lugar a un recorrido metodológico no lineal ni predeterminado a ultranza desde su formulación inicial. De hecho, en algunas ocasiones nuestro itinerario investigativo nos resultó un tanto nebuloso, titubeante y habitado por disyuntivas sobre las que fue necesario reflexionar en forma recurrente a los fines de encontrar nuevas opciones o decidir sostener las ya adoptadas.

Teniendo esto en cuenta, en el presente capítulo describimos la ruta metodológica de esta tesis, reconociendo, en primera instancia, que nuestro objeto de indagación es un “real construido” en relación con los objetivos de investigación que lo han inaugurado (Rockwell, 2009). Por esta razón, consideramos imprescindible no sólo describir qué hicimos y cómo lo hicimos, sino a la vez explicitar los supuestos que han guiado y dado fundamento a tales decisiones. En aras de encarar dicha descripción y fundamentación metodológica, especificaremos a continuación el objetivo general y los objetivos específicos que direccionan el presente estudio.

3.1. Objetivo general y objetivos específicos de la investigación

Como señalamos en la introducción, el objetivo central del presente trabajo es describir, comprender y conceptualizar los usos de la lectura y la escritura, así como los sentidos que alumnos y docentes les otorgan en distintas materias disciplinares de los primeros años de la formación de profesores de Historia para el nivel secundario. Asimismo, nos propusimos relevar el punto de vista de estudiantes y profesores acerca de qué vínculos

pueden o no tener estas prácticas con el aprendizaje de los contenidos, como también con la apropiación del discurso disciplinar característico del área de conocimiento que, tras graduarse, los docentes que hoy se encuentran en formación enseñarán al frente de las aulas del nivel medio o superior.

En consonancia con este objetivo más general, los objetivos específicos que guían nuestro estudio son los siguientes:

- a) Recabar la percepción de docentes y alumnos sobre en qué formas las prácticas de lectura y escritura demandadas en materias de Historia en los IFDs difieren de las requeridas en la educación secundaria.
- b) Identificar si los estudiantes y los profesores vinculan o no los usos de la lectura y la escritura presentes en distintas asignaturas de esta área de conocimientos a los modos en que dichas prácticas suelen ser ejercidas en su comunidad discursiva disciplinar de referencia. De ser así, describir por qué y de qué manera establecen tales vínculos, identificando y comprendiendo, a su vez, qué significados les otorgan.
- c) Releva los sentidos que adjudican tanto alumnos como docentes a los requisitos y expectativas en torno a la comprensión y producción de textos que se ponen en juego en las materias de Historia.
- d) Caracterizar el punto de vista de los estudiantes acerca de las tareas de lectura y escritura que presentan los profesores de diferentes asignaturas disciplinares de Historia, y distinguir qué propuestas pedagógicas los ayudan o no a afrontarlas.
- e) Recabar el punto de vista de los docentes sobre qué ocasiona las fortalezas y/o las dificultades de los alumnos en la comprensión de la bibliografía y en la elaboración de los escritos que solicitan en sus cursos, y acerca de cómo entienden su rol pedagógico en relación con dichas potencialidades u obstáculos.

Como puede observarse, en los objetivos expuestos nos referimos reiteradamente a nuestra intención de describir, comprender y conceptualizar los distintos *usos* y *sentidos* de las prácticas de lectura y escritura. Ello responde a que, de acuerdo con el marco conceptual antes desarrollado, consideramos la naturaleza de nuestro objeto de indagación en términos de *prácticas sociales de lectura y escritura situadas en contexto* (Chartier, 2000; Kalman, 2003; Lea y Street, 1998; Rockwell, 1982). Por consiguiente, asumimos que tanto escribir como leer son quehaceres unidos en modo inextricable a las

situaciones particulares en las que se ejercen, como también a los significados que se les atribuyen en dichas situaciones. Se trata, por tanto, de un objeto de estudio complejo y multidimensional, que requiere de un abordaje metodológico que permita comprender a la lectura y la escritura insertas en sistemas de relaciones sociales, culturales e ideológicas heterogéneas. En los próximos apartados, detallamos y ofrecemos la justificación teórico-epistemológica de las estrategias de investigación que hemos adoptado con el fin de indagar dicha complejidad y multidimensionalidad en forma no simplista ni reduccionista.

3.2. Diseño del estudio

Desde sus inicios, enfocamos el presente estudio con la idea de que el diseño de la investigación no consiste en plantearse una serie de pasos prefijados para luego ejecutarlos, sino en transitar un “proceso iterativo que involucra el ir y venir entre los distintos componentes del diseño, evaluando las implicaciones entre propósitos, marco conceptual, preguntas de investigación, métodos y validez” (Maxwell, 2005, p. 4).

A partir de ponderar dichas relaciones, decidimos encarar esta indagación como un estudio cualitativo de corte etnográfico. Con esto, nos referimos a que no adoptamos a la etnografía como diseño de investigación en sí mismo; en cambio, nos servimos de sus aportes en tanto método de investigación social que requiere de la participación del investigador en la vida cotidiana de las personas, durante un tiempo relativamente prolongado, “viendo lo que ocurre, escuchando lo que se dice, preguntando cosas a través de entrevistas formales e informales y recogiendo documentos y todo otro tipo de datos disponibles que puedan iluminar los temas que se busca estudiar” (Hammersley y Atkinson, 2007, p. 3).

Elegir un abordaje etnográfico se fundamentó así en la necesidad de acercarnos al mundo social de la formación docente en Historia, y de hacerlo en forma tal que nos fuese posible realizar una descripción densa de las estructuras de significación en funcionamiento con respecto a la lectura y la escritura que allí se ejercen. En acuerdo con Geertz (1987), buscamos de este modo una aproximación que nos permitiera comprender no sólo el código (lo que ocurre), sino también el mensaje (qué ocurre *realmente* a la luz de lo que ello significa para los agentes que interpretan lo que ocurre). Con este fin, consideramos preciso establecer una comunidad de interpretación de la vida cotidiana con

los actores de este contexto. La permanencia en el lugar de estudio, la interacción sostenida con los participantes del mismo, el análisis sistemático y recurrente del material recabado, facilitaron dicho acercamiento y la construcción de horizontes comunes de interpretación.

Al respecto, es preciso reconocer que, inicialmente, nos planteamos una objeción sustantiva acerca de adoptar este tipo de abordaje, por cuanto sosteníamos la representación usual acerca de la etnografía como acercamiento “ateórico” al problema de estudio. Sin embargo, a partir de distintas lecturas y análisis de indagaciones afines, concluimos que emplear una aproximación etnográfica no implica necesariamente zarpár en pos de la labor investigativa sin bagaje conceptual alguno, ni mucho menos comenzar el trabajo de campo sin haber elaborado hipótesis de antemano. En efecto, y como afirman Hammersley y Atkinson (2007, p. 21), en el trabajo etnográfico “algunas veces el punto de partida para la indagación es una teoría bien desarrollada a partir de la que pueden derivarse un conjunto de hipótesis”. Miles y Huberman (1994, p.8), por su parte, también señalan que para el etnógrafo “es posible comenzar con un marco conceptual y llevarlo al campo para su testeo, refinamiento o evaluación”.

Asumiendo esta visión del abordaje etnográfico, decidimos anclar nuestro *locus* investigativo con base en la modalidad de los estudios de casos múltiples (Yin, 1984). Con ello, nos propusimos enfocar un número limitado de hechos y situaciones para abarcar de manera profunda su comprensión, tanto de manera holística y contextualizada, como también específica (Stake, 1994). Es pertinente aclarar que en este tipo de estudios resulta fundamental explicitar la definición de “caso”, por una parte, y de “unidad o unidades de análisis”, por otra (Yin, 1984). En ese sentido, definimos como “casos” a tres asignaturas disciplinares de un profesorado en Historia de la Ciudad de Buenos Aires y, como “unidades de análisis”, a las interacciones y sentidos producidos entre alumnos y docentes en torno a las prácticas de lectura y de escritura ejercidas en dichas asignaturas. En el apartado que sigue, ofrecemos detalles acerca de la selección de estas tres materias.

3.3. Acceso a la institución y selección de las asignaturas

Tal como Hammersley y Atkinson (2007) sostienen que suele suceder en los abordajes etnográficos, la “elección” del escenario donde tuvo lugar nuestro estudio responde a dos motivos: en primer término, a que el carácter exploratorio de esta investigación no nos

permitió especificar de antemano parámetros certeros acerca de cuál sería el contexto más provechoso para conducir la indagación y, en segundo lugar, a que precisamos ceñirnos a criterios pragmáticos sobre las posibilidades concretas de llevar a cabo este trabajo dentro del marco de una tesis doctoral unipersonal. De este modo, entre las tres instituciones de gestión estatal que en la Ciudad de Buenos Aires ofrecen carreras de Profesorado en Historia, obtuvimos permiso para efectuar el presente estudio por parte de las autoridades de uno de estos IFDs. Tras la aceptación formal de nuestra presencia allí, el equipo directivo nos facilitó el correo electrónico de seis profesores de materias del trayecto disciplinar¹⁶ que los alumnos suelen cursar en los primeros años de la formación.

Los seis profesores fueron contactados y respondieron a nuestro primer correo electrónico mostrándose dispuestos a participar de la investigación. Así, mantuvimos con cada uno de ellos entrevistas breves, en las que indagamos en qué horarios dictaban sus asignaturas, cuántos alumnos de primer o segundo año cursaban sus materias y, por último, qué tareas de lectura y escritura solían requerir durante la cursada. A partir de lo anterior, nos propusimos seleccionar materias que se dictaran en un mismo turno (matutino o vespertino) a los fines de que, potencialmente, algunos estudiantes formaran parte de más de uno de los espacios curriculares a observar y, por ende, pudieran comparar los usos de la lectura y la escritura presentes en varias asignaturas. En segundo lugar, nos interesaba que la mayoría de los estudiantes se hallaran en los primeros años de la formación, de modo que tanto ellos como sus profesores nos pudieran informar acerca de las diferencias o similitudes entre leer y escribir en la secundaria y en el profesorado, aspectos que hipotetizamos que resultarían más visibles para los alumnos al comienzo de la carrera. Finalmente, buscamos identificar espacios curriculares cuyos docentes informaran proponer distintas tareas de lectura y escritura, para sumar de ese modo una mayor diversidad y riqueza al estudio de nuestro objeto de investigación.

El primero de los criterios, relativo al horario de cursada, nos hizo descartar dos de las seis materias, a raíz de que se dictaban en el turno vespertino, mientras las otras

¹⁶ El plan de estudio de la carrera de Profesor en Historia en IFD se divide en tres “trayectos” curriculares estructurales. De este modo, el “Trayecto de Formación General” agrupa materias y seminarios que apuntan a la gestación de las habilidades y destrezas necesarias para la construcción de conocimiento en la carrera y a la reflexión sobre la problemática educativa. Por otra parte, el “Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza de la Disciplina” consiste en un conjunto de materias enfocadas a la construcción del conocimiento histórico, con las instancias teóricas, metodológicas y técnicas que lo habilitan. Por último, el “Trayecto de Construcción de la Práctica Docente” propone la aproximación del estudiante a la multiplicidad de las situaciones educativas a través de distintas materias, talleres y espacios de práctica profesional. La fuente de esta información es el Plan de Estudios publicado en el sitio web del IFD donde se realizó el presente estudio. Por razones de confidencialidad, entonces, no proveemos aquí la correspondiente referencia bibliográfica.

cuatro se impartían por la mañana. Por tal motivo, consideramos que entre estas últimas tendríamos más oportunidades de hallar algunos estudiantes cursándolas a la vez. Ahora bien, entre los cuatro docentes de tales asignaturas, uno informó que la mayoría de sus alumnos ya contaban con bastante experiencia en la carrera, siendo el tercer o cuarto año que cursaban el profesorado. Este hecho nos impulsó a dejarla de lado y enfocar al conjunto de las tres restantes. Dichas asignaturas, por lo demás, se ajustaban a los criterios mencionados anteriormente: el horario de cursada era matutino, la mayoría de sus estudiantes recién ingresaban o lo habían hecho apenas un año atrás y, según manifestaron los docentes en las entrevistas preliminares, en cada espacio se proponían distintas tareas de lectura y escritura a los alumnos.

3.4. Acceso y selección de los participantes

Tras precisar en cuáles asignaturas del trayecto disciplinar en Historia conduciríamos nuestro estudio, y habiendo accedido sus docentes a participar del mismo, nos abocamos a invitar a sus alumnos a formar parte de este trabajo. Para ello, solicitamos a las profesoras que nos presentaran al comienzo de nuestra primera observación de clase. A su vez, les pedimos que tras hacerlo nos otorgaran unos minutos para tomar la palabra y describir en forma sucinta al conjunto de los estudiantes el propósito de nuestra investigación, así como para invitarlos a participar de la misma. En respuesta a nuestro pedido, un total de 36 alumnos accedió inicialmente a darnos su correo electrónico para concertar una entrevista por fuera del horario de clases, condición que señalamos imprescindible para participar de la investigación. Entre dichos alumnos, 18 cursaban la asignatura que, de aquí en adelante, denominaremos M1, 7 cursaban la que se designará como M2 y 22 cursaban la materia que identificaremos como M3¹⁷.

Aunque nuestro objetivo fue entrevistar a todos los cursantes de las tres materias, sólo se lograron concretar 20 entrevistas. El motivo principal de ello consistió en que, de los 16 sujetos que no fueron entrevistados, 8 respondieron en forma evasiva a nuestros sucesivos pedidos de reunión, o bien cancelaron más de dos veces los encuentros acordados. Interpretamos este tipo de respuestas como una negativa, en parte implícita, a participar de este estudio, por lo que, en aras de respetar el albedrío de los estudiantes, no

¹⁷ Hemos dado esta numeración a las materias sin ningún tipo de valoración, sino simplemente con base en el orden cronológico en que se dictaban de lunes a viernes.

continuamos insistiendo en que formaran parte de la muestra. Otros seis alumnos, en cambio, se retractaron explícitamente de su primera disposición a participar, aduciendo como razón la falta de tiempo para hacerlo, debida a sus actividades de trabajo y estudio. En los dos casos restantes, los alumnos dejaron de cursar las asignaturas (uno en M1 y otro en M3) y no respondieron a nuestros reiterados intentos de contactarlos. De esta manera, del total de 36 estudiantes que inicialmente nos ofrecieron sus correos electrónicos para participar de la indagación, no fueron entrevistados 5 alumnos que cursaban M1, 10 que cursaban M3 y un solo estudiante de los ocho que atendían a las clases de M2.

Respecto de los 20 alumnos que sí entrevistamos es preciso señalar que, como esperábamos, algunos cursaban una o más de las tres materias observadas. Como muestra la Tabla 1, además, en ciertos casos nos encontramos con el hecho de que aunque al momento de realizar las entrevistas había sujetos que sólo eran alumnos de una de estas asignaturas (por ejemplo, de M1), el año anterior habían cursado otra/s materia/s que estábamos observando (ya sea M2, o M3 o ambas).

Tabla 1: Número de alumnos que cursaron y cursan actualmente las materias

	M1	M2	M3	M1 y M2	M1 y M3	M2 y M3	M1, M2 y M3	Total
Alumnos que cursaron	2	1	2	3	3	2	1	
Alumnos que cursan actualmente	3	1	5	4	5	1	1	20

Estos datos resultan de interés para contextualizar nuestro estudio y el análisis de los resultados, ya que a los ex-alumnos de algunas de las materias también se les hizo preguntas dirigidas a recabar su experiencia al leer y escribir en las mismas. Importa, a raíz de lo anterior, detallar cómo se distribuyen los entrevistados en tanto informantes de lo que ocurre en las tres asignaturas que fueron observadas. En la tabla que sigue mostramos dicha distribución.

Tabla 2: Distribución de alumnos según materias cursadas y que cursan actualmente

	N° de alumnos de M1	N° de alumnos de M2	N° de alumnos de M3
Materias			
M1	3	0	0
M2	0	1	0
M3	0	0	5
M1 y M2	5	4	0
M1 y M3	5	0	5
M2 y M3	0	0	1
M1, M2 y M3	2	2	2
Total alumnos	15	7	13

De lo expuesto en la Tabla 2 se desprende que nuestra muestra está conformada por una cantidad mayor de estudiantes que cursan o han cursado M1 y/o M3, y que sólo una minoría de los entrevistados es o ha sido alumno de M2. Ello nos conduce a advertir que, entre las combinaciones posibles, encontramos en forma predominante a las que incluyen a M1 y M3. Es probable que por este motivo sobreabunden las referencias a estas materias en las comparaciones hechas por los alumnos en las entrevistas, mientras que un contraste exclusivo con M2 resulte más escaso.

En definitiva, cabe indicar que el conjunto de tres docentes y 20 estudiantes entrevistados conforman una muestra de conveniencia que no resulta representativa del universo de profesores y alumnos de la formación docente. Sin embargo, acordamos con Maxwell (1992) en cuanto a que la contribución de los estudios cualitativos no puede considerarse meramente en términos estadísticos de generalización externa, en el sentido de que sus resultados sean o no representativos de una población mayor. En efecto, el valor de las investigaciones cualitativas radica en que resultan iluminadoras en relación con casos extremos o típicos. A raíz de ello, si se determina bajo qué condiciones, es posible extender sus resultados a una mayor generalidad de eventos o casos (Maxwell, 2005, p. 97). Por lo demás, varios autores destacan que en los estudios cualitativos la generalización se basa más en el desarrollo de teoría que pueda extenderse a otros casos (Hammersley y Atkinson, 2007; Stake, 1994; Yin, 1984) que en resultados que sean directamente extrapolables al universo al que pertenece la muestra.

Con todo, autores como Weiss (1994) y Corbin y Strauss (1990) afirman que existen distintos criterios que justifican y otorgan plausibilidad a las generalizaciones que surgen de los estudios de caso o de los muestreos no aleatorios. Por ejemplo, las generalizaciones que realizan los propios participantes, la comparación con situaciones similares o divergentes y la corroboración con otros estudios brindan credibilidad a ciertas afirmaciones que trascienden al grupo o al contexto particular indagados (Weiss, 1994). Otro criterio constituye, además, en el mayor o menor “poder explicativo” de la teoría que surge de una investigación. Dicho “poder explicativo” está basado en la capacidad del estudio de especificar al máximo las condiciones en que se dan ciertos fenómenos, como también de incluir sus variaciones (Corbin y Strauss, 1990).

El presente trabajo busca atender a cada uno de estos criterios, como se verá en el apartado sobre análisis de los datos recogidos. En esa dirección, nos ocuparemos ahora de caracterizar en detalle al grupo de alumnos y de docentes que accedieron a formar parte de esta indagación, ya que ello contribuye a definir algunas de las condiciones particulares de las que surgen nuestros resultados.

3.4.1. Alumnos: características de los participantes

Nos ocupamos aquí de sintetizar algunos aspectos demográficos y socioeducativos que caracterizan a los 20 estudiantes que participan de esta indagación. Se trata, en primer término, de una muestra conformada por 11 varones y 9 mujeres. El rango etario de este grupo va desde los 18 a los 55 años, siendo de 29 años el promedio de edad.

Del total de entrevistados, 14 alumnos trabajan además de estudiar en el IFD. El promedio de tiempo semanal que ocupa su actividad laboral es de 23 horas reloj. Como parámetro, el participante que más tiempo dedica a sus actividades de trabajo lo hace seis días a la semana durante 8 horas diarias y, el que menos, 6 horas durante una sola jornada semanal.

En cuanto a la situación familiar y habitacional de los estudiantes, encontramos que 14 residen con sus progenitores y 6 viven solos o en pareja. El total de estos últimos, además, tiene hijos a cargo.

Acerca del nivel educativo alcanzado por los padres, hallamos que los progenitores de 9 estudiantes no presentan estudios de nivel superior, mientras que al

menos uno de los padres de los 11 alumnos restantes realizó estudios terciarios (ya sea completos o incompletos).

Otro aspecto que merece ser tenido en cuenta concierne a las trayectorias educativas de los 20 alumnos que participan de la investigación. Estas son diversas:

- 7 estudiantes ingresaron al profesorado tras finalizar la secundaria o el polimodal; sin embargo, entre ellos 2 alumnos obtuvieron su diploma de media a los 36 y 47 años, por intermedio de programas para adultos.

- 6 estudiantes acudieron al IFD tras cursar asignaturas del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires y luego decidir abandonar el ámbito universitario. El temor a no alcanzar el desempeño requerido para aprobar el CBC o las materias de la carrera elegida es la razón que 4 de estos 6 alumnos aducen que los motivó a dejar la universidad para ingresar en el IFD, espacio que, por lo demás, consideran que es “menos exigente” que el universitario. Por su parte, los otros 2 entrevistados que dejaron de cursar el CBC afirman que lo hicieron debido a un cambio vocacional.

- 4 alumnos se inscribieron en el IFD tras haber completado otras carreras terciarias o universitarias y haberse desempeñado, durante un tiempo considerable (entre 6 y 25 años), en profesiones relacionadas a dicha formación anterior.

- 3 estudiantes informan que decidieron anotarse en el IFD por motivos económicos. Estos alumnos habían iniciado con antelación la carrera de Profesor en Historia en otras instituciones de gestión privada, cuyo costo no pudieron continuar solventando.

Pasando ahora a considerar aspectos propiamente curriculares, interesa conocer cuál es la carga horaria semanal que estos estudiantes dedican al cursado de las asignaturas del profesorado. Al respecto, encontramos que el rango de tiempo de cursada presencial que informan realizar oscila entre las 5 y las 29 horas reloj por semana, con un promedio de 14 horas de cursada semanal por alumno. Conviene aquí aclarar que la carga horaria depende de cuántas materias anuales o cuatrimestrales deciden cursar los futuros docentes en cada ciclo lectivo. Sobre este punto, es necesario especificar también que el plan de estudios de la carrera consta de 44 asignaturas (24 anuales y 20 cuatrimestrales), las cuales se estima que los alumnos puedan cursar y aprobar durante un período que ronda los cuatro años, tal como se estipula en los “Lineamientos curriculares para la formación docente” (INFD, 2007). En el mejor de los casos, para cumplimentar con dichos tiempos previstos para graduarse los alumnos deberían poder cursar 11 materias

por año (por ejemplo, 6 anuales y 5 cuatrimestrales). No obstante, los estudiantes de nuestra muestra informan cursar en promedio unas 7 asignaturas por ciclo lectivo anual, es decir, alrededor de 4 materias menos que lo esperable. Sobre este punto, es de destacar que el promedio de 7 materias cursadas por año se mantiene tanto entre los estudiantes que trabajan como entre quienes no lo hacen.

Para resumir, los datos expuestos en los últimos párrafos permiten observar que la mayoría de los alumnos que forman parte de nuestra investigación se caracterizan por:

- ser adultos de mediana edad
- trabajar media jornada o menos
- vivir con sus padres
- provenir en casi igual proporción de familias cuyos progenitores han realizado estudios terciarios o no han ingresado al nivel superior
- ingresar al profesorado como primera opción luego de finalizar la secundaria, o bien como segunda alternativa tras abandonar estudios universitarios
- cursar alrededor de un tercio menos del número previsto de materias que, por ciclo anual, les permitiría completar el profesorado en los tiempos estipulados por los lineamientos curriculares del sector.

3.4.2. Docentes: características de los participantes

El grupo de tres docentes que participa en nuestra investigación está conformado por mujeres, cuya edad oscila entre los 35 y 52 años. Todas han obtenido su título docente en la universidad pública y cuentan con estudios de posgrado en curso de diversa índole (doctorado, maestría o especialización). Dichos estudios versan, en los tres casos, sobre temas propios del área de conocimientos de la Historia, es decir, no pedagógicos. En cuanto a la participación dentro de la comunidad académico-científica de su disciplina, entre las entrevistadas sólo la profesora de M1 informa realizar tareas de investigación remuneradas.

En el plano de su inserción laboral como docentes, las tres entrevistadas se desempeñan en forma predominante dentro del mismo IFD al que tuvimos acceso, institución donde dictan otras materias además de las observadas en nuestra indagación. Las entrevistadas, en cada una de las asignaturas que enseñan, son titulares de cátedras unipersonales. Esto significa que, como ellas mismas afirman, no trabajan junto con otros

docentes, sino por sí solas. Al respecto, todas coinciden en señalar que, por lo general, en los IFDs no existen espacios institucionales en los que se pueda dar un intercambio con otros profesores sobre los temas o dificultades que las preocupan.

Por otra parte, encontramos que las profesoras de M1 y de M3, además de ejercer la profesión dentro de este ámbito formativo, también se desempeñan como docentes de materias del ámbito universitario público, contexto en donde sí participan de cátedras conformadas por varios profesionales. Al frente de aulas del nivel medio, en cambio, se desempeñan las profesoras de M1 y de M2.

Por último, cabe consignar que la entrevistada que cuenta con mayor antigüedad en la docencia es la profesora de M3, quien cuenta con 26 años de ejercicio de la profesión, seguida por profesora de M1, con 18 años de antigüedad y, finalmente, por la profesora de M2, quien hace 7 años que trabaja como docente.

3.5. Estrategias y recursos para la recolección de datos

Establecimos dos estrategias principales de recolección de datos: la observación no participante de clases consecutivas durante un período de tiempo extendido y las entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes. En forma complementaria, utilizamos los siguientes recursos: entrevistas preliminares a los profesores, recolección de distintos tipos de textos y documentos áulicos e institucionales (apuntes de clase y exámenes escritos de los alumnos, programas de las asignaturas, plan de estudio de la carrera, etc.). Además, implementamos el registro de diversos tipos de informaciones en un diario de campo que la investigadora utilizó durante su permanencia en el IFD. En lo que sigue, caracterizamos cada una de estas estrategias y recursos. Más adelante, en el apartado 3.8., abordaremos específicamente las razones que nos motivaron a emplearlos.

3.5.1. Entrevistas preliminares a docentes

Las entrevistas preliminares a los seis docentes contactados se llevaron a cabo durante la primera semana de inicio de clases después del receso invernal, y su duración aproximada rondó entre los 30 y 45 minutos. Al iniciar el diálogo con los profesores, presentamos el propósito de nuestra investigación en términos de conocer y comprender los usos de la lectura y la escritura realizados por los alumnos en relación con los contenidos de las

materias. A continuación, indicamos nuestro objetivo de observar en forma no participante todas las clases de su asignatura hasta la finalización del año lectivo. Señalamos que, con ello, pretendíamos interiorizarnos en los temas de la cursada, ver qué hacían los estudiantes en clase con lo leído y lo escrito y entrar en conocimiento de las dinámicas de interacción presentes en el aula en torno a los textos. Asimismo, se aclaró que lo observado sería un insumo de especial valor para las posteriores entrevistas a los alumnos y a los propios docentes.

Ante nuestra propuesta, y como ya señalamos, los docentes expresaron estar dispuestos a permitir nuestra presencia en sus aulas y a ser entrevistados con mayor profundidad a fines del ciclo lectivo. Tras recibir este visto bueno, procedimos a preguntarles acerca de los horarios en que dictaban sus materias, el grado de avance en la carrera de sus alumnos y, finalmente, les pedimos que nos hablaran libremente acerca de las tareas de lectura y escritura que incluían en sus asignaturas y sobre cómo consideraban el desempeño de sus alumnos al leer y escribir.

3.5.2. Observación de clases

Durante los tres meses y dos semanas de nuestra permanencia en la institución (entre mediados de agosto hasta fines de noviembre) observamos todas las clases de las tres asignaturas seleccionadas. La decisión de realizar las observaciones durante el segundo semestre del año lectivo se basó en que esperábamos que los alumnos, sobre todo quienes habían ingresado al profesorado ese mismo año, ya contarán en la segunda parte del ciclo lectivo con una mayor experiencia acerca de los usos de la lectura y la escritura en las materias disciplinares que estaban cursando.

Dentro del período de tiempo en el que concurrimos a la institución, en la cátedra de M1 se impartieron 10 clases de aproximadamente 3 horas y 30 minutos de duración. En M2, en cambio, se dictaron 8 clases de alrededor de 2 horas y 40 minutos. Asimismo, la docente de M3 impartió 8 clases cuya extensión fluctuó entre 1 hora y 50 minutos y 2 horas. En definitiva, durante las 14 semanas de nuestra permanencia en el campo observamos un total de 28 clases, que en conjunto sumaron 69 horas y 30 minutos reloj.

Para orientar las observaciones, decidimos no elaborar una guía previa que pudiera en cierto modo “encorsetar” la recolección de datos y, en lugar de ello, la investigadora intentó tomar nota de todo aquello que ocurriera, enfocando sobre todo a las

interacciones entre docente y alumnos que se establecían en torno a la lectura y la escritura. Se tuvo en cuenta, además, que aun sin tener adjudicada tarea alguna de intervención en el desarrollo de la clase, la sola presencia de la observadora conformaba parte de la situación de aula. Supusimos que ello podría incidir en los modos de hacer e interactuar de estudiantes y profesores, sobre todo al comienzo de nuestra estancia. Por tal motivo, se buscó registrar miradas, gestos, cambios en la entonación y otros comportamientos de alumnos y docentes que evidenciaran estar dirigidos en forma tácita o explícita a la presencia de la investigadora, en aras de poder incorporar esta información al análisis.

Nos abocamos a incluir este tiempo prolongado de observaciones debido a que presenciar clases adquirió especial relevancia en la indagación piloto de esta tesis (ver apartado 3.5 más adelante). En dicha instancia, a raíz de poder triangular las fuentes discursivas con lo observado por la investigadora, se logró una mayor solidez en el análisis y en las hipótesis que surgieron de los resultados.

Pero observar clases en nuestra investigación también respondió a otros propósitos. En primer término, previmos que las observaciones constituirían insumos de vital importancia al momento de realizar las entrevistas. Buscamos, de este modo, que lo observado nos ayudara a indagar en forma contextualizada los sentidos otorgados por docentes y alumnos a los usos concretos de la lectura y la escritura que tenían lugar en las aulas. Estar presentes durante un tiempo extendido en las materias nos permitió así dialogar con profesores y estudiantes sobre situaciones y tareas de lectura y escritura específicas, que habíamos visto en su desarrollo, y no sólo en términos generales y, en definitiva, ajenos a su experiencia. Por consiguiente, durante las entrevistas pudimos formular preguntas con mayor precisión, pedir aclaraciones, volver más de una vez sobre lo que no entendíamos, comparar nuestro entendimiento sobre aquello que presenciamos con aquel de los participantes y, de esta manera, procuramos no dar por sentadas nuestras interpretaciones. En algunas oportunidades, además, resultó fructífero utilizar ejemplos o contraejemplos que eran familiares para los entrevistados porque aludían a situaciones observadas y sabíamos que ellos habían vivenciado. Ello sirvió, sobre todo, para profundizar la indagación en torno a algunos temas.

En segundo lugar, dado que las observaciones incluyeron los momentos previos y posteriores a las clases (mientras los alumnos iban llegando al aula y esperaban a la docente y, al finalizar, durante los recreos entre distintas asignaturas), la observadora tuvo

ocasión de participar activamente en intercambios sociales con estudiantes y docentes. Dichos intercambios, sostenidos a lo largo de meses, contribuyeron a generar un clima de confianza entre la investigadora y los participantes. Ello promovió que las entrevistas se constituyeran en un espacio de preguntas y respuestas genuinas, esto es, en un diálogo donde los problemas planteados se encontraban abiertos al sentido, a partir de la mutua disposición a comprenderse, disminuyendo la usual tendencia a “ser políticamente correctos” o a “agradar al otro” durante la conversación.

A los fines del análisis, recurrimos a las observaciones en los casos en que resultó pertinente triangular el discurso de las profesoras y de los alumnos para brindar mayor validez a nuestras interpretaciones, como se verá en el capítulo 5 de resultados de esta tesis. Al respecto, es preciso aclarar que dada la riqueza, diversidad y densidad de los datos recolectados en esta investigación, previmos que el procesamiento y análisis sistemático y en simultáneo de la totalidad de observaciones, entrevistas y otras fuentes de información complementarias (entre ellas: documentos institucionales, textos de los alumnos, consignas de lectura y escritura dadas por los docentes, diario de campo de la investigadora, etcétera) sobrepasarían la envergadura de una tesis, basada predominantemente en una iniciativa individual. A raíz de ello, proyectamos el presente estudio como la primera instancia de un proyecto más abarcador, y registramos el conjunto de observaciones mencionadas a los fines de dar continuidad a esta fase en una segunda etapa posdoctoral, que se abocará al análisis específico del corpus total de observaciones y de los textos recabados, para ponerlos en relación con los resultados hasta aquí obtenidos.

3.5.3. Entrevistas a alumnos y docentes

Realizamos entrevistas semiestructuradas y en profundidad a alumnos y docentes con base en guías de preguntas, las cuales elaboramos teniendo en cuenta los objetivos específicos de la investigación y la información que íbamos recabando durante las observaciones (en el Anexo 1 de la presente tesis incluimos la guía correspondiente a la entrevista a los alumnos y, en el Anexo 2, aquellas que confeccionamos en forma particularizada para cada una de las docentes).

En el caso de los estudiantes, comenzamos a realizar las entrevistas habiéndose cumplido ya las dos semanas de observación. De esta manera, además de las preguntas

sobre aspectos más generales, fuimos incluyendo interrogantes sobre situaciones y aspectos específicos de la lectura y la escritura observados en las aulas. Con las tres docentes, en cambio, mantuvimos las entrevistas en profundidad al término del período de tres meses de observación. La guía de preguntas se ajustó así en estos casos con mayor detalle, incorporando, además, aspectos que surgieron de nuestro análisis preliminar de las entrevistas a los alumnos.

Tanto para el grupo de estudiantes como para el de profesores, nos basamos en el diseño de “entrevista clínico-crítica” piagetiana, adaptado y utilizado con anterioridad en el Proyecto de Investigación Plurianual (PIP) 5178 de CONICET, conducido por la directora de esta tesis (ver, por ejemplo, su uso en Diment y Carlino, 2006a). Este método de entrevista se deriva del empleado por Piaget para explorar creencias infantiles y conlleva la formulación de hipótesis que orientan las preguntas del investigador. Dichas hipótesis buscan ser verificadas o rechazadas durante el diálogo con el entrevistado, dando lugar a nuevas conjeturas que se busca poner a prueba en la dialéctica de preguntas y respuestas que así se instaura (Castorina, Lenzi y Fernández, 1984).

En esencia, y como apuntan Castorina y colaboradores (1984), el método se caracteriza por incluir tres tipos de intervenciones del entrevistador en referencia a cada aspecto indagado: a) de tipo exploratorio, b) de justificación y c) de contraargumentación. De este modo, en primer lugar solicitamos al entrevistado su parecer acerca de un tema en particular, cuidando formular la pregunta en forma no directiva, dejándolo expresarse sin agotar nada de lo que expresa, aunque, de ser necesario, reenfocando su discurso sobre la temática que es objeto de estudio. Luego, con preguntas de justificación (por qué, para qué, etcétera) buscamos profundizar y encontrar con qué argumentos se sostiene lo ya dicho por el participante. Las preguntas de contraargumentación, en cambio, incluyen la presentación al entrevistado de contraejemplos a su respuesta en las voces de pares (por ejemplo, “en otro estudio que realizamos, algunos alumnos nos dijeron que [...]”), así como el planteo de ideas contrarias a las propias hipótesis del investigador. En su utilización original por parte de Piaget y seguidores, estas preguntas tuvieron como finalidad indagar la estabilidad de las ideas de los entrevistados (Castorina, Lenzi y Fernández, 1984). En nuestra investigación, además de ello, cumplieron la función de preservarnos de una posible tendencia verificacionista, en aras de reducir así las amenazas a la validez (Maxwell, 1992).

Las 20 entrevistas a estudiantes se efectuaron en su mayoría dentro del propio IFD, por fuera del horario de clases, en aulas desocupadas que la dirección del Instituto nos autorizó a utilizar. Sólo en cuatro casos se realizaron en bares cercanos a la institución o al lugar de residencia de los alumnos, debido a no disponer de aulas en ese momento o a buscar adaptarnos a la conveniencia horaria de los participantes. La duración de estos encuentros con los alumnos fue de entre una y dos horas.

En cuanto a las entrevistas a los docentes, una se llevó a cabo en un aula del IFD, otra en el lugar de trabajo de una de las profesoras (distinto al IFD) y, por último, concurrimos al domicilio de la tercera docente. En los dos primeros casos, debido a que el diálogo resultó más extenso de lo previsto sin agotar los temas, y también a pedido de las profesoras, se concluyó la entrevista en una segunda instancia, en el mismo espacio físico. Las entrevistas a estas participantes oscilaron entre tres y cuatro horas de duración.

3.5.4. Registro y transcripción de los datos

Con respecto al modo en que registramos los datos de las observaciones, desde la primera clase presenciada se obtuvo la autorización de las tres docentes, como también el acuerdo de sus alumnos, para colocar un dispositivo Mp3 que permitiera audiograbar y registrar con exactitud los intercambios verbales. Al mismo tiempo, y con el objetivo de ensamblar ambos materiales posteriormente, realizamos anotaciones manuscritas no sólo del discurso oral, sino también de los aspectos no verbales observados (gestos, clima de la clase, disposición de los alumnos y del docente en el aula, acciones realizadas por ambos, material de lectura a la vista, uso del pizarrón, de libros, fotocopias, guías, programa de las asignaturas, materiales de cátedra o del docente, toma de notas, presencia de otros soportes textuales, etcétera).

En su totalidad, el material audiograbado en las 28 clases observadas corresponde a 69 horas y 30 minutos. Por su parte, las notas manuscritas que asentamos en dichas instancias ocupan 5 cuadernos escolares de 16 por 21 cm, que constan con 48 hojas cada uno. Para esta tesis, la transcripción de las observaciones audiograbadas en forma ensamblada con las notas manuales se llevó a cabo parcialmente, contando con un total de tres clases transcritas por materia.

También las entrevistas se registraron en un audiograbador Mp3. Durante estas instancias, la investigadora tomó además algunas notas sobre los comportamientos

gestuales de los entrevistados. La transcripción de este material fue realizada por la tesista en su mayor parte (16 de las 23 entrevistas) y, en los casos en que transcribir los datos se encargó a colaboradores externos, la investigadora escuchó el audio de la conversación leyendo lo transcrito para corregir inexactitudes y completar la información con sus notas manuscritas. La duración total de este material es de 41 horas de audiograbación (en forma aproximada, 31 horas corresponden a las entrevistas a los 20 alumnos y 10 horas a las de los docentes).

Hemos señalado antes que en las transcripciones, al igual que en la escritura de esta tesis, decidimos denominar a las materias como M1, M2 y M3 a los fines de preservar la confidencialidad de los datos y de los participantes. Pero además, en el caso de los profesores, adjudicamos al azar una letra para distinguirlos. Así, F. corresponde a la docente de la asignatura M1, T. a la de M2 y N. a la de M3. Para identificar a los alumnos, en cambio, optamos por otorgarle a cada uno un pseudónimo en vez de tan sólo letras, ya que debido a la mayor cantidad de estos participantes hacerlo podría resultar confuso.

Por otro lado, al realizar las transcripciones de las clases observadas y de las entrevistas decidimos numerar los turnos de habla, de modo de poder ubicar luego estimativamente al lector sobre en qué momento de la conversación o de la clase se mantuvieron los intercambios cuando los mismos se citan. A continuación del correspondiente turno de habla, identificamos quién es el sujeto de la intervención en el diálogo de la siguiente manera: con la letra “E” a la entrevistadora, con la letra “D” a las docentes y con la letra “A” a los alumnos. Asimismo, en los fragmentos de entrevistas o de clases citados, señalamos mediante corchetes la inclusión de información no verbal registrada, las aclaraciones pertinentes para que se comprenda el discurso de los participantes o alguna síntesis de datos que permite contextualizar las transcripciones. Cuando ha sido preciso omitir partes de lo transcrito por motivos de espacio, ello también se indica a través de puntos suspensivos entre corchetes. En cambio, cuando los puntos suspensivos se hallan entre paréntesis, hacemos referencia a aquellas partes del registro audiograbado que no logramos transcribir debido al ruido ambiente o a la superposición de varias voces.

3.5.5. Recolección de documentos y materiales escritos

Se recolectaron diversos tipos de textos y documentos durante la realización de entrevistas y observaciones. Asimismo, tuvimos acceso a otros a través del sitio web que pertenece al IFD.

Entre los textos que nos permitieron fotocopiar algunos de los estudiantes entrevistados contamos con las siguientes producciones, las cuales han sido, además, corregidas por las docentes:

- 14 parciales presenciales de M1
- 11 parciales presenciales, 1 borrador de reseña y 3 reseñas en su versión final de M2
- 6 parciales domiciliarios de M3.

En todos los casos, estos escritos incluyen las consignas de escritura entregadas por las profesoras.

Sumado a lo anterior, pudimos fotocopiar las notas tomadas por 3 alumnos en una clase de M1, por 2 en una clase de M2 y por otros 2 estudiantes en una clase de M3.

Los documentos que nos proveyeron las profesoras, por otra parte, consistieron en los programas de las tres materias, la lista de alumnos de M2 y las notas que estos obtuvieron en los distintos exámenes de esta asignatura y, por último, las evaluaciones anónimas de la cursada que realizaron los alumnos de M3 a pedido de su docente.

3.5.6. Diario de campo

Durante los tres meses y medio de permanencia de la investigadora en el IFD, se utilizó un diario de campo en el que se registraron distintos tipos de datos. En un comienzo, el diario conformó el destinatario constante del proceso de observación e interacción que tenía lugar por fuera de las clases y de las entrevistas audiograbadas. Sin embargo, a este tipo de registro de carácter más fáctico se le sumó pronto, y casi involuntariamente, la inclusión de otro tipo de información más ligada a las experiencias, sentimientos y reflexiones personales de la investigadora acerca de su vínculo con los alumnos, con los profesores, con las materias como espacios curriculares, con la institución en su conjunto y, sobre todo, con respecto al proceso mismo de investigación.

Además, el diario de campo acogió las elucubraciones y los devaneos conceptuales y teóricos de la investigadora, tampoco exentos de cierta carga de emoción y

afectividad, puesto que tras haber pasado ya un tiempo entre quienes participaban de este estudio, pensar teóricamente en los “datos” no podía divorciarse de pensar en personas concretas y en lo vivido junto a ellas. En este sentido, el diario de campo fue el lugar donde mediante la escritura podían manifestarse, y hacerse visibles luego, los pensamientos atravesados muchas veces por afinidades, ideología o juicios de valor por parte de la investigadora.

La reiterada lectura de lo muchas veces escrito a modo de “catarsis” en el diario de campo, aun durante el propio período de permanencia en la institución, permitió hacer objeto de análisis y reflexión ciertas visiones implícitas con respecto a los sujetos, al aprendizaje, a la enseñanza, a la lectura y la escritura y también al entorno educativo. Este proceso posibilitó así explicitar lo que Gouldner (1973) denomina “supuestos básicos subyacentes” en la mirada del investigador. Ello resultó un aporte crucial al trabajo de recolección de datos y de análisis realizado en esta tesis, puesto que al objetivar en el diario de campo aspectos de la experiencia generalmente invisibles en los procesos de conocimiento y, de este modo, poder luego reflexionar sobre los mismos, se impulsó el abandono de interpretaciones simplistas o de algún modo sesgadas, para así abordar la tarea de investigar como una búsqueda de horizontes que congreguen las diferentes perspectivas de los distintos actores –incluida aquella de quien investiga–, en una mutua transformación.

3.6. Estudio piloto

Con el objetivo de ajustar el diseño de investigación y las hipótesis incluidas en el anteproyecto de esta tesis, realizamos un estudio piloto en dos IFDs. En dicho estudio, participó un grupo distinto de alumnos y docentes de los que forman parte de este trabajo.

En primer término, entrevistamos en profundidad a dos profesores acerca de los usos y sentidos de la lectura y la escritura en sus materias disciplinares. En uno de los casos, se trató de una profesora de una materia de primer año que abordaba tanto contenidos de Geografía como de Historia. Dicha asignatura pertenecía a la Carrera de Geografía de un IFD del conurbano bonaerense. El otro profesor entrevistado, en cambio, impartía una materia disciplinar de Historia en el cuarto año de cursada de un IFD de la Ciudad de Buenos Aires.

Luego de la entrevista a dichos docentes, realizamos una observación no participante de clase en ambas asignaturas. Por último, entrevistamos en profundidad a dos alumnos de cada una de estas materias. El diálogo con estos cuatro estudiantes tuvo el propósito de relevar los usos de las prácticas letradas que informaran realizar para aprender los contenidos en cada uno de esos ámbitos.

El análisis de los resultados mostró que, de acuerdo a la mayor monologicidad o dialogicidad presente en la enseñanza (Dysthe, 1996; Wells, 2006), los usos de la lectura y la escritura referidos por los estudiantes diferían. Cuando la enseñanza era predominantemente dialógica, los alumnos leían la bibliografía de la materia, valoraban la interacción entre pares y docentes con respecto a la lectura y afirmaban profundizar su comprensión de los textos con base en los intercambios en el aula y en los apuntes que tomaban en clase. Por el contrario, los estudiantes de la asignatura en la que prevalecía un estilo de enseñanza monológico, que involucraba la sola exposición oral de contenidos por parte de la profesora, sostuvieron apoyarse en modo casi exclusivo en sus apuntes de clase para estudiar, y leer tan sólo una cuarta parte de la bibliografía indicada en el programa de la materia durante todo el año lectivo.

La principal contribución de este estudio a la presente tesis consistió, por tanto, en haber identificado que la decisión del profesor de no integrar la lectura en sus clases o, por el contrario, su disposición a incluirla en el aula (a través de discusiones sobre lo leído, de la lectura e interpretación conjunta entre pares, de intercambios plenarios con el docente, etc.), puede repercutir en otras prácticas menos visibles para la enseñanza. Conforme se muestra en la indagación piloto, una de dichas prácticas invisibles para los docentes consiste en la manera en que los alumnos utilizan sus notas de clase para estudiar. Los alumnos de la asignatura cuya enseñanza se observó como principalmente monológica informaron usar sus notas de clase como *producto* definitivo del que aprender los contenidos. En cambio, los cursantes de la materia con situaciones de enseñanza en su mayoría dialógicas, aseveraron utilizar sus apuntes como parte de un *proceso* que involucraba ponerlos en relación con la bibliografía (Hartley y Davies, 1978). En este sentido, el piloto de esta tesis permitió desarrollar la hipótesis de que un estilo de enseñanza dialógico favorecería una mayor elaboración del conocimiento por parte de los estudiantes, ya que este promovería un uso de los apuntes y de la bibliografía que implica el ir y venir recursivamente entre ambos.

En el plano metodológico, por otra parte, esta indagación preliminar señaló la importancia de incluir observaciones de clases como una *via regia* para contextualizar los datos recabados en las entrevistas. Puso de manifiesto, así, la potencial riqueza de encarar un abordaje etnográfico y realizar una permanencia extendida en un IFD con el fin de comprender cómo se articulan las prácticas de lectura y escritura en las aulas con lo que piensan sobre leer y escribir en este nivel educativo tanto alumnos como profesores.

Para encontrar un desarrollo más extenso de los resultados del estudio piloto que el que aquí se expone, pueden consultarse los artículos de Cartolari y Carlino (2011) y Cartolari, Carlino y Colombo (2013).

3.7. Criterios y estrategias utilizadas para el análisis de los datos

El criterio principal en el que se basa nuestro análisis de los datos se fundamenta en el enfoque reconocido por Miles y Huberman (1994, p. 8) como “socio antropológico”. Desde esta perspectiva, el interés se centra en las regularidades de la acción y el significado en la vida cotidiana, esto es, en los usos del lenguaje y de los artefactos o herramientas, en los rituales, en las relaciones entre personas, etcétera. Las regularidades, en tanto “patrones” o “reglas”, buscan describirse y/o explicarse generando nueva teoría o refinando la ya existente (Miles y Huberman, 1994). De acuerdo con ello, como también con la propuesta de diseño cualitativo-interactivo de Maxwell (2005), realizamos el análisis de las transcripciones de observaciones de clase y de entrevistas a alumnos y docentes a través de distintas estrategias, detalladas a lo largo de los siguientes pasos que organizaron nuestro recorrido analítico:

1- *Codificación inicial*: tras efectuar sucesivas lecturas del conjunto de las transcripciones llevamos a cabo una codificación inicial de tipo descriptivo, teniendo en cuenta las preguntas de investigación y temas emergentes. Ya que codificar supone de por sí un proceso de segmentación de los datos, cuidamos que las porciones de transcripción resultaran comprensibles en forma autónoma y fuesen lo suficientemente extensas para conservar su significado (Coffey y Atkinson, 1967/1996). Con tal finalidad, prestamos atención a las marcas en el lenguaje que indicaran comienzos, transursos y finales de procesos, situaciones o cambios de tema (Seidman, 2006).

Durante esta codificación inicial, rotulamos con palabras o frases las instancias similares con respecto a un tema o a su ausencia. Los ejes que tuvimos en cuenta durante este proceso se adaptaron de los sugeridos en Charmaz (2006, p. 51):

- ¿Qué proceso/s relativo/s a la lectura y escritura se pone/n en juego en estos datos? ¿Cómo puede/n definirse?

- ¿Cómo actúa (o refiere que actúa) el participante mientras se halla involucrado en dicho proceso?

- ¿Qué profesa pensar o sentir al respecto? ¿Qué muestran acerca de ello otros indicadores en su discurso, además de lo que informa explícitamente sobre el tema el participante?

- ¿Cuándo, por qué y cómo refieren los participantes que cambia, si lo hace, el proceso en cuestión? ¿Cuáles causas y consecuencias informan en relación con el mismo?

De esta manera, obtuvimos un número extenso de códigos (54) que conceptualizaban los datos en categorías de distintos niveles de generalidad (Coffey y Atkinson, 1967/1996; Miles y Huberman, 1994). Por ejemplo, en un nivel más molar vinculamos fragmentos de las transcripciones al código “participación sobre la lectura en clase” y, en un plano más específico, elaboramos los códigos “participación basada en la exposición de textos por parte de los alumnos” y “participación basada en preguntas puntuales sobre lo leído por parte del profesor”.

2- *Refinamiento de categorías*: se examinaron los segmentos inicialmente codificados en cada categoría con el objetivo de refinar su consistencia. Para ello se incorporaron, excluyeron o recodificaron distintos segmentos de las transcripciones. En este proceso, para obtener una mayor coherencia al interior de las categorías que íbamos construyendo, comparamos cada fragmento con los previamente codificados en la misma categoría. Así, el número de códigos se redujo de 54 a 36, mediante incluir dos o más códigos en otros más generales y abstractos, que permitían por ende alcanzar mayor parsimonia y alcance explicativo (Andreu Abela, Gracia-Nieto y Pérez Corbach, 2007).

3- *Localización de metacódigos*: las sucesivas lecturas de los fragmentos de entrevista incluidos en las distintas categorías nos permitió elaborar mapas de relaciones entre las mismas. De esta forma, encontramos conjuntos de variables relacionadas que nos permitieron agrupar distintos códigos y conformar “metacódigos” (Miles y Huberman, 1994, pp. 262-277). Dichos metacódigos, se asemejan así a las “categorías centrales” descritas por Glaser y Strauss (1967) en la Teoría Fundamentada.

Los dos metacódigos o categorías centrales que surgieron de este proceso, y que organizan los capítulos de resultados de nuestra tesis, fueron: a) “modos de leer y escribir en Historia” y b) “situaciones de enseñanza y aprendizaje monológico-transmisivas o dialógico-interpretativas”.

4- *Identificación de propiedades al interior de los metacódigos*: en esta instancia, y en forma similar a la “codificación axial” descrita en Strauss y Corbin (1990), distinguimos diversas propiedades volviendo a analizar los segmentos codificados al interior de cada metacódigo. Por ejemplo, al interior de “modos propios de leer y escribir en Historia” hallamos como propiedades la atribución de un “sentido arbitrario” o de un “sentido disciplinar” a las formas de abordar textos y de producir escritos por parte de los alumnos.

A su vez, clasificamos los segmentos de transcripción codificados en relación con distintas variables de interés para nuestro estudio. De esta manera distinguimos: a) de qué grupo de participantes provenían las referencias a la categoría (alumnos, docentes o ambos), b) a cuál o cuáles de las asignaturas referían los fragmentos codificados, c) a qué tipo de prácticas letradas se asociaban (lectura, escritura o ambas interrelacionadas) y d) qué tareas de lectura y/o escritura (si se mencionaban) se hallaban vinculadas en cada fragmento codificado a la categoría en cuestión.

5- *Procesamiento “quasi-estadístico” de los datos codificados*: adoptamos aquí la perspectiva sostenida por Maxwell (2005, p.95) acerca de que, aun en la investigación cualitativa, “cualquier aseveración acerca de un fenómeno en particular como típico, prevalente o escaso, dentro del contexto o de la población estudiada, es una aseveración inherentemente cuantitativa y precisa de alguna fundamentación cuantitativa”. A raíz de ello, consignamos el número de alumnos y de docentes que proveían información con respecto a cada categoría codificada sobre el total de estudiantes y de profesores entrevistados, o bien sobre el total de alumnos que cursaban o habían cursado una materia. Asumimos que aunque los datos así ofrecidos no pueden ser considerados desde una lógica cuantitativa, sí permiten evaluar el monto de evidencia del que se desprenden determinadas interpretaciones y conclusiones, así como ponderar cuáles instancias resultan discrepantes o inusuales (Maxwell, 2005).

6- *Comparación entre casos*: dado que nuestra investigación responde a la modalidad de un estudio de casos múltiples, resulta válido el “uso de comparaciones” entre estos (Maxwell, 2005, p. 96; Miles y Huberman, 1994, p. 228). De este modo, a

través de contrastar la presencia, prevalencia o ausencia de las categorías construidas en las distintas asignaturas, pudimos reforzar los conceptos y constructos emergidos de los datos y, a su vez, identificar atributos compartidos o particularidades más localizadas.

Hasta aquí, hemos descrito paso a paso las estrategias que guiaron nuestro análisis de las entrevistas a los 20 alumnos y a las 3 docentes que participan de nuestro estudio. Además de estos datos provenientes de las voces de estudiantes y profesores, también incorporamos en los casos pertinentes el análisis de las observaciones en forma articulada con los registros manuscritos tomados durante las clases que presenciamos. De esta manera, se transcribieron algunas de las audiograbaciones (tres clases por materia), en tanto a través de dichos registros manuscritos decidimos que eran las más representativas de las dinámicas de interacción en torno a la lectura y la escritura que se observaron en cada uno de estos espacios. Sumado a lo anterior, incluimos en forma complementaria el análisis del diario de campo de la investigadora, del Plan de Estudios de la carrera y de los programas de las asignaturas.

3.8. Algunas consideraciones sobre la validez de este estudio

Abordaremos a continuación algunas cuestiones acerca de la fiabilidad y validez de los resultados de nuestros análisis. En primer término, al interpretar los datos asumimos que el objeto de estudio no nos es ajeno, ya que como investigadores participamos de su construcción (Rockwell, 2009) a través de atribuir y engarzar significados durante todo el proceso de análisis (Eisner, 1998). Pero es cierto también que en el presente trabajo no interpretamos en forma deliberada, sino que lo hemos hecho en un constante diálogo con la teoría y con las distintas visiones e interpretaciones de numerosos colegas sobre nuestro trabajo, el cual ha sido discutido en forma recurrente dentro de los equipos de investigación en los que participa la autora de este estudio¹⁸.

Además, y siguiendo a Denzin y Lincoln (2005), hemos considerado imprescindible como una alternativa a la validación, propia de los estudios cuantitativos,

¹⁸ Estos grupos de investigación son, por un lado, el perteneciente al Proyecto PICT-2010-0893 “*Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Representaciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares*” y, por otro, el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM) –para mayor información sobre las actividades de este grupo puede consultarse la página de internet <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>–.

la posibilidad de “triangular” dentro del proceso análisis, es decir, de recurrir a la combinación de múltiples prácticas metodológicas, de materiales empíricos, de perspectivas de los participantes y de observadores o intérpretes de los datos recogidos en el estudio. Según estos autores, la triangulación permite “sumar rigor, amplitud, complejidad, profundidad y riqueza a cualquier investigación” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 5). Esta estrategia investigativa nos permite así estudiar el objeto desde diferentes puntos de vista al contrastar datos, teorías, contextos y agentes, de modo de favorecer una comprensión profunda de los temas abordados (Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez, 2006). Sin embargo, es preciso asumir también que “no existen las interpretaciones u observaciones que puedan ser perfectamente repetibles”, por lo que la triangulación adiciona validez sobre todo a raíz de que “permite dar cuenta de una diversidad más amplia de percepciones y realidades” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 454), pero no garantiza la replicabilidad del estudio en sí mismo.

En este trabajo, nos propusimos así incorporar los distintos tipos de triangulación descritos por Denzin (1970), a saber:

1- *Triangulación de datos*: supone recabar información proveniente de más de una fuente de datos. En ese sentido, incluimos en nuestro estudio entrevistas a diferentes actores (alumnos y profesores), el estudio de espacios curriculares distintos (las tres materias observadas) y el análisis de documentos institucionales. En relación con este aspecto, y como se verá en los capítulos 4 y 5 de análisis de resultados, decidimos incluir varios extractos de material empírico de diversas fuentes para fundamentar tanto las categorías construidas como nuestras interpretaciones de los datos. Este material se encuentra indentado en el cuerpo del texto, por lo cual revisarlo u omitir su lectura queda al albedrío del lector, según sea el grado de detalle con que desee examinar la base empírica en la que se asientan las afirmaciones realizadas.

2- *Triangulación de métodos*: consiste en abordar con diversos métodos la misma investigación. Al respecto, en la presente tesis se efectúa la recolección de datos mediante entrevistas, observaciones y análisis documental.

3- *Triangulación teórica*: refiere a la puesta en relación de los datos con diferentes posturas teóricas, sobre todo si éstas son rivales. Si bien en nuestro trabajo no ponemos específicamente a prueba postulaciones de teorías contendientes, sí incluimos la lectura de los datos a través de diversas perspectivas complementarias, las cuales, por lo demás, se distinguen por coincidir o mostrar discrepancias con los resultados obtenidos.

4- *Triangulación de investigadores*: implica la aproximación a los datos y al problema por parte de distintos investigadores de diversas disciplinas y perspectivas de trabajo distintas entre sí, en lo que comúnmente se conoce como equipos interdisciplinarios. En este sentido, todo el proceso de investigación detallado en los apartados precedentes –desde su diseño hasta el análisis y la elaboración de conclusiones con base en los resultados–, obtuvo la retroalimentación constante de los colegas que conforman el GICEOLEM y el Proyecto PICT-2010-0893¹⁹ en los que participa la tesista, a través de reuniones de trabajo semanales y sucesivas jornadas internas. Tales equipos están integrados por lingüistas, psicólogos, biólogos, licenciados en Ciencias de la Educación y profesores de Matemática. Estos profesionales, desde sus diversas áreas de formación, se abocan al estudio de la lectura y la escritura en distintos contextos, disciplinas y niveles educativos.

En suma, a partir de lo expuesto en el presente capítulo hemos buscado explicitar en detalle los distintos pasos que conforman nuestro itinerario metodológico y fundamentar las maneras con las que intentamos iluminar desde distintos ángulos, como si se tratara de un prisma, a nuestro objeto de estudio. Intersectar la diversidad de visiones así alcanzadas nos acercó a su comprensión más cabal y sutil, en tanto nos permitió comprender, desde distintas aristas, los usos y sentidos que adquieren la lectura y la escritura en materias disciplinares de la formación docente en Historia.

¹⁹ En la nota al pie anterior se describen sucintamente estos grupos de investigación.

SEGUNDA PARTE

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

4. Modos de leer y escribir en la formación docente y en asignaturas de Historia

En el presente capítulo abordamos las percepciones de alumnos y docentes sobre en qué forma las prácticas de lectura y escritura que se ejercen en el profesorado, particularmente en asignaturas de Historia, difieren de las requeridas en la educación secundaria y se vinculan o no a los modos propios de leer, escribir y construir el conocimiento en este campo disciplinar (cf. apartado 2.3. y 2.3.1.). Asimismo, se analizan los sentidos que los estudiantes y profesores otorgan a la lectura y a la escritura en el aprendizaje y la enseñanza de contenidos históricos.

Organizamos en tres apartados la exposición e interpretación de los resultados. El primero, se centra en las diferencias entre leer y escribir en la formación docente y en el nivel secundario. El segundo, aborda los modos disciplinares de leer y escribir en asignaturas de Historia. Allí, en distintos sub-apartados se analizan: 1) las diversas características del discurso disciplinar que refieren estudiantes y profesores en relación con la lectura y la escritura que ejercen en las materias, 2) cuáles tareas que involucran leer y/o escribir aparecen asociadas a dichos aspectos y 3) qué sentidos otorgan tanto alumnos como docentes a los rasgos disciplinares que, desde su perspectiva, caracterizan las prácticas letradas que tienen lugar en las asignaturas. Finalmente, en un tercer apartado sintetizamos los resultados expuestos y los discutimos en relación con nuestro marco conceptual y antecedentes.

4.1. Diferencias entre leer y escribir en la formación docente en Historia y en el nivel secundario

Nos abocaremos aquí a describir, desde la percepción de los estudiantes y de las profesoras, en qué modo las prácticas de lectura y escritura demandadas en la formación docente difieren de las requeridas en la educación secundaria. Al respecto, el análisis de las entrevistas permite observar que, del total de los 20 alumnos que participan de esta investigación, 15 afirman que en el terciario necesitan leer más cantidad de textos y 11 manifiestan encontrar mayor complejidad en la bibliografía. Dicha complejidad se debe,

para la mayor parte de quienes la señalan (9/11), a la densidad y al mayor grado de elaboración de los significados presentes en los textos. Para el resto (3/11), en cambio, la mayor complejidad resulta de la presencia de vocabulario complejo en la bibliografía.

En contraste con la extendida percepción de diferencias entre la lectura requerida en el IFD y la que solían realizar en la secundaria, pocos estudiantes señalan que escribir es distinto en el nivel al que han ingresado (3/20). Cuando lo hacen, se refieren tan sólo a que en el nuevo contexto educativo precisan escribir respuestas “más largas” o con “más desarrollo” en los exámenes. A continuación, presentamos ejemplos de citas de entrevista en las que basamos los resultados expuestos.

1. En el profesorado es necesario leer más cantidad de textos que en la secundaria

Cita n° 1²⁰: 212A²¹: [...] lo que pasa es que la educación acá, como que **en el nivel superior o la universitaria** creen que con **abrumar con contenido** es, digamos que aprendés, pero al contrario uno se termina, termina bueno lógicamente abrumándote, **desesperando** que es como que, hay gente que le pasa eso viste hay compañeros que están abrumados.[...] porque a la gente lo que le pasa es **al ver la cantidad de textos, decís, nunca voy a poder llegar, a lograr a dominar esto, o sea el papel, las montañas de papel te dominan** [se ríe]. (Larisa, alumna de M1, M2 y M3.)

Cita n° 2: 187A: Sí, y **nosotros [pensábamos] ¡ah, re fácil! Si puedo cursar [anotarse en] nueve [materias], es como un colegio [secundario] decís, [pero] en cuanto empezás a ver, yo creo que no sé, sí podés [lograr cursar], si no tenías nada más que hacer que venir acá, pero nada más te hablo de no sé, ser hijo y no tener que levantar ni siquiera un plato de la mesa porque no tenés el tiempo eh, y no tirar a muy limpito [se ríe] porque en algún momento no vas a tener tiempo ni de bañarte [se ríe], cosas así, porque todas tienen la misma lectura, es decir las mismas cantidades de lectura[...]**. (Leonor, alumna de M2 y ex – alumna de M1.)

2. En el profesorado la lectura reviste mayor complejidad que en el secundario

2.1. A raíz de la densidad de los significados de los textos

Cita n° 3: 186A: [...] recién cuando estás en una clase de **Historia te das cuenta**, y después de ver **ciertos textos que tienen su complejidad ¿no? Su, eh, es un cambio muy importante del secundario, o por ahí habrás ido a alguna otra carrera eh, al toparte con eso que tiene un nivel de ¿no? De comprensión, o sea, que te explique realmente una lectura muy, muy, eh, de desmenuzar mucho**. (José, alumno de M1 y M2)

²⁰Se numeran las citas de entrevista que hacen referencia a un tema o a varios relacionados, con el fin de que el lector, si así lo desea, pueda volver a examinarlas cuando se realicen referencias a las mismas durante el análisis posterior. Además, dado que decidimos incluir transcripciones cuya extensión permita un mayor grado de contextualización del significado en el discurso de los participantes, en todas se resaltan en negrita las partes más significativas con respecto a la categoría.

²¹Recordamos al lector que, como se aclaró en el apartado 3.5.4., se numeran los turnos de habla en las entrevistas para orientar al lector sobre en qué momento de la misma se conversa sobre el tema analizado. Además, se consigna al lado del número del turno de habla una letra para distinguir a los hablantes. De este modo, con la “A” se señalan las alocuciones de los alumnos, con la letra “D” las de las docentes y con la letra “E” aquellas realizadas por la entrevistadora. Al final de las citas transcritas, aclaramos además a qué alumno o docente corresponden. Asimismo, incluimos cuál/es materia/s dictan o cursa/n/-cursaron.

2.2. A raíz del vocabulario más complejo que presenta la bibliografía

Cita n° 4: 42A: [...] *después de la secundaria era el primer año que cursábamos [el profesorado], que no, que había atrás otra experiencia, me parecía mucho. Hay textos que fueron muy complicados de, de entender. Eso, me costó. Tenían un vocabulario bastante difícil.* (Estela, alumna de M1.)

3. En el profesorado se precisa mayor cantidad de escritura para responder exámenes que en secundario

Cita n° 5: 412A: [...] *Por eso en los parciales a mí me va cinco, cinco, cinco, porque las respuestas son cortas, concisas y lo más resumidas, o sea [en el profesorado] no es [no se requiere hacerlas] lo más resumidas, trato de hacerlas más largas más extendidas y todo, pero me salen resumidas porque así era, en el polimodal era así, todo resumido, entonces yo todavía no tengo la experiencia, sí la experiencia o la, ¿cómo es? la práctica así de escribir y todo.* (Magdalena, alumna de M1 y M2.)

En los fragmentos de entrevistas citados se observa que, en comparación con el nivel medio, a los estudiantes los “abruma” y “desespera” la mayor cantidad de bibliografía, cantidad que describen en términos de “montañas de papel” (cita n°1). A raíz de ello, al comenzar a cursar primer año se ven enfrentados a replantearse sus expectativas iniciales con respecto a cuántas materias cursar simultáneamente, en función del mayor tiempo que les demanda la lectura (cita n°2). En ocasiones, esta situación los impulsa a abandonar materias en las que se inscribieron al iniciar el año lectivo.

Además de esta diferencia cuantitativa con respecto a la lectura, los estudiantes encuentran que los textos que han de leer en el nuevo ámbito educativo son más complejos de comprender porque para entenderlos precisan desentrañar su densa trama de significados –es decir, “desmenuzar mucho” la lectura (cita n° 3)–. Una escasa cantidad de participantes refiere, en cambio, que la lectura le resulta compleja porque en la bibliografía suele haber vocabulario “bastante difícil de entender” (cita n° 4). Por lo tanto, y comparativamente, la mayoría de los estudiantes alude a la complejidad de los textos en un sentido más estructural que sobrepasa, aunque no por ello necesariamente excluye, el desconocer de antemano ciertas palabras puntuales²².

Las menciones a lo que hay de distinto entre las prácticas de escritura del terciario y las de la secundaria, recae tan sólo para los alumnos en la dificultad que les presenta la mayor extensión y grado de elaboración que requiere responder por escrito a las consignas de los parciales en el nivel superior (cita n° 5).

²² Dado que nuestra investigación no toma como objeto de análisis los textos que se solicita leer a los alumnos en las materias, no podemos estar seguros si los entrevistados se refieren o no a términos especializados, propios de la disciplina.

Las tres docentes entrevistadas coinciden con el punto de vista de los alumnos sobre las diferencias relativas a la lectura. En cambio, sólo T., profesora de M2, señala que escribir es distinto en el IFD de hacerlo en el nivel precedente.

En los párrafos que siguen, ilustramos con citas de entrevistas a las profesoras las diferencias que acabamos de mencionar.

1. En el profesorado es necesario leer más cantidad de textos que en la secundaria

Cita n° 1: 218D: [...] **cuando llegan al profesorado yo lo que me doy cuenta es que en principio, cuando ven la cantidad de hojas ya se desmoralizan de la lectura, segundo se piensan, ¿sí?, todavía [como en el nivel previo] que el día anterior [al parcial] van a poder resolver todo en algunos casos ¿no? Eh. [...] el problema es enfrentarse al desafío de leer más de treinta páginas [...].** (F., profesora de M1.)

Cita n° 2: 46D: [...] **la cantidad, vos les das, por ejemplo tres textos y es una barbaridad, viste, es un montón y son tres textos de diez páginas quizá cada uno ¿entendés? O sea, más allá de que trabajan lo que sea, [...] en general la gente que va a la mañana no trabaja o tiene un trabajo cómodo, o sea que tiene, le da más disponibilidad horaria, también pasa eso [...] tenemos, hay como una diferencia importante, entre la secundaria y esto [el profesorado]. [...] Tal vez porque es un primer año, no lo sé, hay gente que recién está empezando a estudiar hace muchos años, viste, o vienen de secundarios muy pobres, en donde no sé, no leen casi nada, o de un secundario muy malo, viste, qué se yo... [...] se tienen que anotar en menos materias entonces, ahí tenés una solución. Ellos tienen que considerar seriamente en dónde se tienen que anotar, o sea, generalmente son materias anuales, y en Historia no podés tener tres textos como en el secundario, en Historia hay que leer y leer, ¿entendés? [...].** (T., profesora de M2.)

Cita n° 3: 90D: [...] **Pero algunos sí se asustan con la cantidad [de texto por leer] ¿no? “¡Qué largo!” [dicen los alumnos] [...] les hace falta la lectura, me parece que del secundario no vienen acostumbrados a leer, y a lo mejor claro uno está pidiendo demasiado, pero en realidad en esta carrera se necesita hacer una lectura intensiva, mucha, no solamente de estos materiales, lecturas relacionadas que te interesen [...].** (N., profesora de M3.)

2. En el profesorado la lectura reviste mayor complejidad que en el secundario

Cita n° 4: 92D: [...] **en casi todos [los alumnos] yo encuentro dificultades para leer textos complejos ¿sí? Extraer las ideas principales para entender la construcción del autor [...], no pueden, están acostumbrados a los textos del manual del secundario y lo que no entiende esta gente es que todavía no hizo un paso muy importante, ¿que cuál es este paso? Que no se estudia el día antes del parcial.** (F., profesora de M1.)

Cita n° 5: 44D: **Y, vienen del secundario con un nivel de lectura muy bajo y de entendimiento, digamos, hasta ahí. No pueden profundizar mucho más allá de lo descriptivo, digamos, y en general al principio los textos que les doy les parecen de una, como muy complejos.** (T., profesora de M2.)

Cita n° 6: 461E: **Y entre por ejemplo las lecturas que vos ves que en general se dan en la secundaria bueno por ahí eh, sobre historia ¿no? Y las lecturas que se empiezan a dar en el profesorado ¿qué ves digamos como de la mayor diferencia si hay, si no hay, existe algún cambio?**

462D: **Claro, claro, es que acá hay mucha más lectura, nosotros o por lo menos las materias de nosotros va por la cantidad, también el nivel de complejidad eh, algunos son textos de historiadores muy densos, con mucho contenido [...].** (N., profesora de M3.)

3. En el profesorado se precisa mayor cantidad y grado de elaboración en la escritura que en el secundario

Cita n° 7: 253E: *En el sentido de, cuando vos pedís algún escrito, en la secundaria, ¿es diferente o igual a lo que vos pedís que escriban acá en el profesorado, y si es diferente en qué?*

254D: *Este, ¿así en preguntas así de examen o en alguna producción?*

255: *Claro.*

256D: *Este, a ver, son chicos, pienso que los chicos de la secundaria tienen otra capacidad, que tal vez todavía no tienen el pensamiento abstracto totalmente desarrollado, yo doy en secundaria un texto y pregunto en forma lineal, doy diez preguntas en el orden del texto, [...] es mucho más ordenado y estructurado. [...] En un terciario es diferente, exijo mucho más, que escriban más y más elaborado todo ¿no? (T., profesora de M2.)*

Los anteriores fragmentos de entrevista muestran que, al igual que los alumnos, las profesoras consideran como un rasgo característico del terciario y de la carrera de Historia a la necesidad de leer gran cantidad de textos en comparación con el secundario (citas n° 2 y 3). Frente al monto de bibliografía que es preciso abordar, perciben que sus alumnos “se desmoralizan” y se “asustan” (citas n° 1 y 3). Reconocen, además, que la mayor cantidad de lectura puede presentar dificultades para quienes recién se están familiarizando con el nivel (citas n° 2 y 3). Sin embargo, adjudican las principales causas de estas dificultades a carencias educativas de la secundaria, contexto en donde piensan que los alumnos “no leen casi nada” (cita n° 2), “no están acostumbrados a leer” (cita n° 3) y en el que suelen estudiar recién “el día anterior al parcial” (citas n° 1 y 4). A su vez, las tres docentes sostienen que en el nivel medio la complejidad de los textos es menor si se la compara con la del material que dan a leer en sus materias del terciario (cita n° 6).

En general, las profesoras manifiestan la creencia de que los estudiantes egresan de la secundaria con un “nivel de lectura muy bajo [...] y de entendimiento hasta ahí” (cita n° 5), hallándose familiarizados tan sólo con leer “textos de manual” (cita n° 4). Tanto F. como T. atribuyen los obstáculos que perciben en sus alumnos para “ir más allá de lo descriptivo” (cita n° 5) y “extraer las ideas principales para entender la construcción del autor” (cita n° 6) a falencias de la educación precedente.

Con base en lo anterior, vemos que los desafíos que presentan la cantidad y complejidad de la lectura en el profesorado se atribuyen a las supuestas falencias de la educación secundaria, como también a cierta falta de experiencia y/o responsabilidad por parte de los alumnos en la gestión del tiempo que precisan dedicar al estudio y a la lectura en el nivel superior y, particularmente, en las materias de Historia.

Acerca de la escritura, T. –quien está a cargo de distintos cursos de secundario además de desempeñarse en el IFD–, es la única profesora que distingue los modos de escribir que ella misma exige en cada ámbito. Esta docente explica la razón de su exigencia diferencial en términos evolutivos, es decir, con base en el menor grado de “desarrollo de pensamiento abstracto” que atribuye a los adolescentes (cita nº 7). De esta forma, indica que en secundaria propone responder por escrito a preguntas sobre la bibliografía cuyo ordenamiento refrenda la misma progresión informativa de los textos, preguntas que, además, afirma que los alumnos pueden responder tan sólo *extrayendo* dicha información del material bibliográfico. En contraste, T. asevera que en el profesorado pide otro tipo de escrituras, más extensas y elaboradas.

De acuerdo con estos resultados, encontramos que tanto alumnos como docentes reconocen diferencias semejantes entre leer y escribir en la educación media y superior, y que ambos actores se centran sobre todo en las dificultades que implica la lectura. En comparación, son pocas las referencias a la producción de textos.

Realizaremos una interpretación de estos resultados en forma más sistemática y vinculada con la teoría en el apartado 4.3. del presente capítulo. Bástenos por ahora con señalar, entonces, que una mayor profusión de significados sobre diversas particularidades de la lectura y la escritura en las materias de Historia aparece cuando, durante las entrevistas, conversamos con los participantes sobre qué consideran que caracteriza a las situaciones de lectura y escritura concretas, que fueron observadas en las clases. En el próximo apartado, nos ocupamos en detalle de esta temática.

4.2. Modos de leer y escribir en asignaturas de Historia

El punto de vista de los estudiantes y de los docentes nos informa acerca de las maneras en que los “géneros áulicos” (Russell, 1997) –es decir, los textos que se leen y escriben en el marco de las asignaturas disciplinares– se conectan para ellos, aunque sea indirectamente, con las prácticas textuales de la comunidad discursiva de referencia (Russell, 1997; Swales, 1990). Dicho de otro modo, para los alumnos y los profesores ciertas formas de leer y escribir requeridas en las asignaturas de Historia representan desafíos y dan lugar a expectativas que pueden vincularse a los modos de hacer que, según se ha mostrado (cf. 2.3.1.), caracterizan las formas de pensar y de encarar la lectura y la escritura de los historiadores o expertos en esta disciplina.

Para comenzar, prestaremos especial atención a lo que nos dicen cuatro alumnos que cursaron otras carreras antes de ingresar a la formación docente en Historia. Estos estudiantes afirman explícitamente que leer y escribir en este campo del conocimiento es diferente de hacerlo en otras profesiones o áreas del saber en las que han participado:

Cita n° 1: 336A: [...] *[Escribir en Historia] es más complejo eh..., ¿por qué? Porque vos cuando escribís en base a noticias ¿no? a temas de la actualidad eh, vos replicás sobre temas que vos escuchaste en la radio, en la tele, que leíste, que vivís entonces eh, es mucho más sencillo y mucho menos elaborado y menos complejo que escribir sobre procesos historiográficos ¿no? O sea sobre qué le dijo tal autor sobre tal tema, [...] la esclavitud [...] una pregunta [que realiza el profesor con respecto a un tema] la tenés que bucear ¿no? En el libro [de un autor], compararla con lo que dijo otro autor, es más complejo, más elaborado todo, que escribir sobre si está bien o no que extraditen al guerrillero este chileno.* (José, alumno de M1 y M2, graduado en periodismo.)

Cita n° 2: 476A: [...] *[en el parcial de M1] yo escribí como algo general donde yo quizás inconscientemente, llevado por mi función periodística ubiqué lugares, fechas digamos es como que construí a partir de datos, porque nosotros en periodismo básicamente nos respondemos las preguntas, cómo, dónde, cuándo y por qué y es como que yo hice eso cuando en realidad ella [F., profesora de M1] me preguntaba cosas más importantes, yo hice todo el rodeo [...].* (Octavio, alumno de M1 y M3, graduado en periodismo).

Cita n° 3: 125A: [...] *estoy cada día con “no, te falta”, “no, está mal” y no es claro para mí, yo no termino de entender en qué estoy mal, entonces yo estudio conceptos, tal vez para entender largos procesos soy demasiado conceptual, pero a mí me cuesta mucho porque es una experiencia, vengo de la Filosofía que es todo conceptual [...].* (Pedro, alumno de M1 y M2, graduado en Filosofía.)

Cita n° 4: 234A: [...] *Yo vengo de dos carreras técnicas, de la Fuerza Aérea e Ingeniería, con lo cual para mí escribir fue terrible, yo no estaba acostumbrado [...] qué me pasaba, muy sencillo, vos me preguntás A, y yo te contesto A, A puede ser tres renglones para mí [...] te ponen la ecuación: $x+2=4$, bueno matemáticamente yo me doy cuenta que x es igual a 2. En Historia, por qué me hicieron esa pregunta, por qué uso x , por qué no estoy usando otra incógnita. El signo más, cuáles son las causas, quién lo puso así, quién se le puso en contra al hombre que dijo que era igual, por qué [...].* (Matías, alumno de M3, estudios incompletos en Ingeniería.)

Las citas precedentes ponen de manifiesto que, para estos alumnos, desempeñarse como lectores y escritores en otros sistemas de actividad disciplinares o profesionales, distintos al de Historia, resulta un parámetro de comparación que les permite establecer diferenciaciones sin mayor dificultad. De ese modo, señalan como rasgos característicos de la Historia a la necesidad de comparar autores y versiones sobre el pasado (citas nº 1 y 4), de comprender procesos (cita 3) y de escribir no para hacer un recuento de “lugares, fechas y datos” (cita nº 2) o replicar información (cita nº 1). En cambio, sostienen que en Historia precisan leer y producir textos atendiendo a “qué dijo un autor” en comparación “con lo que dijo otro”, reflexionando además acerca de “por qué se hizo esa pregunta” un historiador y “cuáles son las causas” que motivaron ese interrogante en vez de otro. Asimismo, indican que en esta disciplina es necesario tener en cuenta “quién [qué otro autor] se puso en contra” y las razones por las que objetó dicho recorte del tema histórico abordado o su interpretación (citas nº 1 y 4).

Ahora bien, a diferencia de lo que indican expresamente los cuatro alumnos que citáramos, dos de las tres profesoras entrevistadas señalan que los modos de leer y escribir en Historia no se distinguen de los que se ejercen en otras áreas disciplinares. Ello puede sorprendernos inicialmente, ya que sería lícito esperar que fueran las docentes, como participantes con más recorrido y experiencia que los alumnos en el campo del saber que enseñan, quienes pudiesen señalar sin dificultades qué aspectos son característicos de ejercer estas prácticas en su disciplina. No obstante, hallamos que ambas profesoras afirman que para desenvolverse en forma adecuada en la lectura y escritura en Historia es necesario, en términos generales, “aprender a leer y escribir textos académicos”. Este aprendizaje, según declaran, “va por fuera del contenido”, es decir, puede aprenderse en espacios curriculares *ad hoc*²³, y no necesariamente en sus materias. Sin embargo, emerge cierta contradicción: a la vez que se sostiene que no hay nada de particular acerca de leer y escribir en Historia, se subraya la necesidad de que dichas instancias *ad hoc* no aborden cualquier bibliografía, sino que se ocupen de la lectura y la escritura de textos históricos. Antes de ensayar una explicación de estos datos, veamos cómo las docentes expresan lo anterior durante las entrevistas:

²³ Al hablar de espacios curriculares *ad hoc* hacemos referencia a los talleres, cursos o seminarios que suelen *añadirse* al plan de formación de la carrera, por fuera de las asignaturas, y que tienen por objetivo remediar las carencias lectoras o escritoras de los ingresantes, o introducirlos en las prácticas discursivas académicas. En el IFD donde llevamos a cabo nuestro estudio, este espacio *ad hoc* se materializa en el curso de “Lecto Escritura y Oralidad”, que se describe en la siguiente nota al pie.

Cita n° 1: 190D: Yo, yo, no, yo pensaba que por ejemplo ¿no? **Tendría que haber un taller [de Lectura Escritura y Oralidad (LEO)²⁴] por carrera ¿no?** Digamos, en este sentido ¿no? En el sentido de **que permita ¿no?, a los de Historia trabajar textos de Historia ¿mm?**

191E: **¿Por qué? ¿Tienen alguna particularidad digamos los textos de Historia que...?**

192D: **No, a ver, no tienen.**

193E: **Ajá.**

194D: No, no. [...], **[en Historia se trata de] escribir un texto académico, entonces, tengo que saber, que, eh, las emociones, los sentimientos, no forman parte de un texto académico, en el texto académico hay que saber presentar el tema, usar conectores, adelantar problemas, resolverlos, cuando vos leés un texto de Vargas Llosa ¿no?, o una poesía de Borges no es lo mismo que un texto de Halperín ¿sí? [...] Halperín escribe como en latín, con muchas, derivadas, por eso requiere, es de difícil comprensión [...] Y tiene que ver con esto, con que las atenciones son distintas. Y que lo que nosotros [los docentes] pedimos no es un taller literario, es un taller de lectura y escritura de textos académicos, entonces cómo aparece el autor, cuándo no aparece el autor, dónde aparece la idea principal, qué elementos utiliza el autor para desarrollar esa idea principal, a qué conclusión llega.** (F., profesora de M1.)

Cita n° 2: 406D: [...] **otra cosa que me interesa, además de que piensen, por eso prefiero por ahí el [parcial] domiciliario, es, es que aprendan a escribir.**

407E: **Sí, ¿y cómo sería eso de escribir específicamente en Historia?**

408D: **Bueno, en realidad que se pongan a hacerlo, que se sienten, que sepan que pueden escribir, por eso bueno ahora les pongo una monografía [en referencia al parcial domiciliario] porque bueno, no es el momento, no quiero una tesis.**

409E: **No, pero...**

410D: [Interrumpe] **Si vos contestás una hoja bien digamos, armar una respuesta, a ver cómo, cómo se hace para elaborar el texto normal, académico, no es la Carta de América digamos ¿no? Entonces qué tipo de lenguaje hay que usar, eso va por fuera del contenido ¿no? [...] Mi objetivo creo que es ése ¿no? Aprender [que los alumnos aprendan] a trabajar con la lectura y la escritura sobre un texto del tipo académico. [...] tienen que darse cuenta cómo se abren las pautas de un texto, las partes, los párrafos, eso también.** (N., profesora de M3.)

Como puede observarse en estas transcripciones, aunque F. reclama que haya talleres que permitan “a [los alumnos] de Historia trabajar textos de Historia” (cita n° 1), al justificar el motivo de su reclamo parece contradecirse, ya que se refiere a aspectos generales de la lectura y la escritura que no se hallan ligados al contenido y que percibe que los alumnos precisarían mejorar. En forma semejante, tanto F. como N. señalan que para poder encarar la lectura y la escritura que se realiza en sus materias los estudiantes deberían “aprender a leer y escribir textos académicos”. Con esta expresión, las profesoras aluden a aspectos generales de la lectura y la escritura que se ejercen en ámbitos educativos o académicos, tales como aprender “dónde aparece la idea principal”, cómo “presentar el tema”, “cómo adelantar problemas y resolverlos”, cómo escribir las

²⁴Los denominados cursos de Lecto Escritura y Oralidad (LEO) consisten en espacios curriculares con el formato de taller, y están destinados, en principio, a “desarrollar, sistematizar, profundizar y reflexionar sobre la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el nivel superior” (Hisse, 2009, p. 26). Estos espacios, creados a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (INFD, 2007) son de cursada obligatoria y de duración anual. En el IFD que es contexto de nuestro trabajo, los talleres de LEO se dictan en cursos que son comunes para los estudiantes de las diversas carreras (Matemática, Historia, Psicopedagogía, etc.). Por ello, no se suele trabajar con textos específicos de cada disciplina.

“partes” y “los párrafos” de un escrito de índole académica, “cómo utilizar conectores” en forma correcta y, también, cómo emplear un lenguaje que se adecúe al hecho de que “las emociones, los sentimientos, no forman parte de un texto académico” (citas n°1 y 2).

El punto de vista de F. y N. contrasta con la postura de la tercera profesora que participó de este estudio. En este sentido, T. refiere con base en su propia experiencia como alumna universitaria que fue la retroalimentación recibida sobre sus escritos por parte de profesores de asignaturas disciplinares lo que le resultó más útil para mejorar su escritura. Como se observa en la cita que sigue, esta entrevistada enfatiza que el hecho de que “un docente que sabe de tu tema te corrija” le permitió aprender más sobre cómo escribir en Historia que realizar un curso específicamente enfocado a enseñar en forma generalizada las características de los textos académico-científicos:

Cita n° 3: 222D: [...] a muchos [alumnos], los talleres [LEO] se les dan por válidos, se les dan como equivalencia porque cursan Semiología en la UBA. **Que [aprender a leer y escribir en Historia] no tiene nada que ver con el taller, digamos, qué se yo, a mí Semiología tampoco me sirvió para aprender a escribir, o sea, a mí me resultó, a mí con Semiología me pareció un bodrio total, eso de identificar las partes del texto, me parecía al cohete, no, no encontraba, tal vez porque no entendía cuáles eran las partes del texto, no lo sé, evidentemente tienen una funcionalidad, si uno no sabe lo que es la introducción la conclusión, bueno, pero enfocaría más a esto de las producciones escritas, ¿entendés? Por eso el tema de la reseña ¿ves? [se refiere a solicitar a sus alumnos reseñar un libro, pidiéndoles antes de la entrega definitiva un borrador para corregir su escritura], o sea, **aprender a escribir, que un docente que sabe de tu tema [se refiere a las correcciones recibidas por parte de una profesora de una materia disciplinar de Historia que cursó como alumna universitaria] te corrija y te lo diga, bueno está mal y sí, yo me rompí el alma pero, a mí tampoco me gustaba, decía pucha, me rompí el alma y me ponen un seis, ver que estaba escribiendo mal, ¿no? Pero me sirvió para, para eso, aprendí más de ese lado, que quizá con un, con un curso ¿entendés?** (T., profesora de M2.)**

El examen del discurso de estas tres docentes pone en evidencia que sus posturas en relación con leer y escribir en Historia en parte coinciden y en parte divergen. En primer lugar, si bien F. y N. acuerdan en que en Historia los textos “no tienen ninguna particularidad” (cita n° 1) vinculada al contenido (cita n°2), sus posturas se diferencian en cuanto a quién debería encargarse de enseñar a leer y escribir en el profesorado. De este modo, mientras F. reclama que sean los talleres de LEO²⁵ los que se ocupen de trabajar con textos históricos (cita n° 1), N. asume como un objetivo propio de su materia el “enseñar a escribir” tales textos y lograr que sus estudiantes se sientan capaces de producirlos (cita n° 2).

En cambio, al expresar la necesidad de *introducir* a los ingresantes a las nuevas prácticas textuales que se desarrollan en sus materias, N. se acerca a la postura de T.,

²⁵Ver nota al pie anterior para una descripción sucinta de estos espacios curriculares.

quien considera preciso ocuparse de enseñar en su propia asignatura cómo escribir. Según afirma esta docente, es por este motivo que propone realizar una reseña a sus alumnos y que les corrige en detalle los borradores y la versión final de esta producción (cita n° 3).

Aun así, lo cierto es que al preguntárseles directamente qué modos de leer y escribir considerarían como característicos de la disciplina que enseñan, ninguna de estas tres docentes explicita algún aspecto que podría particularizar las prácticas discursivas disciplinares. Ello hace resaltar que sí aparezcan en el discurso de los participantes distintos rasgos de mayor especificidad con respecto a leer y escribir en Historia cuando, en las entrevistas, se conversa sobre las prácticas de lectura y escritura observadas durante la permanencia de la investigadora en el campo. Acudir a las observaciones como insumo de las entrevistas facilitó así que se explicitaran significados que, de otra manera, podrían haberse pasado por alto. En efecto, fue de esta manera que alumnos y docentes nos proporcionaron información cuantiosa y recurrente acerca de cuatro particularidades que reviste el leer y el escribir en las materias de Historia. En nuestro análisis, categorizamos y definimos dichas características y, además, determinamos cuántos alumnos y docentes hacen referencia a cada una de ellas. En la Tabla 3, adelantamos estos resultados.

Tabla 3: Número de alumnos y docentes que mencionan características propias de leer y escribir en Historia

	Alumnos	Docentes
Característica		
1. Analizar la perspectiva histórica y/o el trabajo historiográfico de los autores	17	3
2. Comprender procesos versus memorizar/describir acontecimientos	9	3
3. Otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares con respecto a conceptos históricos más generales	7	3
4. No utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada	5	2
Total alumnos	20	3

Las características que sistematizamos en la tabla precedente emergen del análisis y no responden, por tanto, a hipótesis previas a la recabación de datos. En consecuencia, al no haber sido objeto explícito de indagación en las entrevistas, consideramos que la prevalencia de unas o la menor presencia de otras en el discurso de los participantes no puede interpretarse en un sentido representativo, ni siquiera al interior de esta muestra. Sin embargo, tomar en cuenta la cantidad de entrevistados que las pone de manifiesto

permite ponderar cuáles resultan más amplia o escasamente visibles en las distintas materias y cuáles están más ligadas a la lectura o a determinadas tareas de producción de textos. Ello enriquece y profundiza el análisis que realizaremos al presentar, en los próximos apartados, cada una de las características que identificamos en la Tabla 3.

4.2.1. Analizar la perspectiva histórica y/o el trabajo historiográfico de los autores

Casi el total de los alumnos que participan de este estudio (17/20), así como las tres docentes entrevistadas, sostienen que leer en Historia significa enfrentarse a los textos no sólo con el propósito de saber qué sucedió en el pasado y cómo ocurrió, sino también con el objetivo de discernir, comprender y/o evaluar cómo un autor construye un punto de vista particular sobre los eventos o procesos históricos que aborda. Escribir sobre lo leído, además, implica poder dar cuenta de dichas perspectivas y/o reinterpretar las distintas narraciones o explicaciones históricas. Esto muestra que la mayoría de los estudiantes entrevistados, desde los inicios de su formación, percibe una característica epistemológica central de la Historia. En efecto, y como señaláramos en el marco conceptual de esta tesis, las reconstrucciones del pasado no pueden disociarse del foco que los historiadores eligen dar a sus narrativas, como tampoco de sus métodos, sus posicionamientos ideológicos o del contexto espaciotemporal en el que escriben (Cardoso, 1958; Lee, 2005; Leinhardt y Stainton, 1994; Monte-Sano, 2011; Topolski, 1997; Seixas, 2006).

Leer los textos de Historia teniendo en cuenta el punto de vista que adoptan sus autores puede vincularse para los alumnos a propósitos diferenciados, de acuerdo con aquello que prioricen o les soliciten los docentes que han de tener en cuenta en las tareas de lectura y escritura que les presentan. Por ejemplo, algunos profesores buscan que los estudiantes logren inferir la perspectiva que adopta un historiador y analizar los factores contextuales que inciden en dicho punto de vista. Otros, además, les piden contrastar, con respecto al mismo suceso o proceso histórico, qué similitudes y divergencias existen entre la visión de dos o más autores. Por último, en ocasiones los docentes también requieren que los alumnos evalúen y valoren el trabajo historiográfico y/o la perspectiva adoptada por cada autor.

El análisis indica que los alumnos no siempre refieren abordar los textos con el conjunto de estos tres propósitos. Cada uno de ellos, además, parece involucrar en parte formas de leer, de pensar y de escribir que implican distintos desafíos. Con el fin de

describir y discriminar estos modos de encarar las prácticas letradas, construimos tres subcategorías, a saber: 1) *inferir la perspectiva de autores*, 2) *contrastar similitudes y divergencias entre perspectivas* y 3) *evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o la/s perspectivas adoptadas por el/los autores*.

A partir del análisis de las entrevistas a las docentes, además, encontramos un dato de sumo interés. Las profesoras, al manifestar sus expectativas sobre los modos de leer y escribir en las tareas que presentan en sus asignaturas, aluden a estas mismas subcategorías que en el análisis identificamos, primeramente, desde las voces de los estudiantes. La Tabla 4 muestra así cuántos alumnos y docentes hacen referencia a las mismas.

Tabla 4: Número de alumnos y docentes que mencionan subcategorías de analizar la perspectiva histórica y/o el trabajo historiográfico de los autores

	Alumnos	Docentes
Subcategorías		
Inferir la perspectiva del autor	12	3
Contrastar similitudes y divergencias entre perspectivas	11	3
Evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o la/s perspectivas adoptadas por el/los autores	7	2
Total alumnos	20	3

Las subcategorías que se consignan en la Tabla 4 son congruentes, en modo general, con las *estrategias heurísticas* que Wineburg (1991) y Britt y Aglinskas (2002) identifican en los historiadores expertos cuando leen textos disciplinares. Sin embargo, en nuestro estudio, tales procesos son referidos por los alumnos y los docentes en forma un tanto distinta a lo que se informa en los trabajos citados. En efecto, dichas indagaciones muestran que para los historiadores expertos el objetivo de distinguir la perspectiva de un autor se halla de por sí articulado a compararla con otras posturas y realizar una evaluación propia de las mismas, lo que conformará su armazón interpretativo de los sucesos históricos tratados. Sin embargo, para los estudiantes estos modos de hacer con los textos históricos no siempre se ponen en juego en forma conjunta en las lecturas y escrituras que en las materias se les requieren hacer. En ese sentido, como muestra la Tabla 4, son menos los alumnos (7/20) que refieren la necesidad de evaluar y/o valorar el trabajo historiográfico y la perspectiva de los autores sobre los hechos que explican. Por consiguiente, podemos pensar que para los estudiantes el rol que cumple dicha evaluación

en la interpretación de textos históricos resulta menos visible o necesario de tener en cuenta. Asimismo, encontramos que sólo dos de las tres docentes entrevistadas presentan tareas de escritura que requieren que sus alumnos realicen esta ponderación del trabajo y/o del punto de vista que adoptan los autores leídos.

Ahora bien, con el objetivo de anclar este análisis en los datos que recabamos, presentaremos a continuación distintas citas de entrevista a estudiantes y a profesoras que ilustran cada una de las subcategorías de *analizar la perspectiva histórica de los autores*.

1. Inferir la perspectiva de los autores

1.1. Según el punto de vista de los estudiantes

Cita nº 1: 328A: *[al escribir un cuento]es mi, es mi idea, entonces yo voy a saber dónde me equivoqué o qué refuerzo le voy a hacer, pero con la idea de otro es más difícil, porque yo tengo que comprender primero qué quiso decir, cómo interpretó eso [las fuentes] para que yo pueda darle otra interpretación, es una interpretación de una interpretación, en cambio en mi cuento es una interpretación de mi interpretación, nada más, o sea que tengo que expresar lo que yo estoy pensando o estoy imaginando, es más fácil si yo me conozco a mí misma o lo que quiero expresar voy a poderla expresar perfectamente eh, acá uno no va a hacerle una entrevista al autor para saber qué es lo que quiso decir con eso, entonces es interpretar una interpretación, y ahí creo que está la dificultad, por lo menos me parece a mí.* (Alicia, alumna M1 y ex - alumna de M2 y M3.)

Cita nº 2: 437A: *[En M2] [...] el texto lo tenés que entender, el texto, el contexto ¿no? De cuándo lo escribieron [los autores], quiénes son, el por qué y eso [...].* (Tamara, alumna de M2 y ex - alumna de M1.)

Cita nº 3: 84A: *[...] para mí cuando empecé a cursar M3 era entenderlo y ya, la verdad que recién ahora estoy empezando a comprender que hay que darle una segunda lectura, no lectura en sí, sino de analizar qué te quiere decir [...] de analizar quién es el autor, ponerlo en época [...]por qué te dice lo que te está diciendo el autor [...] es que no se trata simplemente de copiar lo que piensa él [el autor]... eh, no llego a... a, para mí es difícil lograr, tener el poder de comprensión [para] escribir lo, lo que me parece que está diciendo, o lo que estoy leyendo.*(Julián, alumno de M3.)

1.2. Según el punto de vista de las docentes

Cita nº 4: 298D: *[...] Pero por ejemplo, me recitaban [los alumnos, en el coloquio final de la materia, que les toma a los que promocionan], tal autor así, eh, entonces yo digo bueno 'no quiero que me cuentes sólo lo que dice fulanito [un autor], quiero que me cuentes, vos elegiste este problema bueno habláme de esto, [...] si me querés hablar de fulanito [del autor]me hablás de las fuentes que usa, cómo trabajó, desde qué lugar, no qué escribió y con eso ya está, no'. Pero bueno, ¡qué problema!, [...] y es '¡ay profesora!'; [como si se quejaban los alumnos], bueno y en la escritura [de los parciales presenciales] se ve eso [ese problema] [...].* (F., profesora de M1.)

Cita nº 5: 82D: *[...] asegurarte de dar elementos teóricos y herramientas para ir conociendo autores [...] de a poco ir viendo las cosas más significativas, cosas que ellos no tienen como clave de la lectura porque recién empiezan ¿no?, bueno fíjense qué sujeto eligió [el historiador como foco de su narrativa],un bandido, como sujeto bueno digamos no es lo ideal, no es la historia de los reyes, de las guerras, ese tipo [el autor] tiene otra cosa en la cabeza pero bueno esto puede venir por su formación en el marxismo, por los intereses en los conflictos de grupo [...].* (N., profesora de M3.)

Cita nº 6:160D: [...] como que al principio [la lectura de los alumnos para exponer textos en clase] es como muy superficial y **después van, profundizando en ciertas líneas, hasta detectando más la postura del autor** y todo ¿no? (T., profesora de M2.)

2. Contrastar similitudes y divergencias entre perspectivas

2.1. Según el punto de vista de los estudiantes

Cita nº 7: 486A: F. [profesora de M1] [...] dijo a mí lo que me importa no [es] que me repitan el cuentito, sino **que sepan que Todorov dice tal esto, que el otro autor dice tal esto, que Baxtel dice tal esto, sobre el mismo tema dice tal otro, y que ustedes sepan qué es lo diferente sobre lo mismo** [...]. (Octavio, alumno de M1 y M3.)

Cita nº 8: 120A: [...] [M3] apunta a **entender las perspectivas ideológicas en Historia, [...] y está buenísimo contrastar historiadores de distintas épocas o de distintas corrientes, cómo se vinculan al pensamiento de la época, de la sociedad de la época y lo que escriben tiene que ver con eso.** (Marcos, alumno de M3.)

Cita nº 9: 392A: [...] M3 no es eso porque es un parcial domiciliario, tenés el texto a mano y **podés comparar las perspectivas de los diferentes autores que tenés** [...]. (Adolfo, alumno de M1 y M3.)

2.2. Según el punto de vista de las docentes

Cita nº 10: 106D: [...] **vemos diferentes cuestiones del momento de la Conquista o del encuentro por ejemplo, de Pizarro y Atahualpa donde hay millones de crónicas, bueno, los diferentes relatos, cómo los obtuvieron, qué es lo que dice cada uno, cómo lo presentan, en qué opinan distinto, cada uno tiene una versión diferente.** (F., profesora de M1.)

Cita nº 11: 38D: [...] por ejemplo yo **trabajé un debate**, y entonces digo bueno ahí **fíjense qué es lo que dice este autor que después lo vamos a comparar con tal otro** [...]. (T., profesora de M2.)

Cita nº 12: 500D: [...] justamente **el trabajo de los parciales** apunta a ver cómo logran armar algo un poco más grande porque ya **son varios autores, de distintas corrientes, con distintas perspectivas, bueno cómo comparan, cómo sintetizan** y ahí empieza todo el trabajo ¿no? [...]. (N., profesora de M3.)

3. Evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o la perspectiva histórica adoptada por el/los autor/es

3.1. Según el punto de vista de los estudiantes

Cita nº 13: 291A: [...] **la reseña [que les solicitan en M2] bueno ahora ya me va a dar [T, profesora de M2] una devolución y a mí me va a servir como historiadora el día de mañana, para saber cómo se escribe eso, valorando vos cómo escribió todo un libro otro historiador, analizarlo** [...]. (Leonor, alumna de M2 y ex – alumna de M1.)

Cita nº 14: 402A: [...] ella [N., profesora M3] **quería saber nuestra opinión eh, como eran diferentes autores por ejemplo eh, buscar, buscar divergencias de los autores y puntos en común, eso mismo porque a veces, a veces no estaban de acuerdo en un punto, porque viste que algunos se tiran más, digamos, a la historiografía clásica otros en una metodología que iban haciendo, que iban descubriendo [...] como estaba esa divergencia** y encima el tira y afloje buscando un punto de equilibrio, **entonces se podía decir que te tirabas más por lo clásico o te tirás más por lo moderno.** (Ciro, alumno de M3.)

Cita nº 15: 287A: Y las consignas [en el parcial domiciliario] que da ella [N., profesora de M3] **quiere que busques compararlos [a los distintos autores] eh, que busques entenderlos y tomar tu posición eh...**

288E: Mm.

289A: Ella te va a pedir ese análisis tuyo sobre los autores. (Marcos, alumno de M3.)

2.1. Según el punto de vista de las docentes

Cita n° 16: 82D: [...] *dije, elijan un tema, un libro. Y que reseñaran un libro. Y ahí les pido que describan, que analicen desde cómo está escrito hasta qué postura tiene el autor y cómo usa las fuentes, y que después al final den su valoración del libro en base a eso.* [...]. (T., profesora de M2)

Cita n° 17: 378D: [...] *un parcial domiciliario en donde bueno [...] yo tengo que armar las consignas que les van a exigir a ustedes [a los alumnos], investigar en el contexto, van a tener que dar sus propias conclusiones, van a tener que armar respuestas, tomando en cuenta lo que dicen los textos, las perspectivas contrapuestas, lo que se dice en clase [...], o sea me interesa que trabajen y me da la impresión de que se puede hacer mejor si tienen los textos a mano, si pueden pensar, lo que yo les estoy pidiendo es que piensen digamos, que lean bien la consigna, que traten de responder a la consigna, las consignas nunca son literales digamos tienen que producir.*(N., profesora de M3.)

Cita n° 18: 284 D.: *Y yo en el parcial hago un control de lectura.*

285E: *Claro.*

286 D.: *Es decir es un parcial [...] yo no pido una visión personal sobre eso ni sobre el trabajo de los autores, pido los textos.* (F., profesora de M1.)

Las transcripciones precedentes permiten observar que el discurso de los alumnos y de las tres profesoras coincide acerca de qué aspectos es preciso analizar para leer y escribir teniendo en cuenta la perspectiva de los historiadores. De este modo, tanto los estudiantes como las docentes confirman lo ya señalado por estudios con expertos en esta disciplina (por ejemplo, Lee, 2005; Leinhardt y Stainton, 1994; Monte-Sano, 2011; Wineburg, 1991, 1998; Wineburg et al., 2007): leer en Historia involucra un esfuerzo analítico e inferencial sobre el contexto del escrito y del autor, en aras de elaborar y fundamentar una determinada “interpretación de otra interpretación” (cita n° 1) sobre lo acontecido en el pasado. Ello excede en mucho el atender tan sólo al contenido informacional y explícito de los textos.

Los alumnos y las profesoras señalan distintos factores a tener en cuenta en este modo de leer y de escribir inferencial y analítico. A continuación, los consignamos a partir del discurso de las docentes –en tanto participantes más experimentadas en Historia– y relacionamos lo que dicen estas entrevistadas con los resultados sobre historiadores expertos hallados por Wineburg (1991) y Britt y Anglinskas(2002). Para ello, entre corchetes ampliamos las características mencionadas por las profesoras con los planteamientos teóricos que se efectúan en las dos investigaciones citadas. De este modo, encontramos que para las docentes que participan en nuestro estudio leer y escribir en las asignaturas de Historia involucra tener en cuenta:

-Las fuentes que usan los autores (citas n° 4, 10 y 16) [en contraposición a las que omiten].

- Cómo las trabajan (citas nº 4, 13 y 16) [cómo las interpretan, qué metodología y/o estrategias de análisis utilizan, etc.].
- Desde qué lugar (citas nº 4 y 8) [a partir de cuáles afiliaciones institucionales, políticas, ideológicas, etc. de los autores].
- Qué sujeto/s eligen enfocar (cita nº 5) [sus perspectivas y/o concepciones de la Historia subyacentes].
- Quiénes son los autores, cuál es su formación (citas nº 2, 3 y 5) [su trayectoria académica, sus adhesiones o rivalidades teóricas].
- En qué contexto histórico escriben y cuáles son sus intereses (citas nº 2, 3, 5 y 16) [sus motivaciones profesionales y/o personales, beneficios que le reporta lo escrito, etc.].
- De qué manera escriben (citas nº 4, 13 y 16) [para qué audiencia, cómo se presentan los argumentos, en qué registro lo hacen –autobiográfico, científico, literario–].
- Evaluar/ valorar y extraer conclusiones propias, a partir de los anteriores puntos, sobre el trabajo del autor o sobre las posturas divergentes de distintos historiadores (citas nº 13, 14, 15, 16 y 17) [realizar una evaluación personal del autor o de la fuente, para constituir así un armazón interpretativo que direcciona la construcción de significado sobre el texto o el tema histórico].

El análisis anterior brinda fundamentos acerca de que en las asignaturas de Historia observadas en este IFD, tanto para los alumnos como para los docentes, leer y escribir en los “géneros áulicos” (Russell, 1999) se halla conectado con las prácticas textuales de la comunidad discursiva de referencia (Artemeva, 2008; Russell, 1997; Swales, 1990) y, por ende, con ciertas características epistemológicas centrales del “pensamiento histórico” (Seixas, 2006). Estos resultados entran en tensión con la idea que las docentes sostienen acerca de que, para saber cómo leer y escribir en esta disciplina, basta tan sólo con conocer y dominar “el discurso académico” en forma generalizada.

De hecho, justamente F., docente que alega que los estudiantes necesitan aprender a leer y a escribir de acuerdo con las convenciones académicas de escritura, detecta dificultades en los exámenes escritos de sus alumnos cuando precisan analizar el texto de un historiador con base en “qué fuentes usa, cómo trabajó, desde qué lugar”, en vez de “[tan sólo consignar] qué escribió y con eso ya está” (cita nº 4). Para Alicia, alumna de F., ello resulta un desafío porque “uno no va [tiene la posibilidad de ir] a hacerle una

entrevista al autor para saber qué es lo que quiso decir con eso [que escribió]”. En forma semejante, Julián asevera que “no se trata simplemente de copiar lo que piensa [el autor]”: por ello, es difícil para quien recién ingresa a la carrera “lograr el poder de comprensión” necesario como para “escribir lo que le parece [lo que el alumno como lector infiere e interpreta] que [el historiador] está diciendo” (cita nº 3).

Por otra parte, el análisis muestra que es acerca de la subcategoría *evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o la/s perspectiva/s adoptada/s por el/los autor/es* que aparecen más diferencias entre las prácticas y expectativas de lectura y escritura declaradas por los estudiantes y docentes. Efectivamente, sólo 7 de los 20 alumnos entrevistados señalan la necesidad de realizar estas ponderaciones y 2 de las 3 docentes solicitarlas. Así, vemos que F., profesora de M1, afirma que en los exámenes no requiere a los estudiantes elaborar su “análisis/visión personal” sobre lo leído, sino que tan sólo les “pide los textos” (cita nº 18). Esta docente excluye dicha evaluación/valoración propias del objetivo que guía sus propuestas de exámenes escritos, objetivo que enfoca únicamente a realizar un “control de lectura” (cita nº 18). Una situación distinta surge en el caso de N. y T., quienes esperan que los alumnos elaboren por escrito sus propias valoraciones o conclusiones a partir del análisis de cómo se construyen, argumentan y sostienen los puntos de vista sobre el pasado. De este modo, otorgan un rol activo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje dado que les preocupa que sus alumnos “piensen” y “produzcan” por ellos mismos a través de responder a consignas de escritura “no literales” (cita nº 18), es decir, que no signifiquen tan sólo reproducir lo que “dice” el texto.

Ahora bien, tras haber avanzado hasta este punto en el análisis de qué desafíos y qué expectativas comportan el leer y escribir para *analizar la perspectiva de los autores*, abordaremos en el apartado siguiente el segundo aspecto más mencionado por los participantes en referencia a los modos de leer y escribir en asignaturas de Historia, esto es, la necesidad de leer para *comprender procesos*, en vez de hacerlo para *memorizar fechas o acontecimientos*.

4.2.2. Comprender procesos y conceptos versus memorizar fechas o acontecimientos

La visión histórica positivista que cundió en siglo XIX, centrada en la descripción de hechos y personajes individuales –como los “héroes”– (Cardoso, 1985; Gojman, 2005), se

opone a concepciones más actuales –herederas del marxismo y de la escuela francesa de los Annales–. Para estas últimas, en cambio, producir conocimientos en Historia significa “reunir diferentes factores del proceso histórico (actos humanos, otros hechos históricos, tendencias, procesos), mediante las correspondientes explicaciones” (Topolsky, 1985, citado en Gojman, 2005, p. 52). La contraposición entre estas maneras de entender la naturaleza del conocimiento histórico es señalada por casi la mitad de los alumnos (9/20) y por el total de las tres docentes que participan de nuestra investigación. En particular, para las profesoras resulta importante que sus estudiantes enfoquen la lectura y la escritura con el objetivo de comprender y dar cuenta de los procesos sociales, políticos y económicos que han tenido lugar en el pasado. Por ello, expresan que no pretenden que los alumnos memoricen fechas y sucesos puntuales. De hecho, esperan que puedan utilizar “lo fáctico” como soporte para pensar en el significado de procesos históricos más generales. Desde la perspectiva de los alumnos, jerarquizar y otorgar significado a la información específica que se presenta en los textos remite a una forma de encarar la lectura que les resulta novedosa. Las citas de entrevista que incluimos más abajo ilustran cómo describen este desafío los estudiantes y las profesoras entrevistadas.

2. Comprender procesos y conceptos versus memorizar/describir acontecimientos

2.1. Según el punto de vista de los estudiantes

Cita nº 1: 562A: *[...] para mí leer en Historia tiene que ver con eso ¿no? Ni fechas, ni numeritos ni todo esto que a nosotros nos tiene ahí viste todo el tiempo, mucha memorización, y memorización de acontecimientos, yo creo que está bien orientada esta formación social [en el profesorado], ¿me entendés? [...], con F. [profesora de M1] por lo menos sabíamos que hicimos algo importante, [...] [hay] una distancia infinita entre la Historia [de los manuales de antes] y la de la actualidad [entre la visión de la disciplina como memorización de fechas y hechos y la de la actualidad como proceso], ahí coincido sobre eso con F. (Pedro, alumno de M1 y M2.)*

Cita nº 2: 122A: *[en las materias de Historia] no te podés quedar tanto en decir [escribir en los exámenes] las fechas, tenés que explicar procesos [...]. (José, alumno de M1 y M2.)*

Cita nº 3: 142A: *Claro si hubiese puesto las etapas [escrito en el parcial de M1], no, la etapa y las características, después ella [F., profesora de M1] dijo que las fechas no eran tan importantes, que ella no tomaba tanto fecha sino más bien proceso y todo porque si hubiera nombrado la etapa y sus características capaz que estaba más cerca de contestarle la pregunta. (Alicia, alumna de M1 y ex – alumna de M2 y M3.)*

2.2. Según el punto de vista de las docentes

Cita nº 4: 64D: *[...] la Historia para mí no es eh, a ver, lo que yo le quiero transmitir a mis alumnos en el profesorado es que no sean de los que se creen expertos y que sólo son memoristas eh, la Historia no es una sucesión de fechas, es decir, a partir de las fechas en sí nosotros tenemos que pensar ¿no? Digamos, son los complementos que nos invitan a disparar, los procesos ¿mm? (F., profesora de M1.)*

Cita nº 5: 50D: [...] **con las fechas**, yo de fechas no los voy a llenar, yo **no pretendo que sepan toda la cronología** de Reyes, yo la verdad no me acuerdo, no me acuerdo qué Rey estuvo qué año, obviamente sí sé que los Borbones estuvieron después de Isabel la Católica, pero todos los hijos los nietos... Yo en realidad **los voy dando como para que vean qué fue pasando en, eh, digamos, con lo económico, lo social, los procesos son lo importante**. [...] **al principio el problema [de los alumnos] es que se pierden en lo fáctico**, al principio es como que se pierden en la Historia fáctica y yo trato de, como de encauzarlos a que dejen un poco lo fáctico como objeto en sí y que lo usen en realidad como soporte, pero que vayan a lo concreto, no, digamos, que del texto entendieron toda la cronología, de Reyes y qué se yo y que con quien se casó y yo ni me acuerdo de con quién se casó ni cuántos hijos tuvieron y de pronto no sacaron **qué proceso económico había puesto en marcha ese Rey** [...]. (T., profesora de M2.)

Cita nº 6:587D: [...] **Yo siempre les advierto eso [a los alumnos], no es la cuestión del orden de acontecimientos, es un proceso histórico, que el acontecimiento como dato en cuanto dato no está mal, al contrario. El problema es cuando no lo refieren a cuestiones más conceptuales, a ciertas discusiones sobre ese proceso [...]** para poner los acontecimientos en orden, cuando me equivoqué o me olvidé la fecha [...], a ver, **me fijo, [en el texto] pero nadie te va a preguntar toda la dinastía [dice como si le explicara a sus alumnos]. No, no..., es tener un parámetro, un marco de referencia, pero lo que importa es el proceso...** [...]. (N., profesora de M3.)

En las citas que hemos transcrito, se observa que la perspectiva de los estudiantes y la de las docentes coinciden con la descripción teórica sobre qué formas de interpretar y de escribir sobre el pasado resultan apropiadas en la comunidad discursiva de referencia. Es así que centrar el propósito de la lectura y del aprendizaje en los procesos de cambio, los cuales no pueden aislarse en series discretas de eventos y fechas, actualizaría en estas materias un aspecto epistemológico propio de la Historia (Lee, 2005; Seixas, 2006).

El total de las profesoras y casi la mitad de los alumnos entrevistados señalan esta especificidad acerca del discurso histórico. Ello nos permite hipotetizar que las materias disciplinares promueven desde la enseñanza una visión de los cambios en el tiempo que contrasta con las ideas de la Historia como “crónica de acontecimientos del pasado” y “colección de hechos importantes”, frecuentes en los alumnos según algunas indagaciones realizadas en el nivel primario y secundario (cf. Mc Donald, 1992; Brophy, Van Sledright y Bredin, 1992, citados en Carretero y Limón, 1996/2002, p. 49).

Los estudiantes entrevistados que refieren la necesidad de enfocar en procesos suelen valorar esta visión de la Historia (cita nº 1). Sin embargo, para algunos, dicha manera de encarar el conocimiento histórico resulta poco familiar. Por consiguiente, y como ejemplifica el caso de Alicia, en ocasiones no tener presentes fechas que consideran importantes mientras escriben los parciales puede perjudicarlos, ya que se deciden a no incluir en su producción “el proceso [...] la etapa y las características” que sí han estudiado y aprendido (cita nº 3), pero sobre las cuales no se acuerdan las fechas precisas que creen sustanciales, y consideran que no consignarlas afectará negativamente su calificación.

Las docentes, por su parte, detectan dificultades sobre este aspecto vinculado a la lectura y la escritura. Manifiestan así que, al comenzar el profesorado, los estudiantes “se pierden” (cita nº 5) entre la profusión de fechas y de acontecimientos puntuales presentes en los textos. Afirman además que “el problema” es aprender cómo utilizar dicha información como “parámetro, marco de referencia” (cita nº 6) o “soporte” (cita nº 5) para comprender “cuestiones más conceptuales o discusiones sobre procesos” (cita nº 6). Por lo demás, y como veremos en el próximo apartado, el desafío que implica interpretar eventos puntuales en relación con explicaciones de un nivel de generalidad mayor no sólo se pone en juego respecto de los procesos de cambio o de continuidad históricos, sino también acerca de conceptos disciplinares que, en la bibliografía, se construyen con base en la sumatoria de ejemplos y evidencias discretas.

4.2.3. Otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares con respecto a conceptos históricos más generales

Leer textos históricos enfrenta a los alumnos a otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares cuando los historiadores los utilizan en sus argumentos y explicaciones. Entre el total de estudiantes, casi un tercio (7/20) menciona esta característica al respecto de las prácticas de lectura que realizan en materias disciplinares.

Si bien las tres docentes también señalan esta necesidad al abordar los textos y documentos históricos, la refieren a dos situaciones distintas. La primera corresponde a que los alumnos, cuando en los textos escritos por historiadores hallan diversas fuentes y ejemplos fácticos, puedan comprender cómo están siendo utilizados en tanto evidencia de sus explicaciones y argumentos. Con base en esta comprensión, esperan que los estudiantes puedan jerarquizar la importancia de tales ejemplos y evidencias durante el estudio. La segunda situación, en cambio, se pone en juego cuando estas mismas profesoras, ya sea en algunas de sus clases y/o en las evaluaciones, presentan fuentes primarias a los estudiantes solicitándoles que las interpreten a partir de los conceptos tratados en la bibliografía. En las citas que siguen, ejemplificamos desde el punto de vista de los alumnos y de las docentes esta característica de la lectura disciplinar.

3. Otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares con respecto a conceptos históricos más generales

3.1. Según el punto de vista de los estudiantes

Cita n° 1: 10A: [...] yo aprendí acá [en el profesorado] que una cosa es leer lo que a vos te interesa de Historia, y otra cosa es leer para aprender Historia, hay puntos que son extremadamente detallados y aburridos, que los tenés que leer igual y relacionarlos con lo más macro porque te completan un cuadro, que vos venías ya con ciertas cosas anteriores, digamos, ¿no? (Matías, alumno de M3.)

Cita n° 2: 62A: [...] cuando leía [textos de M1] [...] hay cosas que yo no entiendo, es, muy ultra particulares de cómo eran las embarcaciones, te había dicho de qué hablábamos, de cómo era la madera que usaban, viste, no. [...] dentro de los textos uno lee y encontrás cosas muy detalladas [...] cuando uno va a leer y hay tanta cantidad de texto hay veces que agarrás textos que son muy particulares, y la materia está encarada desde un punto de vista más general y por eso no lo encontrás mucho sentido a esos ejemplos cuando leés [...]. (Alejandro, alumno de M1 y M3.)

Cita n° 3: 252A: Y era como un trabajo de un hombre [aquello que trataba un texto de M2 que los alumnos necesitaban leer con respecto a un tema que sería evaluado] que había hecho un trabajo y había sacado bibliografía de otros trabajos y, no sé, ponía un, el título era [inaudible] y no sé, hablaba, por ejemplo, un Juan Pérez hizo este trabajo en tal año, y así nombraba veinte personas que hacían, habían hecho trabajos en esos años pero no sé, yo tal vez esperaba que me hablara de Segovia viste, como qué se importaba, qué se exportaba, y no sé, yo no lo detecté en el texto, y en el parcial me fue así, me quedó vacío, porque como contenido no lo tengo, no lo sé si alguien lo habrá hecho, yo decía: “¿esto estaba en el texto?” Porque yo no lo encontré, y eran no sé, cinco hojas de comercio exterior. [...]. (Magdalena, alumna de M1 y M2.)

3.2. Según el punto de vista de las docentes

Cita n° 4: 106D: [...] hice a principio de año lecturas de fuentes [llevó documentos históricos al aula para que los alumnos los interpretaran], comentarios sobre, digamos, orales [...] no habían leído los textos anteriores que hablaban sobre, sobre el trabajo en esa fuente [...]. Y en verdad las dificultades se notaron rápidamente.

109E: ¿Qué tipo de dificultades se notaron?

110P: Desde no poder, no poder relacionar las fuentes con las posturas de los autores, esto fue el primer mes de clase ¿mm? Que no tenían las lecturas hechas, en algunos casos.

[...]

114P: [...] fue un trabajo [la actividad de interpretar fuentes que propuso], eh, ellos se dieron cuenta de cómo es trabajar con fuentes ¿no? Lo que hay que preguntarse ¿no? Y, pero no, después no volvimos a hacer otro trabajo con las fuentes.

115E: ¿Por qué, a vos te pareció...?

116P: Eh, en verdad me pasa que como no leen no, no participan, me cuesta ser un poco creativa, realmente no es fácil saber qué hacer, pero ¿no? (F., profesora de M1.)

Cita n° 5: 56D: [...] tienen que darse cuenta, me entendés, que obviamente que les va a costar, al principio, algunos son las primeras veces que hacen algo así, pero tienen que poder darse cuenta, cuando leen algo, cuando los sacás un poquito del eje, digamos que ese conocimiento está, y si está lo pueden poner en relación con un documento [histórico]... Pero es como que, el documento por un lado sí, el conocimiento por el otro sí, y cuando tienen que cruzar, ahí es como que se les mezcla. [...] lo que busco es, yo les explico, pero la semana que viene ustedes, fulano [un alumno] prepara el texto, ¿entendés?, para que, ya vayan sabiendo por dónde ir, porque hay textos que, al ser económicos no tienen mucha idea [...] y se pierden, se pierden y se pierden en lo particular, en los ejemplos ¿entendés? [...]. (T., profesora de M2.)

Cita n° 6: 476D: ¿Qué diferencias hay en la población, ¿festejamos la diferencia social? ¿Cómo me doy cuenta, no? ¿Aparecen las palabras en el texto [en la fuente histórica]? Y sí, claro hay palabras en el texto, pero no es lo mismo decir el amigo único del Rey que decir el campesino que está en la aldea ¿no? Y está pasando por una hambruna ¿no? Entonces hay cosas que son muy concretas ¿no? Que son pistas importantísimas y se notan mucho porque es un lenguaje muy

claro, si uno está ubicado en contexto, el lenguaje de ese documento, es como muy, digamos con una gran ingenuidad están describiendo, y esa enormidad de detalle entonces nosotros lo tenemos que traducir a bueno interpretar estructuras estatales, estructuras comunales, con mayor poder, lo pasamos digamos a través de la teoría, y hacemos la interpretación, eso generalmente es entre todos, porque al principio les presenta bastantes dificultades.[...]. (N., profesora de M3.)

Dado que el propósito que direcciona la lectura de los textos históricos aquí también dista para los alumnos de ser el de extraer informaciones puntuales, en las citas transcritas podría hallarse cierta semejanza con respecto a la categoría precedente. Pero en verdad esta categoría no se refiere a significar los eventos célebres o los acontecimientos puntuales con respecto a procesos de continuidad o cambio, sino al esfuerzo por contextualizar las fuentes y el recuento de la evidencia acerca de conceptos históricos (Wineburg, 1991; Seixas, 2006; Seixas y Peck, 2004). Encontrar en los textos la descripción y el análisis detallado de dichas fuentes y evidencia, como señalan Magdalena y Alejandro (citas n° 2 y 3), puede comportar un obstáculo en la lectura cuando no se comprende de qué manera apoyan o se insertan en el hilo argumentativo y en las explicaciones con respecto a temas más generales. Estos resultados, por lo demás, se condicen en parte con los de la investigación de Afflerbach y VanSledright (2001), sobre todo en cuanto a los obstáculos a la comprensión que los incisos con ejemplos de escritos arcaicos en los textos suele presentar a los alumnos de los últimos grados de primaria (ver apartado 2.3.1.).

Las tres docentes, por su parte, perciben dificultades en sus alumnos a la hora de establecer estas relaciones. En particular, F., quien presenta por única vez esta actividad durante el primer mes de clases de la cursada, adjudica los motivos de los obstáculos que registra a la falta de lectura de los alumnos y, a partir de esta percepción, señala que no vuelve a proponer una actividad similar *a posteriori* (cita n° 4).

T. y N. manifiestan una postura distinta a la de F. En efecto, atribuyen los problemas que detectan en los alumnos a su condición de inexpertos en la asignatura o en la carrera, en términos de reconocer que este modo de leer requerido “al principio les presenta bastantes dificultades” (cita n° 6), o bien expresando que “obviamente le va a costar [...] porque son las primeras veces que hacen algo así” (cita n° 5). Ambas docentes, además, afirman recurrir a distintas estrategias para ayudar a los alumnos a superar el desafío de otorgar significado a lo particular con respecto a conceptos históricos más generales. En esa dirección, manifiestan explicar cómo jerarquizar el texto en la clase anterior a solicitar que algún alumno lo exponga (cita n° 5), o bien intentar realizar “la

interpretación entre todos” (los alumnos junto al profesor) de los documentos históricos durante la clase (cita nº 6).

Llegados a este punto, examinemos ahora en el próximo apartado la última categoría que emerge de nuestro análisis acerca de los modos de leer y de escribir que los entrevistados refieren como característicos de esta disciplina.

4.2.4. No utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada

Escribir los textos que se solicitan en las asignaturas de Historia conlleva para los alumnos el desafío de discernir y comenzar a apropiarse de los modos disciplinares de utilizar términos teóricos y expresiones lingüísticas. En efecto, el uso del lenguaje en el discurso histórico implica el esfuerzo consciente de evitar el sesgo *presentista* de adjudicar ideas y significaciones actuales como propias de los protagonistas del pasado y de realizar juicios sobre la base de valores anacrónicos (Cardoso, 1985; Grant, 2001; Seixas, 2006).

En relación con ello, sólo cinco de los veinte entrevistados señala la necesidad de prestar atención al uso contextualizado de determinadas categorías o giros expresivos cuando se los emplea acerca de cierta época o tema histórico. En las entrevistas a las docentes, hallamos que T. y N. aluden a la categoría *no utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada*, pero que esta no es mencionada por F.

Ahora bien, mientras T. presta atención a esta particularidad únicamente cuando corrige las escrituras que requiere a sus alumnos, N. solamente la menciona al respecto de la lectura. En los próximos párrafos, incluimos fragmentos de entrevista que ilustran cómo refieren los estudiantes y las profesoras la necesidad de ir apropiándose de este “saber hacer” discursivo, relacionado con la comunidad disciplinar de referencia.

4. No utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada

4.1. Según el punto de vista de los estudiantes

Cita nº 1: 98A: [sobre las correcciones recibidas en el parcial de M1] **Que haya puesto no sé, “explotación en América”, y que me diga [le explique la profesora al devolverle el examen], “mirá, la explotación es un concepto capitalista porque el que habla de eso es Marx entonces no puede ser, por lo tanto este concepto está mal”.** (Alejandro, alumno de M1 y M3.)

Cita nº 2: 214A: [...] **yo había puesto bueno “del bajo pueblo” [en el parcial presencial de M2] una, una expresión que hace poco me quedó muy grabada porque en [otra materia disciplinar] bueno eh, hay un autor que hacía referencia en el título de la obra y era “El bajo pueblo” no sé cuánto y que te la subraye y te pone, o sea, no está descontextualizado que yo te ponga “el bajo pueblo” ¿no? [...], no te explica por qué, es muchas veces como que, viste, te corta [inhibe] que**

vos no puedas tener no sé, una oración así, [...] una expresión por ahí que a ella [T., profesora de M2] no le cierra y le pone un signo de pregunta eh... (José, alumno de M1 y M2.)

Cita n° 3: 288A: *Y bueno el tema de escribir es cuando estás en el parcial, bueno, o en M1 tenemos bastante tiempo para hacer el parcial pero aún así es como que, y es un momento que uno está lleno de tensión de pensar en la palabra justa, en no poner nada de otra época que a veces no te das cuenta, eso en el primer parcial lo corrigió mucho, hay que, mucho sufrimiento (risas).* (Larisa, alumna de M1, M2 y M3.)

4.2. Según el punto de vista de las docentes

Cita n° 4: 68D: *[...] hay como un desfasaje, entre lo que estudian, que estudian un montón y después lo que pueden plasmar por escrito en los parciales. Hay como una, una complejidad en trasladar lo que saben, que quizá sí lo saben, porque yo veo que sí lo saben, porque te dicen, porque acá yo quise poner tal y tal cosa, y está bien, pero acá, no dice eso. [...] Entonces no puedo evaluar en base a lo que sé que quiso decir, porque ahí dice. [...] no puedo corregir como válido, porque no está bien, lo que expresé, no me puede poner cualquier palabra para un concepto, cualquier frase que se le ocurra y que no encaja con el contexto del tema ni con la época. [...] Eh, en el caso de José, por ejemplo, él hizo todo lo que le dije que corrigiera [en la instancia de revisión de la reseña, antes de entregar la versión final], no lo corrigió, [...] yo le dije esto, acá, no va, me dijo “bueno, pero esto es, al final usted no nos deja libertad”, vos tenés libertad, pero esto ¡acá está mal!, porque esto no funciona, [...] como que las mujeres de ahora eran menos sometidas que las mujeres de antes, ¿con qué criterio usás la palabra “sometida”?, con el criterio de quién la mujer ahora es menos sometida que antes, desde qué óptica del sometimiento, preguntale a las feministas, a ver qué te contestan, por ejemplo. [...] hay cosas que, depende, depende de dónde lo mires, y eso no puede [...] vos podés estar a favor o en contra, no importa, pero no es lo que tenés que hacer, se lo dije, se lo expliqué, [...] en realidad estaba distorsionando un concepto histórico [...].* (T., profesora de M2.)

Cita n° 5: 587D: *[...] Otra cosa importante, considerar que es exactamente lo mismo, que eso es grave para un historiador, yo les explico, eh, intercambio y comercio. Son términos que representan parámetros diferentes. Cuando hay comercio es que se supone la existencia de dinero, del mercado, de los precios [...]. Pero, claro, hacer todo esto es un esfuerzo de comprensión y de abstracción muy grande... y cuando vos vas al manual, en las traducciones de los españoles te habla de comercio, comercio de acá, comercio de allá. Ojo que es un error conceptual usar comercio. [...] Te metés en otro modo de producción, eso yo les explicaba que estaba fuera de contexto, en Historia eso es un error importante, y se los refrendé con otras lecturas.* (N., profesora de M3.)

Como ilustran las transcripciones, para los alumnos la necesidad de utilizar términos y expresiones en forma contextualizada se relaciona sobre todo con los parciales escritos (citas n° 1, 2 y 3). En forma general, ello muestra que esta característica de las prácticas discursivas propias de la Historia sería menos visible que las anteriores para los alumnos. Quienes sí la señalan, en ocasiones vivencian este aspecto en términos de un esfuerzo de atención considerable que deben poner en la escritura (cita n° 3). En otros casos, experimentan las correcciones recibidas como críticas que no comprenden y que los inhiben al escribir (cita n° 2).

Desde el punto de vista de las profesoras, en cambio, vemos que T. y N. manifiestan la necesidad de que sus alumnos presten atención al uso de términos o expresiones lingüísticas que “no encajan ni con el contexto del tema ni con la época” (cita

nº 4) o “representan parámetros diferentes” (cita nº 5). Así, evidencian que la interpretación o el uso de ciertas “palabras o frases” (cita nº 5) al leer y escribir acerca de determinado tema histórico pueden llevar a incurrir en “errores” o “distorsiones” conceptuales (citas nº 4 y 5).

Como afirma N., atender a esta característica propia de la lectura en Historia representa para los alumnos “un esfuerzo de comprensión y abstracción muy grande” (cita nº 5). En cambio, desde la perspectiva de T., el uso de ciertos términos o expresiones lingüísticas cuando los estudiantes escriben para ser evaluados actualiza cierta tensión entre la “forma” de lo escrito y su “contenido”. En otras palabras, aunque T. percibe que los alumnos sí aprendieron el tema que evalúa porque, al comentar las correcciones, un estudiante puede ser capaz de explicitar que “acá quise poner tal cosa, y [eso que dice oralmente] está bien” (cita nº 4), T. encuentra necesario no “cooperar” o “naturalizar” las dificultades escriturarias de los alumnos y, por ello, les corrige los usos inadecuados de los términos o expresiones con respecto al tema o al contexto.

Nuevamente, en esta categoría vemos con claridad que la lectura y la escritura se hallan entrelazadas a aspectos epistemológicos disciplinares. Pero en particular, observamos que T. percibe que sus alumnos, al recibir correcciones y comentarios sobre la necesidad de atender a este modo disciplinar de escribir, pueden presentar resistencias a aceptarlos como válidos (cita nº 4).

Para condensar lo expuesto hasta aquí, en las cuatro categorías presentadas y ejemplificadas con fragmentos de entrevista de los alumnos y de los docentes, podemos observar que en términos generales la perspectiva de los profesores coincide con la de los estudiantes sobre cuáles rasgos que caracterizan la lectura y la escritura en Historia se ponen en juego en las asignaturas observadas. Además de definir dichas características desde el punto de vista de ambos actores educativos, las hemos vinculado a la teoría sobre los modos propios de leer, pensar y escribir en Historia (ver apartado 2.3.1.).

Sin embargo, el hecho de que las características del discurso disciplinar descritas en los apartados precedentes se encuentren referidas en forma disímil por cierto número de estudiantes y de profesoras, nos conduce a formularnos las siguientes preguntas en aras de profundizar nuestro análisis: a) ¿con respecto a qué asignaturas (observadas u otras) se señalan estos aspectos, y a cuáles de las tareas de lectura y/o escritura que allí se proponen suelen asociarse? y b) ¿qué sentidos les otorgan alumnos y docentes?

Buscaremos dar respuesta a estos interrogantes en los próximos apartados, con el objetivo de entrever cómo se actualizan diversos aspectos de leer y escribir en Historia en escenarios de enseñanza y aprendizaje distintos.

4.2.5. Asignaturas y tareas de lectura y escritura vinculadas a las características de leer y escribir en Historia

El análisis pormenorizado de las entrevistas permite observar que los alumnos relacionan diferencialmente las distintas características que revisten el leer y el escribir en Historia a algunas de las materias observadas. Asimismo, tanto los estudiantes como las profesoras aluden a dichas características con respecto a distintas tareas de lectura y escritura. Estos datos muestran ser relevantes por cuanto evidencian que en cada espacio curricular, y a través de diversos tipos de tareas, algunos de los modos de leer y escribir que conlleva la construcción del conocimiento histórico aparecen como más visibles o relevantes que otros.

Consideramos que las tareas que propone el profesor establecen condiciones para la utilización del material sobre el que se basará su desarrollo (Gimeno Sacristán, 1988) – por ejemplo, con qué propósitos utilizar la bibliografía–, a la vez que definen determinadas dinámicas y experiencias para aprender en las clases (Bennett, 1988; Doyle, 1983). Por este motivo, las tomamos en cuenta como factores que permiten entrever con qué propósitos se orienta desde la enseñanza la interacción de los alumnos con el discurso escrito, así como de qué manera los estudiantes perciben tales propósitos en relación con leer, pensar y escribir en su disciplina de formación.

Cabe señalar aquí que los tipos de tareas que refieren los estudiantes y las docentes entrevistadas coinciden con los relevados en las observaciones de clases que realizamos en las asignaturas. En la Tabla 5, describimos algunos de los aspectos principales de las tareas de lectura y escritura que se presentan en M1, M2 y M3 con base en dicha información.

Tabla 5: Descripción de las tareas de lectura y escritura solicitadas en las materias

Tipo de tarea	Descripción
Leer para seguir las clases en M1, M2 y M3	Lectura que, en forma oral, las profesoras solicitan realizar a los alumnos clase a clase, por lo general al cierre de las mismas. El propósito, con frecuencia tácito, consiste en que puedan comprender el tema que se desarrollará en el próximo encuentro y/o realizar preguntas sobre lo que no entienden. Las docentes mencionan el nombre de los autores de los textos que esperan que lean y señalan el tema relacionado a dicha bibliografía. En ocasiones, realizan una breve descripción del texto.
Lectura e interpretación de documentos o fuentes históricas en clase en M1, M2 y M3	En algunas oportunidades (más precisamente, en dos clases en M2, y una en M3 y en M1) las docentes presentan a los estudiantes fuentes históricas (por ejemplo, extractos de actas de registros civiles, imágenes pictóricas o correspondencia entre personajes célebres) con la consigna de que las interpreten en relación con los temas tratados en la asignatura. Las profesoras de M2 y de M1 piden que los alumnos armen pequeños grupos (de entre dos a cuatro estudiantes) y que discutan cómo se vinculan los documentos a determinados textos para luego pasar a una puesta en común sobre las conclusiones de cada grupo. En el caso de M3, encontramos que la interpretación se realiza directamente en conjunto con el grupo total de la clase. A diferencia de M2 y M3, no presenciamos en M1 esta tarea, sino que fue informada en las entrevistas a alumnos y a la docente, ya que la misma tuvo lugar durante el primer mes de clases del año lectivo, que no observamos.
Exposiciones orales de textos en clase en M2	Esta tarea consiste en solicitar que alguno de los cursantes lea un texto para exponerlo frente a la docente y a sus pares en la próxima clase. La designación de los alumnos es voluntaria, pero la profesora se asegura de que todos expongan a lo largo de la cursada un número similar de veces y en forma alternada. Exponer, por lo común, conlleva elaborar una síntesis o resumen del escrito asignado, o bien subrayar párrafos del mismo y realizar anotaciones marginales, de modo de intentar no “leer textualmente” (según palabras de la profesora y de los estudiantes en las entrevistas) la mayor parte del texto, a menos que se considere pertinente hacerlo con algún párrafo puntual del escrito para ponerlo en discusión, expresar dudas o justificar las interpretaciones realizadas. En un promedio de treinta minutos que la docente asigna a esta actividad (habitualmente en la primera parte de la clase), el alumno habla sobre el tema general del texto y luego sobre el hilo argumentativo que presenta el autor, brindando también informaciones específicas que considera relevantes. Tanto la docente como los compañeros interrumpen varias veces la exposición para realizar correcciones, aclaraciones y/o consultas. La docente no evalúa con nota las exposiciones, aunque sí tiene en cuenta la disposición a realizarlas y el desempeño de los alumnos en las mismas para la calificación final de la cursada.
Parciales presenciales en M1 y M2	Responden al tipo tradicional de examen escrito. Ambas docentes, habiendo anticipado la fecha de la evaluación a comienzos del curso, en la clase designada dictan o entregan en papel tres o cuatro preguntas/consignas para que los estudiantes las respondan, a libro cerrado, durante el lapso de tiempo de esa clase.
Escritos y/o parciales domiciliarios en M2 y M3	En este tipo de tareas incluimos la reseña de un libro escrito por un historiador que se solicita en M2 y los parciales domiciliarios que los estudiantes deben realizar en M3. Ambas producciones consisten en escritos de mayor longitud que los parciales presenciales, y a los que se asigna un tiempo de elaboración de entre una y dos semanas. Los alumnos producen estos textos por fuera del espacio del aula, a libro abierto. Tienen en común, además, el hecho de estar basados en consignas abiertas o globales (Aisenberg, 2005a, 2010), que demandan analizar bibliografía y producir una síntesis, elaboración y/o valoración propias de los estudiantes. Mientras la reseña que se propone en M2 es optativa (tan sólo la efectúan los alumnos que desean mejorar su nota o promocionar la cursada) y cuenta con una instancia de revisión por parte de la profesora antes de la entrega final, los parciales presenciales en M3 son instancias de evaluación obligatorias, sin opción a revisión previa, aunque sí se permite y se aconseja realizar consultas en clase y vía correo electrónico a la docente.

Como puede verse en la Tabla 5, las tres primeras tareas implican leer y las dos últimas escribir. Asimismo, observamos que mientras en M1 y en M3 se presentan tres tipos de tareas, en M2 existe mayor diversidad de propuestas, puesto que en este espacio curricular se solicitan todas las distintas tareas relevadas.

A continuación, en la Tabla 6 mostramos algunas transcripciones en las que los entrevistados asocian tales actividades de interpretación y producción de textos a las distintas particularidades que refieren acerca de leer y escribir en Historia. Junto con los fragmentos transcritos en la columna central de la tabla, a la izquierda señalamos la tarea que se propone en la materia y, en el costado derecho, indicamos la característica de los modos propios de leer y escribir que los alumnos o docentes señalan que se ponen en juego en las mismas.

Tabla 6: Tareas que se asocian a las distintas características de leer y escribir en Historia

Tarea propuesta y materia	Nº de cita	Ejemplos de citas de entrevistas a alumnos y docentes	Características de leer y escribir en Historia
Lectura para seguir las clases en M1	1	106A: <i>Eh, en M1, F., la profesora, no quiere una lectura llana, ella quiere una lectura de conocimiento de autores [...] sobre el mismo tema para cada clase propone dos autores distintos, donde uno piensa de una manera y el otro piensa de la otra [...].</i> (Octavio, alumno de M1 y M3.)	Comparar similitudes y divergencias entre perspectivas de distintos autores
Lectura e interpretación de documentos o fuentes históricas en clase en M1	2	108P: <i>[...] no llegan a las lecturas, entonces es muy difícil porque es el momento en la clase, ¿no? es decir, cuando yo puse las fuentes [se las dio para que las lean los alumnos], las fuentes no las habían leído antes pero además no habían leído los textos anteriores que hablaban sobre, sobre el trabajo en esa fuente [...].</i> (F., profesora de M1.)	Otorgar significado a ejemplos y fuentes particulares
Exponer textos en clase en M2	3	170P: <i>[...] lo que busco es, yo les explico, pero la semana que viene ustedes, fulano [un alumno] prepara el texto [para exponerlo a la clase], ¿entendés?, para que, ya vayan sabiendo por dónde ir porque hay textos que, al ser económicos no tienen mucha idea [...] y se pierden, se pierden y se pierden en lo particular, en los ejemplos ¿entendés? [...].</i> (T., profesora de M2.)	Otorgar significado a ejemplos y fuentes particulares
Parcial presencial en M1	4	288A: <i>Y bueno el tema de escribir es cuando estás en el parcial, bueno, o en M1 tenemos bastante tiempo para hacer el parcial pero aún así es como que, y es un momento que uno está lleno de tensión de pensar en la palabra justa, en no poner nada de otra época que a veces no te das cuenta, eso en el primer parcial lo corrigió mucho, hay que, mucho sufrimiento (risas).</i> (Larisa, alumna de M1, M2 y M3.)	No utilizar términos o conceptos en forma descontextualizada
Parcial domiciliario en M3	5	378N: <i>[...] un parcial domiciliario en donde bueno [...] yo tengo que armar las consignas que les van a exigir a ustedes [a los alumnos], investigar en el contexto, van a tener que dar sus propias conclusiones, van a tener que armar respuestas, tomando en cuenta lo que dicen los textos, las perspectivas contrapuestas, lo que se dice en clase [...].</i> (N., profesora de M3.)	Comparar similitudes y divergencias entre perspectivas de distintos autores Evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o las perspectivas de los autores
Reseña en M2	6	483E: <i>¿Y cómo fue tu experiencia, digamos, en eso de escribir la reseña [en M2]?</i> 484A: <i>Y estuvo bueno porque era como que, no sólo leías y explicabas el texto sino además también después al final dabas tu mirada crítica de si [el autor] había tratado el tema con profundidad o si lo había pasado por arriba[...] ya era tu pensamiento de lo que te había llegado y de tu interpretación del texto.[...].</i> (Alicia, alumna M1 y ex - alumna de M2 y M3.)	Evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o las perspectivas de los autores

Nota: La cita nº 5 corresponde a dos categorías, que hemos puesto juntas para que no se descontextualice su significado, comprensible dentro del fragmento transcrito. Así, por una parte, la mención a “las perspectivas contrapuestas” ha sido atribuida a la categoría “comparar similitudes y divergencias...” y, por otro lado, al especificar N. que los alumnos “van a tener que dar sus propias conclusiones”, también se ha categorizado este fragmento como “evaluar/valorar el trabajo historiográfico...”.

Interpretar y comparar entre sí datos como los incluidos en la Tabla 6 conlleva una dificultad metodológica. Dado que la muestra de este estudio consta de un distinto número de entrevistados que cursan o cursaron cada asignatura, ello sesga la posibilidad de contrastar directamente cuántos alumnos asocian a cada asignatura o tarea las características propias de leer y escribir en Historia que señalan. Una manera de evitar este sesgo consiste en no tomar siempre como parámetro de comparación al total de los 20 alumnos. Conviene, en lugar de ello, trabajar con base en distintos subconjuntos de estudiantes y obtener frecuencias relativas. Así, a los fines de saber cuántos alumnos asocian a las distintas materias las características categorizadas, tomamos como total al conjunto de entrevistados que cursa o ha cursado cada una de ellas. En forma semejante, para el caso de las diferentes tareas, consideramos qué cantidad de alumnos ha tenido que realizarlas, ya sea en una o más asignaturas. Para ello, necesitamos agrupar a los estudiantes en forma diferente. De este modo, para las tareas que se solicitan en las tres asignaturas, consideramos entonces al total de los 20 alumnos entrevistados. En cambio, para aquellas que se proponen sólo en dos materias, sumamos cuántos estudiantes cursan o han cursado ambas. Finalmente, para las actividades que sólo se incluyen en una, tenemos en cuenta cuántos entrevistados son y han sido alumnos de ese espacio. Pongamos un ejemplo para ser más claros: al ponderar cuántos de los estudiantes que han realizado escritos domiciliarios y de mayor extensión que un examen presencial (ya sea en el caso de la reseña en M2 o del parcial domiciliario en M3) vinculan este tipo de producciones a una u otra de las características categorizadas sobre leer y escribir en Historia, tomamos como total no ya a los 20 estudiantes, sino a 17, puesto que tal es el número de alumnos entrevistados que cursan o han cursado M2 y/o M3.

Habiendo hecho estas aclaraciones, mostramos primero en la Tabla 7 el número de alumnos que asocian a las distintas asignaturas los modos de leer y escribir característicos de Historia que fueron referidos en las entrevistas.

Tabla 7: Número de alumnos que vinculan modos característicos de leer y escribir en Historia a las distintas asignaturas observadas

	M1	M2	M3
Características			
1. Analizar la perspectiva histórica y/o el trabajo historiográfico de los autores	8 (0.53)	5 (0.71)	9 (0.69)
1.1. Inferir la perspectiva de los autores	8 (0.53)	4 (0.57)	3 (0.23)
1.2. Contrastar similitudes y divergencias entre perspectivas	7 (0.46)	2 (0.28)	7 (0.53)
1.3. Evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o las perspectiva/s adoptada/s por el/los autores	0	4 (0.57)	7 (0.53)
2. Comprender procesos versus memorizar/describir acontecimientos	7 (0.46)	2 (0.28)	0
3. Otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares	2 (0.13)	2 (0.28)	0
4. No utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada	3 (0.20)	3 (0.42)	0
Total de alumnos entrevistados que cursan o han cursado cada asignatura	15	7	13

Nota. Se incluyen entre paréntesis las frecuencias relativas a fin de poder establecer comparaciones y se destacan con negrita los valores relativos más altos para cada característica.

En primer lugar, al examinar los datos de la Tabla 7 con respecto a la categoría *analizar la perspectiva histórica de los autores*, resalta que la proporción de cursantes que asocia esta característica a M1, M2 y M3 es bastante similar. Sin embargo, cuando observamos qué sucede con las distintas subcategorías incluidas en la misma, notamos que ningún estudiante menciona precisar *evaluar/valorar* dichas perspectivas en M1, mientras sí lo hacen en M2 y M3. Por otra parte, si bien en M3 un porcentaje menor de alumnos indica necesitar *inferir la perspectiva de un autor* que en las otras dos materias, creemos que ello no resulta un dato sustantivo, puesto que una mayor proporción de estudiantes adjudican a este espacio el requisito de *contrastar similitudes y divergencias entre perspectivas*, lo cual de por sí conlleva inferir la postura de cada uno de los autores en debate. En cambio, nos parece de interés que en M2 el porcentaje de alumnos que menciona precisar *contrastar similitudes y divergencias* en dicha materia sea menor que en el resto de las asignaturas. Ello podría relacionarse a que en esta asignatura la reseña enfoca al análisis de *un* libro escrito por *un* historiador, y a que, probablemente, desde la enseñanza se apunte menos al trabajo sobre las interpretaciones discrepantes en Historia.

Otra cuestión a subrayar consiste en que los estudiantes tan sólo vinculan a M3 las distintas subcategorías de *analizar la perspectiva histórica de los autores*, sin asociar el

resto de las características categorizadas a esta asignatura aunque, como viéramos en los apartados precedentes, su profesora sí informa la necesidad de tenerlas en cuenta al leer y escribir. Por lo demás, en los datos expuestos hallamos que la necesidad de *comprender procesos en vez de memorizar acontecimientos* puntuales se encuentra enfatizada con respecto a M1 y, en menor proporción, a M2. En cambio, los cursantes asocian a M2 en un porcentaje relativamente mayor que a M1 el desafío de *otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares en relación con conceptos históricos más generales* y de *utilizar términos y expresiones en forma contextualizada*.

Para continuar este análisis, y con el objetivo de mostrar otras diferencias, a continuación exponemos en la Tabla 8 el número de alumnos que vinculan a las distintas tareas los modos de leer y escribir en Historia referidos en las entrevistas.

Tabla 8: Número de alumnos que vinculan modos característicos de leer y escribir en Historia a las distintas tareas presentes en las asignaturas

	Lectura para seguir clases en M1, M2 y/ o M3	Lectura e interpretación de fuentes en clase en M1, M2 y/ o M3	Exposición de textos en clase en M2	Parcial presencial en M1 y/ o M2	Escritos y/o parciales domiciliarios en M2 y/ o M3
Características					
1. Analizar la perspectiva histórica de los autores	17 (0.85)	3 (0.15)	4 (0.57)	5 (0.33)	7 (0.41)
1.1. Inferir la perspectiva de los autores	11 (0.55)	3 (0.15)	4 (0.57)	2 (0.13)	2 (0.11)
1.2. Contrastar similitudes y divergencias entre perspectivas	8 (0.40)	0	0	3 (0.20)	7 (0.46)
1.3. Evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o la/s perspectiva/s adoptada/s por el/los autor/es	5 (0.25)	0	0	0	7 (0.46)
2. Comprender procesos versus memorizar/describir acontecimientos	7 (0.35)	0	2 (0.28)	4 (0.26)	3 (0.17)
3. Otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares	6 (0.30)	7 (0.35)	3 (0.42)	1 (0.06)	3 (0.17)
4. No utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada	0	0	0	5 (0.33)	2 (0.11)
Total de alumnos que han llevado a cabo las tareas en asignaturas	20	20	7	15	17

Nota. Se incluyen entre paréntesis las frecuencias relativas, a fin de poder establecer comparaciones, y se destacan con negrita los valores más altos para cada característica.

En la última fila de la tabla anterior puede observarse que, a fines de obtener las frecuencias relativas, hemos considerado como total al conjunto de los 20 entrevistados en los casos en que las tareas de lectura y escritura están presentes en las tres materias observadas, a los 7 estudiantes que cursan M2 cuando la tarea sólo se solicita en dicha asignatura, al subgrupo de 15 entrevistados que incluye a alumnos de M1 y M2 al tener en cuenta los parciales presenciales que se llevan a cabo en ambas materias y, finalmente, al total de 17 estudiantes que cursan o han cursado tanto M2 y/o M3 en relación con los escritos domiciliarios que allí se requieren.

De esta forma, consideramos lícito comparar los datos entre sí y observamos que, en primer término, la lectura clase a clase es la consigna que la mayor proporción de alumnos asocia a la necesidad de *analizar la perspectiva histórica de autores*. A su vez, cuando miramos más de cerca las subcategorías que aquella incluye, se evidencia que la exposición de textos en clase, que sólo se efectúa en M2, también resulta una práctica letrada vinculada con *inferir la perspectiva de un autor*. En cambio, *contrastar similitudes y divergencias entre perspectivas* se halla más ligado a las prácticas de escritura de los parciales tanto presenciales como domiciliarios –que suponen, de todos modos, leer previamente–. Una diferenciación más marcada se observa con respecto a *evaluar/valorar el trabajo historiográfico o la perspectiva de los autores*, categoría que todos los alumnos que la mencionan asocian con los escritos más extendidos y a libro abierto que se proponen ya sea en M2 o en M3 (reseña y parciales domiciliarios), además de la lectura clase a clase.

Es de destacar, asimismo, que todos los estudiantes que señalan la necesidad de *no utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada* vinculan este requisito a los exámenes presenciales de M1 y M2. Como dijéramos antes al presentar dicha categoría, este rasgo propio de las prácticas discursivas disciplinares parecería ser el menos percibido en el conjunto de alumnos

Ahora bien, durante las entrevistas, las docentes también vinculan las características propias de leer y escribir en Historia a diferentes tareas que proponen en sus materias. En la Tabla 9 mostramos el análisis de los datos correspondientes.

Tabla 9: Número de docentes que vinculan modos característicos de leer y escribir en Historia a las distintas consignas/tareas presentadas en sus asignaturas

	Lectura para seguir clases en M1, M2 y/o M3	Lectura e interpretación de fuentes históricas en clase en M1, M2 y M3	Exposición de textos en clase en M2	Parcial presencial en M1 y/o M2	Escritos y/o parciales domiciliarios en M2 y/o M3
Características					
1. Analizar la perspectiva histórica de los autores	3	2(M1 y M3)	1	2	2
1.1. Inferir la perspectiva de los autores	3	1 (M3)	1	2	2
1.2. Contrastar similitudes y divergencias	3	1 (M1)	0	1 (M1)	1 (M3)
1.3. Evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o la/s perspectiva/s adoptada/s por el/los autor/es	1 (M3)	0	0	0	2
2. Comprender procesos versus memorizar/describir acontecimientos	3	0	1	2	0
3. Otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares	3	2 (M2 y M3)	1	1 (M2)	0
4. No utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada	1(M3)	0	0	2	1 (M2)
Total de docentes que proponen consignas/tareas en su asignatura	3	3	1	2	2

Nota. En los casos en que más de una docente presenta un tipo de consigna en su materia y sólo una o dos la vinculan a la característica categorizada, aclaramos al lado del valor numérico cuál o cuáles son las asignaturas que imparten dichas profesoras.

Los datos expuestos en la anterior tabla permiten entrever qué modos característicos de leer y escribir en Historia vinculan las docentes entrevistadas a las distintas tareas que presentan en su materia. Se evidencian así algunos contrastes de interés. En primer lugar, observamos que la mayoría de las características identificadas, al igual que sucede con los alumnos, también se ponen en juego para el conjunto de las profesoras en relación con la lectura para seguir el desarrollo de las clases. Las tres docentes coinciden en que al leer la bibliografía clase a clase los alumnos se enfrentan a *inferir la perspectiva de los autores*, a *contrastar similitudes y divergencias* entre distintas posturas, a *comprender procesos* y a *otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares con respecto a conceptos históricos más generales*.

Por otro lado, resalta que tanto para la profesora de M2 como para la docente de M1 sean tan sólo las consignas de escritura (parciales presenciales y reseña) las que ponen en juego la necesidad de *no utilizar términos y expresiones descontextualizadamente*.

En otros casos, las características categorizadas aparecen más asociadas a leer que a escribir. Por ejemplo, la profesora de M1 vincula la necesidad de *otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares* con la lectura para seguir las clases pero no con el examen presencial. En modo semejante, la profesora de M3 señala la importancia de *comprender procesos versus memorizar/describir acontecimientos* al leer la bibliografía, pero en su discurso no asocia dicho requisito a la escritura de parciales domiciliarios que solicita en su materia.

Para sintetizar, el análisis realizado muestra que en M2 se propone una mayor diversidad de tareas de lectura y escritura que en M1 y M3, las cuales se asocian a distintos aspectos que aparecen como característicos de leer y/o escribir en Historia. En segundo lugar, encontramos que en las tres materias observadas las tareas que involucran leer resultan más extendidas y frecuentes que las de escritura –salvo en el caso de leer para *exponer textos en clase*, que sólo se presenta en M2 y en forma habitual.

Las tareas de lectura, asimismo, vehiculizan para alumnos y docentes algunos aspectos característicos de las prácticas letradas en Historia que no encuentran un claro correlato en la producción de textos que se requiere realizar a los alumnos. Ello sucede, sobre todo, en relación con *otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares con respecto a conceptos más generales* y con *comprender procesos versus memorizar/describir acontecimientos*.

No obstante, y aun cuando las tareas que apuntan a la lectura son más frecuentes que aquellas que implican escribir, algunos aspectos que aparecen como característicos de los modos de hacer con el discurso histórico se ponen de manifiesto para profesores y estudiantes tan sólo en relación con las producciones escritas. Así, suele ser la escritura la que hace visible la necesidad de *no utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada*. Por consiguiente, los docentes percibirían los problemas al respecto recién cuando corrigen los textos escritos por sus alumnos. En forma correlativa, la mayoría de los estudiantes informa enterarse de este tipo de dificultades tras recibir los parciales corregidos, y no con anterioridad a estas instancias. Escribir en las materias, de este modo, conlleva un valor curricular distinto que cumplimentar con las propuestas de

lectura. Efectivamente, los alumnos escriben textos que presentan a los docentes en forma escasa, y todas las ocasiones en que lo hacen se enmarcan en instancias de evaluación – con la única excepción, en parte, de presentar un borrador de reseña en M2, ya que se trata de un escrito intermedio que será calificado luego en su versión final–. Por último, creemos de interés destacar que son menos las instancias enfocadas a que los alumnos ensayen en forma explícita su propia evaluación/valoración sobre cómo han sido interpretados los eventos y procesos históricos (las cuales sólo conciernen a los escritos domiciliarios en M2 y M3).

Al respecto, cabe interrogarse entonces qué se hace en las distintas asignaturas con las inferencias y comparaciones sobre los puntos de vista de los historiadores cuando se solicitan; ¿se describen solamente? Si como sostiene una de las alumnas entrevistadas distinguir la perspectiva de los autores involucra el trabajo de “interpretar una interpretación”, ¿sobre la base de qué perspectivas y valoraciones se interpreta lo ya interpretado por los historiadores? Y ¿quién o quiénes participan de esta interpretación? Son preguntas como éstas las que nos conducen a examinar cómo se valora y significa la necesidad de leer y escribir teniendo en cuenta las diferentes características del discurso histórico categorizadas. En esa dirección, en el próximo apartado analizamos qué sentidos adquieren, tanto para los estudiantes como para sus profesoras, los modos de leer y de escribir en Historia que se refieren en las entrevistas.

4.2.6. Sentidos otorgados a las características de leer y escribir en Historia

Pensar en la lectura y la escritura como prácticas sociales supone prestar atención tanto a las situaciones, convenciones, formas específicas de uso, organización social y relaciones de poder involucradas en el leer y escribir. Pero además, implica atender especialmente a los sentidos o significados que estas prácticas adquieren en distintas situaciones para las personas, tanto en relación con la lectura y la escritura en sí mismas, como con respecto a su construcción de identidad (Gee, 1986; Heath, 1983; Street, 1984, 1993). Asumimos, por tanto, el supuesto de que el sentido es inseparable de la acción y de su expresión (Coulon, 1988). En términos de Geertz (1987), ello implica el esfuerzo por entender no sólo el código, sino también el mensaje, esto es, el significado del decir y del hacer.

Con base en esta perspectiva, dirigimos el análisis a reconocer y conceptualizar los sentidos que durante las entrevistas los alumnos y las profesoras otorgan a los

distintos modos característicos de leer y escribir en materias de Historia a los que hacen referencia.

En las páginas que siguen nos abocamos en primer lugar a analizar la perspectiva de los estudiantes y, en segundo término, a examinar el punto de vista de las profesoras. Ello se debe a que los sentidos adjudicados por alumnos y docentes en parte no coinciden, y resulta más clarificador tratarlos por separado.

Por ende, comenzaremos por identificar dos significados contrapuestos que el discurso de los estudiantes pone en evidencia en forma recurrente. El primero de ellos, como se verá a continuación, presenta matices de interés que buscamos reflejar en la siguiente categorización:

1. Sentido arbitrario: conceptualizamos de este modo el caso en que los modos de leer y escribir en Historia, aunque *en teoría* se entiendan como referentes a la disciplina, adquieren en última instancia el sentido de cumplir con *requisitos arbitrarios del docente*. En otras palabras, los alumnos no conocen o no comprenden de qué manera ciertos criterios disciplinares se vinculan a dichos requerimientos, más allá de responder a lo que consideran que son preferencias “personales” del profesor sobre las formas “correctas” o “esperadas” de encarar la lectura y la escritura. No obstante, el significado de la arbitrariedad no resulta homogéneo en el discurso de todos los estudiantes que lo expresan, sino que se observan distintas variaciones, lo cual nos ha llevado a distinguir las siguientes subcategorías:

1.1. No se explicitan críticas ante la arbitrariedad señalada. Leer y escribir adquiere el sentido de poner en juego la característica según lo que piensan que “quiere” el docente, o bien buscando reproducir “lo que dice” y, aunque no conozcan o comprendan los criterios en los que se basa lo esperado o exigido por el profesor, los alumnos aceptan como una responsabilidad propia el desentrañarlo, sin explicitar críticas.

1.1.1. Aprobar la materia es el sentido que adquiere, en última instancia, asumir sin cuestionamientos la tarea de descifrar qué y cómo “quiere el docente” que lean y escriban.

1.1.2. Dar por sentado la “verdad” o “validez” de lo que el profesor “dice” y/o demanda acerca de la lectura y/o de los modos de escribir,

aunque no comprendan por qué lo hace, fundamenta para los estudiantes el hecho de no explicitar críticas.

1.2. Se explicitan críticas o frustración. Frente a su necesidad de leer y escribir buscando desentrañar qué “quiere el docente” al respecto de las características categorizadas, los alumnos explicitan críticas o frustración ante la arbitrariedad que perciben.

2. Sentido disciplinar: los modos característicos de leer y escribir que se ponen en juego en las asignaturas remiten a una *idea de la Historia como disciplina*, y su sentido trasciende la necesidad de acatar exigencias particulares de los profesores. En algunos casos, los alumnos se posicionan identitariamente como futuros docentes historiadores / investigadores a raíz de percibir y buscar ejercer dichos modos de encarar la lectura y la escritura.

A continuación, transcribimos algunos fragmentos de entrevistas en los que pueden apreciarse los distintos sentidos que acabamos de definir y, a su vez, consignamos cuántos alumnos²⁶ adjudican dichos sentidos a los diferentes modos de leer y escribir en Historia que refieren:

1. Sentido arbitrario (13/20 alumnos)

1.1. Sin explicitar críticas (7/20 alumnos)

1.1.1. Porque buscan aprobar (6/20 alumnos)

Cita n° 1: 176A: [...] ella [F., profesora de M1] *tiene esa modalidad de trabajar un texto por clase, o un par de textos de autores y [como si lo dijera la profesora] “te lo describo y te lo explico y yo lo comunico, te digo las cosas más importantes, las perspectivas de cada autor y lo que es importante del texto y te lo digo” [...]. Y eso en parte favorece que nosotros lo digamos igual eh, yo espero que ella me explique el texto, después me da el texto, subrayo lo que creo que ella toma en cuenta para el parcial y entonces bueno [...] es su forma de trabajar y así vos tenés que leer como ella te dice que leas y bueno.* (Diana, alumna de M1 y M3.)

Cita n° 2: 57E: *Sí, sí, sí buenísimo y digamos eh, y ¿por qué decidiste estudiar sólo de la carpeta [los apuntes de clase]?*

58A: *Porque, cuando le decís algo que opinás vos a ella [F. profesora de M1] no le interesa, le interesa lo que opinan los autores, y lo que dice ella de los autores [...] así los tengo [a los temas] como le gusta a ella y así también sé que me va a ir bien[en el examen].*(Nicandro, alumno de M1 y M3.)

1.1.2. Porque dan por sentado la “verdad” o “validez” de lo que el profesor “dice” y/o “quiere” (4/20 alumnos)

²⁶ En el Anexo n° 3 de esta tesis pueden consultarse distintas tablas que sistematizan la cantidad de alumnos que vincula cada uno de los sentidos identificados a las diferentes características propias de leer y escribir en Historia categorizadas. A diferencia de los apartados anteriores, no las incluimos aquí para no excedernos de los límites de espacio previstos para la presente tesis.

Cita n° 3: 226A: [...] *[en la exposición que realiza en las clases] ella [F., profesora de M1] te da la mirada del autor, entonces cuando vos lees eso [el texto sobre el que expone F.], lo lees buscando lo que dijo [la docente] del autor, ella te habla así de Brady tomó esto porque Brady es más euro-céntrico, o tiene una mirada más, [...], entonces eso sí te lo va indicando la profesora [...] y si los escritores, los autores que nos tocan, y que nos pintan un mundo maravilloso, [si] la profesora no nos da una mirada crítica, nos creeríamos o iríamos [con] esto [lo que dicen algunos autores] repitiéndolo y seguiríamos diciéndolo a nuestros alumnos [...].* (Alicia, alumna M1 y ex - alumna de M2 y M3.)

Cita n° 4: 340A: [...] *o sea voy leyendo y digo, como que lo que dice la profe [F., de M1] está bien, yo lo leí y no entendí, o sea, no detecté lo que quería decir el autor y la profe lo dice [...] ahora [a partir de las correcciones recibidas en el examen de M1] ya sé que por ejemplo para, el último parcial [para el próximo de la materia] si la profesora me pide no sé [...] un debate [comparar perspectivas contrapuestas de autores sobre un tema] entonces ya sé lo que tengo que hacer [...].* (Magdalena, alumna de M1 y M2.)

1.2. Explicitando críticas o frustración (8/20 alumnos)

Cita n° 5: 185A: [...] *[en algunas materias] queda como bueno, [habla como si quien lo dijera fuese el profesor] “interpretamos el proceso, o por qué lo explican [los autores] así como te digo yo” [como dice el docente] y finalmente bueno, “lo que importa es que me digan [escriban] esto en el parcial”... Y yo creo que no tendrían que hacer así... Hay muy pocos profesores que te obligan a interpretar a vos, que te orientan en el texto pero que te obligan a decir a vos qué es lo que a vos te parece que dice el texto.* (Marcos, alumno de M3.)

Cita n° 6: 514A: [...] *T. [profesora de M2] hace esa observación sobre el modo de escribir es como que también, de nuevo, creo que está muy bien, pero creo que está muy mal orientada porque las observaciones que hace a mí no me sirven ¿no? Porque me he encontrado como que me critica la escritura, [...] hoy le criticó una frase a José [en la corrección del parcial] que puso “la masa inerte” de no sé qué, está buenísima la frase y de dónde la sacó, y ella le pone como que “mirá flaco”, como una especie de “esto no se puede poner”, que para mí sí se puede poner, está buena la frase, es más literaria, es expresivo, pero T. ahí se pone media como rígida como que, pero nunca hay eso, nunca se tomó media hora de clase diciendo bueno la Historia se escribe así, este tipo de expresiones las sacamos, nunca, pero después te digo esto no, así no se escribe.* (Pedro, alumno de M1 y M2.)

Cita n° 7: 214A: [...] *yo había puesto [escrito en el parcial de M2] bueno “del bajo pueblo” una, una expresión que hace poco me quedó muy grabada porque en [la materia] Historia Argentina bueno eh, hay un autor que hacía referencia en el título de la obra y era “El bajo pueblo” no sé cuánto y que te la subraye [en la corrección] y te pone, o sea, no está descontextualizado que yo te ponga “el bajo pueblo” ¿no? [...], no te explica por qué, es muchas veces como que, viste, te corta [inhibe] que vos no puedas tener no sé, una oración así, no sé si decir con un giro literario, pero no sé, una expresión por ahí que a ella [T. la profesora] no le cierra y le pone un signo de pregunta eh...* (José, alumno de M1 y M2.)

2. Sentido disciplinar (14/20 alumnos)

Cita n° 8: 416A: *[al leer la bibliografía de M3] yo tenía que tratar de entender, comprender, después pasarlo a dar mi opinión buscar puntos en común [entre las perspectivas de distintos autores], las divergencias y bueno a la vez que yo estaba leyendo estaba como te decía por ahí descubriendo nuevos autores o pensamientos [...] estás tan entretenido y tenés que sacar tus conclusiones, o sea tenés que ponerte, tenés que ponerte otra vez en el historiador, de repente tan entretenido leyendo algo o sea encontrando autores nuevos que en tu vida no los tenías y de repente ponerte así con una vuelta de página ponerte a analizar todo eso.* (Ciro, alumno de M3.)

Cita n° 9: 291A: *Y pero te invita, te invita ella [T., profesora de M2], porque te dan ganas de saber más [...] la reseña bueno ahora ya me va a dar una devolución y a mí me va a servir como*

historiadora el día de mañana, para saber cómo se escribe eso, valorando vos cómo escribió todo un libro otro historiador, analizarlo, está bueno, te muestra que un profesor, que no sólo es estudiar lo que dicen los demás, también es lo que creaste vos [...]. (Leonor, alumna de M2 y ex - alumna de M1.)

Cita n° 10: 562A: [...] **para mí leer en Historia tiene que ver con eso ¿no? Ni fechas, ni numeritos ni todo esto que a nosotros nos tiene ahí viste todo el tiempo, mucha memorización, y memorización de acontecimientos, yo creo que está bien orientada esta formación social [en el profesorado], ¿me entendés? De esto no se habla mucho, con F. [profesora de M1] por lo menos sabíamos que hicimos algo importante, que la Historia está puesta en una manera y que los pibes salen de la escuela con una distancia infinita entre la Historia y la actualidad [entre la visión de la disciplina como memorización de fechas y hechos y la contemporánea que se centra en los procesos], ahí coincido sobre eso con F.** (Pedro, alumno de M1 y M2.)

Cita n° 11: 483E: **¿Y cómo fue tu experiencia, digamos, en eso de escribir la reseña?**
484A: **Y estuvo bueno porque era como que, no sólo leías y explicabas el texto sino además también después al final dabas tu mirada crítica de si [el autor] había tratado el tema con profundidad o si lo había pasado por arriba [...]ya era tu pensamiento de lo que te había llegado y de tu interpretación del texto.[...] Era un trabajo muy bueno de investigación, que si uno va a ser después investigador [...] ese fue el trabajo eh, más acercado que haya a esta actividad, fue muy, muy importante.** (Alicia, alumna M1 y ex - alumna de M2 y M3).

En términos generales, los datos categorizados permiten observar que los estudiantes otorgan un sentido arbitrario o un sentido disciplinar a los modos de leer y escribir en Historia aproximadamente en la misma proporción. Luego, y específicamente con respecto al significado de arbitrariedad, los datos muestran que al menos un tercio de los alumnos (6/20) buscan leer y/o escribir sobre la perspectiva de los autores según lo que el docente “dice” o “quiere” que escriban en los parciales para así aprobar la materia, describiendo esta situación sin realizar una crítica explícita. Un menor número de estudiantes (4/20), por lo demás, otorgan un valor de “verdad” o “validez” a lo que los docentes dicen o creen que “quieren” que expresen en las evaluaciones sobre tales perspectivas, o sobre cómo entender los procesos históricos. En comparación, son más los alumnos (8/20) que explicitan críticas o se sienten frustrados al no entender por qué se les corrigen sus escritos en la forma en que lo hacen los docentes, como también al vivenciar que no les queda otra opción que leer y escribir según lo que “dice” o “quiere” el profesor. El análisis muestra, además, que la mayoría de estudiantes que adopta esta postura crítica se caracteriza por haber cursado otras carreras terciarias (completas o incompletas) con anterioridad, y tener mayor edad que quienes adjudican un sentido de “verdad” a lo que “dice” el profesor o expresan que buscan prioritariamente aprobar la materia.

Por otra parte, a través de la selección de las transcripciones expuestas buscamos adrede mostrar cómo un mismo alumno puede expresar sentidos contrapuestos con respecto a las características de leer y escribir en Historia según se refiera a una u otra

materia o tarea de lectura y escritura. Tal es el caso, por ejemplo, de Alicia, quien por un lado otorga un sentido arbitrario a *analizar la perspectiva histórica de los autores* en la lectura clase a clase en M1 (cita nº 3) y, en cambio, adjudica un significado disciplinar a dicho aspecto del discurso histórico cuando éste se pone en juego en la reseña que se solicita en M2 (cita nº 11).

A raíz de encontrar situaciones como estas, consideramos de interés identificar con respecto a cuáles modos de leer y escribir en Historia, así como a qué asignaturas y tareas que involucran leer y/o escribir los alumnos adjudican uno u otro de los distintos significados que hemos definido. Por razones de espacio, decidimos incluir en la sección de Anexos de la presente tesis (ver Anexo nº 3) las tablas que muestran el análisis pormenorizado de dichos datos. De este modo, realizaremos aquí una lectura sintética de los resultados que allí se expresan.

En primer término, merece destacarse que ningún estudiante adjudica un sentido arbitrario a *evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o la/s perspectiva/s del/de los autor/es*, ni tampoco a *otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares con respecto a conceptos históricos más generales*, siendo éstas las dos características del discurso histórico que los alumnos perciben como más claramente ligadas a lo disciplinar.

En relación con las asignaturas, hallamos que M3 y M2 son la que más se asocian al sentido disciplinar cuando los estudiantes mencionan los modos de leer y escribir en Historia. Acerca de M2, sin embargo, creemos importante indicar que lo que aparece señalado como arbitrario por parte de dos alumnos atañe tan sólo a la necesidad de *no utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada* en los parciales presenciales. Ambos estudiantes, que tienen en común haber cursado otras carreras del nivel superior, vivencian los señalamientos de la profesora como “críticas” arbitrarias (cita nº 6) que los “inhiben” al escribir (cita nº 7), a raíz de que no se explicitan con claridad y/o se enseñan con antelación a los exámenes los criterios que las justifican. M1, en contraste, es la materia a la que, proporcionalmente, más alumnos identifican con la arbitrariedad al referirse a los distintos modos de leer y escribir en su disciplina de formación. De este modo, la mayor parte de quienes cursan o han cursado esta asignatura informan intentar leer y escribir según lo que “dice” o “quiere” la docente, sobre todo en relación con *inferir y contrastar la perspectiva de los distintos autores*.

Por último, al respecto de las tareas, los estudiantes adjudican un sentido disciplinar a los modos propios de leer y escribir en Historia sobre todo en los casos en

que las propuestas de lectura o escritura involucren incorporar su propio análisis y evaluación. Así, es de destacar que para algunos alumnos escribir textos que demandan *evaluar y/o valorar el trabajo historiográfico y/o las posturas adoptadas por los autores* (ya sea en la reseña que se pide en M2 o en los parciales domiciliarios que se solicitan en M3) se vincula a aspectos identitarios en los que los estudiantes se ven a sí mismos como futuros profesores “historiadores” o “investigadores”, capaces de producir conocimiento (ver, por ejemplo, los casos de Ciro, Leonor y Alicia en citas nº 8, 9 y 11).

Hasta aquí, los resultados evidencian que para los alumnos distintos aspectos epistemológicos de la disciplina pueden ponerse en juego en forma disímil al leer y escribir en cada asignatura y revestir diversos sentidos, en ocasiones contrapuestos.

Habiendo hecho estas precisiones, veamos ahora qué sentidos atribuyen las docentes al respecto de las características categorizadas. El examen del discurso de las profesoras permite reconocer tres significados que las entrevistadas adjudican a dichos aspectos:

1. Sentido disciplinar: este sentido alude a una *idea de la Historia como disciplina*, ya sea con respecto a la naturaleza del conocimiento histórico, al trabajo del historiador o al grado de experiencia necesario para dominar ciertos modos de leer y escribir propios de este campo del conocimiento. Involucradas en este significado más general, hallamos algunas diferencias de interés que distinguimos de la siguiente manera:

1.1. Sentido disciplinar en términos generalizados y declarativos: predomina la intención de transmitir a través de las exposiciones del profesor una visión determinada de la Historia en forma general, es decir, en relación con qué paradigmas existen, y con cuál de ellos acuerda el docente en su concepción de la disciplina. Este paradigma, por lo demás, afectaría las expectativas del profesor sobre los modos esperados de leer y/o escribir en su materia.

1.2. Sentido disciplinar en términos de ayudar desde la enseñanza a introducir a los principiantes en los saberes que dominan los expertos: prevalece la idea de que algunas formas disciplinares de encarar la lectura y la escritura son ajenas o escasamente familiares para los estudiantes que ingresan a la carrera y que, por lo tanto, es preciso introducirlos y ayudarlos a superar los desafíos que presentan estos modos novedosos de leer y escribir.

2. Sentido educacional: con esta denominación, nos referimos al sentido adjudicado a ciertos modos de leer y escribir propios de la Historia que las profesoras incluyen en sus asignaturas con el objetivo de favorecer aprendizajes no reproductivos o memorísticos. Por consiguiente, aun cuando este significado remite a las características categorizadas, y por ende a rasgos de la lectura y la escritura disciplinares, sobresale una intención pedagógica relativa a las formas de aprender de los alumnos.

3. Sentido de responsabilidad por la calidad formativa de los futuros docentes: se expresa aquí la responsabilidad de los profesores del terciario por “no bajar” (disminuir) cierto nivel de exigencia con respecto a determinados modos de escribir vinculados a la comunidad disciplinar de referencia. Dichos aspectos disciplinares de la escritura se consideran importantes en relación con la calidad de la formación de quienes serán futuros docentes de Historia.

Antes de proseguir con el análisis, señalamos cuáles profesoras otorgan los diferentes sentidos identificados a los diversos aspectos característicos de leer y escribir en Historia. A su vez, ilustramos cada uno de dichos significados con algunas transcripciones de las entrevistas a estas docentes:

1. Sentido disciplinar (3/3 docentes)

1.1. En términos generalizados y declarativos (1/3 docentes: F., profesora de M1)

Cita n° 1: 64D: [...] *la Historia para mí no es eh, a ver, lo que yo le quiero transmitir a mis alumnos en el profesorado es que no sean de los que se creen expertos y que sólo son memoristas eh, la Historia no es una sucesión de fechas, es decir, a partir de las fechas en sí nosotros tenemos que pensar ¿no? Digamos, son los complementos que nos invitan a disparar, los procesos ¿mm?* (F., profesora de M1.)

Cita n° 2: 82D: [...] *yo doy [pide leer y explica] el texto de [nombre de autor] que es criticado, doy [pide leer y explica] una versión con el texto de [nombre de otro autor] opuesta a [nombre del primer autor], en parte, con las críticas que se le hacen eh [...] Y doy [pide leer y explica] una mirada más moderna que es la de [nombre de un tercer autor] que ya fueron discusiones de fines de los ochenta ¿no? [...] digamos para que vean que es también las diferentes formas de ver Historia, distintas formas de acercarse a la Historia [...].* (F., profesora de M1.)

1.2. En términos de ayudar a los principiantes a ir superando los desafíos que representa el discurso disciplinar (2/3 docentes: T., profesora de M2 y N., profesora de M3)

Cita n° 3:180D: [...] *de pronto tienen un texto que habla de la crisis económica en la casa de los Borbones, ponele, bien, esa crisis económica, se da en un proceso determinado. Si ellos no tienen el contexto, es difícil que interpreten el texto por algún lado, les queda el texto suelto, y, no terminan de comprender en dónde, lo ponen, ¿entendés? A ver, a este nivel no tienen la experiencia, digamos, el conocimiento histórico que se necesita para eso, y entonces me dicen en la crisis pasó este hecho, este hecho y listo, y no saben en dónde están, en qué proceso se*

insertan, entonces yo les tengo que dar el soporte, es como que, como que les pinto el cuadro atrás para que ellos, pongan eso en el proceso. [...]. (T., profesora de M2.)

Cita nº 4: 574D: [...] *el trabajo con la fuente me gusta mucho, porque son los documentos, digamos, es el trabajo del historiador [...]. No es algo que otro ya interpretó... Son ellos mismos [los documentos]. Entonces eso es como, bueno, muy rico y, les despierta mucha curiosidad [...] cuando la vamos leyendo [a la fuente], o lo leo yo o alguno de ellos [los documentos] y vamos comentando, yo voy añadiendo, y con los comentarios los voy como orientando a ver en qué se tienen que fijar, este, porque a veces son relatos que uno se pierde por lo pintoresco que resultan, para el que los lee por primera vez y no está familiarizado con este tipo de lectura, más analítica, puede ser algo muy divertido, puede ser original pero eh, están allí puestas para entender alguna cosa [...].* (N., profesora de M3.)

2. Sentido educacional (2/3 docentes: T., profesora de M2 y N., profesora de M3)

Cita nº 5: 56D: [...] *La idea es, a ver, qué dice el texto, de qué trata, [...] [como diciéndole a sus alumnos cuando exponen textos en clase] “no me repitas el texto porque yo lo estoy leyendo. Vos cuando leíste esto, ¿dónde lo podés situar? Esto dónde lo ponés, o sea, ¿te ubicás?” Esa es la idea.*

59E: *Claro, y bueno, pero para qué...*

60P: [Interrumpe] *Lo que hago [intervenir durante la exposición para pedirles que no repitan el texto y que, en cambio, den su interpretación del mismo y contextualicen los sucesos que allí se tratan] es para que superen el pensamiento lineal, digamos, viste, memorístico, que vos los corrés un cachito y ya se perdieron [...].* (T., profesora de M2.)

Cita nº 6: 378D: [...] *un parcial domiciliario en donde bueno [...] van a tener que dar sus propias conclusiones, van a tener que armar respuestas, tomando en cuenta lo que dicen los textos, las perspectivas contrapuestas, lo que se dice en clase [...], o sea me interesa que trabajen [...] lo que yo les estoy pidiendo es que piensen digamos, que lean bien la consigna, que traten de responder a la consigna, las consignas nunca son literales digamos tienen que producir.* (N., profesora de M3.)

3. Sentido de responsabilidad por la calidad formativa de los futuros docentes (1/3 docentes: T., profesora de M2)

Cita nº 7: 68D: [...] *no puedo corregir como válido [en los textos de los alumnos], porque no está bien, lo que expresó, no me puede poner cualquier palabra para un concepto, cualquier frase que se le ocurra y que no encaja con el contexto del tema ni con la época. ¿Me entendés? Yo tengo en mente siempre eso, más allá de que es un primer año, van a ser profesores. Porque después nos quejamos de que la educación es un desastre [...].* (T., profesora de M2.)

Cita nº 8: 214D: [...] *Yo, mis alumnos, por lo general, me plantean que yo soy exigente, ¿no? por lo general, ése es el concepto que tienen, de mí. [...] cuando corrijo la escritura, cómo redactan, cómo analizan las posturas en un debate, el libro de un autor, podría ser, como más exigente [...]. Yo veo, que estoy formando profesores [...] entonces, yo, como que jugás con que, o sea, hay una variable concreta, ¿no? vos tampoco te podés quedar sin alumnos, porque si yo los hago de goma [los aplazo a los alumnos] en el primer trimestre, me quedo sin gente [...]. Estás entre, la realidad, que tenés, como que estás en un equilibrio entre lo que me gustaría hacer, y yo me sentiría bárbaro porque diría sí, yo puedo formar y formo a estos profesionales, pero no puedo hacer eso, porque no da, porque no da el perfil, porque no da por cómo ingresan, ¿entendés?* (T., profesora de M2.)

Con base en los datos expuestos, vemos que F. hace referencia tan sólo al sentido disciplinar de transmitir una visión de la *Historia como disciplina, en términos declarativos y generalizados*. En contraste, el análisis muestra que en el discurso de T. y

en el de N. prevalece el sentido disciplinar de ayudar a los recién llegados a la carrera a *introducirse en determinados modos de leer y escribir disciplinados*, como también el *sentido educacional* de favorecer aprendizajes *no reproductivos o memorísticos*. Por lo demás, T. es la única profesora que adjudica a su “exigencia” acerca de la escritura de los alumnos el sentido de aportar a la *calidad de la formación de los futuros docentes*.

Al respecto, y como puede observarse en la cita nº 8 antes transcrita, el caso de T. pone de manifiesto algunos de los dilemas a los que pueden enfrentarse los profesores en tanto representan, a la vez, el sistema de actividad disciplinar y el sistema de actividad educativo. Es decir, ambos sistemas de actividad interactuantes pueden generar contradicciones cuando en ocasiones empujan y motivan la acción en direcciones contrapuestas (Engeström, 2001; Russell, 1995, 1997). De esta forma, T. se ve llevada a realizar correcciones sobre los modos de escribir de sus alumnos: “cómo redactan” acerca de “las posturas de un debate, el libro de un autor” (cita nº 8) y a marcar como erróneo el uso de “cualquier frase” o de “cualquier palabra para un concepto” que “no encaja con el contexto del tema ni con la época” (cita nº 7). Incluso, considera que su exigencia en estas cuestiones debería ser mayor para sentirse conforme con respecto a cómo está formando a futuros profesionales y profesores en Historia. Sin embargo, estos parámetros de exigencia relativos a la calidad de la formación se contraponen a la necesidad de contemplar el perfil de los ingresantes, objetivo característico del sistema de actividad educativo, usualmente regido por propósitos de inclusión y equidad social (Russell, 1997). Resulta notorio, por lo demás, que para T. tal dilema tan sólo se ponga en juego frente la corrección de la escritura de los parciales presenciales. En cambio, acerca de las situaciones de lectura, esta docente manifiesta una visión en la que predomina la necesidad de ayudar a introducir a los estudiantes que recién ingresan a los modos de interpretar textos y fuentes en la disciplina.

Pero más allá de las particularidades de cada caso, podemos decir que el análisis de los sentidos que adjudican las docentes a los modos de leer y escribir en Historia pone de manifiesto que, en términos generales, estas profesoras consideran importante que sus alumnos logren interpretar y producir textos teniendo en cuenta dichos aspectos de las prácticas letradas disciplinadas. En ese sentido, hallamos la preocupación por “transmitir”, “introducir” y/o por buscar “brindar una formación de calidad” a los futuros docentes con base en determinadas visiones y formas de entender qué significa “hacer Historia”. En ello, sin dudas, se actualizan los modos característicos de ejercer la lectura y la escritura

en esta disciplina. No obstante, y como abordaremos a continuación al sintetizar y discutir los resultados, encontramos que al igual que para los alumnos, también para las profesoras entrevistadas las diversas situaciones de lectura y escritura, enmarcadas en sus distintas maneras de encarar la enseñanza y, también, en las diversas tareas que proponen, actualizan características discursivas disciplinares en forma disímil.

4.3. Síntesis y discusión

En el presente apartado se retoman los resultados principales del análisis expuesto en este capítulo para irlos discutiendo con base en nuestro marco conceptual y en los antecedentes empíricos pertinentes.

En primer lugar, encontramos que tanto los alumnos como las profesoras indican que la lectura requerida en las materias observadas, en comparación con la que se suele realizar en el nivel medio, conlleva un doble desafío: la mayor cantidad de textos que precisan leer resulta abrumadora para los estudiantes, quienes además encuentran difícil comprenderlos, sobre todo a raíz de la densidad de los significados y/o del vocabulario específico presentes en la bibliografía. Estos resultados extienden al ámbito educativo de los IFDs lo hallado por otras investigaciones nacionales y extranjeras en el ingreso universitario (Carlino y Estienne 2004; Diment y Carlino, 2006b; Fernández y Carlino, 2006; Flower, 1990; Hjortshoj, 2001). Dichos trabajos evidencian que la lectura y la escritura requeridas en la universidad forman parte de *culturas institucionales* que divergen de las que caracterizan al nivel previo. En nuestro trabajo, no obstante, el origen de los problemas que se distinguen es adjudicado por el conjunto de las profesoras, como también por algunos de sus estudiantes, al hecho de que el secundario no los prepara para hacerles frente.

Acerca de esta problemática, ni docentes ni estudiantes otorgan al ámbito institucional del IFD un rol activo en buscar cómo solventar esta brecha. En lugar de ello, varios alumnos y también una de las profesoras indican que la manera de sortear la dificultad que impone la “abrumadora” cantidad de textos por leer –“las montañas de papel”– es ir abandonando materias durante los primeros meses del año lectivo, a medida que los ingresantes se van anoticiando del tiempo de lectura y estudio que les demanda cada asignatura. De este modo, tales entrevistados parecen asumir que los tiempos para

graduarse son distintos a los previstos por el plan de estudios (INFD, 2007; Piovani, 2012)²⁷.

Ello nos conduce a preguntarnos: ¿qué se puede esperar que los estudiantes ya sepan en cuanto a leer y escribir cuando ingresan al profesorado? y, también, ¿qué nos dice su actual desempeño en la lectura y escritura acerca de qué precisa o no ser objeto de enseñanza? Nuestro estudio no pretende dar una respuesta directa y acabada a estos interrogantes, aunque sí permite identificar distintos ejes de tensión con respecto a las diferencias entre niveles, tensiones que, en última instancia, dan cuenta de percepciones contradictorias acerca de la lectura y a la escritura. A su vez, tales contradicciones parecerían evidenciar la insuficiente tematización de estas prácticas como problema que concierne a este nivel educativo. Sobre todo, apuntan a que habría una escasa consideración del leer y escribir en tanto quehaceres de los que ha de ocuparse la enseñanza en las materias disciplinares.

En concreto, nuestro análisis nos permite distinguir así los siguientes ejes de tensión en los modos de significar las dificultades lectoras y de producción de textos que las profesoras perciben en sus alumnos:

- Atribuir, por un lado, las dificultades de los alumnos en las prácticas de lectura y escritura a falencias “genéricas” que acarrearán de la educación precedente. Ello entra en tensión con el hecho de que, al describir en qué consisten tales dificultades, las docentes mencionen aspectos en los que prima el carácter específico de la lectura y escritura disciplinar, es decir, aspectos de estas prácticas que entrelazan en su discurso a los modos propios de pensar y conocer en Historia –características, por tanto, no generalizables–.

- Reconocer la condición de principiantes de los alumnos que ingresan al terciario, lo cual se halla en tensión con la expectativa de que ya sepan por sí solos cómo leer, escribir y/u organizar su tiempo para las “prácticas de estudio” (Castedo, Laxalt y Usandizaga, 2010) que les demanda la nueva cultura institucional.

- Considerar que la exigencia en las tareas de escritura debe adecuarse al grado de desarrollo cognitivo (en términos de edad o maduración) de los estudiantes. Este supuesto entra en tensión con responsabilizar al nivel precedente por las carencias lectoras y escritoras de los alumnos que ingresan al terciario, y también con esperar que estos

²⁷Se prevé la duración de la formación inicial de docentes a cuatro años académicos (Piovani, 2012) aunque, en términos prácticos, y al menos en el profesorado de Historia donde se realizó este estudio, este lapso suele extenderse a entre cinco y siete años de cursada, según informan los propios docentes y estudiantes entrevistados. En la presente tesis, hemos abordamos este tema en los apartados 1.5. y 3.4.1.

puedan gestionar las prácticas de lectura, escritura y estudio en forma autónoma. En efecto, y como han demostrado autores como Chanock (2001) y Lave y Wenger (1991), sólo se puede ser más autónomos en las prácticas culturales en las que se ha participado paulatinamente y adquirido experiencia gracias a la sostenida interacción con otros más expertos, realizando en forma conjunta la actividad. Por este motivo, aun cuando seamos adultos, las formas novedosas de ejercer determinadas prácticas necesitan ser heterorreguladas hasta que el principiante dé muestras de que ha logrado comenzar a autorregularse (Wertsch, 1978; Carlino, 2005a).

El común denominador de estas tensiones denota el sentido generalizable y descontextualizado que se atribuye a la lectura y la escritura, sentido que entra en conflicto con concebir al sujeto alumno en tanto ingresante al profesorado y, por tanto, inexperto. Esta contradicción no parece resultar visible ni ser objeto de reflexión por parte de los entrevistados; su carácter implícito podría ser entonces lo que permite su coexistencia. Sería entendible así que, aunque los docentes perciban e intenten atender las necesidades y desafíos que experimentan sus alumnos como recién llegados al nivel superior y a los contenidos de su materia, al concebir la lectura y la escritura como habilidades discretas, que pueden y/o debieran aprenderse de una vez y para siempre (Ivanic, 2004; Lea y Street, 1998; Turner, 1999), no logren visibilizar la necesidad de incorporar dichas prácticas como objeto de su enseñanza. En consecuencia, las dificultades que se registran en los alumnos al leer y/o escribir tienden a considerarse en términos de habilidad o déficit individuales de los estudiantes (Carlino, 2003; Chanock, 2001, 2004b), cuyas falencias no han logrado solventarse en los niveles previos.

La hipótesis de que resulta frecuente entender a la lectura y a la escritura como habilidades generalizables a contextos cualesquiera es reforzada por otros resultados de esta investigación. En ese sentido, observamos que identificar qué hay de particular en los modos de leer y escribir en Historia no resulta de por sí evidente, tanto para la mayoría de los estudiantes, como también para el total de las docentes entrevistadas.

Ahora bien, una cosa es que para los alumnos no sea de por sí visible qué hay de específico al leer y escribir en Historia, y otra cosa es que lo mismo se constata en el discurso de las profesoras, ya que ellas encarnan el rol de expertas en su disciplina. En nuestro análisis, de hecho, encontramos que dos de las docentes aseveran que comprender y producir textos en Historia no reviste ninguna especificidad, sino que tan sólo implica

que los alumnos aprendan a manejar la lectura y la escritura de textos académicos, cuestión que va “por fuera del contenido”.

¿Qué razones podrían existir para dar cuenta de este desconocimiento o invisibilidad? Nuestra hipótesis, aquí, apunta a que el mayor obstáculo para elaborar tal conceptualización reside en dos cuestiones. Por un lado, incluso quienes teorizan sobre qué delimita a la Historia como disciplina reconocen que parte de la dificultad de hacerlo estriba en que “las ciencias naturales y las del hombre comparten la misma estrategia de investigación (el método científico en sentido amplio o general)” (Cardoso, 1985, p. 96). Este plano epistemológico más genérico que involucra por sí mismo el discurso en las ciencias, haciendo a un lado momentáneamente los debates y contraposiciones existentes entre las distintas áreas de estudio, podría explicar en parte esta primera apreciación de las docentes. En segundo lugar, desde perspectivas retórico-sistémicas se ha llamado la atención acerca de que los usos característicos de las herramientas lingüísticas en los distintos sistemas de actividad disciplinares tienden a hacerse rutinarios, y hasta inconscientes, a medida que pasa el tiempo y se adquiere mayor experticia (Engeström, 2001; Russell, 1997). Ello también podría consistir en uno de los principales motivos por los que, así como otros estudios han puesto de manifiesto (English, 1999; Lea y Street, 1998), muchos profesores equiparan las dificultades epistemológicas que conciernen a la lectura y la escritura en sus materias a problemas más superficiales de gramática, puntuación u organización de los escritos. En nuestros resultados, consideramos que es probable que ambos factores –esto es, la consideración del discurso científico en un plano genérico y la rutinización de los usos particulares del lenguaje por los integrantes más avezados en una comunidad disciplinar– se pongan en juego cuando se perciben “problemas” en la interpretación y producción de textos de los alumnos y, para superarlos, se afirma en forma general que los estudiantes tan sólo precisan “aprender a leer y escribir textos de corte académico”.

No obstante, gracias a la observación de clases extendida en el tiempo, en las entrevistas pudimos bucear más allá de este primer sentido de “habilidades generalizables” que adquieren leer y escribir. De este modo, en los apartados precedentes identificamos y describimos distintos aspectos que caracterizan las prácticas letradas en Historia y que se actualizan en dichas asignaturas. Estos son: 1) *analizar la perspectiva histórica y/o el trabajo historiográfico de los autores* –con sus tres distintas subcategorías de *inferir, contrastar perspectivas y/o evaluar/valorar el trabajo realizado y/o la/s*

perspectiva/s adoptada/s por el/los autor/es–, 2) comprender procesos versus memorizar/describir acontecimientos, 3) otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares con respecto a conceptos históricos más generales y 4) no utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada. Al presentar antes cada una de estas características, mostramos cómo todas reflejan formas de pensar, leer y escribir que –más allá de los aspectos en parte compartidos con las demás Ciencias Humanas y Sociales– diversas postulaciones teórico-epistemológicas y estudios empíricos ponen en evidencia como propias del pensamiento histórico y, además, como características de los modos de hacer con el discurso escrito de los historiadores expertos (cf. Britt y Aglinskias, 2002; Cardoso, 1985; Carr, 1964; Gojman, 2005; Grant, 2001; Jenkins, 2003; Lee, 2005; Leinhardt y Stainton, 1994; Monte-Sano, 2011; Seixas, 2006; Wineburg, 1991).

En esta dirección, nuestro estudio ofrece un aporte de índole metodológica, dado que muestra que la lectura y la escritura no pueden investigarse autónomamente, en abstracto y divorciadas de las situaciones sociales y actividades específicas en las que se ejercen (Russell, 1995; Street, 1984). Apoyarnos en las observaciones de clase, confiriéndoles un rol protagónico a la hora de realizar las entrevistas, nos permitió por tanto identificar que desde los inicios de la formación leer y escribir en los “géneros áulicos” (Russell, 1997) de las asignaturas de Historia conecta a los estudiantes con algunas de las prácticas textuales características de la comunidad discursiva de referencia (Russell, 1997; Swales, 1990). Por consiguiente, un resultado significativo consiste en que tanto del discurso de los alumnos como del de las docentes emergen las mismas cuatro características antes mencionadas; todos los estudiantes que participan de esta investigación aluden al menos a una de estas particularidades y las tres profesoras, en tanto expertas en este campo del conocimiento, las señalan en su mayoría.

Aun así, hallamos que algunas de las particularidades identificadas son referidas por una mayor cantidad de alumnos, mientras que otras tan sólo por una minoría. Por ejemplo, casi el total de los estudiantes entrevistados (17/20) hace mención a alguno de los distintos aspectos de *analizar la perspectiva de los autores*. En cambio, menos de un tercio (7/20) alude a la necesidad de *no utilizar términos o expresiones lingüísticas en forma descontextualizada*.

En principio, la predominancia de referencias a la labor interpretativa que conlleva *analizar la perspectiva de los autores* muestra que leer en Historia involucra un esfuerzo analítico, inferencial y de búsqueda de información sobre el contexto de producción del

escrito y de su autor, en aras a poder elaborar y fundamentar luego una interpretación de segundo orden (cf. 2.3.1.). En palabras de una de las alumnas, se trata de “interpretar la interpretación” ya realizada por otro sobre lo sucedido en el pasado, con el fin de establecer su grado de verosimilitud y/o posibles sesgos. Dicho modo de hacer con el lenguaje en esta disciplina, como afirma Jenkins (2003), no es natural ni autoevidente y, por lo tanto, necesita ser aprendido y enseñado en los distintos espacios curriculares abocados a la Historia (Seixas, 2006; Wineburg, 2007). Nuestros resultados muestran así que una fortaleza de la formación de estos futuros docentes consiste en que, ya desde los inicios de la carrera, se torna visible e importante para ellos que es a través de modos particulares de leer y escribir que se construyen determinadas visiones del pasado (Lee, 2005; Leinhardt y Stainton, 1994; Monte-Sano, 2011).

Sin embargo, y como dijéramos hace un momento, otras características resultan mencionadas por una menor cantidad de alumnos que la anterior. Acerca de estas diferencias, el análisis minucioso de las asociaciones presentes entre: a) categorías y asignaturas y b) categorías y tareas de lectura y/o escritura en el discurso de los entrevistados, permite observar que distintos tipos de tareas, y como parte de determinadas “configuraciones didácticas” (Litwin, 1993, 1997), actualizarían en forma más marcada determinadas características de las prácticas letradas disciplinares y no otras. En tal sentido, cobran relevancia no sólo los tipos de tareas que se proponen en torno al leer y escribir, sino también cómo se encaran dichas propuestas en su articulación con prácticas de enseñanza más globales. Asimismo, es preciso pensar qué condiciones didácticas posibilitan u obturan ciertas interacciones entre docente, alumno y saber a enseñar en cada asignatura –entendiendo a que leer y escribir, como prácticas entrelazadas a los contenidos, forman parte de dicho saber a enseñar– (Lerner, 2001; Torres, 2008). Podemos hipotetizar a partir de este análisis, entonces, que una condición didáctica que favorece que las características del discurso histórico sean percibidas por la mayoría de los alumnos consiste en su *recursividad*, tanto a través de las distintas materias disciplinares como de las diferentes tareas de lectura y escritura que en ellas se solicitan.

El contexto de cada materia y las diferentes tareas de lectura y escritura que se proponen también guardan un vínculo con los sentidos que adquieren para los estudiantes los distintos modos de hacer con el discurso escrito en Historia. Vemos así que ciertas maneras de leer y escribir, para muchos de los alumnos entrevistados, en vez de

legitimarse en relación con los supuestos ontológicos y epistemológicos de esta disciplina, representan el sentido de cumplir con requisitos arbitrarios del docente. Sobre todo, hallamos que ello ocurre en relación con las asignaturas y tareas que no los convocan a realizar una *evaluación y valoración propia de lo leído*.

Al considerar este resultado, es preciso realizar una aclaración. Nuestro estudio no está abocado a establecer cuál es el contenido efectivo que los alumnos producen y que las docentes esperan cuando estas les solicitan realizar su *evaluación y/o valoración de la/s perspectivas discordantes y/o del trabajo historiográfico de los autores*. Por lo tanto, queda abierto el interrogante acerca de si ello remite efectivamente a un “hacer disciplinar” o, en cambio, responde a una necesidad educativa y pedagógica más genérica de estimular en los alumnos un rol activo frente a lo que se enseña, de forma que logren un mayor compromiso con el aprendizaje a partir de posicionarse personalmente ante los contenidos. A pesar de esta disyuntiva que, dentro del marco de nuestro trabajo, nos excede clarificar, hemos decidido sostener esta característica como un atributo particular de los modos de leer y escribir en Historia en razón de que, como han mostrado estudios especializados sobre el tema (Wineburg, 1991; Britt y Aglinskias, 2002), tal evaluación y valoración remite a un hacer muy común de los historiadores expertos. Justamente, cuando estos hallan que existe información exigua para dirimir contraposiciones o explicar ciertas negligencias o parcialidad en los escritos de los autores, se enfrentan a tener que elaborar criterios para justificar su adscripción o su desconfianza acerca de una u otra versión sobre lo ocurrido en el pasado. Es más, muchas veces, dicha evaluación y/o valoración personal del lector avezado direcciona su construcción posterior de sentidos a partir de lo que lee.

En particular, nuestros resultados muestran que en el contexto de M1 la mayoría de los cursantes asume que interpretar las perspectivas de los autores cuando estudian y/o escriben en el parcial implica limitarse a lograr detectar y “decir [escribir en el examen] lo que quiere” la profesora acerca de tales perspectivas. Así, en esta materia, la mayoría de los alumnos buscarían “reproducir” las interpretaciones y la evaluación y valoración que la misma docente ha realizado acerca de los textos al explicarlos. En los casos más extremos, detectamos que ello favorece que algunos estudiantes de esta asignatura opten por dejar de leer gran parte de la bibliografía, abocándose en lugar de ello a estudiar tan sólo de sus notas de clase que, según sostienen, les facilitan reproducir el discurso

“correcto” de la profesora, con el objetivo de que sus oportunidades de aprobar se vean incrementadas.

Situaciones como las mencionadas pueden comprenderse también si tenemos en cuenta que en las aulas se actualizan objetivos que responden a distintos sistemas de actividad interactuantes. Cuando cada uno de estos sistemas de actividad empuja a los sujetos en direcciones diferentes, pueden generarse situaciones experimentadas como dilemáticas a nivel subjetivo y/o identitario (Engeström, 2001; Russell, 1997). En este sentido, por ejemplo, vemos cómo en M2 la demanda de *no utilizar términos y expresiones lingüísticas en forma descontextualizada*, que remite al sistema de actividad disciplinar, adquiere en cambio para la docente el sentido de “mantener” cierto estatus de calidad en la formación de futuros profesores, objetivo propio del sistema educativo. Por su parte, los alumnos tampoco atribuyen un sentido disciplinar a este requisito en M2, sino que lo asocian a sentirse “criticados” e “inhibidos” en su escritura por parte de la docente. Así, de acuerdo con los objetivos del sistema de actividad educativo en el que están insertos, hallan arbitrario que se les corrija lo que aseveran que no se les ha enseñado previamente.

Frente a situaciones dilemáticas como estas, merecen subrayarse algunas formas de posicionarse en la enseñanza que refieren las profesoras de M2 y M3. Estas docentes otorgan un sentido disciplinar a ciertos aspectos de las prácticas letradas que solicitan en sus materias, pero este sentido disciplinar no se contradice con los propósitos educativos del nivel, sino que ambos se articulan y entran en consonancia. Así, las entrevistadas señalan como un objetivo propio de su tarea pedagógica el introducir y ayudar a los alumnos que recién ingresan a la carrera a ir aprendiendo los modos de hacer con el discurso escrito disciplinar, ya que consideran que pueden resultarles novedosos y desafiantes. A través de distintas tareas –como las exposiciones orales con participación y discusión entre los compañeros y la profesora, o la escritura de la reseña y de los parciales domiciliarios–, estas docentes aseveran buscar que sus alumnos aprendan a “pensar”, “interpretar” y “producir” textos propios de su disciplina de formación. Nuestros resultados refuerzan así aquello que estudios como los de Aisenberg y Lerner (2008) y Aisenberg (2005a, 2010) han mostrado en primaria, esto es, que las *consignas de lectura y escritura abiertas*, que dan lugar a la perspectiva personal de los alumnos, permiten habilitarlos como autores, y les evitan así el esfuerzo usual de “descifrar” qué y cómo “quiere” el docente que lean y escriban. El análisis realizado acerca de los sentidos que

los estudiantes y profesoras atribuyen a los modos propios de leer y escribir en Historia evidencia que consignas y tareas como las señaladas también son relevantes en el nivel superior.

Asimismo, las tareas mencionadas antes nos muestran algo importante: es a través de encontrar un espacio para escribir y/o hablar sobre el análisis, valoración y evaluación propias de la perspectiva y/o el trabajo historiográfico de uno o más autores que algunos de los estudiantes se posicionan identitariamente como historiadores o investigadores futuros, es decir, como participantes periféricos de la comunidad disciplinar de referencia (Lave y Wenger, 1991; Russell, 1997).

De hecho, que las voces de los alumnos en torno a los textos disciplinares representen una cierta disrupción a la exposición del docente en las clases o que, en cambio, se valoren como aportes indispensables para dar lugar al aprendizaje y a la enseñanza, es el tema que inaugura nuestro segundo y próximo capítulo de resultados.

5. Leer y escribir en situaciones de aprendizaje y enseñanza monológico-transmisivas o dialógico-interpretativas

En un ambiente monológico (...) se conoce sólo una forma de interacción cognitiva entre conciencias: alguien que sabe y posee la verdad instruye a alguien que es ignorante de ella y se encuentra en el error. [...]. En este tipo de relación pedagógica, “un pensamiento [el del alumno] es o bien afirmado o bien repudiado” (Bakhtin y Emerson, 1999, pp. 80-81).

En la “comunidad dialógica” del aula, el docente como representante más experto de la disciplina necesita de las distintas contribuciones que suscitan los textos para conocer el estado de conocimiento al que los estudiantes han arribado, de modo de validar acuerdos e introducir nuevos problemas (Wells, 1998, p. 32).

El siguiente capítulo está centrado en el análisis de la monologicidad y la dialogicidad presentes en las clases de tres materias observadas. La monologicidad y la dialogicidad, tomadas en este caso como ausencia o presencia de participación de los estudiantes acerca del discurso escrito en las aulas, surgen como categorías de análisis relevantes a partir de la interacción entre los datos recogidos y nuestro marco teórico.

En primer término, al analizar las entrevistas, participar o no en clase aparece como un tema recurrente al que se refieren los estudiantes, relacionándolo a su vez con los modos en que leen, escriben y aprenden los contenidos en las distintas asignaturas. Asimismo, es una cuestión a la que los docentes otorgan importancia, conectándola con la lectura de los alumnos y con su desempeño en las materias.

En segundo lugar, desde nuestro enfoque teórico, durante las observaciones prestamos atención a los modos de participar en el aula en torno a los textos porque asumimos que el aprendizaje se produce a través de la *interacción social* mediada por instrumentos semióticos (lenguajes) en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1934/1995). Esta interacción social es entendida por autores como Bruner y sus seguidores en términos de “diálogo andamiante” (Bruner, 1986; Ninio y Bruner, 1978; Ratner y Bruner, 1978; Langer y Applebee, 1987), es decir, como el tipo de intercambio discursivo que posibilita que el significado otorgado por un aprendiz a una actividad se transforme a partir de su puesta en relación con el significado que le atribuye un otro más experto. Los intercambios orales entre alumnos y docentes sobre los textos leídos y escritos, además, permiten aprender a través del posicionamiento dialógico en relación con la multivocidad de

puntos de vista que suscitan los textos. En otras palabras, es esta multivocidad o polifonía la que favorece complejizar y avanzar en la comprensión (Dysthe, 1996; Matusov, 2004).

Por otro lado, el diálogo sobre la lectura y la escritura también resulta esencial para aprender por participación los “quehaceres no directamente visibles” que se hallan involucrados en las prácticas simbólicas (Wells, 1990b, 1993) –por ejemplo, en los modos de leer y de escribir– y para pasar de la hetero a la autorregulación en una tarea o actividad (Carlino, 2005a; Wertsch, 1978, 1979/2008).

En los próximos apartados caracterizaremos, tanto desde lo observado en las clases como a partir de las voces de los alumnos y de los profesores, las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que predomina la presencia o la ausencia de participación. Nos ocupamos primero de las materias donde hallamos un escenario monológico prevalente en el que la voz del docente impera por sobre las demás. Se identifican, de este modo, a qué razones atribuyen estudiantes y profesores la ausencia o escasez de participación. Presentamos, asimismo, qué efectos comporta según alumnos y docentes el hecho de que no haya participación en las clases en torno a las prácticas de lectura y escritura. Luego, realizamos un análisis análogo acerca de las situaciones de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes sí participan y predomina la dialogicidad en torno a las prácticas letradas. En un último apartado, sintetizamos los resultados y discutimos sus implicancias teóricas.

5.1. Situaciones predominantemente monológico-transmisivas

Asumimos que participar consiste en *intervenir y tomar parte* del espacio discursivo de la clase. Para los alumnos, ello significa sentirse habilitados a preguntar lo que no entienden de lo que leen, a expresar su interpretación de los textos, a manifestar sus opiniones personales sobre los temas que se abordan, así como las relaciones que establecen entre la bibliografía y otros conocimientos que ya poseen.

Al respecto, las observaciones muestran que los estudiantes no participan de igual forma en todas las materias: en unas la mayoría de ellos se mantienen callados durante toda la clase, tomando apuntes y escuchando a la profesora, casi sin formular preguntas, mientras que en otras asignaturas los mismos alumnos sí intervienen en forma habitual. De este modo, en las situaciones de enseñanza y aprendizaje que conceptualizamos como monológicas, sólo dos o tres estudiantes son quienes participan ocasionalmente y en forma espontánea, aunque con frases de pocas palabras. Cuando lo hacen, casi siempre son interrumpidos por

sus profesoras antes de que terminen de formular la idea. En estos escenarios, aunque las docentes realizan preguntas mientras exponen, no suelen hacer pausas en su discurso a continuación de las mismas, de modo que los alumnos puedan sentirse realmente convocados a contestarlas. En cambio, dichos interrogantes son respondidos casi de inmediato por la propia docente.

Durante los tres meses y medio de observación de clases se evidenció que M1 y M3 consistían en espacios predominantemente monológicos, en los que las voces de los estudiantes rara vez aportaban al desarrollo de la clase y a la interpretación o explicación de los textos leídos para aprender. A continuación, transcribimos parte una observación de clase en M1 y en M3, a los fines de ilustrar y analizar las situaciones de enseñanza y aprendizaje que identificamos como monológicas. Hemos elegido sendos fragmentos de transcripción porque el análisis de nuestros registros muestra que el modo de interacción entre alumnos y docente en torno a la bibliografía que se evidencia en los mismos resulta el más representativo de lo que sucede en cada una de estas materias.

Extracto de observación de clase de M1²⁸

[En la tercera clase observada F., profesora de M1, se ha sentado, como en las anteriores, al frente de los alumnos y ha puesto sobre el escritorio distintos libros que va hojeando mientras explica. Habla a los estudiantes sin que ellos la interrumpen y sin solicitar su participación desde que comienza la clase hasta el minuto 23 de grabación. Durante este tiempo, la mayoría de los alumnos toman nota en sus cuadernos, casi sin realizar pausas en esta labor de escritura. A continuación, transcribimos la clase desde el minuto 21: 00.]

*ID:[...] frente a otro tipo de posibilidades económicas de explotación como es la Encomienda, entonces escaparse de esta institución es a través de la huida y uno de los problemas que se plantea tiene que ver [silencio de siete segundos] justamente con [silencio de cinco segundos] la vuelta a la comunidad y su encuentro con la comunidad en determinados momentos como puede ser una fiesta Patronal, que es importante para esta reinención étnica de la idea comunitaria, [silencio de ocho segundos] en otras regiones es la diferencia, la definición amplia del territorio de esta comunidad como el área de Guajaca, donde lo que hacen estas comunidades indígenas es evitar todo tipo de contacto y relación con los españoles, los momentos de contacto están referidos al comercio un comercio indirecto y a la presencia del Cura dentro de la comunidad [silencio de siete segundos] eh [silencio de seis segundos] hechos en relación a la población indígena ¿mm? **No sé si alguien quiere***

²⁸ Al igual que en las entrevistas, en las observaciones de clase numeramos los turnos de habla. Identificamos también las distintas intervenciones en las clases de la siguiente manera: con la letra “D” a las de los docentes, y con la letra “A” a las de los alumnos, esta última seguida por el nombre que les asignamos como seudónimo. Mediante corchetes, incluimos información no verbal registrada, aclaraciones pertinentes para que se comprenda el discurso de los participantes o alguna síntesis de datos necesaria para contextualizar la transcripción. Los puntos suspensivos entre corchetes indican que hemos omitido fragmentos de la transcripción por motivos de espacio. En cambio, cuando los puntos suspensivos se hallan entre paréntesis, hacemos referencia a aquellas partes del registro audiograbado que, debido al ruido ambiente o a la superposición de voces, no lograron ser transcritas. Por último, puesto que los fragmentos citados son extensos en aras de mostrar en forma contextualizada y con mayor profundidad las interacciones predominantes en las clases, se señalan en negrita las porciones más significativas para el análisis posterior.

hacer alguna pregunta, si es que, a mí me gustaría que les quede claro este concepto de diferencias entre forasteros, Sanaconas, originarios. Bien, eso debe ser claro ¿mm? Bien, como estrategia [silencio de cinco segundos] como la tarea... [Mientras F. va diciendo esto, los alumnos la miran sin decir nada, luego interviene Pedro quien es uno de los dos alumnos que hablan a veces entre los 14 y 18 asistentes de las clases pasadas.]

2A Pedro: [interrumpe desde "tarea"] ¿Podemos hablar de porcentajes de la presencia de cada uno de ellos? [Interviene al minuto 24:28].

3D: Sí. Eh... [Silencio de nueve segundos].

4A Pedro: Porque en Baxtel [texto de un autor que tienen como bibliografía] no aparece esta categoría [alumno no termina la frase y se calla frente a la interrupción de la docente].

5D: [Interrumpe y se superpone desde "no aparece". Empieza a hablar más vehementemente, el tono es apresurado.] No, en Baxtel no aparece porque Baxtel qué nos está hablando, del momento del contrato, Baxtel nos está hablando de la desestructuración y yo les estoy hablando del Siglo XVII, es decir ya ha pasado la Conquista [aquí la docente señala que Pedro se equivoca al relacionar lo que ella expone con el texto de Baxtel], ya ha pasado ese impacto porque fueron lanzadas las sociedades económicas ¿mm? ¿Qué es lo que pasa con las poblaciones indígenas?

6A Pedro: Claro (...)... [Habla en voz muy baja y lo que dice resulta inaudible en la grabación. Además, ello se superpone a la voz de la profesora que vuelve a interrumpirlo. Desde que Pedro hizo la pregunta en 2A, y mientras se entabla el intercambio con la docente, los otros alumnos dejaron de anotar].

7D: [La docente casi no hace pausa y se contesta a sí misma la pregunta "¿qué es lo que pasa con las poblaciones indígenas?", superponiendo su voz a la de Pedro] Ustedes piensen que una comunidad ¿no? A lo largo del tiempo puede crecer o decrecer según determinadas circunstancias, lo que nosotros tenemos acá es, bueno a ver, la pregunta que tenemos es..., bien pasó el impacto de la Conquista y ¿en la caída de la población indígena hay una recuperación de esta población, es decir, estos indios en algún momento vuelven a crecer? [No hace pausa para que los alumnos respondan y se contesta a sí misma al instante] Numéricamente y geográficamente en qué sentido cómo, nosotros lo que notamos es que sí, es un crecimiento muy medido, muy pequeño. Hay una recuperación de esta población indígena, el gran problema que va a aparecer a fines del Siglo XVII y que va a afectar a lo largo de todo el Siglo XVIII la población indígena es que esta pequeña recuperación numérica presenta una crisis importante para esta comunidad. ¿Por qué? [No hace pausa y se contesta al instante] Porque las tierras de las comunidades que contaban ya no eran, ya no son, han reducido, entonces cada clan que se forma, cada familia que se forma el problema que surge es que no hay tierra para repartir [silencio de cinco segundos] o hay menos cantidad de tierra para repartir entonces no están dadas ¿qué? Las condiciones para dar cuenta de la sobrevivencia de este (...) [silencio de seis segundos] entonces declarar si fuera mejor conseguir un trabajo en una hacienda como trabajador rural, eh, como trabajador doméstico, puede implicar una estrategia individual de sobrevivencia, y si estos trabajos, estos cambios [César, en el tercer banco de la segunda fila levanta la mano para hacer una intervención pero la docente sigue hablando y la observadora no logra registrar si la docente le ha visto o no] son arreglos entre el Curaca y el Hacendado que necesita mano de obra y el Curaca consigue que a ese indio no lo cuenten para la mita, ¿qué reduce? [No hace pausa y se contesta al instante.] La cantidad de mitaje que debe enviar esta comunidad. Ahora, la séptima parte de población es que para todo mita que debe ir cada seis meses, esos seis meses que nosotros hemos visto se transformaban en un año, ya que, es decir, [César baja la mano que tenía levantada] no todas las comunidades son cercanas a Potosí, hay provincias que deben concurrir a Potosí que están a dos a tres meses de viaje y además las esperas en Potosí porque los mitayos para irse deben esperar que se les entregue esta pequeña cuota de salario asignado para el pago del tributo [silencio de siete segundos] los indios que van a trabajar a Potosí no están en, y que sobreviven al trabajo en Potosí los mitayos no están en condiciones de insertarse a trabajar dentro de la comunidad, de cumplir esta forma de sociabilización, de reciprocidad, de redistribución que aparece en la organización de esta comunidad, ¿por qué? [No hace pausa y se contesta al instante.] Porque llegan a la comunidad en un estado de salud deplorable, muchos en uno casi terminal de enfermedad [silencio de cinco segundos] y esto hace que para esta comunidad el peso [...].

Extracto de observación de clase de M3

[La tercera clase de M3 se desarrolla como las anteriores y las que seguirán, esto es, de modo predominantemente expositivo. La docente señala al comienzo los textos que se van a trabajar, habla sobre sus autores, pero esta vez lleva material bibliográfico con imágenes de pinturas de distintos

artistas y lo enseña a los alumnos para interpretar cómo estas informan sobre distintas épocas históricas. Sin embargo, durante las dos horas y veinte minutos de esta clase los estudiantes tuvieron poca oportunidad de hablar. Entre los 17 alumnos presentes, dos de ellos durmieron casi la totalidad de la clase y la profesora no comentó nada al respecto. La docente utilizó en varias ocasiones el pizarrón para anotar referencias bibliográficas, escribiéndolas de acuerdo al estilo APA. También realizó un cuadro sintético sobre los temas de la clase, en el que ubicó a distintos autores. Casi la totalidad de los alumnos anotaron lo escrito en el pizarrón, y sólo algunos tomaron ocasionalmente apuntes de la exposición de la profesora. La siguiente transcripción comienza desde el minuto 0:00.]

1D: Bueno, vamos a retomar (...) el [texto] de Burke, de Burke de "Visto y no visto" [título de libro], ¿verdad? ¿Ese lo sacaron? [Se refiere a si sacaron fotocopias del capítulo para leerlo. Mientras dice esto, N. escribe en el pizarrón el nombre "Burke". Algunos alumnos lo copian. La docente, acto seguido, entrega una hoja a los estudiantes con las dos imágenes sobre las que van a trabajar a partir de este texto, para que vayan observándolas y pasándoselas uno a otro, y comenta la biografía del antropólogo francés. Un estudiante –Octavio– es el único que escribe en su cuaderno mientras la profesora habla.]

2A Octavio: Sí. [Contesta que sí sacó las fotocopias en el minuto 1:03 de grabación.]

3D: El libro se llama "Visto y no visto" (...) del evento histórico (...) Yo elegí algunos capítulos, la introducción..., había un capítulo uno, había un capítulo cuatro también y había (...) con la fotocopidora para que (...) se lean bastante rápido, no sé si ustedes tuvieron alguna dificultad (...) dispone ideas en forma, bastante concisa, sobre las que voy a retomar... Yo por ejemplo elegí (...) consenso por los cuales (...) por ejemplo yo elegí la (...) de los artículos que habíamos elegido por ahí "protesta" que era el artículo cuatro y también habíamos elegido el artículo siete, el estereotipo que (...) y... eh... yo había dejado en la fotocopidora esto (...) **¿lo sacaron? [Repite la pregunta que sólo un alumno había contestado.]**

4A Alejandro: No. [Responde junto a otros alumnos en 1:58 de grabación.]

5D: **Bueno, entonces lo vamos a pasar... [Pasa el libro en cuestión abierto a los alumnos para que lo vayan viendo] No, no sé si lo vieron, pero lo vamos a pasar, pasar y porque (...) lo paso para los que no lo vieron, ah sí (...) les voy a dar también la hojita (...) la hojita está ahí la pueden pasar (...) por favor (...) la hojita de (...) que digo es... (...) la cita bibliográfica del libro está ahí, así que apúntenlo, es un antropólogo francés que justamente está utilizando este problema de la alteridad y en su libro justamente lo que ve es algo que tiene relación con el capítulo este siete de Burke que les di porque nosotros (...) cómo los que nos son ajenos, pueden ser vistos (...) ¿no? Y ahí se van a encontrar (...) incluso para (...) con el pueblo americano, con lo que resulta exótico, y después hay otros estereotipos y ahí va avanzando con los siglos, y vamos a encontrar con estereotipos en el Siglo XX, en el Siglo XX por ejemplo la manera de representar por ejemplo la expansión del Capitalismo, la expansión del "peligro amarillo" ¿no?, a partir del '45 la guerra. Por ejemplo acá (...) número cinco, imagen ahí, un estereotipo que expande el Capitalismo o que [...]. [La docente sigue explicando y les pasa otro libro a los alumnos para que lo vean. El clima es de silencio e interés. Sólo dos alumnos han escrito en sus cuadernos algo sobre las imágenes que fue haciendo circular la profesora] Entonces, no tenemos tiempo para verlo en profundidad ahora, pero yo les cuento, porque esto lo van a ver en Historia Antigua (...) desarrollando más de (...) porque más vos estudiás la materia a los efectos de interpretar esto un poquito les voy a (...) como es la vida, acá, hay otra vida. ¿Cómo es? (...) Bueno esto, es la representación de lo que conocen cotidianamente (...) cómo se hace un entierro, (...) estas escenas de homenaje, de gente que viene y deja regalos, arriba, y a la izquierda, que le iban a acompañar en el más allá, por eso aparecen en las tumbas. Y además [...] [sigue hablando de las imágenes y de su relación a conceptos de la materia] del capítulo de Burke lo que les digo (...) pasar, eh... la realidad (...), eh... acá por ejemplo [la docente toma otro libro del escritorio y busca entre las páginas] (...) esta que está marcada... es también una concepción de contexto..., acá... ¿ven?... Lo hiere, en realidad corresponde a un (...), cetro ¿viste los (...) que tenemos hoy? (...) que empieza a rodar sobre una superficie que puede ser arcilla blanca (...) queda la imagen, la garra (...) contra la arcilla blanca (...) [va señalando con el dedo los elementos que menciona en la imagen. Esta ocupa una página completa del libro que sostiene abierto a la altura de su pecho para que los alumnos de atrás vean] del rectángulo (...) y al costado (...) la imagen del carro del Rey Persa (...) que está cazando (...) la imagen... está cazando leones, este es el tamaño del león la (...) está la (...) ahí...**

6A Octavio: [Interrumpe] **¿Entonces el león está parado?** [Interviene en minuto 13:43 de grabación.]

7D: Sí, está (...) no les importa (...) no está cazando una palomita ni un gatito, es un león, miren de la forma en que está representado el león. [Les pasa el libro a los alumnos.]

8A Matías: **Parece un ser humano por el tamaño.** [Interviene en el minuto 13:51 de grabación.]

9D: Claro.

10A Matías: [Sigue hablando en superposición a “claro”] (...) **como el tamaño del carro...** [Matías pasa el libro hacia atrás. Los alumnos empiezan a mirarlo de a pares, y parecería que con mayor interés que a los libros anteriores.]

11D: **[Interrumpe a Matías desde “carro”]** De pie y haciéndole frente (...) ¿no? (...) el arco y la flecha, está indicando que viene realmente a cazar ¿no? Y ahí el personaje (...) es claro que (...) tipo europeo de la primera oleada (...) antes de Cristo, pero yo voy a la forma en que está representado este personaje poderoso, y en qué contexto y a, hay muchas imágenes (...) persas (...) podrán tener un indicio también en (...) en este contexto de cacería pero cuando los reyes cazan, cazan leones (...), la cacería también era (...) en particular la cacería te tipo ritual (...) no es una cacería como el expedicionario que va con su familia y la balsa (...) y pescando (...) uno pesca para la alimentación o para la diversión está de picnic con la familia y [...] y después que cambié de Continente, de época (...) está esta que es muy impactante eh..., es un..., un óleo de un pintor que se llama Modesto González [escribe en el pizarrón el nombre], eh... **¿ustedes conocen a... a otro pintor que pintó muchas imágenes de la guerra del Paraguay, Cándido López?** [Escribe en el pizarrón el nombre y toma luego una revista de su escritorio.]

12A [varios]: **Sí.** [Responden en el minuto 16:45 de grabación.]

13D: Esas que son lindísimas figuras, como vistas desde arriba, son escenas del campo de batalla..., eh...son contemporáneos, Cándido López que se hizo más conocido después de (...) que llega a nosotros al día de hoy, eh... **[Les entrega la revista a los estudiantes para que la observen, ellos van pasándosela y se quedan mirando unos 10 segundos cada uno]** por eso González es contemporáneo [...] eso es un óleo digamos, no es que está fotografiado, y ese hecho (...) están viendo (...).

14A: [un alumno del fondo pide a la profesora el libro que los de adelante le han devuelto porque no se lo pasaron, en la grabación resulta inaudible].

15D: [superpuesto al pedido del alumno] **Están viendo... Sí... Muy importante, sí, sí, mírenlo, mírenlo, éste es el de las imágenes de las tumbas [le pasa el libro a un estudiante para que se lo dé al del fondo],... se lo pueden mostrar... el otro anda por ahí, ¿no? (...)**

16A Larisa: **Sí, también.**

17D: Y esto (...) es un óleo, pero es un óleo contemporáneo (...) al (...), ¿no? (...) Ese equilibrio debe continuar (...) es un reconocimiento de nuestra historia que (...).

18A Larisa: **[Interrumpe] Es como que a todos los súbditos les va a pasar lo mismo (...).** [Interviene al minuto 18:59 de grabación.]

19D: Eh... claro, fijate lo que eligió representar ¿no? En el contexto de esa lucha política de Rosas entre Unitarios y Federales (...)

20A [no se ve quién habla desde el fondo]: (...) [La intervención se produce a en el minuto 19:19 desde el inicio de la grabación. Se superpone al discurso de la docente y resulta inaudible aun en la clase, no se pudo tomar nota de lo que dijo el alumno, fueron pocas palabras. La docente pareció no escuchar y continúa hablando].

Apenas a primera vista, los fragmentos de registro de clase expuestos evidencian que en ambas materias predomina la voz del docente. En efecto, frente a los parlamentos mucho más extensos de las profesoras, las intervenciones de los alumnos van tan sólo desde una a doce o trece palabras, como máximo (ver el turno de habla 2A de la clase de M1 y el 18A de la clase de M3 como las alocuciones más extendidas).

Es de destacar que en M1, si bien la docente realiza pausas mientras habla, los alumnos no aprovechan estos *impasses* para intervenir. Tan sólo Pedro, Octavio y Estela algunas veces sí lo hacen y realizan comentarios o preguntas (cabe aclarar que aunque en el fragmento expuesto Estela no interviene, sí lo hace en otras clases observadas). Pero cuando esto ocurre, F. suele interrumpirlos antes de que terminen de formular la idea que buscan expresar y continúa con su exposición. Y aunque en el discurso de esta docente abundan las

preguntas, estas raras veces son seguidas por pausas. De hecho, cuando F. formula interrogantes mientras expone la mayoría de las veces se contesta a sí misma de inmediato. De esta manera, tales preguntas no parecen estar realmente dirigidas a los alumnos para que aporten al tema desde lo que leyeron, sino que aparentan cumplir, mayormente, una función retórica cuyo propósito sería hacer avanzar la explicación en el marco del propio discurso de la docente.

En el caso de M3, por otro lado, resulta significativa la actividad de interpretación de imágenes con la que N. inaugura la clase. Al compartir con sus alumnos reproducciones de obras de arte con la finalidad de interpretarlas desde una perspectiva histórica, N. recurre a una tarea de potencial dialógico, ya que apunta a que los alumnos pongan en juego sus voces en el aula para realizar dicha interpretación. Sin embargo, así como ocurre cuando F. en M1 se responde a sí misma sus preguntas, la dialogicidad potencial de la tarea propuesta por N. se pierde cuando es la voz de la propia profesora la que efectúa en su mayoría la interpretación de dichas imágenes; los alumnos tan sólo las miran y emiten escuetos comentarios mientras *escuchan* a la docente *comunicarles* los significados históricos que denotan las obras pictóricas. Por lo demás, si bien N. aprueba y parece valorar los comentarios de los alumnos, no se detiene a solicitar que otros estudiantes también intervengan, o a pedir que quienes lo hacen, en forma espontánea pero sucinta, elaboren con mayor extensión o profundidad las ideas sugeridas en sus frases de pocas palabras. Así, podemos observar por ejemplo cómo N. superpone su voz a la de Matías en el turno de habla 11D N. del fragmento nº 2 transcrito, sin repreguntarle por qué cree que el tamaño del león está representado en la misma proporción que el de un ser humano. En forma semejante, encontramos que en 19D N. la profesora acepta como válida la intervención de Larisa, aunque, ante ello, la docente continúa por sí misma interpretando la imagen sin solicitarle antes a la alumna que fundamente por qué piensa que la obra artística en cuestión comunicaría que “a todos los súbditos les va a pasar lo mismo”.

Además del tipo de interacciones observadas, un dato que consideramos relevante proviene del análisis del diario de campo que se utilizó en la indagación para registrar las impresiones, vivencias y otras apreciaciones de la investigadora durante su estancia en el IFD. En forma recurrente, tras presenciar las clases de M1 y de M3 se consignaron en las notas de campo sensaciones de “aburrimiento” y de “adormecimiento”, e incluso de “incomodidad” al ver a algunos alumnos dormirse en las aulas –cuestión observada en diversas clases de estas asignaturas. Sumado a ello, en el diario de campo se destacó la

referencia recurrente de sensaciones de angustia experimentadas por la observadora. Estas vivencias “angustiantes” se encontraban referidas al curso de la investigación, puesto que al buscar indagar acerca de la lectura y la escritura en las materias, preocupaba a la tesista el hecho de hallar que en M1 y M3 tan sólo aparecieran la toma de apuntes por parte de los estudiantes y la exposición de los textos por parte del docente como las dos únicas prácticas predominantes en relación con el discurso escrito. ¿Amenazaría ello la posibilidad de realizar un aporte sustantivo al conocimiento sobre la lectura y la escritura en el nivel superior? En el diario de campo, acompañaban a esta inquietud más general otras preguntas más específicas que surgían en modo reiterado tras el primer mes de observación, y cuyo análisis resultó ser un insumo importante para las entrevistas posteriores. Dichos interrogantes eran los siguientes: ¿leen o no leen los alumnos para las clases? Si lo hacen, ¿por qué *aceptan* la posición pasiva de escuchar y no intervenir explicitando lo que piensan y comprenden sobre lo que leyeron? ¿Por qué no interrumpen más asiduamente a las profesoras? ¿Por qué no plantean dudas? ¿Cómo se las arreglan al leer para estudiar si encuentran textos difíciles o temas que no comprenden? ¿Cómo pueden constatar, antes de las evaluaciones, si han entendido o no lo leído y explicado? ¿Por qué las docentes no los estimulan o les requieren en forma explícita que den cuenta de cómo interpretan la bibliografía? ¿Por qué no destinan tiempo de clase para ello? Estas y otras inquietudes similares fueron encontrando algunas respuestas durante las entrevistas que realizamos, como abordaremos en los apartados que siguen.

5.1.1. Razones que motivan la falta de participación

Los resultados del análisis de las entrevistas permiten profundizar la comprensión acerca de qué razones atribuyen los alumnos a no poner en juego sus voces en el aula, así como por qué piensan sus docentes que no participan en las clases.

En el caso de los estudiantes, encontramos dos motivos por los que no participan o realizan preguntas en el aula sobre la bibliografía, a saber:

1. Temor, inhibición o rechazo a participar frente a la posibilidad de sentirse sancionados o ridiculizados frente al saber del docente al equivocarse, o bien al mostrar a través de su intervención que no han alcanzado la comprensión esperada por el profesor. Al respecto, los estudiantes informan haber experimentado durante la cursada, y aun antes

del periodo en que se observaron clases, situaciones de sanción o de “desvalorización” en relación con sus preguntas o aportes, o bien afirman haberlas presenciado con respecto a las contribuciones de sus pares.

2. El profesor habla todo el tiempo y no realiza pausas ni los interpela para que participen. Los alumnos infieren que esto ocurre debido al desinterés por parte del docente por saber qué piensan ellos acerca de los textos que leen y, por este motivo, renuncian a intervenir en las clases.

En la Tabla 10 mostramos el número de estudiantes del total de entrevistados menciona estos motivos. A su vez, detallamos cuántos alumnos los refieren a M1 y a M3 sobre el conjunto de los entrevistados que cursan o han cursado dichas materias. Por último, incluimos la cantidad de estudiantes que afirman no participar por las dos razones antes mencionadas en otras asignaturas disciplinares, distintas a las que observamos durante la investigación.

Tabla 10: Número de alumnos que mencionan razones por las que no participan en clase

	Alumnos que la asocian a M1	Alumnos que la asocian a M3	Alumnos que la asocian a otras materias	Alumnos que mencionan razón
Razones				
Temor, inhibición o rechazo a participar frente a la posibilidad de sentirse sancionados o ridiculizados al intervenir en la clase acerca de lo leído	15	0	3	15
La voz del docente monopoliza el espacio discursivo de la clase	9	8	9	17
Total alumnos	15	13	20	20

Nota: No incluimos a M2 en la tabla debido a que ninguno de los alumnos entrevistados informa no participar en esta materia.

Los resultados expuestos en la Tabla 10 evidencian como dato sustancial que la mayoría de los entrevistados manifiesta no participar en alguna materia de las que cursa (ya sea M1, M3 u otras) debido a una o a ambas razones categorizadas (15/20 y 17/20). Pero lo que más se destaca, a primera vista, consiste en que todos los alumnos (15/15) que cursan o han cursado M1 refieren no participar debido a la posibilidad de sentirse sancionados o puestos en ridículo frente al saber del docente. Esta situación contrasta con el caso de M3,

materia acerca de la cual ningún estudiante manifiesta sentirse en riesgo de ser sancionado al cometer “errores” o demostrar “falta” de conocimiento al intervenir sobre algún tema.

En cambio, son más similares los datos entre M1 y M3 al respecto de no intervenir en el espacio discursivo del aula a raíz de que la docente no brinda tiempo de clase o interpela a los alumnos para que participen sobre los temas y la bibliografía. En efecto, vemos que más de la mitad de cursantes de cada uno de estos espacios aduce no participar debido a que sus profesoras hablan todo el tiempo durante las clases.

Ahora bien, la información que aportan los estudiantes con respecto a otras materias brinda una perspectiva más amplia al análisis de estos datos. Así, entrevemos que la razón más extendida por la que 17 de los 20 estudiantes afirman no participar en diversas asignaturas resulta del hecho de que los profesores monopolicen el espacio discursivo de la clase. Por consiguiente, desde el punto de vista de los alumnos, el temor a sentirse sancionados o ridiculizados, que prevalece en M1 como motivo de no participar, podría representar un caso más aislado que el de no hallar un espacio discursivo que los interpele a desplegar sus voces en el aula sobre lo leído o lo escrito.

A continuación, ilustramos con algunas citas de entrevista cada una de las razones que categorizamos acerca de la escasez de participación en torno a los textos.

1. Temor, inhibición o rechazo a participar frente a la posibilidad de sentirse sancionados o ridiculizados frente al saber del docente al intervenir en la clase acerca de lo leído

Cita n° 1²⁹: 102A: *Y en M1 a mí, ya lo he hablado con mis compañeros que tampoco le preguntan nada [a la profesora] porque piensan que, que es eso, como que te responde que es una taradez [una estupidez] lo que estás preguntando, [...] la materia da para hacer más preguntas de las que nosotros hacemos, pero no es porque estamos dormidos, es porque, yo creo que la docente no da lugar a eso.* (Lucía, alumna de M1.)

Cita n° 2: 286E: *Eh, si los alumnos no preguntan [en la materia M1] como me decís y, y bueno y entonces después ¿cómo hacías si no entendías algo de los textos?*
287A: *Y en, qué sé yo, depende ¿no? Había sí, por ejemplo yo con mi, por ser vergonzosa quizás no iba a preguntarle algo [a F., profesora de M1], no me animaba ¿no? Porque a lo mejor justamente creo que al comienzo del año le pregunté dos o tres veces y como no me respondió bien, medio que sentí como que me hacía una ironía, medio que no entendí tampoco, y a mí ya me, me dio cosa ¿no? Pero sí esperaba que pregunten otros [...].* (Tamara, alumna de M2 y ex-alumna de M1.)

Cita n° 3: 458A: *[...] no le podemos preguntar a la profesora [de M1] porque a F. no le gusta mucho que le hagamos preguntas, entonces no aunque ella dice que sí, si tienen alguna duda*

²⁹ Del mismo modo que en el capítulo precedente, se numeran las citas de entrevista con el fin de ubicar al lector al realizar referencias a las mismas durante el posterior análisis. A su vez, dado que decidimos incluir transcripciones cuya extensión permita un mayor grado de contextualización del significado categorizado en el discurso de los sujetos, en todas las transcripciones se resaltan en negrita las partes más significativas con respecto a la categoría.

pueden preguntar, pero nadie se le anima porque ya la conocen como es, por eso una pregunta que ya es desubicada entonces no, medio que le molesta a la profesora.

459E: *¿Pero cómo es o sea y que, qué es hacerle una pregunta desubicada? No entiendo.*

460A: *Porque antes te dice que no sé, hay una compañera que creo que le preguntó en una clase no sé sobre un tema y le dijo “¿y no entendiste eso?” Le dijo, entonces medio que le está diciendo que no sé, que es una pregunta fuera de lugar.*

461E: *Ajá, está bien.*

462A: *Y es por eso que generalmente no le hacen muchas preguntas a la profesora.* (Adolfo, alumno de M1 y M3.)

Cita n° 4: 126A: *[...] Pero después F [profesora de M1] [...] aplica un terrorismo intelectual importantísimo ¿no? O sea toda pregunta la negativiza, toda intervención la responde con un tono manchado de mala onda [poco amable] como, parece enojada siempre, entonces ella no hace una clase interactiva ni, ni de poder discutir algún tema o algún concepto que leímos, [...] si vos [como hablándole a la profesora] a cada pregunta que yo te hago me contestás diciendo no, esto [ya] lo dije en aquella clase [...], a ver si te acordás. Entonces no te da ganas de preguntar nada.* (José, alumno de M1 y M2).

Las transcripciones precedentes brindan un panorama denso de significados acerca de por qué los alumnos no participan ni preguntan lo que no entienden al leer los textos en las materias. Así, vemos que en relación con M1 la idea del “temor” aparece en expresiones de los entrevistados tales como que “nadie se anima” a preguntar (cita n° 3). Además, algunos estudiantes señalan que al realizar preguntas perciben que la docente “responde con un tono manchado de mala onda [poco amable], parece enojada siempre”, y manifiestan sentir como un “terrorismo intelectual” el trato que reciben al intervenir en el aula (cita n° 4).

En la misma dirección, al haber intentado participar en clase, los estudiantes de M1 aseveran que se sintieron ridiculizados o descalificados frente al saber del docente a raíz de que, como sostiene Lucía, perciben que F. “te responde que es una taradez [una estupidez] lo que estás preguntando” (cita n° 1) o, como señala Tamara, sintieron que “no [me] respondió bien, medio como que me hizo una ironía” (cita n° 2). Por este motivo, la estudiante afirma sentirse inhibida y no intervenir “por ser vergonzosa” (cita n° 2). Otros alumnos como José y Adolfo rechazan hacer preguntas porque sienten que, ante la posibilidad de ser ridiculizados, “no te dan ganas de preguntar nada” (cita n° 4), y concluyen que aunque la docente les pida que hagan preguntas sobre lo que no entienden, a la profesora en realidad “no le gustan las preguntas”. Consultar sus dudas en el contexto de M1 entonces, para estos estudiantes, “es desubicado [está fuera de lugar]” en la materia (cita n° 3).

En forma reiterada, aparece el señalamiento acerca de que la docente esperaba que los alumnos ya hayan comprendido lo explicado a partir de sus exposiciones, o que ya posean cierta comprensión a los fines de intervenir en clase. Al respecto, los estudiantes relatan haber efectuado preguntas y luego sentirse sancionados por parte de la docente, quien les remarcó que acerca de sus interrogantes que “esto [ya] lo dije en aquella clase” (cita n°

4), negándose a volverlo a explicar, o bien puso en duda que el estudiante que realizaba la pregunta hubiese prestado atención a lo explicado, o fuera capaz de comprender temas simples (cita nº 3).

Tras esta descripción, veamos ahora otros fragmentos de entrevista que ilustran el segundo motivo categorizado.

2. La voz del docente monopoliza el espacio discursivo de la clase (el docente habla todo el tiempo y no los interpela para que participen)

Cita nº 1: 518A: [...] *la mayoría [de los profesores] lo que es materia específica de la carrera [materias disciplinares] se dedica más al monólogo, como que a ellos les gusta más el monólogo, de repente por ahí lo podés cortar si te lo permiten. [...] Los profesores que hacen pausa por ahí te dan tiempo que vos les preguntes algo y hay profesores que no, no te dan ese tiempo esa chance, entonces es preferible mejor seguir escuchando [...], la profesora explica, usa el pizarrón te pasa la información y vos cazalo [entendelo] como puedas y ya está viste [se ríe], te dio la hora y ya está. ¿No? Y nos vamos. [...]* (Ciro, alumno de M3.)

Cita nº 2: 630A: *Habla ella [la profesora de otra materia disciplinar], se supone que si vos querés, participás, pero nadie quiere participar [...].*

631E: *¿Por qué pensás que hay profesores que es como que hacen que ustedes participen más y otros que no?*

632A: *Y, a algunos no les importa lo que vos pensás.*

633E: *¿Y por qué no les importa lo que vos pensás, qué...?*

634A: [Interrumpe.] *Y porque el profesor es él entonces, por ahí cree que lo que dice él está bien nomás, dice oh, no importa, vos tenés que saber lo que él cree que está bien.* (Nicandro, alumno de M1 y M3.)

Cita nº 3: 260A: *N. habla desde que empieza [la clase], y cuando te habla ya no para de hablar, y bueno nosotros nos sentamos y la escuchamos, le podés preguntar algo que no entendiste, pero lo que pasa es que cuando se te ocurre la pregunta ya está hablando de otro texto y te perdiste, se te olvidó o lo dejás pasar.* (Marcos, alumno de M3.)

Cita nº 4: 883E: [...] *al igual que en M1, en las clases que yo observé de M3 bueno, hubo la participación de una chica o dos, pero no hubo más contribuciones de lo que ustedes habían leído, está bien que...*

884A: [Interrumpe.] *Sí, pero aunque N. habla todo el tiempo y no te anima a participar, igual que F., vos lo ves al grupo que está ahí, no como agazapado, como que está confiado, como que si N. preguntara algo rápidamente contesta, en cambio si F. pregunta me parece que tratarían de esconderse la mayoría para que no les pregunte, es decir la sensación que me queda es esa, que en uno [M3] hay ganas de participar aunque no se participe y es una actitud participante, y en la otra [M1] es una participación light está comprometida con uno mismo como para no escribir mal o sea tratar de escuchar para no tomar nota mal pero cero de interés de aportar algo.* (Octavio, alumno de M1 y M3.)

Cita nº 5: 336A: *Con N., bueno nosotros eh, también, leíamos los textos y ella hablaba [exponía en la clase], aunque ella hablaba todo mayoritariamente y tal vez por eso mismo casi nunca la interrumpíamos, por ahí alguno le hacía bien alguna pregunta sobre el texto y surgía porque lo mismo ella quería, se le notaba que quería [que pregunten], aparte cuando uno hacía una buena pregunta lo alentaba diciéndole un “bien” y esas cosas y por ahí acá [en M1] no viste eso, acá nunca nada, no te dice “ah, qué buena pregunta” [...].* (Alicia, alumna de M1 y ex-alumna de M2 y M3.)

Como ilustran las transcripciones, la segunda razón que ocasionaría que los estudiantes no participen, tanto en M1 y en M3, como también en otras materias disciplinares, consiste en que el docente con su exposición monopoliza el espacio discursivo del aula. Algunos alumnos como Ciro refieren que esto sucede porque a muchos profesores “les gusta más el monólogo” y “no hacen pausas para dar chance a que pregunten” (cita n° 1). Según Octavio, “hablan mayoritariamente” ellos, esto es, “hablan todo el tiempo”, “sin animarlos a participar” (cita n° 4). De acuerdo con Alicia, es “por eso [que] casi nunca los interrumpen [los alumnos a los docentes]” (cita n° 5).

De esta manera, en las clases monológicas los estudiantes tan sólo “se sientan y escuchan” (citas n° 1 y 3). Algunos alumnos infieren que tal modalidad expositiva da cuenta del desinterés de los docentes por lo que ellos piensan sobre lo que leen. Por ejemplo, Nicandro sostiene que no los hacen participar porque “no les importa lo que vos pensás” (cita n° 2) y Ciro señala que, en general, las clases se limitan a un monólogo en el que el profesor les “pasa la información” sobre los contenidos (cita n° 1). Ello es así con el fin de que los estudiantes aprendan tan sólo, según Nicandro “lo que él [el profesor] cree que está bien” (cita n° 2).

Sin embargo, encontramos una diferencia que los alumnos destacan al comparar la situación presente en M1 con la de M3. En este último caso, aunque la docente “hable todo el tiempo”, varios estudiantes sostienen, como expresa por ejemplo Octavio, que aunque no se participe “hay ganas de participar y es una actitud participante” (cita n° 4). Señalan también que en M3 se hallan en un espacio en el que “podés preguntar algo que no entendiste” (cita n° 3). Es así que, al comparar estas dos asignaturas, los alumnos informan que en M3 la profesora deja entrever que “quiere [que le pregunten]” mediante valorar las intervenciones con comentarios positivos del tipo “ah, qué buena pregunta” (cita n° 5). Esta valoración no la encuentran en M1, por lo que algunos estudiantes indican que en dicha materia tienen “cero interés por aportar algo” (cita n° 4).

Hasta aquí, los resultados muestran que si bien los alumnos informan leer usualmente para las clases y estar dispuestos a participar, las situaciones monológicas de enseñanza y aprendizaje inhiben o dificultan el intercambio entre estudiantes y profesores en torno a la bibliografía y a los contenidos. Sin embargo, aun cuando la situación de aula se organice al estilo de la clase magistral tradicional, en la que el docente expone y el resto del curso escucha, la disposición del profesor a ser interrumpido y su valoración positiva de tales intervenciones espontáneas resulta un factor importante. En efecto, estas últimas

situaciones monológicas (que vimos acerca de M3) resultan más permeables a que aparezcan las voces de los alumnos, y a que estos se sientan dispuestos a intervenir para resolver algunas de sus dudas con la ayuda del docente. En cambio, en los espacios monológicos donde sienten que sus aportes se descalifican, los alumnos renuncian a obtener ayuda frente a las dificultades de comprensión de lo que leen. A lo sumo, como señala Tamara, “espera[n] que pregunten otros” compañeros (cita nº 1). Quienes toman este posicionamiento se hallarían librados, entonces, a tener la suerte de que las aclaraciones solicitadas por otros pares, en el caso de que efectivamente las soliciten, coincidan con sus propios interrogantes.

Ahora bien, ¿qué piensan las docentes de M1 y M3 con respecto a los motivos por los que los alumnos no participan en sus clases? Las razones que estas profesoras atribuyen a la escasa intervención de los alumnos en sus exposiciones son diversas, pero todas tienen en común el *adjudicar a los estudiantes la responsabilidad –o la preferencia– de no intervenir* en el aula. Resulta de interés, aun así, exponer en detalle los distintos motivos que arguyen F. y N. sobre por qué no participan sus estudiantes. A continuación, los definimos y ejemplificamos con citas de las entrevistas.

1. Falta de lectura de la bibliografía: esta razón, atribuida exclusivamente por parte de F., alude a que la ausencia de participación de los estudiantes se debe a la falta de lectura de la bibliografía señalada para la clase. Es decir, para esta profesora, que los alumnos no respondan a algunas preguntas que realiza sobre la bibliografía y que considera de fácil respuesta, o bien el hecho de que no formulen dudas ajustadas a la comprensión que espera que ya tengan del tema, evidenciaría que los estudiantes no han leído los textos asignados para cada encuentro.

Cita nº 1 14D: [...] *generalmente lo que no se logra, por falta de lectura, es que los estudiantes participen, pregunten o haya una discusión porque cuando yo eh, a veces hago una pregunta muy obvia que todos tendrían que estar contestando..., hay un silencio...* (F., profesora de M1.)

Cita nº 2: 85E: *Perfecto eh, y digamos ¿cuál sería tu propósito cuando vos le pedís a ellos que lean?*
86D: *Qué problema, ¿no? Eh, a mí me encantaría que pregunten y participen en clase y jamás lo hacen ¿no? [...] no hay preguntas, salvo [las que hacen] un par [de alumnos] ¿no? O salvo que [los estudiantes le pidan que] repita algo que dije que no entendieron, yo entiendo, yo comprendo, que no leen ¿no?* (F., profesora de M1.)

Cita nº 3: 176D: [...] *hay cosas que yo explico que no están en el texto, pero muchos [alumnos], lo que pasa es que en algunos casos eh, no se dan cuenta, de quién, de qué estoy hablando es decir, me doy cuenta porque ni siquiera preguntan ¿no?* (F., profesora de M1.)

Cita nº4: 116P: *Eh, en verdad me pasa que como no leen no, no participan, me cuesta ser un poco creativa, realmente no es fácil saber qué hacer [qué estrategias pedagógicas utilizar que no sean la exposición en clase], pero ¿no?* (F., profesora de M1.)

2. Falta de confianza en sí mismos, vergüenza, miedo al ridículo: también esta razón es referida sólo por F., en particular cuando se le repregunta durante la entrevista sobre por qué piensa que algunos alumnos que sostienen que sí leen no participan.

Cita nº 5: 385E: *Claro, claro, pero eh, vos pensás que hay, y que por algo digamos no preguntan, pero ponele que alguno haya leído ¿no? Por ahí no todos, pero alguno...*

386D: *Yo creo que por vergüenza, ¿no? Falta de confianza...*

387E: *Ajá.*

388D: *Miedo al ridículo ¿no? Eh, falta de confianza... [...].* (F., profesora de M1.)

3. Adopción por parte de los estudiantes de una posición “cómoda”: este motivo es asimismo adjudicado sólo por F. a la falta de participación de quienes sí leen. Para esta profesora a los alumnos les resulta más fácil, en términos de comodidad o de menor esfuerzo, escuchar la exposición del docente que intervenir en clase.

Cita nº 6: 388D: *[sobre por qué no participan aun en el caso de que algún alumno hubiera leído] [...] y también por, digamos, los mecanismos de la clase ¿no?, eh..., les es más cómodo a ellos que yo exponga.* (F., profesora de M1.)

4. Falta de conocimientos previos, de madurez y/o de interés: esta razón es atribuida por N. a la escasa participación de los estudiantes más jóvenes que recién egresan del secundario. Según la profesora, son los cursantes de mayor edad quienes en ocasiones sí participan en clase gracias a tener mayor experiencia —en términos etarios— y por ende más conocimientos previos que pueden asociar a los temas leídos, cuestión que los impulsaría a intervenir para realizar aportes.

Cita nº 7: 90D: *Eh, por ejemplo los más grandes en líneas generales a veces participan, los más adultos digamos, la gente más grande, y no los chicos que por ahí están haciendo el profesorado recién salidos del secundario ¿no? Eh, entre los más grandes veo como más interés, interés que hace asociaciones con otras cosas que dijeron o que saben de afuera, o que conocen [...] me hacen aportes es decir que hay gente que yo me doy cuenta que por ahí como ya tiene otra madurez asocian más rápidamente ¿no?* (N., profesora de M3.)

5. Preferencia por situaciones de comunicación informales con la docente (por fuera del aula): N. vincula el hecho de que los alumnos no intervengan en las clases a que cuando encuentran dificultades al leer y necesitan ayuda, o bien cuando desean expresar a la profesora su apreciación general sobre lo leído, los estudiantes prefieren hacerlo por fuera

del aula, en lugares informales [los pasillos] y en forma más “personal”, dirigiéndose en modo individual a la docente.

Cita nº 8: 506D: *Eh, me doy cuenta [de cómo van entendiendo los temas] por una, una manera informal eh, con comentarios de si les gustó o no un autor, lo que llamó la atención en alguna cosa que el autor cuenta ¿no? [...] entonces aunque en clase no participen porque estamos todos y es menos personal la relación, me doy cuenta de que entró o no entró [que lo entendieron o no] por los comentarios posteriores [a las clases] e informales y después me doy cuenta cuando hacen los parciales eh, por la manera en que organizan los contenidos ¿no? [...] me doy cuenta informalmente porque por ahí ellos prefieren comentártelo en el pasillo, “saqué la fotocopia de tal cosa qué interesante que es” o “no entendí bien” [...].* (N., profesora de M3.)

Cita nº 9: 396D: *[...] yo puedo explicar cosas complejas pero el lenguaje tiene que ser para que todo el mundo entienda y después cuando vayan al texto quien encuentra dificultad, el que necesita viene y pregunta “profesora qué quiere decir esto, ¿me lo puede explicar de nuevo? Porque cuando lo leí, en fulano [en el texto de determinado autor] no lo entendí” [le dicen los alumnos], bueno perfecto. Hasta me esperan en el pasillo cuando entro a clase, o después [cuando termina la clase], y vienen con lo que están escribiendo [con el parcial domiciliario que están realizando antes de la entrega].* (N., profesora de M3.)

Las transcripciones que ilustran los motivos precedentes permiten profundizar nuestro análisis. Para comenzar, nos ocuparemos del caso de F., profesora de M1. Esta docente manifiesta en repetidas ocasiones su deseo y expectativa de que los alumnos participen y respondan a las preguntas que realiza durante su exposición —expectativa, por lo demás, acompañada de un cierto desencanto o frustración al ver que ello no ocurre— (citas nº 2 y 4). Pero lo que resulta más destacable, es que existe un denominador común de los distintos motivos que para esta profesora causan la falta de participación. En definitiva, ya sea porque considere que los alumnos no intervienen en clase porque no leen (citas nº 1 y 2), porque les falta seguridad y sienten miedo al ridículo (cita nº 5) o, incluso, porque les resulta más cómodo escuchar la exposición de la profesora (cita nº 6), F. arguye razones que tienen en común el asumir que *participar o no hacerlo depende del estudiante*. En otras palabras, intervenir en el aula sobre lo leído se asume como *una responsabilidad propia del alumno*, de la que el rol del docente parecería quedar al margen desde la visión de esta profesora.

Lo anterior contrasta con las observaciones que ponen en evidencia que F. interrumpe a sus estudiantes cuando participan para formular preguntas o realizar asociaciones entre textos (ver, por ejemplo, los turnos de habla “4A Pedro” y “6A Pedro” en extracto de observación de clase de M1). Asimismo, contradice lo expresado por los alumnos, quienes afirman no intervenir porque la docente habla todo el tiempo y/o se sienten descalificados cuando lo hacen. Existe, entonces, un *contrasentido* entre: a) las expectativas de participación y los supuestos acerca de por qué no participan los alumnos que declara la docente, y b) la manera en que F. responde en el aula a las intervenciones de los estudiantes.

Según nuestro análisis, dicho contrasentido podría estar ligado a que, para F., el hecho de *leer comportaría comprender*, al menos en grado suficiente como para dar muestras de un dominio mayor del tema que aquél que esta profesora parece observar en sus estudiantes cuando toman la palabra en el aula. En efecto, la docente sostiene que si los alumnos leen para la clase, dicha primera lectura les haría lograr cierto nivel de comprensión que les permita responder interrogantes que, para esta profesora, “son muy obvios” (cita nº 1). Por ello, F. espera que sus alumnos formulen preguntas en clase que den muestras de que ya “saben de lo que estoy [está] hablando” y “qué agrega su explicación al texto” (cita nº 3).

Procuraremos llegar a una comprensión más profunda del contrasentido que identificamos. Con este propósito, incluimos a continuación otro fragmento de la entrevista a esta docente, el cual echa luz sobre las expectativas de F. acerca de la lectura, la comprensión y el desempeño de sus estudiantes al intervenir en el espacio discursivo del aula, a partir de su propia experiencia como alumna del nivel superior:

Cita nº 10: 46D: *Cuando yo me eduqué, eh... yo, había órdenes, información enciclopedista ¿no? Eh, pero llegué con estas habilidades, que me permitieron llevar a cabo mi carrera universitaria exitosamente ¿sí?*

47E: *Sí.*

48D: *Es decir, cuando yo llegué al CBC [Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires] [...] yo tomé cursé en una materia Introducción al Conocimiento Científico, no puedo recordar el nombre, [...] me encontré con Lógica ¿sí? Yo en el secundario no tuve Lógica, [entonces] me fui a la biblioteca, me agarré el famoso librito de Copi [nombre del autor], que me recomendó mi profesora de práctico, me lo leí, me lo estudié y le pregunté lo que no entendía puntualmente de la lectura, me hacía los ejercicios y todo y me saqué un diez en el parcial. Hoy los chicos, no tienen la habilidad para hacer eso, un uno por ciento tiene esa habilidad. ¿Por qué? ¿Qué es lo que sucede? ¿O qué, o qué es lo que no quieren entender [los alumnos]? O qué es lo que les cuesta en los primeros años, tanto en el CBC, porque ahora les dan un título de CBC, tardan cinco años para hacer un CBC, ¿por qué repiten materias de primer año? Porque justamente, dos días antes del parcial me pongo a estudiar. Y antes, en el secundario, vos tenías la cuestión de que vos tenías que estudiar ¿sí? Tenías, cuando hay prueba, la sensación era algo grave, o sea, ¡trabajo!, vos tenías que dedicarle tiempo en tu casa ¿no? Bueno eso, hace que el alumno que llega hoy ¿no? sea distinto [...]. (F., profesora de MI.)*

Este fragmento de entrevista a F. nos ayuda a comprender mejor el significado de *responsabilidad individual* que otorga la docente a la relación entre lectura, comprensión y participación en el aula por parte de los alumnos. En este sentido, vemos que para F. entender aquello que presenta dificultad al leer puede solucionarse tan sólo con base en el “trabajo” solitario del alumno. Se trataría, entonces, de *primero leer, luego estudiar y por último preguntar lo que no se comprende* (“me lo leí, me lo estudié y le pregunté [a la profesora] lo que no entendía de la lectura”). El éxito alcanzado (“y me saqué un diez en el parcial”) aparece como la resultante directa del *esfuerzo individual y del tiempo dedicado a la lectura* y a la *ejercitación por fuera de las clases*. En efecto, en la experiencia que relata

F., la ayuda del más experto en la lectura y en el tema se encuentra casi ausente como promotora del logro obtenido: la asistencia de la docente de CBC de F. se limitó a *indicarle* bibliografía ampliatoria, a *responder sus dudas puntuales* y a *calificarla en el parcial*. Como se ha mostrado en estudios actuales sobre la formación docente a nivel nacional (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013), esta manera de los profesores de intervenir *en los bordes* de los procesos de lectura y escritura (es decir, al comienzo mediante solicitar tareas, indicar bibliografía, etc., y/o al final, respondiendo dudas acotadas y evaluando la comprensión o el aprendizaje) es la más usual. En contraste, resulta bastante infrecuente la enseñanza que interviene *durante* el despliegue de los procesos de lectura y escritura de los alumnos (proponiendo actividades interactivas entre docentes, estudiantes y pares para acompañar y orientar el leer y el escribir).

De acuerdo con nuestro análisis, la enseñanza que interviene *en los bordes* de las prácticas letradas, vivenciada por F. desde el lugar de alumna, condice con sus expectativas acerca de la comprensión de los textos por parte de sus estudiantes. Dicho de otro modo, para F., no comprender o realizar comentarios alejados del conocimiento que espera que sus estudiantes alcancen leyendo por sí mismos parecería ser fruto de la falta de esfuerzo y de compromiso con la lectura. Esta falta de esfuerzo, esta “comodidad” atribuida por F. “al alumno que llega hoy”, genera frustración en la docente, y ello parecería ocluir o hacer impensable la necesidad de buscar estrategias desde la enseñanza para intervenir *durante* los procesos de lectura para *orientar y ayudar* a comprender la bibliografía.

En forma paralela, la creencia de que si un alumno en forma individual pone el empeño necesario será capaz de comprender aquello que lee, parece tener como corolario el *dotar de un sentido negativo al error*. Esta connotación obstaculiza asumir que las aproximaciones parcialmente erróneas necesitan ponerse en marcha para conocer la naturaleza del desajuste entre los esquemas asimilatorios que utilizan los alumnos y aquellos que precisan para avanzar en la comprensión del contenido aprendizaje (Casavola et al., 1984). Así, es precisamente el error el que permite ajustar la intervención docente para facilitar la reestructuración de dichos esquemas. Sin embargo, al asumir que la comprensión de lo leído es mayormente producto del esfuerzo individual, F. queda a la espera de que los estudiantes lleguen a clase habiendo ya entendido lo que leen.

Vemos así que, en M1, se genera un *cortocircuito* entre tales expectativas de la docente y aquellas que informan los alumnos en relación con participar acerca de los textos leídos. El término *cortocircuito* nos parece adecuado porque da cuenta de la descarga y

consiguiente interrupción del flujo de corriente ocasionada por el contacto entre polos opuestos en electricidad. Así, los intercambios dialogales entre docente y alumnos se ven entorpecidos cuando se ponen en contacto sus expectativas contrapuestas: mientras los estudiantes esperan que F. de lugar y valore sus preguntas y asociaciones, aun cuando estas sean inacabadas o parcialmente erróneas, F. espera que sus alumnos muestren haberse esforzado en la lectura y el estudio y que, por tanto, ya comprendan y realicen preguntas e intervenciones “correctas” que lo demuestren. La resultante “descarga” de este cortocircuito conduce a procesos emocionales e identitarios en la relación docente-alumnos que atentarían contra la socialización académica y el aprendizaje. Así, mientras que a los estudiantes les genera temor, inhibición y rechazo a participar frente a la posibilidad de equivocarse y de sentirse sancionados, la docente experimenta frustración al sentir que sus alumnos no se comprometen con la lectura de la bibliografía de su materia, ni demuestran voluntad de trabajo y disposición a esforzarse por aprender.

Una situación en parte diferente, pero también en algún punto similar, se observa en el espacio de aprendizaje y enseñanza de la materia M3. Con respecto a la escasa participación de los estudiantes, N. coincide con F. al poner de manifiesto que *depende de los alumnos tomar parte del discurso* que tiene lugar en el aula, según el “interés”, el grado de “madurez” y la consecuente “capacidad de realizar asociaciones más rápidamente” sobre los temas tratados (cita nº 7). Sin embargo, N. no espera que sus alumnos ya lleguen a clase habiendo leído y comprendido los textos. En efecto, la profesora manifiesta que ella explica y asume que *después*, cuando los alumnos lean, participará “quien encuentre dificultad, es decir [...], quien necesita viene y pregunta” (cita nº 9). Así, encontramos que si bien para N. leer no equivaldría a comprender, el *darse cuenta de qué se entiende y qué no en la lectura* es un trabajo que aquí también *queda por fuera del aula*, librado a la posibilidad de hacerlo de cada alumno en forma individual. Esta *exclusión del espacio de clase de la tarea de comprender con base en el diálogo* entre las distintas voces que conforman dicho espacio se pone en evidencia, además, cuando N. aduce que los estudiantes prefieren exponer sus dudas sobre la lectura y la escritura o sus comentarios en espacios informales –“en los pasillos”, o bien antes o después de la clase (cita nº 8 y nº 9)–, en vez de hacerlo interrumpiendo su exposición.

Dejar librados a los alumnos a su propia iniciativa y/o capacidad de darse cuenta de qué comprenden y/o sobre qué necesitan aclaraciones al leer conduce a que N. intervenga tan sólo ante la demanda espontánea de los estudiantes, y formalmente *al final* de los

Resultados

Leer y escribir en situaciones de aprendizaje y enseñanza monológico-transmisivas o dialógico-interpretativas

procesos de lectura y escritura al corregir y calificar los parciales, ya que es allí, “por la manera en que organizan los contenidos [por escrito]”, que esta profesora observa “si captaron” o no lo explicado en clase (cita nº 8).

Ahora bien, tras el examen de los fragmentos de observación y de las entrevistas a alumnos y docentes, en la Tabla 11 recopilamos y sistematizamos los resultados más relevantes en relación con los motivos de la falta de participación, dando cuenta tanto de los aspectos similares como también de las diferencias halladas entre los espacios monológicos de M1 y M3.

Tabla 11: Similitudes y diferencias entre los espacios de enseñanza y aprendizaje predominantemente monológicos de M1 y M3

Similitudes	Diferencias
Predomina la voz del docente, quien consuetudinariamente monopoliza el espacio discursivo de la clase durante el transcurso de la materia, a través de exposiciones de tipo “clase magistral”	En M3, la monogicidad resulta más permeable a que en ocasiones aparezcan las voces de los alumnos que en M1
Según los estudiantes, que el docente hable todo el tiempo y no realice pausas o los interpele a intervenir genera su falta de participación sobre los textos que leen y/o escriben	Todos los estudiantes de M1 manifiestan no participar en la materia por temor o inhibición ante la posibilidad de sentirse sancionados o ridiculizados frente al saber del docente. En cambio, perciben que en M3 N. sí aprecia su participación espontánea, y no manifiestan temor a intervenir y consultar sus dudas aunque lo hagan contadas veces
	En M1 los alumnos renuncian a realizar preguntas sobre lo que no comprenden en los textos. A diferencia de ello, en M3 afirman sentirse habilitados a acudir a la docente para resolver sus problemas de comprensión o de escritura de los parciales domiciliarios
Ambas docentes adjudican a los estudiantes la responsabilidad de intervenir por su propia iniciativa en clase e informan intervenir al final de los procesos de lectura y escritura, pero no durante su desarrollo	F. atribuye la ausencia de participación a la falta de lectura de los alumnos, a su falta de esfuerzo por comprender y a la “comodidad” que les representa el sentarse a escuchar sus exposiciones. Manifiesta sentir frustración o desencanto por el hecho de que los estudiantes no participen, y acerca de que cuando sí intervienen no demuestren un conocimiento acorde al que supone que ya deberían poseer por haber leído. Para F., leer equivaldría a comprender y participar consistiría en mostrar dicha comprensión
	N. adjudica la escasa intervención de los estudiantes a la falta de interés y de madurez de los más jóvenes y/o a su insuficiente experiencia vital y saberes previos sobre los temas tratados en clase y a partir de los textos. Asume que los alumnos intervendrán en clase <i>motu proprio</i> si tienen dudas o dificultades, aunque constata que suelen hacerlo informalmente, por fuera del aula, “en los pasillos”
Darse cuenta de qué se entiende y qué no al leer y estudiar los textos de la materia es un trabajo que queda por fuera del aula, librado a la capacidad de cada alumno en forma individual	Aunque se resuelvan en forma mayormente monológica, en M3 se observan algunas propuestas de actividades con potencial dialógico (cf. la interpretación de imágenes presente en el extracto de transcripción de clase de M3).
	En M1, no se registran actividades con potencial dialógico durante el trimestre de observación de clases, sino tan sólo la exposición oral por parte de la profesora

Habiendo puntualizado en la anterior tabla las principales causas de falta de participación en los espacios mayormente monológicos de M1 y M3, señalando sus aspectos comunes y divergentes, proseguiremos ahora nuestro análisis a partir de considerar, en el apartado que sigue, los efectos que tanto los estudiantes como las docentes de estas

asignaturas adjudican a la falta de participación con respecto a la lectura y la escritura en las clases.

5.1.2. Efectos adjudicados a la falta de participación

Las entrevistas realizadas a alumnos y docentes nos permiten sistematizar sus puntos de vista sobre las repercusiones de la falta de interacción entre estudiantes y profesores en torno a los textos en el aula. En primera instancia, nos abocaremos a analizar la perspectiva de los alumnos, cuyo discurso nos permite identificar los siguientes efectos:

1. No obtienen retroalimentación del docente, quedando librados a no resolver sus dificultades en la lectura y en la escritura: los estudiantes, al no preguntar para contrastar sus interpretaciones con las del docente –en tanto representante más experto del saber disciplinar–, informan llegar a los exámenes arrastrando dudas y dificultades que impactan en sus calificaciones. Al respecto, unos pocos entrevistados afirman que, por iniciativa propia, buscan paliar esta falta de retroalimentación interactuando con sus pares por fuera del aula.

2. Buscan reproducir la voz del docente en vez de intentar interpretar por sí mismos, adoptando una posición pasiva frente a las clases y al aprendizaje: los alumnos, al encontrarse frente a situaciones de enseñanza y aprendizaje monológicas, suelen adoptar una posición pasiva tanto en las clases como en la forma en que encaran la lectura y el estudio de la materia. De este modo, en el aula tan sólo se dedican a tomar notas con el propósito de registrar el discurso de la docente en la forma más fiel que les resulte posible (como si fuese un dictado). Algunos afirman estudiar sólo de esos apuntes, dejando a la lectura y a los intentos de interpretar y comprender por sí mismos en un lugar secundario, o directamente omitiéndolos. Otros, en cambio, optan por leer buscando en el texto “lo que dice” la docente en su exposición, en aras de estudiar dichos contenidos en forma reproductiva –aunque a veces intentando “glosarlos” con sus propias palabras– según lo que suponen que “quiere” la profesora que escriban en los exámenes, con la finalidad de aprobar.

3. Abandonan o piensan que sus compañeros abandonaron la materia frente a las dificultades encontradas en los textos y la falta de retroalimentación del docente: ante la

ausencia de dicha retroalimentación, necesaria para lograr comprender los temas en vez de estudiarlos en forma memorística, algunos alumnos manifiestan sentirse frustrados ante sus dificultades y rechazan la idea de buscar aprobar una materia sin entender sus contenidos.

Exponemos en la Tabla 12 la cantidad del total de estudiantes entrevistados que mencionan estos efectos. Además, puntualizamos cuántos los refieren a M1 y a M3 sobre el conjunto de los entrevistados que cursan o han cursado dichas materias. En la última columna de la izquierda, incluimos la cantidad de alumnos que afirman que no participar conlleva los efectos mencionados en otras asignaturas, además de las observadas en nuestro estudio.

Tabla 12: Número de alumnos que adjudican efectos a la falta de participación en clase

	Alumnos cursantes de M1	Alumnos cursantes de M3	Alumnos que lo asocian a otras materias	Alumnos que mencionan efecto
Efectos				
No obtienen retroalimentación del docente quedando librados a no resolver sus dificultades en la lectura y acarrearlas hasta los exámenes	12	0	4	14
Buscan reproducir la voz del docente en vez de intentar interpretar por sí mismos, adoptando una posición pasiva frente a las clases y al aprendizaje	8	4	5	13
Abandonan o piensan que sus compañeros abandonaron la materia frente a las dificultades encontradas en los textos y la falta de retroalimentación del docente	6	0	2	7
Total alumnos	15	13	20	20

Nota: No incluimos a M2 en la tabla debido a que ninguno de los alumnos entrevistados informa no participar en esta asignatura.

Los anteriores resultados ponen de relieve que más de dos tercios de los entrevistados (14/20) afirma que no participar los deja librados a no recibir por parte del docente la retroalimentación necesaria para resolver sus dificultades de comprensión y para mejorar su desempeño en los exámenes escritos. Mientras una mayoría de los alumnos asocian esta carencia a M1, la minoría extiende a otras asignaturas disciplinares la misma situación. Se destaca, asimismo, que ningún entrevistado menciona a M3 en relación con

este problema, quizás porque en esta materia afirman encontrar situaciones más permeables a sus intervenciones o vías informales, por fuera del aula, para realizar consultas.

Un efecto que también señala más de la mitad de los entrevistados (13/20) corresponde a buscar *reproducir la voz del docente en vez de intentar interpretar por sí mismos, adoptando una posición pasiva frente a las clases y al aprendizaje*. Entre los alumnos que lo mencionan, la mayoría asocia esta repercusión de no participar a las situaciones de enseñanza y aprendizaje de M1, mientras que son menos quienes lo hacen en relación con M3.

Acercas de esta última materia, además, tan sólo registramos que los alumnos informan asumir una posición pasiva durante las clases, en las que no se fomenta su participación, pero no así en el estudio. Justamente, y como señalamos en el capítulo de resultados anterior, en M3 las escrituras que se solicitan tienden a que los estudiantes adopten un posicionamiento más activo frente a los textos, puesto que se trata de parciales domiciliarios en los que se les pide que analicen, interpreten y ofrezcan su propia evaluación sobre el trabajo historiográfico y las perspectivas sostenidas por los autores de los textos leídos. Ello parecería incidir en el hecho de que los estudiantes no informan estudiar “memorísticamente” para M3, mientras sí afirman hacerlo para otras materias disciplinares y para M1.

Finalmente, una tercera parte de los alumnos (7/20) hace mención al abandono de materias como efecto de no poder resolver sus dudas y verse llevados a estudiar memorísticamente. Entre estos 7 estudiantes, 2 alumnas afirman que dejaron de asistir a las clases de M1 en el semestre anterior al período en que transcurrieron nuestras observaciones. Los otros 5 alumnos, en cambio, aún atienden a clases en esta materia, pero informan conocer otros compañeros que abandonaron M1 por los motivos ya enunciados. Al respecto, cabe notar que ninguno de los 13 cursantes de M3 menciona como efecto de la monologicidad presente en esta asignatura al abandono de su cursada.

En los párrafos siguientes, ejemplificamos con algunas transcripciones de entrevista cada uno de los efectos identificados a partir de la voz de los estudiantes, para ahondar luego en el análisis con base en las citas incluidas.

1. No obtienen retroalimentación del docente quedando librados a no resolver sus dificultades en la lectura y acarrearlas hasta los exámenes:

Cita n° 1: 254A: [...] y bueno sí, *todas las dudas que tuviste antes te quedan plasmadas en el momento definitorio, en el parcial.* [...] *Las dudas que estuviste arrastrando aparecen ahí.* [...] o

sea que las clases de los profesores no sean tan exponenciales podría ayudar [...]. Que por ejemplo nos digan un texto y en vez de exponerlo ellos [los profesores] a lo mejor [que les pidan a los alumnos] hacer una reseña pero no ya para entregar [para ser evaluada] [...] [sino que para que] el profesor que sabe [de] eso [del tema a estudiar] te haga una nota [un comentario], para que vea qué, cómo lo vas haciendo y en qué te hace falta mejorar, cosas que solo no te das cuenta, y ahí de a poco uno va entrando [entendiendo] porque encima que uno tiene que presentarlo y con nota, es la primera vez que lo hacés, es mucho, muchas tensiones, es complicado en cambio si fuera de a poco e hiciéramos varios ensayos y esas cosas entonces es como que, o sea nos largamos a escribir en el momento del parcial y ahí se define todo, pero antes ¿cuándo practicamos? [...] o sea que nos hagan, o sea [los profesores] no están enfocados en lo que nos cuesta. (Larisa, alumna de M1, M2 y M3.)

Cita n° 2: 104A: *Si vos sólo tomás el apunte (la bibliografía fotocopiada) vos no te das cuenta si tenés dudas [...], si el profesor lo explica, te das cuenta qué lineamiento sigue el profesor. [...] si no le podés preguntar [al profesor] y vas vos solito a sentarte con esto, no sabés qué camino tomar, porque [cada texto] tiene infinidad de informaciones y lecturas, cualquier camino está bien. No te das cuenta qué, en qué tenés que poner el acento. (Carolina, alumna de M3.)*

Cita n° 3: 334A: *[...] [En el parcial] entre haciendas y estancias, yo no encontraba la diferencia [sobre esta diferencia le corrige el examen F., profesora de M1 y le resta puntos a la pregunta, como muestra el parcial que la alumna lleva a la entrevista y le presta a la entrevistadora para que lo examine].*

335E: *La diferencia. ¿Y eso no lo encontrabas revisando los apuntes de clase o revisando los textos?*

336A: *Revisando en los textos.*

337E: *Ajá.*

338A: *Porque había varios [textos] que empezaban hablando de haciendas y de repente iban a lo que son las, las estancias, y volvían de vuelta. Entonces como que no tenías el concepto: “bueno, este texto me habla de haciendas y este me habla de estancias”. Bueno, no había.*

339E: *Y cuando dio la clase sobre esto, ¿la profesora qué dijo, que explicó ella, solamente oralmente o en algún momento les hizo hacer un cuadro, hizo un cuadro con ustedes?*

340A: *La profe hizo un cuadro. Sí, yo lo, lo tengo en la carpeta.*

341E: *Yo estaba...*

342A: *Eh...*

343E: *¿Y ustedes entendieron ese cuadro en ese momento?*

344A: *En ese momento, sí, lo había entendido. Después, cuando llegué a mi casa y lo leí, o sea, me falta, me faltaban datos para leer y complementar con, con los textos.*

345E: *Claro.*

346A: *Claro, bueno, ahí el texto no, estaba muy dividido...*

347E: *Claro.*

348A: *Entonces ahí no lo, no lo entendí.*

349E: *Claro.*

350A: *Sí, y después no puedo preguntarle a ella, no me animaba. (Estela, alumna de M1.)*

Cita n° 4: 259E: *De todos modos, [acerca de M1] me han contado, digamos algunos otros compañeros, pero pocos, no tantos en realidad, que les costaba mucho tener que preguntar, o sea les costaba mucho preguntar.*

260A: *Yo nunca pregunté nada, por eso.*

261E: *Ajá, ¿pero tenías alguna duda o no?*

262A: *Y si tenía alguna duda, no le iba a preguntar igual [a F., profesora de M1].*

263E: *Ajá, y ¿cómo pensabas o sea y cómo hacías si no entendías algo?*

264A: *No eran dudas muy importantes, eran, pocas y bueno en el segundo parcial hablamos entre tres o cuatro [compañeros] en el bar y eso fue todo, pero en el primero no, por suerte no tenía cosas [dudas] importantes para ése. (Nicandro, alumno de M1 y M3.)*

En las anteriores citas de entrevista se muestra un panorama amplio y representativo de los significados que los entrevistados atribuyen a *no obtener retroalimentación del docente, quedando librados a no resolver sus dificultades en la lectura y acarrearlas hasta*

los exámenes. Vemos entonces que estos alumnos afirman enfrentar obstáculos para la comprensión y el estudio si el espacio discursivo del aula no se dispone como para que se “animen” a preguntar (cita nº 3) y/o puedan “expresar lo que re-significaron de la lectura a fines de contrastarlo con alguien que realmente sabe del asunto” (cita nº 1) –esto es, con el docente en su rol de experto–. Asimismo, los fragmentos de entrevista evidencian el desafío que los alumnos hallan al no encontrar la posibilidad de escribir textos intermedios que el profesor retroalimente –es decir, al carecer de la oportunidad de escribir “varios ensayos” (cita nº 1) sobre aquello que será evaluado luego–. Por consiguiente, al no generarse situaciones para que “el profesor que sabe [de] eso [del tema a estudiar] vea qué, cómo lo vas haciendo y en qué te hace falta mejorar” (cita nº 1), los alumnos afirman enfrentar los siguientes obstáculos:

- En las correcciones de sus exámenes escritos perciben que tanto al leer como al escribir “hay cosas [errores, dudas, dificultades] de las que solo [sin la ayuda del profesor] no te das cuenta” (citas nº 1, 2 y 3).
- Al no contar con la retroalimentación del docente sobre sus interpretaciones de la bibliografía “no sabés qué camino tomar”, es decir, “en qué poner el acento, porque [la bibliografía en Historia] tiene infinitud de informaciones y lecturas” (cita nº 2).
- Si bien es posible que durante la clase entiendan la exposición del docente –y que, por ello, no realicen preguntas en tal oportunidad–, al volver a los textos sobre los temas explicados algunos estudiantes se ven enfrentados a que les “faltan datos para leer y complementar [resignificar]” el discurso de la docente a partir de lo leído (cita nº 3), en aras de interpretarlo y estudiarlo para el examen. Por ende, en los espacios de enseñanza y aprendizaje monológicos, los alumnos también encuentran obstáculos para poner en diálogo sus notas de clase con la lectura de los textos de la asignatura.

De esta forma, en los escenarios monológicos que poco propician regresar sobre los temas y suscitar que los estudiantes manifiesten sus modos de interpretar la bibliografía, algunos alumnos, como sucede en el caso de Larisa, manifiestan sentir que “todas las dudas que tuviste antes quedan plasmadas en el momento definitorio, en el parcial” (cita nº 1), y dan muestras de que esta situación puede disminuir su desempeño, impactando en sus calificaciones (cita nº 3).

Es de destacar que estas dificultades, que surgen para los alumnos como efecto de las situaciones de enseñanza y aprendizaje monológico-transmisivas en las materias, dan lugar a que algunos pocos busquen como recurso dialógico el confrontar dudas e interpretaciones

con sus pares. Para hacerlo, precisan generar encuentros *por fuera del aula*: así, tanto Nicandro como otros de sus compañeros (5/20) afirman que para el segundo parcial de M1 pusieron en marcha por iniciativa propia el “hablar entre tres o cuatro [compañeros] en el bar, y eso fue todo” (cita n° 4). Sin embargo, el resto de los entrevistados no recurrieron a este recurso informal, enfrentando sin dicha ayuda las dificultades que se les presentaron al leer y estudiar para los exámenes.

Llegados a este punto, veamos ahora algunas citas de entrevista que ilustran el segundo efecto que atribuyen los estudiantes a la falta de participación. En estas, se pone de manifiesto cómo y por qué buscan los alumnos *reproducir la voz del docente en vez de intentar interpretar por sí mismos, adoptando una posición pasiva frente a las clases y al aprendizaje*.

2. Buscan reproducir la voz del docente en vez de intentar interpretar por sí mismos, adoptando una posición pasiva frente a las clases y al aprendizaje:

Cita n° 1: 398A: [...] *En general hay docentes que sí te ayudan a entender porque te hacen participar, y hay docentes que, que no. Que [esperan/quieren que] repitas lo que te están diciendo ellos de memoria, como un lorito. Y, y listo. O sea, hay materias que me pasó, que, que, o sea, la materia está buenísima, pero la manera que tiene el docente de, de transmitirte los conocimientos, y el material lo tenías que estudiar todo, todo de memoria, porque qué vas a hacer, si solo se preocupan por hablar ellos y nada más. Entonces, o sea, vos terminás siendo una valija, y en el momento del parcial abris el cerebro, largás la información y después como que [ese conocimiento para el alumno] quedó en nada.* (Estela, alumna de M1.)

Cita n° 2: 134A: [...] *con F. [profesora de M1] porque no te deja preguntar, es muy acotada la posibilidad de preguntas o la respuesta es por ahí en un tono que no es el mejor, entonces vos podés optar por leer solo al final y claro anotar lo que te dice en clase, o sea fijate que están todos [los alumnos] tomando apuntes como si fuese un dictado [...]. Yo te hablo [dice como si fuera el profesor], vos escuchás [aludiendo al alumno], tomás apuntes, te dejo preguntar alguna que otra vez cuando a mí se me ocurre ¿no? [...]. No vamos construyendo la enseñanza entre todos sino que yo [el profesor] soy el loro sabio que habla y vos anotás [...].* (José, alumno de M1 y M2.)

Cita n° 3: 337E: *¿Qué cambia para vos en la experiencia cuando podés participar y cuando no?*
338A: *Primero que la clase no se hace monótona, porque si sólo habla el profesor en algunas cosas yo, te desconectás, vos, ya me aburrí me quiero ir, en esas en que vos participes eh, lo hace más activo, [...] no están solamente por ahí lo que te tenés que estudiar de memoria de los textos, no sólo para agradecerle a ella [a la profesora] o para aprobar la materia.* (Alicia, alumna de M1 y ex-alumna de M2 y de M3.)

Cita n° 4: 50A: *[F., profesora de M1] Mandaba dos fotocopias por clase [solicitaba leer dos artículos o capítulos de libro cada clase para el próximo encuentro] y yo leía casi siempre.*

51E: *Está bien.*

52A: *El primer cuatrimestre, el segundo no.*

53E: *¿Y por qué en el segundo no?*

54A: *Porque, me di cuenta en el primero que estudiando de la carpeta [de las notas que toma en clase] me iba bien.*

55E: *¿Sí? ¿Estudiaste de la carpeta para el primero?*

56A: *Sí, me fue re bien.*

57E: *Sí, sí, sí buenísimo y digamos eh, y ¿por qué decidiste estudiar sólo de la carpeta?*

58A: *Porque, cuando le decís algo que opinás vos a ella [a F.] no le interesa, le interesa lo que opinan los autores, y lo que dice ella de los autores, y ella hace resúmenes buenos, en las clases, o sea,*

resúmenes, así los tengo [a los temas] como le gusta a ella y así también sé que me va a ir bien. (Nicandro, alumno de M1 y M3.)

Cita n° 5: 456A: Claro ella [F., profesora de M1] tiene esta idea, y es aprenderte la idea de ella porque ni te deja participar, entonces [...] el debate sobre De las Casas y Sepúlveda, ella va a los argumentos de cada uno, entonces yo tengo que poner eso porque es lo que ella quiere, entonces me doy cuenta de eso en clase, yo tomo nota y después lo busco en el texto, lo subrayo y lo estudio, ella lo que dice en clase es lo que va a tomar en el parcial, trato de encontrarlo en la fotocopia [en la bibliografía de la materia fotocopiada], o sea las clases, que decía y era “ah” claro, entonces sé lo tengo que poner [...] aunque a veces no entienda todo, pero del texto, o sea yo ya sé lo que quiere la profesora entonces es esto, lo marco para estudiarlo como lo dice ahí y ya. (Magdalena, alumna de M1 y M2.)

Los anteriores fragmentos de entrevistas dan cuenta de cómo conceptualizan los estudiantes que adoptar una posición pasiva en las clases promueve que luego tomen una aproximación reproductiva en las prácticas de lectura, en el estudio y al escribir en las evaluaciones, sobre todo en los parciales presenciales. Pero además, resultan de sumo interés algunos sentidos que se vislumbran a través de las metáforas utilizadas por los estudiantes, sobre todo en referencia al hecho de reproducir el lenguaje sin comprender ni apropiarse de su significado. Observamos de este modo que, mientras se adjudica a los docentes el hecho de “hablar como loros” durante las clases monológicas (cita n° 2), en forma complementaria los alumnos se ven a sí mismos como “una valija” (cita n° 1) donde se guarda lo dicho por el profesor mediante “tomar apuntes como si fuese un dictado” (cita n° 2), para luego, “al momento del parcial, abrir el cerebro y largar la información” (cita n° 1).

Los alumnos advierten también que en las situaciones monológicas “la enseñanza no se construye entre todos” (cita n° 2) y que, dado que no se los convoca a participar, el profesor no puede saber si han leído o no clase a clase. Ello parece incidir en sus formas de comprometerse con la lectura durante la cursada, en tanto la falta de interacción sobre lo leído en las clases le quita sentido al esforzarse por comprender y leer regularmente. Afirman, de esta manera, que en las asignaturas monológicas “podés optar por leer sólo al final” (cita n° 2) y “estudiar de memoria [...] [los contenidos] para agradarle a ella [a la profesora]” y así “aprobar la materia” (cita n° 3). Dicha forma de encarar la lectura y el estudio en forma reproductiva, para Estela, conduce a que lo estudiado “después [del examen] como que queda en nada” (cita n° 1). Sumado a lo anterior, en las materias en que predomina la exposición del docente algunos estudiantes también ven afectado su interés y su capacidad de prestar atención al discurso del profesor. Como asevera Alicia, son clases que “se hacen monótonas”, situación frente a la que esta alumna señala que “se desconecta”, “se aburre” y “se quiere ir” (cita n° 3).

Por otra parte, tomar apuntes “como si fuese un dictado” (cita n° 2) parecería resultar importante para los alumnos en las situaciones de enseñanza y aprendizaje monológico-

transmisivas como las de M1, ya que el registro minucioso de la voz del profesor cuando expone sobre los textos es la principal herramienta con la que cuentan para identificar “qué quiere el docente” que prioricen y que aprendan a partir de la lectura. De esta manera, la posición reproductiva se identifica en el hecho de que los estudiantes buscan aprender “las ideas de la profesora porque ni te deja participar”, tomando nota para “después buscar [lo que dijo el docente] en el texto, subrayarlo y estudiarlo” (cita nº 5).

En los escenarios monológico-transmisivos, el uso más extremo de la lectura y la escritura en forma reproductiva se constata en algunos estudiantes que optan directamente por no leer los textos de la materia y, en vez de ello, concentran su esfuerzo en estudiar tan sólo de sus notas de clase. Resalta así el caso de Nicandro (cita nº 4), quien, a partir de su experiencia en el primer parcial y de lo que ve que ocurre en las clases de M1, decide no realizar la lectura del material bibliográfico de esta asignatura durante el segundo cuatrimestre. De hecho, Nicandro informa que en el examen escrito de M1 logra aprobar sin leer la mayor parte de los textos con una buena nota (7, calificación necesaria para promocionar la asignatura sin rendir el examen final). Estudiar de su “carpeta” –es decir, de sus apuntes de clase– y no leer la bibliografía resulta para Nicandro un efecto de advertir que, durante las clases, “cuando le decís algo que opinás vos a ella [a F., profesora de M1] no le interesa, le interesa [...] lo que *dice ella de los autores*”. Así, Nicandro llega a la conclusión de que estudiando tan sólo de sus apuntes de clase “tengo [los temas] como le gusta a ella [a la profesora], y así también sé que me va a ir bien” (cita nº 4) en la evaluación. Durante las entrevistas, otros estudiantes como Octavio, Estela, Tamara y Adolfo³⁰ mencionan haberse enterado de la experiencia de Nicandro en el primer parcial y afirman que buscaron imitarlo en el segundo examen con el objetivo de lograr una mejor calificación que la que obtuvieron anteriormente, estudiando de los textos. De esta forma, para el segundo parcial presencial de M1 aseveran que priorizaron estudiar a partir de sus notas de clase, dejando de lado leer la bibliografía que les resultaba difícil. Sin embargo, también demostraron cierto desencanto, dado que utilizar esta estrategia no mejoró en forma sustantiva la nota que obtuvieron, por lo que no lograron promocionar la materia como esperaban.

En síntesis, los datos analizados permiten comprender las formas en que se actualiza la posición pasiva y reproductiva de los alumnos tanto en el aula como al estudiar. En las clases, los estudiantes sienten que:

³⁰ Por razones de espacio, no incluimos las citas de entrevista en las que estos cuatro estudiantes se refieren a la experiencia de Nicandro y afirman haber intentado emularla en el segundo examen escrito de M1.

- Lo único que pueden hacer es tomar apuntes como si fuese un dictado.
- Se ven llevados a “desconectarse” (dejar de prestar atención) porque son “monótonas” y “no se animan” a preguntar o intervenir.
- Su posicionamiento es el de “un cerebro-valija” donde guardan el discurso del docente, valija que luego abrirán para volcar en el examen escrito el contenido allí depositado.
- La interacción y comunicación entre docentes y alumnos resulta una metáfora de una comunicación mantenida entre “loros”, por cuanto en muchos casos se percibe que se reproduce el lenguaje sin buscar comprender e interpretar su significado.
- Se hallan más preocupados por detectar y registrar “qué le gusta a la profesora” o “qué dice ella de los textos” que por buscar interpretar y comprender por sí mismos.

En sus procesos de aprendizaje, la posición reproductiva que adoptan los alumnos en las situaciones de enseñanza y aprendizaje monológico-transmisivas repercute en que:

- Pueden optar por leer sólo al final (antes de los exámenes) en vez de hacerlo clase a clase, ya que la constancia en la lectura pierde sentido al no participar porque el profesor no sabrá si han leído o no.
- Leen con el objetivo de “identificar” qué partes de la bibliografía refrendan el discurso de la docente para luego estudiarlas para el examen.
- Algunos, al no obtener ayuda para superar los obstáculos que encuentran en la lectura deciden no leer la bibliografía y estudiar directamente de sus apuntes. Así, buscan “tener [estudiar] los temas como le gusta” a la profesora, para incrementar de ese modo sus posibilidades de aprobar y/o de mejorar sus calificaciones, pero luego varios constatan que ello no les permitió mejorar sus notas.

Los dos efectos de la falta de participación hasta aquí analizados conducen a una tercera repercusión para algunos estudiantes. Esta consiste en el hecho de abandonar la materia o bien de atribuir la deserción de pares como consecuencia de la monologicidad. Incluimos más abajo citas de entrevistas que ejemplifican esta situación y permiten analizar sus sentidos desde las voces de los alumnos.

3. Abandonan o piensan que sus compañeros abandonaron la materia por no poder participar y/o preguntar:

Cita n° 1: 61A: *MI la dejé por la complejidad de los textos, y la incapacidad de la profesora de explicar, o sea, porque... [...] eran textos súper complicados, con mucha densidad de conceptos y de información [...] tenías que leerlos uno, dos, tres veces y yo digo bueno, capaz que es algo propio [...] por ejemplo había un chico que es Pedro, es profesor de Filosofía y se supone que tiene algo de lectura, a él le pasaba lo mismo, entonces yo decía capaz soy yo que, que no tengo la capacidad, y cuando veo que todos [los demás compañeros] tenían el mismo comentario, y cuando le planteábamos al final de la clase, la profesora se ponía re nerviosa y no te lo explicaba, y le parecía tonta tu pregunta..., bueno, acá hay algo que no soy yo y entonces [risas] yo a esto quiero saberlo, quiero aprenderlo, porque si no sería algo mentiroso de mi parte estar leyendo, me aprendo lo que quiere de memoria, lo pongo en el parcial lo apruebo y no me importa, no, yo de alguna manera esto mañana lo tengo que enseñar y si yo no lo aprendo, no lo comprendo y bueno sería..., una gran turra [deshonesta, necia].* (Leonor, alumna de M2 y ex-alumna de M1.)

Cita n° 2: 247A: *[...] me saqué un cuatro [en el primer parcial de M1], yo tenía nota para poder seguir en esa cursada pero al final no.*

248E: *¿Vos dejaste?*

249A: *Sí.*

250E: *Ajá.*

251A: *Ella me preguntó [F., la profesora de M1] después por qué dejé pero es que me enojé, no sé, porque, ella ahí es como que, no sé, me pasó con esa profesora, era como que, que no te da oportunidad por ejemplo de, de para que vos te equivoques ¿no? Porque cuando vos le preguntabas estaba, no está, nunca éramos, nunca preguntábamos como tenía que ser para ella [de una forma que a la profesora le pareciera bien la pregunta] ¿no? Siempre estaba mal lo que decíamos, eh...*

252E: *¿Estaba mal qué?*

253A: *Lo que, lo que decís o vos preguntabas, por lo que respondía se entendía que estaba mal, como que no habías entendido nada y para qué preguntabas, y entonces estaba eh, por lo menos a mí particularmente me molestó, bah, pero más que dije no estoy para esto.* (Tamara, alumna de M2 y ex-alumna de M1.)

Cita n° 3: 1003E: *Decime, qué pensás de la gente que dejó [abandonó la cursada] M1 o de la gente que dejó M2.*

1004A: *Yo creo que en M1 fue por la profe.*

1005E: *¿Por qué?*

1006A: *En M1 fue por la profe porque la profe es como muy así [...] uno le hace una pregunta y se saca [pierde la paciencia], era ya como, yo ahora estoy más relajada, como diciendo, yo me reí de Octavio, dije “bueno, Octavio, ¿también le vas a seguir preguntando?”, date por vencido, no te va a responder, sí, no, con la profe... M2 no, M2 igual éramos poquitos porque hay dos cátedras también.* (Magdalena, alumna de M1 y M2.)

Cita n° 4: 186A: *[...] te toca una profesora que por ahí no te deja participar, no hace la clase interactiva y bueno, si [un alumno] se topa con esas dificultades por ahí de no poder comprender y no poder preguntar y repreguntar hasta que la cosa te quede clara y bueno terminás dejando [la cursada].* (José, alumno de M1 y M2.)

En las transcripciones precedentes se evidencia que tanto Leonor y Tamara –alumnas de M2– informan haber abandonado la cursada de M1 durante el primer semestre de clases (citas n° 1 y 2). Aparte de ellas, encontramos que otros estudiantes (5/20) atribuyen la deserción de sus compañeros, ya sea en M1 o en otras materias, a los efectos de la falta de participación categorizados hasta aquí. Aun en el caso de alumnos que rindieron y aprobaron el primer parcial, como se observa en el caso de Tamara (cita n° 2), dichas razones y efectos resultan factores que inciden en tomar la decisión de dejar la asignatura.

Así, los entrevistados afirman que cuando “te toca una profesora que por ahí no te deja participar, no hace la clase interactiva” (cita nº 4), cuando “le parece tonta tu pregunta” (cita nº 1), cuando “no te da oportunidad [...] para que vos te equivoques” al expresar interrogantes sobre lo leído (cita nº 2) o cuando “se saca [pierde la paciencia]” si se le formulan dudas en clase (cita nº 3), algunos estudiantes “se dan por vencidos” (cita nº 3) y “terminan dejando” (cita nº 4).

Por otra parte, dado que obtienen escasa o nula retroalimentación del docente acerca de sus dificultades en la lectura, se encuentran solos ante “la complejidad de los textos” (cita nº 1). De este modo, al “no poder comprender y no poder preguntar y repreguntar hasta que la cosa te quede clara” (cita nº 4), o bien al formular sus dudas y percibir que en su respuesta la profesora les sugiere “que no han entendido nada” de lo leído (cita nº 2), se sienten frustrados y rechazan la autoimagen de sí como personas que no son capaces de comprender, por lo que concluyen que “no están para eso” y abandonan la cursada (cita nº 2).

En cuanto al adoptar una posición pasiva y reproductiva en el aprendizaje como efecto asociado a los espacios monológico-transmisivos, es de destacar el caso de Leonor, quien decide dejar la materia porque rechaza solucionar sus dificultades en la lectura mediante el “aprender lo que quiere [la docente] de memoria, ponerlo en el parcial y [de este modo] aprobarlo” (cita nº 1). Esta alumna vivencia así que abordar la comprensión de los textos y el aprendizaje con una finalidad reproductiva supone faltar a su responsabilidad como futura docente, afirmando que “esto mañana lo tengo que enseñar y si yo no lo aprendo, no lo comprendo, y bueno, sería una gran turra [deshonesta, necia]” (cita nº 1).

Como puede observarse hasta aquí, la mayoría de entrevistados asocian los tres efectos categorizados con las situaciones de enseñanza y aprendizaje menos permeables a dar lugar a las voces de los alumnos. En ese sentido, encontramos que en M1 la mayor parte de sus alumnos o ex-alumnos informan experimentar o haber experimentado una o más de las antedichas repercusiones de la falta de participación en clase (ver Tabla 12). A diferencia de ello, para los estudiantes las clases de M3 no conducen a un aprendizaje memorístico o reproductivo, ya si tienen dudas pueden preguntar, y también a raíz de que las consignas de los parciales domiciliarios les demandan una elaboración personal con base en la lectura de la bibliografía. Asimismo, ningún alumno informa abandonar o conocer compañeros que hayan dejado de cursar M3 debido a la escasez de participación que se observa en este espacio.

Sin embargo, sí hallamos que, al igual que sucede en M1, en las clases de M3 los estudiantes adoptan una posición pasiva, dado que se limitan mayormente a escuchar y tomar nota del discurso de la docente o de lo que esta escribe en el pizarrón, “desconectándose” o, como también observamos durante las clases presenciadas en estas asignaturas, efectivamente durmiéndose en el aula.

Habiendo analizado de este modo los efectos que los alumnos adjudican a las situaciones monológicas de enseñanza y aprendizaje en M1 y en M3, así como los aspectos comunes y divergentes que tales repercusiones adquieren en el contexto de cada una de estas materias, nos ocuparemos ahora de analizar el discurso de las docentes y de compararlo con el punto de vista de sus estudiantes.

En esa dirección, identificamos los efectos que F. y N. asignan a la escasez de participación de los estudiantes en sus clases en relación con la lectura, la escritura y el aprendizaje, ilustrando cada uno de ellos con transcripciones de entrevistas.

1. Ausencia de oportunidades en clase para la intervención del docente sobre la comprensión de los textos antes de la evaluación y calificación de dicha comprensión: tanto en M1 como en M3, el predominio de situaciones monológico-transmisivas de enseñanza y aprendizaje conduce a que las docentes no se hallen al tanto de cómo sus alumnos interpretan la bibliografía antes de corregir y calificar las evaluaciones escritas. Debido a ello, las profesoras muestran intervenir a destiempo en la comprensión, corrigiendo lo ya estudiado para el examen.

Cita n° 1: 379E: *Mm, eh, pero digamos antes, ¿y antes del parcial te parece digamos que hay algún tipo de trabajo que pueda hacerse? O sea ¿qué se puede hacer en clase, o con el cual vos puedas ir monitoreando cómo ellos [los alumnos] comprenden?*

380D: *Eh, me es muy difícil..., porque en verdad yo necesito que ellos participen en clase, ellos no participan eh..., cuando yo les doy la palabra, ni me la devuelven. [...] En el otro parcial [el que presentó a fines del primer semestre lectivo], en el repaso las preguntas las hice yo... Y después todas las respuestas las di yo ¿sí? Eh, alguno por ahí hizo algún comentario e inicié además por correrme el tiempo, eh, yo fui más concreta y hablé sobre ciertos puntos que me parecían más dificultosos. De todos modos, en el parcial de cada uno yo les señalo con comentarios los problemas que encuentro. (F., profesora de M1.)*

Cita n° 2: 505E: *¿Y cómo te das cuenta o sea más o menos de que ellos entendieron eh, digamos qué sé yo y que les diste el trabajo entre la lectura eh, y digamos los conceptos que se trabajan en clase?*

506D: *Eh, me doy cuenta por una, una manera informal eh, con comentarios [...] entonces aunque en clase no participen [...] me doy cuenta de que entró o no entró [que lo entendieron o no] por los comentarios posteriores [a las clases] e informales y después me doy cuenta cuando hacen los parciales eh, por la manera en que organizan los contenidos ¿no? Y como lo, si lo captaron digamos si lo pueden por ahí volcar por escrito [...] digamos de una manera a lo mejor no muy completa quizás, puede pasar en algunos casos pero los parciales me sirven para ver si algo de lo que les dije llegó [fue comprendido y aprendido], dónde estuvo la dificultad ¿no? [...] A veces hay cosas que a mí no se me habían ocurrido que podían tener dificultad pero sí las tienen y si las traen por ahí se puede resolver en la clase eh, así que o me doy cuenta informalmente [...] o la más, formalmente en*

algo que queda escrito ¿no? Con los parciales ahí veo si llegó o no [si se llegó a comprender o no lo explicado]. (N., profesora de M3.)

2. Las dificultades conceptuales entrelazadas a los modos de escribir suelen percibirse y señalarse tan sólo como “problemas de redacción” en los exámenes: este efecto, identificado tan sólo a partir de la entrevista a N., indica que la ausencia de participación e interacción entre alumnos y docente por escrito *antes* de los parciales incide en que no se visibilicen las dificultades conceptuales que se hallan entrelazadas a las formas de escribir sobre los contenidos de la disciplina. Al no dar lugar a las voces de los estudiantes en el espacio discursivo del aula (tanto a través de la oralidad como a través de producciones escritas intermedias, tales como borradores, versiones preliminares, trabajos prácticos, etc.) los profesores no encuentran oportunidades para orientar y/o enseñar los modos de escribir a sus alumnos.

Cita n° 3: 425E: *Ajá, ¡mirá vos! Buenísimo, y cuando vos por ejemplo pensás esto de, de la, sobre todo la falta de participación en clase que, bueno, me decís que hace difícil ver antes del parcial qué están entendiendo y qué no, y esto de la escritura y cuando no, no entendés qué quisieron expresar etcétera ¿no? Yo por ejemplo vi que en uno de ellos, en uno de los parciales habías puesto redacción ¿no?*

426D: *Ah, claro, sí por ahí me porté un poco mal en la corrección..., [risas].*

[...]

432D: *[Toma la copia del parcial de su alumno y lo lee en voz baja donde le señala la entrevistadora.] Ah, ahí veo, sí, que ahí me contesta ahora sí, claro sí, es una oración que en realidad es una subordinada y él la pone como principal como [leyendo el parcial en voz baja] que se refiere como aval (...). Eh, no es lo mismo "desigualdad económica por parte de la riqueza" ahí hay un problema conceptual. Que tiene que ver además con cómo armó la oración. Eh, no me explicó, no me explica qué es la (...) en realidad, y empieza con un “como”, como si estuviera hablando antes de lo mismo y en realidad de lo que viene hablando es de otra cosa ¿no? [...]*

433E: *Claro, claro, perfecto, perfecto y este tipo de cosas por ahí digamos cómo pensás que ellos las pueden aprender.*

434D: *Yo entiendo lo que él me quiso decir con la oración... [...] Pero lo estructuró de una manera que se le diluyó todo eh, no lo desarrolló, lo dejó flotando y él tenía ahí un montón para decir si quería, entonces bueno, está mal redactado, la verdad.*

439E: *Claro, claro, claro, ¿y esto cómo pensás que ellos lo pueden digamos ir aprendiendo?*

440D: *Y, yo creo que con trabajo, por ahí estaría bueno poder hacer más, con trabajos escritos que incluso pueden ser más cortitos, por ahí no cerca de un parcial... Practicando, por ahí practicando, estas son las cosas que yo no hice este año pero es una cosa que estoy pensando por ahí que es, como pedirles un pequeño análisis de una carilla para la clase que viene, un autor con alguna pregunta puntual, como para practicar y ver cómo les va, yo creo que es de las dos maneras, leyendo y escribiendo, por ejemplo con algún escrito que se los lea a los chicos antes del parcial, del domiciliario [...].* (N., profesora de M3.)

3. En los exámenes escritos se evidencia en ocasiones un aprendizaje reproductivo, basado en memorizar “lo que dice” la docente: también señalado únicamente por F., este efecto hace referencia a que la docente distingue en algunos exámenes partes escritas que refrendan con bastante exactitud lo que ella misma dice en clase sobre la bibliografía. Esta situación, para F., es consecuencia de la falta de participación y de lectura. Percibe que las

intervenciones de los alumnos en sus clases suelen dirigirse tan sólo a que repita lo ya dicho en su exposición, en aras de que los estudiantes puedan copiarlo más fielmente. Si bien F. reconoce que las notas de los estudiantes no deberían ser el único material del que estudiar, sino que tendrían que apoyar o complementar la comprensión de los textos, no manifiesta corregir como inadecuada esta forma de responder a los parciales, ni informa buscar vías posibles para evitar que los alumnos estudien directamente de sus apuntes.

Cita nº 4: 299E: *Mm, vos notás que ellos [los alumnos] eh, en los parciales, digo, la explicación de la clase, ¿no? Vos notás que se basan en lo que entendieron del texto, en, digamos, o van incorporando tu explicación, o también...*

300D: *[Interrumpe.] No, yo creo que memorizan lo que yo digo en la clase. Como vos viste la mayoría toma la palabra sólo para pedirme que repita algo que ya dije y copiarlo tal cual.*

301E: *Ajá, digamos de lo que anotan, claro.*

302D: *Eh, y esto te lo digo eh, digamos porque lo he visto en algunos parciales, digamos ¿no?*

303E: *¿Cómo?*

304D: *He reconocido partes que son tal cual lo que yo digo en clase.*

305E: *¿Tu, tu explicación sobre el texto?*

306D: *Sí, sí, sí.*

307E: *¿Y qué te parece eso digamos, está bien que lo hagan o está mal?*

308D: *Me parece una, me parece bien pero me parece que no tienen que basarse en los apuntes, esos tienen que ser un apoyo a los textos ¿sí? Es material complementario, no de qué estudiar. (F., profesora de M1.)*

En las citas precedentes puede observarse que F. y N. afirman que es tan sólo a través de las evaluaciones escritas, esto es, al *final* de los procesos de lectura, escritura y estudio de sus alumnos (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013), que obtienen la información que necesitan para “darse cuenta formalmente de que [el contenido] entró o no entró [que fue o no aprendido]” (cita nº 2). Con base en lo expresado por F., además, pareciera que tanto la falta de participación de los alumnos como el *tiempo didáctico* (Rickenmann, 2006) disponible para cubrir el programa de la materia son factores que resultan un obstáculo para monitorear e intervenir en la comprensión de los alumnos antes de los exámenes (cita nº 1). En la misma dirección, N., reconoce que los parciales escritos de sus alumnos son la principal herramienta con la que cuenta para enterarse de “dónde estuvo la dificultad” y sobre qué aspectos, que a ella misma como docente “no se le habría ocurrido que [los estudiantes] pudieran tener dificultades [...], sí las tienen” (cita nº 2).

En los fragmentos de entrevista, volvemos a encontrar referencias claras al *cortocircuito* que antes mencionamos entre las expectativas que circulan en M1: tanto desde la posición de la profesora como desde la de los estudiantes se da lugar a la imposibilidad de que los alumnos participen y obtengan retroalimentación. Por este motivo, aparecen situaciones paradójicas; de hecho, un ejemplo claro nos lo informa justamente F. acerca de

la clase antes del examen, situación en donde esta profesora afirma que “en el repaso [para el parcial] todas las preguntas las hice yo... Y después todas las respuestas las di yo” (cita nº 1).

A la vez, también el discurso de N. confirma la percepción de los estudiantes de que “todas las dudas que tuviste antes te quedan plasmadas en el momento definitorio, en el parcial” (ver cita nº 1, de la entrevista a Larisa, en pp. 206-207). Esta profesora expresa que, justamente, es “cuando hacen los parciales [...]” que “se da cuenta” de si los alumnos entendieron o no, a partir de ver si “lo pueden volcar [lo enseñado] por escrito” (cita nº 2). Esta última idea, por lo demás, nos remite a la percepción de Estela sobre el rol del alumno en las situaciones monológicas como el de una “valija” que en el momento del parcial “abre el cerebro” para “volcar” la información allí guardada, información que el docente expuso en forma monológica durante las clases (ver cita nº 1, de la entrevista a Estela, en p. 209).

Sin embargo, en la entrevista con N., la docente pudo entrever que escribir sobre lo leído no significa simplemente reflejar o “volcar” en el papel lo que se comprendió y/o logró aprenderse. En efecto, al dialogar con esta docente acerca de por qué corrigió en determinado modo el parcial domiciliario de uno de sus alumnos, y leerlo en forma conjunta con la entrevistadora, N. afirma darse cuenta de que los párrafos donde señaló en forma inespecífica un “problema de redacción” contenían dificultades conceptuales (cita nº 3). Es de destacar que N. reflexiona al respecto de este problema durante la conversación con la investigadora, e indica su intención solicitar en el futuro escritos intermedios a los alumnos, con el fin de poder brindarles su retroalimentación acerca de los modos de escribir sobre los contenidos. “Practicando [...] de las dos maneras, leyendo y escribiendo” (cita nº 3) es la forma en que N. afirma que podría ayudar a los estudiantes a ir aprendiendo los temas de la materia y, a su vez, cómo escribir sobre los mismos.

Por otro lado, resulta de interés que la aproximación reproductiva al aprendizaje que según los alumnos promueven las situaciones de enseñanza y aprendizaje monológico-transmisivas sea un aspecto también percibido por F. en los exámenes escritos que corrige. En ellos, reconoce partes “que son tal cual lo que yo digo en clase” (cita nº 4). Durante la entrevista, la profesora no parece otorgarle demasiada importancia a este hecho, ni reflexiona sobre qué alternativas podrían contribuir a que los alumnos se basen más en la bibliografía de la materia que en los apuntes de sus clases para aprender los contenidos.

Como pone de relieve el análisis efectuado hasta aquí, los motivos y los efectos de la falta de participación en las situaciones monológico-transmisivas de enseñanza y aprendizaje involucran en forma inherente diversos obstáculos que dificultan que las profesoras de M1 y

M3 puedan acompañar, orientar y ayudar a aprender los modos de leer y escribir entrelazados con la apropiación de los contenidos de las materias. Poniendo en relación lo observado, el punto de vista de los alumnos y el de sus docentes, hallamos que las dificultades suelen estar fundadas en la existencia de expectativas y asunciones discordantes por parte de estudiantes y profesoras –discordancias que, en ciertas oportunidades, generan cortocircuitos que impactan en forma contraproducente para la socialización académica y el aprendizaje a nivel identitario, emocional y afectivo en la relación docente-alumnos–. Estas expectativas y supuestos atañen sobre todo a cuál es el rol “esperable” o “deseable” del alumno y del profesor con respecto a las posibles formas de interacción en torno a la lectura y la escritura que tienen lugar en las aulas.

Una situación distinta a estas, como se verá en los apartados que siguen, se configura en las ocasiones en que no sólo se valora que los alumnos participen espontáneamente desde sus conocimientos previos, sino cuando, además, desde la enseñanza se establecen situaciones de aula y tareas que convocan a que las voces de los estudiantes sobre los textos leídos y escritos sean parte constitutiva de las clases.

5.2. Situaciones predominantemente dialógico-interpretativas

En las páginas que siguen, analizamos qué sucede con la lectura y la escritura cuando se da lugar activamente a que los alumnos participen en el espacio discursivo de las clases. Sin embargo, cabe advertir que las diferencias entre monologicidad y dialogicidad, o entre un estilo transmisivo o interpretativo de la enseñanza y del aprendizaje no deben entenderse en términos absolutos. Por ello, si bien podemos decir que el análisis de las observaciones en las distintas materias hizo visible que M2 se configura como un espacio más dialógico e interpretativo con respecto a la lectura y la escritura que M1 y que M3, no por ello pensamos que lo que sucede en M2 pueda considerarse como un ejemplo acabado de lo que podríamos postular teóricamente como situaciones de enseñanza y aprendizaje dialógico-interpretativas (cf. sección 2.4 de nuestro marco conceptual). Correlativamente, y tal como fuimos mostrando en los apartados anteriores de este capítulo, tampoco sería correcto aseverar que M1 y M3 son espacios uniformes ni absolutamente monológicos y transmisivos. De hecho, en algunas de las categorías que surgen como motivos de la presencia de participación, los alumnos también hacen referencia a la confianza que les provoca N., profesora de M3, por lo cual hemos incluido esta materia en el presente apartado, como se verá más adelante.

Ahora bien, para mostrar por qué hemos diferenciado a M1 y M3 como espacios predominantemente monológico-transmisivos de M2 como dialógico-interpretativo, a continuación transcribimos un fragmento de la tercera clase observada en esta última materia. Al igual que hicieramos con M1 y M3, elegimos este fragmento de registro porque da cuenta de los modos de interacción prevalentes entre los alumnos y la profesora en esta asignatura y, por ello, resulta fértil para su análisis.

Extracto de observación de clase de M2

[Se trata de la tercera clase observada de M2. La misma comienza con preguntas de los alumnos acerca de la fecha en que tienen que entregar el primer bosquejo de la reseña de un libro para que la profesora les dé su retroalimentación por escrito antes de presentar la versión final. También formulan preguntas acerca de en qué lugar pueden fotocopiar dos modelos de reseña que T. les ha dejado para que utilicen como orientación. La profesora les indica dónde hacerlo. Para la clase que nos ocupa, y ante la solicitud de la docente durante el encuentro anterior, Larisa, Magdalena y José se han ofrecido a preparar, cada uno, el texto de un autor para exponerlo. Sobre esta bibliografía, en dicha oportunidad T. brindó una breve explicación acerca de cómo se vincula a los temas que están viendo en la materia. Tras las consultas sobre la reseña, la docente organiza el orden de las exposiciones ligándolo al desarrollo de los contenidos. Observamos que tanto los alumnos como la profesora tienen sobre su banco fotocopias de los textos que se expondrán, además de cuadernos. Transcribimos desde el minuto 7:40 de comenzada la clase.]

17D: Bueno, vamos a empezar entonces con el texto de... Vos [se dirige a Larisa] tenés el texto de Álvarez Vázquez...

18A Larisa: Sí, Álvarez Vázquez, sobre los arbitristas del siglo XVII.

19D: Bien. Vos Magdalena, ¿qué tenías que preparar?

20A Magdalena: El de Albignani.

21D: Bien, y vos José, ¿vos no, o sí?

22A José: Yo tenía que preparar Benazar.

23D: Ah. Bueno, muy bien. **Vamos a hacer lo de Benazar, porque bueno, el tuyo [se dirige a Larisa] toma más el tema de los arbitristas y Benazar se dirige más a lo que es el Siglo de Oro, que engancha con lo que vimos la semana pasada. La semana pasada habíamos visto el siglo..., hasta (...) Felipe de (...) ¿eso fue lo último que vimos?**

24A Leonor: Sí.

25D: Perfecto. Eso es lo que habíamos visto y ahora van a pasar cuestiones más de tipo fáctico y luego vamos a ver los (...) [...] y va a cerrar con la Crisis de la Moneda que es lo que marca la (...) y el tema de los arbitristas [...]. **Bueno, José, te escuchamos con este texto de Benazar.**

26A José: **Bueno, habla de los pobres y de los pícaros, y sostiene un debate, digamos, un debate sobre qué es la pobreza. Eh...** [Comienza la exposición al minuto 9:34].

27D: [Interrumpe] **Antes de que empieces de lleno, a ver, para contextualizar un poco sobre el siglo éste, el tema de la pobreza, hay gente que vive y muere siempre en la pobreza, que no conoce, digamos, la benevolencia económica en ninguna forma (...) el debate entonces es (...).**

28A José: Bueno, **en principio se trata del concepto que venimos trabajando, la caridad como práctica de salvación, acá, bueno, yo subrayé un párrafo que dice [toma la bibliografía y lee] “[...] la pobreza equivalía a la gracia divina [...].”**

[José sigue exponiendo el texto con algunas intervenciones de la docente que le pide mayor información o bien que interprete algunos detalles, es decir, le pide que exprese qué significan para él. A veces, José explica directamente y otras recurre a leer párrafos del escrito que ha subrayado. Desde que el alumno comienza a exponer el texto, por alrededor de unos diez minutos el diálogo es entre dos: la profesora y José. Mientras esto ocurre, los demás alumnos van anotando intermitentemente o subrayan sus propios textos. Luego, al minuto 19:03 de comenzada la clase empiezan a intervenir otros estudiantes en la exposición del compañero, por lo general espontáneamente, y sólo en un caso a pedido de la profesora. Se arma un intercambio entre más voces.]

45A José: [...] la cuestión era no dejar al Estado decidir quién es pobre y quién no, y aparte, la pobreza era funcional al sistema.

46D: Claro, cómo hacemos para saber qué pobre es pobre y qué pobre tal vez no...

47A Larisa: **[Interrumpe]** Claro, era ver que el Estado tenía un trabajo, que tenía que dar las herramientas adecuadas, también era un trabajo muy amplio para el Estado, realmente romper con esta cultura (...) **[Interviene al minuto 19: 03]**.

48D: Claro, es pobre porque quiere, porque es pícaro, o, digamos, vago, o...

49A Larisa: **[Interrumpe a la docente]** Era una línea muy sutil la que dividía entre ese grupo quién era pobre, o pícaro o vago, ¿no?

50A José: Claro, eso está en una página que les iba a leer y que no terminé **[lee un párrafo del texto]** Se penaliza esa pobreza. Ver realmente quién era pobre, quién es pobre y quién es pícaro y quién es vago. **“Importante distinguir entre lo cierto y lo simulado” [leyendo del texto], dice acá.** Y, lo que dice Juan de Robles, ¿no? que la ociosidad y la mendicidad se habían convertido en un oficio como cualquier otro. Y eso es lo que justamente había que combatir, ¿no? Eh... **[Da vuelta las páginas del texto y hace una pausa de unos 5 segundos]**.

51A Leonor: Es interesante esta analogía con el oficio, ¿no? Como pícaro de oficio ¿no? Acá hay una idea de que hay personas que se esfuerzan por ser pícaros (...)

52D: Claro, cómo hacer para erradicar, esto está muy enquistado en la sociedad...

53A José: **[Interrumpe a la docente]** Claro, a mí lo que me sorprende es esto de que la pobreza podría ser una elección ¿no? Acá dice **[lee el texto]** “la ociosidad no equivale al estrago de la mendicidad (...) directamente proporcional (...) un país que (...) inmigrado” o sea, trabajo había.

54A Magdalena: (...) el tema de los salarios, por el trabajo inmigrado.

55D: Claro, trabajo había pero lo tomaban los inmigrados, entonces eran trabajadores judíos (...) la gente que trabaja es de afuera [...].

56A José: [...] Después habla del concepto de pauperismo, de la pauperización [...], menciona ¿no? Todas las crisis de pestes y económicas del siglo XVI, pero la decisiva, la que produce el quiebre según Benazar es, son los últimos 12 años del siglo XVI. Ehhh... y de la crisis ¿no? [...]. **[Sigue el diálogo entre José y la profesora.]**

77A José: **[habla sobre el tema de las cofradías de delincuencia que analiza el texto de Benazar]** una parte del botín lo dedicaban a obras piadosas, otras a los bienhechores, que algunos eran los abogados.

78D: Claro, los abogados que los defendían, y ahí entrás vos Gastón **[se dirige a un alumno que es abogado], a ver, de qué lado estás.**

79A Gastón: ¿Cómo?

80D: De qué lado estás, Gastón **[risas en general]**.

81A Gastón: Bueno, también ahora, por ejemplo para mí la Iglesia tiene una estructura muy parecida a la mafia con esto de la caridad...

82A José: **[Interrumpe]** Está la película ésta de Denzel Washington que están todos (...) la policía de Nueva York (...) y cuando terminan cayendo [...].

83A Larisa: Sí, la vi, era de un gángster negro...

85A Magdalena: (...) **[comenta inaudible para transcribir]**.

86A Larisa: Había estructuras de corrupción (...)

87A Gastón: **[Interrumpe]** (...) los trasladaban con aviones del ejército, entonces tenían que tener una red de justificaciones...

88D: ¿Era sobre hechos reales?

[Los alumnos le comentan a la profesora en conjunto la película por otros 2 minutos aproximadamente. Esta no interrumpe el intercambio y José retoma por sí mismo la relación que ha pensado entre el filme y el texto que ha leído].

99A José: A mí lo que me pareció buenísimo que acá dice **[retoma el texto y lee partes de frases]** “específicas tareas de los villanos, especializaciones [...]” esto ahora de los asesinos a sueldo, los mercenarios **[que muestra la película]**, bueno y además **[sigue leyendo otra parte del capítulo de Benazar y otros alumnos intervienen comentando esta relación mientras lee]**.

[...]

108D: Bueno, de esto **[de lo que fueron aportando todos los alumnos]** podemos sacar que también la Iglesia estuvo vinculada siempre a estas cuestiones económicas, también en el Siglo de Oro y después, de hecho (...) las mortajas se vendían y [...]. **[Finalizamos el fragmento de transcripción en la hora 1:01:56 de clase]**.

Los intercambios expuestos en el fragmento permiten observar que en M2 la voz del docente y la de los alumnos comparten el espacio discursivo de la clase. Las intervenciones de los estudiantes son aquí más extensas en tiempo y en número de palabras que las que ponen en juego en las otras dos asignaturas que participan de este estudio. Como dijimos, en M1 y M3 las alocuciones de los cursantes suelen tener un máximo de doce o trece palabras, mientras que en M2 a veces llegan a más de 250 palabras –sobre todo durante las exposiciones de textos por parte de los alumnos–, sin que el docente los interrumpa³¹.

En segundo término, notamos que T. propone una tarea –exponer textos en clase– que requiere que los alumnos lean e interpreten *antes* de que la propia docente les comunique los conocimientos e interpretaciones “correctas” o “aceptables” desde su autoridad como experta en el saber disciplinar. Además, es una actividad que convoca a la *lectura de textos para la clase* y a la *relectura durante la clase* por parte de los alumnos. A su vez, aunque T. encarga la lectura a los alumnos, no por ello los deja librados a los textos sin ninguna mediación previa de su parte. En efecto, T. los orienta en forma amplia sobre qué tratan los textos en el encuentro precedente y, al comenzar la siguiente clase, menciona por qué se expondrá dicha bibliografía en un determinado orden, el cual justifica en relación con cómo se vinculan entre sí los distintos temas.

Tal como se observa en la transcripción, José se hace cargo de la necesidad de ligar su exposición a los temas previos después de que la docente interviene y muestra que es preciso contextualizar qué problema aborda el escrito de Benazar (turno de habla 27D T). Vemos de esta manera que, tras dicha intervención de la profesora, José explicita que el texto del autor “trata de un concepto que venimos trabajando, la caridad como práctica de salvación” (ver 28A).

Además, observamos que José recurre al texto reiterativamente para leer en voz alta algunas de sus partes, con el fin de fundamentar su posterior interpretación (28A, 53A, 99A). En otros momentos, comienza interpretando lo leído y luego justifica sus inferencias leyendo párrafos o frases del texto al resto de la clase (50A, 53A). Mientras, los demás alumnos toman nota y van recorriendo el capítulo en cuestión haciendo marcas en los márgenes de sus fotocopias. Se destaca, al respecto, que no parecen tomar apuntes como si fuera un dictado; en este sentido, la toma de notas en M2 se diferencia sobre todo de la que observamos en M1.

³¹ La transcripción de la clase de M2 expuesta no refleja esta contabilización de palabras, que en ocasiones incluye la lectura de párrafos de los textos que se exponen. Hemos omitido dichas partes para no excedernos en espacio.

Luego de que el diálogo entre el alumno que expone y la docente se desarrolla durante unos diez minutos, aparecen espontáneamente algunas intervenciones de los demás estudiantes que aportan su interpretación acerca de lo que se está diciendo (ver, por ejemplo, 47A, 49A y 51A). Incluso, en varias ocasiones dos o tres alumnos dialogan entre sí al respecto del texto de Benazar (ver 49A, 51A y 54A) y la docente no interrumpe estos intercambios, sino que escucha e interviene después. Así, vemos que José responde por iniciativa propia al aporte de Leonor (49A), volviendo a la bibliografía para mostrar que allí se sostiene la interpretación de su compañera (50A).

Es de destacar que en las clases de M2 los estudiantes se sienten habilitados para interrumpirse entre sí y hablar (53A, 87A, 82A), como también para intervenir en el discurso de la propia profesora (47A, 49A, 53A). En cambio, es menos frecuente –en el fragmento transcrito, tan sólo ocurre en 27D– que la docente los interrumpa a ellos: T. parece escucharlos con atención. Esta atención y escucha interesada por parte de la docente también se evidencia cuando los alumnos traen *motu proprio*, y a colación del texto expuesto, la referencia a una película contemporánea, que han visto y que se relaciona con su mundo actual. T., en vez de rechazar esta referencia y hacer hincapié en las distancias entre un contexto histórico y otro, permite que los estudiantes dialoguen y expresen las relaciones que establecen con los temas tratados en la materia, dándoles tiempo para que hablen, e interesándose en forma genuina por lo que comentan –por ejemplo, al preguntarles si el filme “trata sobre hechos reales” (88D)–.

El diálogo que surge en relación con la película, además, moviliza a la docente a interpelar en forma puntual a un alumno que no había participado hasta el momento (78D). La profesora, justifica el propósito de convocarlo a participar por el hecho de que Gastón es abogado: de este modo, legitima la utilidad de sus conocimientos previos para la construcción conjunta de significados que está sucediendo en la interacción en el aula. La referencia al paralelismo entre el funcionamiento de la Iglesia y el de la mafia (81A) que menciona este alumno es retomada luego por Larisa, quien avanza en la construcción de significados sobre el texto y el filme al señalar la conformación de “estructuras de corrupción” (85A). A partir de esta intervención de su compañera, Gastón vuelve a retomar como referente a la película que sus compañeros han traído a la escena de la clase, y es con respecto a este filme que el alumno llama la atención sobre la “red de justificaciones” en que se sustentan ciertas actividades de legalidad dudosa (87A). Las interpretaciones de sus compañeros son escuchadas y retomadas por José, quien asume el rol de más experto entre

sus pares en relación con la bibliografía que ha aceptado exponer. Desde ese rol, responde a las intervenciones de sus compañeros y, para ratificarlas, se justifica en el texto señalando cómo la existencia contemporánea de “mercenarios, asesinos a sueldo” resuena con la “especificación de tareas de los villanos y sus especializaciones” que se problematiza en el escrito de Benazar (99A).

Por su parte, la docente no sólo escucha las voces de estos alumnos, sino que valida su esfuerzo por comprender al retomar sus contribuciones al discurso de la clase como puerta de entrada a un aspecto propio del contenido, esto es, la vinculación de la Iglesia a ciertos ardidés económicos de discutible transparencia durante el Siglo de Oro. Ello permite avanzar a la profesora sobre el tema a partir de vincular los aportes de los estudiantes a la crisis presente a finales de dicho siglo, para lo cual T. indica como ejemplo a la venta de mortajas (108D).

En suma, el análisis muestra que la lectura de textos de Historia y la discusión con otros sobre lo leído son prácticas a las que se les hace lugar en el aula de M2, y que para ello se apela a la construcción de significados realizada en forma conjunta entre el estudiante que expone, entre sus pares y también con base en la participación y orientación de la profesora. De esta manera, la docente regula los intercambios sin cercenar las interpretaciones que van surgiendo por parte de los cursantes, sino que, por el contrario, se involucra en el diálogo que aparece y retoma los aportes redirigiéndolos al tema que es objeto de enseñanza. Así, la profesora *institucionaliza* (Brousseau, 2007) el saber que se va acercando más al conocimiento disciplinar, pero no por ello descalifica o acalla las contribuciones que los alumnos realizan desde sus propios mundos de significación. Los estudiantes toman la palabra sobre lo que leen gracias a que esta docente les abre un espacio discursivo para hacerlo. Es así que la voz de la profesora, las voces de los alumnos y la voz del propio texto al que se acude durante la clase conforman un discurso polifónico y, por tanto, dicho modo de interacción permite acrecentar la dialogicidad de esta situación de enseñanza y aprendizaje.

Llegados a este punto, nos ocuparemos ahora de las razones que motivan a los estudiantes a participar en las clases en torno a la lectura y la escritura, así como de qué efectos informan que dicha participación conlleva para el aprendizaje y el estudio de los contenidos de las materias. Los apartados que siguen, abordan ambas cuestiones tanto desde el punto de vista de los alumnos como de la docente de M2.

5.2.1. Razones que motivan la presencia de participación

A partir del análisis de las entrevistas, podemos reconocer dos razones interconectadas que predisponen a los alumnos a participar en las clases, ya sea realizando preguntas o comentarios espontáneos sobre los temas que se van trabajando, o debido a ser convocados a intervenir a través de distintas tareas que propone el docente:

1. Confianza en la relación pedagógica con el docente: desde el punto de vista de los estudiantes, la valoración positiva de sus intervenciones y preguntas por parte del profesor es un factor clave, puesto que les genera confianza en sí mismos y hacia el docente, confianza que, según afirman, les permite “animarse” a participar. Así, aún cuando sienten que sus intervenciones acerca de lo leído puedan hallarse alejadas del saber que precisan aprender, contar con que el docente no sancionará ni desestimará sus preguntas, interpretaciones y/o aportes brinda sentido a poner en juego sus voces en el aula.

2. Consignas y/o tareas en torno a la lectura y/o escritura que el docente presenta en clase y que los convocan a participar: los estudiantes refieren que ciertas tareas que les proponen los docentes en relación con los textos promueven su participación. Como ya se ha señalado, entendemos a las *tareas* como elementos mediadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos; por tanto, guardan la potencialidad de generar microcontextos organizadores de ciertas dinámicas durante las clases (Doyle, 1983), que a su vez promueven determinadas experiencias para aprender (Bennett, 1988). En nuestro análisis, encontramos que los alumnos identifican las siguientes tareas como favorecedoras de dialogicidad:

2.1. Exponer textos en clase con la ayuda del docente: esta actividad, como describimos en el capítulo anterior (ver Tabla 5), consiste en que un alumno exponga oralmente a la profesora y a sus pares lo que ha comprendido e interpretado de un texto relativo al tema que se está tratando en la asignatura. Mientras lo hace, la docente interviene ya sea para realizar preguntas sobre cuestiones relevantes que han sido pasadas por alto, contextualizar determinados aspectos brindando información adicional, aclarar dudas o reorientar las interpretaciones que considera alejadas del objeto de enseñanza. Los alumnos que no tienen a cargo la exposición de un texto también suelen intervenir espontáneamente, y realizar aportes o formular preguntas.

2.2. Realizar escritos intermedios (antes de las evaluaciones) para que el profesor brinde a los alumnos su retroalimentación: al hablar de “escritos

intermedios” aludimos a aquellas producciones escritas que se solicita a los estudiantes en términos de “borradores”, “trabajos prácticos” o “esquemas conceptuales”. Estos tienen por finalidad mostrar al docente un adelanto de la versión final de distintos escritos que se les requieren para evaluar su aprendizaje (parciales domiciliarios o presenciales, reseñas, monografías, etc.). Aquí es importante recordar que, como sostuvimos en el marco conceptual, el hecho de participar no se limita necesariamente a los intercambios orales y cara a cara, sino que “la noción de diálogo en las clases se extiende también al discurso escrito” (Dysthe, 1996, p. 391). Por tanto, para los alumnos, estas producciones intermedias también consisten en una vía de intercambio y participación con el docente (y a veces también con sus pares) sobre cómo piensan y van construyendo sus interpretaciones de los temas abordados.

2.3. Debatar sobre las interpretaciones de la bibliografía entre el grupo total de clase y con el docente: los alumnos informan que se sienten motivados a tomar la palabra y participar cuando el profesor les propone que comenten qué entendió cada uno de la bibliografía leída, buscando que comparen y confronten entre ellos, al modo de un debate, las diversas interpretaciones que les suscitan los textos con respecto al tema que se trabaja. Por su lado, el docente también participa de este intercambio, suscitando y retroalimentando las diversas contribuciones. Para organizar estos debates, los estudiantes informan que algunos profesores les proponen directamente discutir en forma de plenario sobre la bibliografía, mientras que otros suelen pedirles que comenten en pequeños grupos uno o más textos, para luego poner en común lo discutido con el resto de la clase y con el docente. Ya sea en una u otra modalidad, los alumnos coinciden en que esta tarea impulsa su participación.

2.4. Leer y analizar fuentes primarias en clase para recibir la devolución del docente y de los pares con respecto a la interpretación de las mismas: algunos estudiantes manifiestan que un factor que los motiva a participar consiste en que el profesor les proponga interpretar durante la clase algunas fuentes históricas de primer orden, las cuales se encuentran vinculadas a los temas que han ido trabajando (para una descripción más detallada de esta tarea, ver Tabla 5). Ello promueve que las voces de los alumnos se pongan en juego tanto durante el trabajo en pequeños

grupos como también después, cuando se discute en forma de plenario con el docente lo que se analizó en los grupos más reducidos.

En la Tabla 13 mostramos el número de estudiantes del total de entrevistados que menciona como motivos de su participación tanto la confianza en la relación pedagógica con el docente como la presencia de tareas que involucran participar. Asimismo, detallamos el número de alumnos que asocian estas razones a las distintas materias que cursan. Hemos incluido aquí también a M3, ya que aun cuando hayamos definido antes a esta asignatura como un espacio predominantemente monológico-transmisivo, los estudiantes vinculan esta materia a la confianza en la relación pedagógica con la docente, manifestando que N. los hace sentir seguros de poder consultar sus dudas de ser necesario.

Tabla 13: Número de alumnos que mencionan razones para participar en clase

	Alumnos cursantes de M2	Alumnos cursantes de M3	Alumnos que la asocian a otras materias	Alumnos que mencionan razón
Razones para participar en clase				
Confianza en la relación pedagógica con el docente	4	7	11	16
Tareas que el docente presenta en clase que implican participar	7	0	9	14
Total alumnos	7	13	20	20

Nota: No incluimos a M1 en la tabla debido a que ninguno de los alumnos entrevistados informa razones de participación en esta asignatura.

Los datos de la Tabla 13 permiten observar que, del total de entrevistados, la mayoría reconoce la confianza en la relación pedagógica con el docente y el implementar diversas tareas en el aula como factores clave que afectan su disposición a participar.

Ahora bien, entre las tareas que los estudiantes refieren que motivan su participación, existen diferencias en el número de alumnos que menciona cada una, como también entre la cantidad de estudiantes que las asocia a una u otras materias. En la Tabla 14, sistematizamos esta información.

Tabla 14: Número de alumnos que mencionan tareas en torno a la lectura y la escritura que promueven su participación en clase

	Alumnos cursantes de M2	Alumnos cursantes de M3	Alumnos que asocian la tarea a otras materias	Alumnos que mencionan la tarea
Tareas que los convocan a participar				
Exponer en forma individual textos en clase con la ayuda del docente e intervención de los pares	7	0	1	8
Realizar escritos intermedios (antes de las evaluaciones) para que el profesor los retroalimente	3	0	6	8
Debatir bibliografía entre el grupo total de clase y con el profesor	0	0	6	6
Leer y analizar fuentes primarias en clase para recibir retroalimentación de docente y pares	3	0	2	4
Total alumnos	7	13	20	20

Nota: No incluimos a M1 en la tabla debido a que ninguno de los alumnos entrevistados informa que en esta asignatura se presenten tareas que sean motivo de su participación en clase.

Los resultados consignados en la tabla precedente muestran matices de interés. En primer lugar, observamos que todos los alumnos entrevistados que cursan M2 sostienen que *exponer textos en clase* fomenta que participen. Esta tarea, en cambio, se halla ausente en el resto de las asignaturas en que presenciamos clases –y tan sólo hallamos una mención a una tarea parecida en referencia a otra materia disciplinar, distinta a las observadas–. En segundo término, una buena parte de los alumnos sostiene que *realizar escritos intermedios* los motiva a intervenir en un diálogo con el docente sobre lo leído –ya sea en forma escrita u oral–. No obstante, la mayoría de estos alumnos refiere que ello ocurre en otras materias disciplinares, distintas de las observadas. Esto puede deberse a que, como ya indicamos (ver Tabla 5), en el caso de M2 el borrador de la reseña tan sólo lo efectúan unos pocos estudiantes, dado que no es una tarea obligatoria, sino optativa para aquellos alumnos que deseen mejorar su nota y/o promocionar la cursada sin rendir el examen final. Es de notar, asimismo, que *debatir sobre la bibliografía en clase* no recibe menciones con respecto a M2 ni M3, sino sólo en relación con otras asignaturas. Por su parte, *leer y analizar fuentes primarias en el aula* es la tarea que recibe menos referencias durante las entrevistas como promotora de participación, aunque sí aparece asociada a M2. Finalmente, y en consonancia

con la modalidad mayormente expositiva de las clases de M3, se observa que ningún alumno vincula esta materia a las distintas tareas que los entrevistados mencionan como favorecedoras de su intervención en las clases.

A continuación, ilustramos con algunas citas de entrevista cada una de las razones que categorizamos acerca de la presencia de participación en torno a los textos, y vamos profundizando luego el análisis a partir de las transcripciones.

1. Confianza en la relación pedagógica con el docente

Cita nº 1: 376A: [...] **es primordial que cada alumno hable en forma personal y continua cinco minutos aunque sea cada dos, tres clases, con respecto a lo que estamos viendo ¿no? Con respecto, al tema que te toque, sea cual sea me parece que es promover que este, este diálogo entre alumno y docente, sin calificación, le pone, que, que exprese qué entendió de todo eso que leyó, que se abra y diga lo que piensa.**

377E: *¿Y eso por qué te parece importante?*

378A: *Porque... creo que lo que hace es que te genera una confianza en la persona, eh, del alumno como persona por sí mismo eh, todos tenemos necesidad de expresarnos, el tema es que tenemos miedo, tenemos vergüenza, tenemos cientos de situaciones que llevan a no expresarnos al no diálogo y nos quedamos con lo que sentimos adentro..., así que cuando el profesor te tranquiliza y vos ves que no te está juzgando, que te valora te da lugar, ahí te permitís largarte [animarte a participar en clase], yo creo que, es importante que cada alumno sienta que tiene un espacio [...].* (Julián, alumno de M3.)

Cita nº 2: 118A: [...] o sea N. [profesora de M3] **me parece una persona bárbara [...] quizá es la relación con ella, más, más fraternal [...] eso de no ponerse arriba del banquito eh, yo creo que porque ya de por sí eso genera la confianza de que vos sabés que podés ir a preguntarle cualquier cosa y todo y que te puede responder bien, como si fuera un consejo más que como una orden [...].** (Alejandro, alumno de M1 y M3.)

Cita nº 3: 646A: [...] en realidad [la profesora de otra materia disciplinar] [...] **cuando daba clase, si decías algo, una boludez, la mina trataba de ayudarte buscando alguna relación con lo que estaba diciendo ella, para no decirte que lo que estabas diciendo vos está mal, [dice como si fuese la profesora] “desde ahí podría ser si pensamos que tal cosa” o sea, trataba de conectar lo que habías dicho vos con, con lo que daba ella, o sea en ningún momento ella te decía a vos que estaba mal, ella decía podría, puede llegar a ser, no, no te dice que no, vos te das cuenta que por ahí nada que ver [que el comentario hecho por el alumno se hallaba alejado del tema o de las interpretaciones plausibles], en cambio F. [profesora de M1] no, vos le decía tal cosa, [dice como si hablara la docente] “no, ¡es un error grave!” y después nunca más nadie habló.** (Nicandro, alumno de M1 y M3.)

Las citas anteriores permiten observar que los alumnos se ven movilizados a “expresar [en clase] qué entendieron de todo eso que han leído” cuando “el profesor te tranquiliza y vos ves que no te está juzgando [...], que te valora” (cita nº 1). Así, aprecian que el docente “trate de ayudarte buscando alguna relación [entre lo que el alumno expresa y lo que se está trabajando en clase] para no decirte que lo que estabas diciendo vos está mal” (cita nº 3). Para los entrevistados, los profesores habilitan y legitiman de esta manera la posibilidad de equivocarse, mostrando que ello puede servir para profundizar el tema o

despejar interpretaciones que no resultan del todo válidas. Además, la confianza en que “podés preguntar cualquier cosa y [...] que [el docente] te puede responder bien, como si fuera un consejo más que como una orden” (cita n° 2) parece repercutir además en aspectos identitarios de los estudiantes, ya que les “genera una confianza [...] del alumno como persona en sí mismo” (cita n° 1), capaz de comprender y de aportar a la clase con base en su comprensión y conocimientos previos. Pero no sólo es la confianza lo que afectaría la disposición de los alumnos a intervenir en el aula; como hemos dicho y veremos ahora a partir de las transcripciones que siguen, que el docente les proponga realizar distintas tareas de lectura y escritura que implican poner en juego en forma dialógica sus interpretaciones también se reconoce en forma extendida como motivo de participación.

2. Consignas y/o tareas en torno a la lectura y/o escritura que convocan a participar

2.1. Exponer textos en clase con la ayuda del docente

Cita n° 1: 518A: *[Interrumpe.] Como la profe de M2 que ella dice, “bueno lean este texto, vos da [exponé en la clase siguiente] este texto” y, eso está bien.*

519E: *Sí, ajá, ¿eso qué te parece?*

520A: *Que está bien, claro, está bien porque también con eso nos hace participar en clase y todo, al principio te cuesta, pero después te largás y está bueno poder analizar vos un texto, decir vos qué entendiste o qué partes te son más difíciles [...].* (Magdalena, alumna de M1 y M2.)

Cita n° 2: 336A: *[...] pero ella [T., profesora de M2] te decía “bueno alguien, alguien puede prepararme este texto” y uno decía bueno sí lo preparo yo, me lo llevaba a mi casa lo leía muy bien, encantada de leerlo, lo pasaba a la computadora en resumen, lo imprimía lo llevaba a la clase y ahí sí hablábamos, ahí sí te da para participar, inclusive lo hablaba con mis palabras, porque [la profesora] quería saber cómo lo interpretabas vos, por ahí ella te ayudaba por ahí con algún concepto que vos por ahí te quedaste [...].* (Alicia, alumna M1 y ex - alumna de M2 y M3.)

2.2. Realizar escritos intermedios (antes de las evaluaciones)

Cita n° 3: 280A: *[...] [la profesora de otra materia disciplinar] es muy participativa, no es algo que es totalmente pasivo como con F. [profesora de M1], que a uno se le permite solamente o escribir o no escribir si te dormís [...]. Digamos [la profesora de otra materia disciplinar] tiene mucho para hacerte participar, inclusive nos abrió un aula virtual [...] hay un foro donde además cada uno tiene que interactuar con los compañeros [...] propone temas de la materia, a veces con algunos textos, específicamente, eh, para que cada uno haga sus aportes, que deje su mirada escrita, lo que piensa y eso lo comenta la profesora y también tus compañeros ¿no?, y después de ahí tomás mucho para el parcial [...].* (Octavio, alumno de M1 y M3.)

Cita n° 4: 329E: *Bueno, este, y ¿qué pensás de lo que pide T. [profesora de M2], de la reseña, eso de mostrarle un borrador?*

330A: *Sí, eso está muy bueno, es como que te animás a escribir de otra manera, como más tranquila, un poco como pasa con las exposiciones, que sabés que podés decirle lo que pensás, cómo lo entendiste [al texto], con [el borrador de] la reseña pasa eso porque sabés que te lo va a mirar y no es lo último, la sentencia, digamos, de la corrección y bueno, ella [T. en la devolución que realiza del borrador en clase, alumno por alumno] te marca cómo usás un poco las palabras, y después cuando te lo explica en clase también se fija cómo ponés los conceptos, si es adecuado o no, y otras cosas también, digamos, te va dando una idea de por qué usar un conector y por qué otro que pusiste no se entiende ahí, sí, sí, sí, está muy bueno, te ayuda.* (Larisa, alumna de M1, M2 y M3.)

2.3. Debatir sobre las interpretaciones de la bibliografía

Cita n° 5: 288A: [...] **lo que nos quedaba mucho más [en otra materia disciplinar] es lo que se había debatido.**

289: Ajá, ¿por qué pensás que pasa eso, que te queda más lo que se ha debatido?

290A: Eh, **porque requiere una participación más íntima nuestra, como que hay que interiorizarse no es leerlo de memoria** porque yo te puedo leer de memoria, te contesto y mañana me lo olvidé, pero en cambio si yo debatí, entonces participé y pensé, [...] **ya empiezo a tener más conciencia y lo empiezo a interiorizar, o sea más, y eso es lo que voy explicando cuando debato ¿no?** (Alicia, alumna M1 y ex - alumna de M2 y M3.)

Cita n° 6: 134A: [...] **O sea lo mejor de que un profesor abra la clase a la discusión colectiva, es que te deja participar [...] y entonces vos leés y si discutís eso a la vez te da más ganas de leer y te hace, te compromete más con la lectura y con el aprendizaje ¿no? en la discusión del día a día [clase a clase] [...].** (José, alumno de M1 y M2.)

2.4. Leer y analizar fuentes primarias en clase

Cita n° 7: 484A: Eh, **en M2 por ejemplo [la profesora] nos hacía leer los documentos [algunas fuentes primarias] en grupitos y después analizarlos para ponerlos en común entre toda la clase, las interpretaciones, digamos [...], así nosotros trabajábamos una fuente y veíamos otra opinión y en grupo, teníamos ese caso particular para relacionarlo con bastantes lecturas, y no era que cualquier cosa estaba bien, o sea y también es importante para que todos participemos [...].** (Larisa, alumna de M1, M2 y M3.)

Cita n° 8: 602A: [...] **la [profesora] de M2 cuando nos hizo leer fuentes nos hizo relacionar con textos, eran del mismo texto porque lo de nobleza era, las fuentes eran sobre nobleza, sobre nobleza nos había dado un texto o dos y con eso nos hizo participar a todos, porque tuvimos que relacionar con los textos la interpretación, digamos, ciertas definiciones del autor en el, con eso ayudaba a ver si habíamos leído bien.** (Magdalena, alumna de M1 y M2.)

A partir del análisis de las voces de los alumnos, comprendemos que algunas de estas tareas, como por ejemplo *exponer textos en clase*, aunque les presenten dificultades y los desafíen porque “al principio te cuesta” (cita n° 1), logran convocarlos a intervenir en el aula, ya que a través de las mismas “sí te da [te motiva, te dan ganas] para participar, ahí sí hablábamos [en clase]”, “porque [la profesora] quería saber cómo lo interpretabas vos [al texto]” (cita n° 2).

A su vez, notamos que cuando el docente solicita *realizar textos intermedios*, a través de estas producciones los alumnos interactúan con el docente y/o con los pares antes de las evaluaciones no sólo en forma oral, sino también por escrito (a partir de recursos tales como aulas virtuales, foros en línea o versiones preliminares de textos como la reseña que se requiere en M2, etc.). Ello fomenta que los alumnos se animen a “escribir de otra manera [...] más tranquilos [...], [porque] sabés que podés decirle [escribir para que el docente lea] lo que pensás, cómo lo entendiste” (cita n° 4).

Acerca de la propuesta de *debatir sobre las interpretaciones de la bibliografía*, además, los estudiantes afirman que “lo mejor de que un profesor abra la clase [a la discusión colectiva], es que te deja participar [...] y vos leés y discutís eso” (cita n° 6). Debatir sobre lo leído en el aula, entonces, les requiere “una participación más íntima [más comprometida]”, ya que esta tarea los convoca a no “leer de memoria”, sino a “interiorizarse [sobre lo leído]” (cita n° 5).

Por último, según los entrevistados, *leer y analizar fuentes primarias en clase* resulta “importante para que todos participen” (citas n° 7 y 8). Ello sucede porque a los fines de llevar a cabo esta tarea, la profesora les solicita “leer los documentos en grupitos y después analizarlos” (cita n°7), “relacionando los textos con la [propia] interpretación” (cita n° 8) y con base en “bastantes lecturas” (cita n° 8) “para ponerlos en común con toda la clase” (cita n° 7).

Para resumir, los datos correspondientes a las entrevistas a los alumnos acerca de qué factores los motivan a entablar un intercambio dialógico –y por tanto recursivo– entre los textos, su propia interpretación, la voz del docente y/o la de los pares, nos permiten comprender que se sienten dispuestos a participar cuando:

- Adquieren confianza en que el profesor no sancionará ni descalificará sus intervenciones y preguntas durante la clase, sino que las valorará en forma positiva.
- El docente les genera confianza en sí mismos como alumnos capaces de comprender y de aportar a la clase desde sus interpretaciones de lo leído, aun a partir de sus aproximaciones parciales o erróneas, las cuales se valoran y retoman como dispositivos de pensamiento (Dysthe, 1996) a los fines de profundizar la comprensión del tema tratado en clase.
- Se legitima la pertinencia de su participación al convocarlos a poner en juego sus voces mediante tareas de lectura y/o escritura que los habilitan como intérpretes de la bibliografía y productores de textos en proceso. Dichas tareas les permiten asumirse como sujetos en vías de aprendizaje, cuya comprensión y producción en lo que leen y escriben contribuye al avance y profundización de la construcción colectiva de significados.

Tras analizar el punto de vista de los alumnos acerca de las situaciones dialógicas de enseñanza y aprendizaje, nos dedicaremos ahora a analizar el discurso de T., docente de M2, puesto que distinguimos esta asignatura como un espacio predominantemente dialógico-interpretativo.

A través del análisis, hemos identificado que T. percibe que solicitar a los alumnos exponer textos en clase, analizar fuentes primarias en el aula y entregar un borrador de la reseña genera que los estudiantes participen por diferentes razones. En los próximos párrafos, iremos definiendo e ilustrando con citas de la entrevista con qué objetivos la docente incorpora dichas tareas.

1. Para que ganen confianza en sí mismos y pierdan el miedo a poner en juego sus voces e interpretaciones sobre lo que leen en el espacio de la clase:

Cita nº 1: 151E: *Entonces, digamos, con esto que me dijiste, al final, ¿de qué partió tu objetivo de que expongan textos en clase?*

152D: *Bueno, de que le perdieran el miedo a exponer, que no se pusieran nerviosos, [...] si leíste que puedas contar lo que leíste, cómo lo interpretaste, también para darme cuenta yo de cómo van entendiendo ¿no?* (T., profesora de M2.)

2. Para que encuentren un sentido más genuino a participar que aquel que deriva de tan sólo solicitar que pregunten lo que no entienden cuando el profesor expone:

Cita nº 2: 348D: *[...] de pronto, pedirles así como así [durante la clase] que hagan preguntas, tal vez, no necesariamente pueden, no lográs así nomás que participen, es como forzado, [...] por eso hago esto de, cuando ellos, plantean, exponen los textos, [...] los otros [compañeros del alumno que expone] preguntan, [...] está bueno, qué se yo [...] no tanto quizá forzar la pregunta por la pregunta.* (T., profesora de M2.)

3. Para que se redistribuya el poder sobre el saber en el aula, a los fines de que este no recaiga únicamente en la voz autorizada del docente:

Cita nº 3: 348D: *[...] [al principio de la cursada, cuando un alumno expone los textos, los compañeros] me preguntan a mí automáticamente y les digo preguntá a él [al estudiante que expone], [...] entonces ahí, ¿entendés?, se desestructura un poco la clase, [...] yo tengo que ponerme un poco por fuera, como para que me corran del plano, ¿entendés?, si no, es como que siempre es de uno a uno [entre alumno y docente] y al final siempre recae en mí la autoridad y eso no es participar, no realmente entre ellos, ¿no?... Pero después [luego de que va transcurriendo la cursada] es como que directamente le preguntan a él [al estudiante que expone], no me, ni me miran quizá, [...] y el otro les responde y yo a veces complemento, o digo así no, bueno no es tan así porque le están pifiando a lo que interpretó el autor, al menos desde lo que yo sé y puedo enseñarles... [...] está bueno, qué se yo. **Que puedan aprender de todos** [...].* (T., profesora de M2.)

4. Para acompañar y orientar a los estudiantes sobre cómo se espera que lean y construyan significados a partir de los textos durante la cursada, organizando tareas en clase a modo de ensayos:

Cita nº 4: 55E: *Y eso digamos, este trabajo que ellos tienen que hacer es relacionar el documento que leen con el texto de la bibliografía, ¿no? Como si fuera un ejemplo...*

56D: Claro. **La idea es, a ver, qué dice el texto [la fuente primaria], de qué trata, vos ves acá en la fuente a la nobleza o las atribuciones de los judíos, con qué de toda la bibliografía relacionamos esto, digamos, eso, con qué conceptos se relaciona, en qué contexto, de qué proceso forma parte, bueno, con la persecución de los judíos en la Inquisición, y ahí hablame de la Inquisición. Pero si no se los muestro así en clase, si no lo hacen ellos mismos ahí tipo ensayo, como para que se orienten un poco olvidate, imposible que lo hagan después en el parcial.**

57E: Claro, bien.

58D: **Por eso, yo les digo [durante la actividad en clase], insertáme el texto en ese contexto, no me repitan el documento porque yo lo estoy leyendo. Yo veo que con eso un poco se entusiasman, les cuesta pero van para adelante en general, producen, entran en la conversación, se van metiendo...** (T., profesora de M2.)

5. Para enseñarles, mediante retroalimentar sus escritos, a tener en cuenta a su potencial destinatario, en el sentido de pasar de la prosa basada en el autor a una prosa más basada en el lector (Flower, 1979):

Cita n° 5: 82D: [...] **puse la reseña, porque quería un trabajo de este tipo, de, de escritura, entendés, de poder elaborar por escrito, pensar y organizarse en la escritura, o sea quería que más allá del parcial pudieran tener un tiempo distinto para escribir. [...]. Porque yo veo que hay fallas entre lo que estudian y lo que vuelcan por escrito. Y en los parciales veo eso, “no pero yo acá quise poner tal cosa” y yo digo, no, pero mirá, acá pusiste tal, tal, tal y tal cosa, “bueno sí pero yo me estaba refiriendo a...”, y te recontra explican, pero yo digo bueno, pero acá [en lo escrito] no está. Está bien que te refieras a, pero no está [...] y vos te tenés que dar cuenta, como si estuvieras en la cabeza de ellos. Y yo les digo, vos tenés que pensar que yo no sé nada, o sea, por eso pongo lo del borrador [de la reseña], para que tengan eso en cuenta, se los marco antes y lo hablamos, porque sin este, si no, ¿cómo van a saber? Yo se los explico, para que le vayan agarrando la mano a qué significa escribir, para que vean cómo lo puedo leer yo o cualquiera, entendés, sin dar por sentado [...].** (T., profesora de M2.)

En las anteriores transcripciones, el discurso de T. nos permite advertir que esta docente no da por sobreentendido que sus estudiantes ya deberían haber aprendido a dominar la lectura y la escritura en forma generalizada en los niveles previos, sino que considera que es necesario, por ejemplo, que los alumnos “le vayan agarrando la mano a qué significa escribir, para que vean cómo lo puedo leer yo o cualquiera” (cita n° 5). De hecho, esta profesora no sólo se *preocupa* por el desempeño de sus alumnos al ejercer estas prácticas en su materia, sino que también busca formas de *ocuparse* de enseñarlas a través de sus propuestas pedagógicas (Carlino, 2005a; Carlino y Martínez, 2009). En la misma línea, hallamos que T. asume que si no muestra a los alumnos cómo leer y escribir, acompañándolos y orientándolos en el *hacer*, es decir, mediante *ejercer* estas prácticas en forma conjunta con ellos, no puede esperar luego que respondan a sus expectativas de comprensión y producción de textos en las instancias de evaluación (cita n° 4). Mostrar ese *cómo hacer*, para esta profesora, implica organizar las clases en torno a tareas que interpelen las voces de los alumnos y les requieran a leer y escribir. De ese modo, T. se asegura de contar con algunas oportunidades para intervenir *durante* los procesos de lectura y escritura

y acerca de los contenidos que estas prácticas actualizan, enseñando a través de la participación conjunta.

En este sentido, vemos que las intenciones de T. conciben con lo expresado por los alumnos al respecto de qué motiva su participación en el aula. Efectivamente, al hallar que se los convoca como intérpretes legítimos de la bibliografía, que pueden aprender unos de otros y con la ayuda del docente (cita n° 3), adquieren confianza en sí mismos como aprendices (cita n° 1) y también en la docente. Asimismo, y aunque T. y sus alumnos reconocen que aprender los modos de leer y escribir involucrados en el aprendizaje de contenidos históricos representan un desafío que “les cuesta” (citas n° 4 y 5) afrontar, hallan una ayuda indispensable en el acompañamiento, guía y retroalimentación de la profesora en instancias intermedias (citas n° 2, 3 y 4). Esto nos dirige entonces al análisis que desarrollaremos en los próximos apartados, donde nos ocupamos específicamente de cuáles son las repercusiones que tanto los alumnos, como también esta docente, adjudican a la posibilidad de participar en torno al leer y al escribir en situaciones de enseñanza y aprendizaje mayormente dialógicas.

5.2.2. Efectos adjudicados a la presencia de participación

De acuerdo con el análisis de las 20 entrevistas a los alumnos, encontramos que son dos los efectos principales que se atribuyen a la presencia de participación en las clases.

1. Favorecimiento de una posición activa y comprometida con respecto a la lectura, la escritura y el aprendizaje de la materia: los alumnos afirman que la posibilidad de participar en clase les facilita aprender en forma activa, y no reproductiva o memorística, porque logran “tener más conciencia” o “interiorizar” los temas a partir de hablar sobre lo que leen. Además, señalan que cuando se valora que expresen cómo comprenden los textos y los contenidos, presentándoles tareas destinadas a que intervengan en las clases y a que entablen diálogos con el profesor y/o sus compañeros, aumenta su interés y compromiso por la materia, por leer, por participar y por aprender.

2. Avanzan en el aprendizaje gracias a la retroalimentación que reciben mediante el diálogo con el docente y/o los pares: las situaciones de interacción con el docente más experto y con sus compañeros, ya sea a través de los intercambios orales en clase y/o de

instancias de escritura intermedias, les permiten aprender porque les brindan retroalimentación:

2.1. Acerca de sus lecturas, ayudándoles a reinterpretar y profundizar la comprensión de lo leído a partir de la multivocidad: informan que pueden profundizar la construcción de significados disciplinares a partir de percibir y solucionar sus dificultades en la lectura gracias a la polifonía sobre los textos que se genera en las clases.

2.2. Acerca de cómo escriben, facilitándoles aprender mediante el escribir y, a la vez, avanzar en el aprendizaje acerca de cómo se espera que escriban los textos que se les requieren: aseveran que, a través del intercambio oral en clase con sus compañeros y con la docente sobre trabajos prácticos, borradores u otras producciones escritas intermedias, suelen aparecer nuevas preguntas en el conjunto de la clase. Además, señalan que esto hace que diferentes aspectos del contenido que antes no habían tenido en cuenta les resulten visibles, lo cual favorece que profundicen y complejicen su comprensión. Al mismo tiempo, indican que a partir de la revisión de tales escrituras intermedias por parte del docente logran ir aprendiendo cómo se espera que escriban los textos que se les solicitan, mejorando así los modos de redactar y de organizar sus producciones.

En relación con estos efectos de participar en situaciones de enseñanza y aprendizaje mayormente dialógico-interpretativas, a continuación incluimos en la Tabla 15 la cantidad de alumnos que los refieren.

Tabla 15: Número de alumnos que mencionan efectos de participar en clase

	Alumnos cursantes de M2	Alumnos cursantes de M3	Alumnos que la asocian a otras materias	Alumnos que mencionan efecto
Efectos				
Favorecimiento de una posición activa y comprometida con la lectura, la escritura y el aprendizaje de la materia	5	1	6	12
Avanzar en el aprendizaje gracias a la retroalimentación que reciben en el diálogo con el docente y/o los pares:	7	0	8	14
Acerca de sus lecturas, lo cual los ayuda a reinterpretar y profundizar la comprensión de lo leído a partir de la multivocidad	6	0	6	12
Acerca de cómo escriben, lo cual les facilita aprender a través de esta práctica, a la vez que aprenden cómo escribir los textos requeridos	4	0	3	7
Total alumnos	7	13	20	20

Nota: No incluimos a M1 en la tabla debido a que ninguno de los alumnos entrevistados informa efectos de participación al respecto de esta asignatura.

En los datos expuestos, podemos reconocer que más de la mitad de los alumnos entrevistados afirma que participar en las clases favorece su posicionamiento más activo y comprometido al respecto de la lectura, de la escritura y del aprendizaje de los contenidos de las materias, en contraposición con una aproximación más memorística o reproductiva. En forma similar, casi tres cuartos de los participantes (14/20) indican que les resulta de mucha ayuda recibir retroalimentación sobre sus procesos de lectura y de producción de textos por parte del docente y/o de los pares para avanzar en el aprendizaje de los contenidos. No obstante, hallamos que son más los alumnos que señalan beneficiarse de la retroalimentación en relación con las prácticas de lectura que con las de escritura.

Un dato interesante consiste en que varios estudiantes refieren haber vivenciado estos efectos positivos al respecto de su aprendizaje no sólo en M2, sino también en otras asignaturas disciplinares sobre las que describen participar en situaciones dialógico-interpretativas. Sin embargo, constatamos que acerca de M3 tan sólo un estudiante manifiesta que la valoración positiva de los comentarios espontáneos de los alumnos en clase por parte de N. promueve su aproximación más comprometida con el aprendizaje en dicha asignatura.

Ahora, y con el objetivo de ahondar un poco más en nuestro análisis, veamos algunas transcripciones de entrevista que ilustran cada uno de estos efectos referidos por los alumnos.

1. Favorecimiento de una posición activa y comprometida con la lectura, la escritura y el aprendizaje de la materia

Cita nº1: 401A: [...] *el hecho de que [la docente de M2] haga que los alumnos expongan el texto antes de que den el parcial, que cada uno se meta con el texto eso es bueno [...] cada clase no te queda otra que decir qué me pasó con el texto, decirlo vos y también decirlo cuando los otros lo leen porque podés decir lo que opinás o lo que pensaste, ¿entendés?, como que te compromete más con la lectura, en ese sentido está bueno este recurso [...].* (Pedro, alumno de M1 y M2.)

Cita nº 2: 252A: *Y, como en esta materia que te decía [otra materia disciplinar], cuando te hacen participar aprendés más que cuando explican y listo, porque trabajás el texto de otra manera, no sé, porque por ejemplo para hacer un debate una se tiene que mentalizar, tiene que leer el texto, pero no es como saberlo todo de memoria nomás, repitiendo lo que dice el autor y listo, sino que tenés que buscar tu punto de vista como historiador, digamos te apropiás del texto de otra manera, te ponés a pensar vos misma, analizás más a fondo, y bueno creo que al final eso es más difícil, pero te dan más ganas de leer y de aprender porque es como que te desafía, ¿no?* (Larisa, alumna de M1, M2 y M3.)

2. Avanzan en el aprendizaje gracias a la retroalimentación que reciben en el diálogo con el docente y/o los pares

2.1. Acerca de sus lecturas, lo cual los ayuda a reinterpretar y profundizar la comprensión de lo leído a partir de la multivocidad

Cita nº 3: 518A: *[Interrumpe] Como la profe de M2 que ella dice, bueno lean este texto, vos da [exponé] este texto [...] [así] nos hace participar en clase y todo, además vos ya tenés, por ejemplo a mí me tocó dar una vez un tema de judíos. [...] yo para el parcial entonces para judíos ya lo tenía re claro porque era uno, yo ya lo había dado [expuesto en clase] ese tema y la profe me ubicó en muchas cosas del texto que yo no sabía para dónde iban, sí, está bien, a mí me gusta, además vos ves cuando un compañero da el texto también dice muchas más cosas que tal vez de lo que pueda decir la profe. [...] porque es también es la mirada de él [...] y lo que él puede llegar a pensar, no es lo que solamente dice la profe [...] cuando son mis compañeras [quienes exponen] es como que la hacen más fácil y todo, o sea tienen más limitaciones también, esto no lo entendí dicen, tal vez yo tampoco y ahí la profe dice bueno quiso decir esto. Aparecen más cosas, como dudas que por ahí yo ni había pensado y digo uh, mirá vos esto yo ni le di importancia.* (Magdalena, alumna de M1 y M2.)

Cita nº 4: 291A: [...] *es una clase extremadamente participativa la de ella [de una profesora de otra materia disciplinar] [...]. Ella te pregunta directamente, bueno qué entendieron de este apunte, entendieron tal cosa, vieron tal otra [...] y ahí es dónde se arma el debate, porque como que [la profesora] te lleva a confrontar lo que cada uno entendió, y eso te ayuda para pensar o sea, hay cosas que aparecen ahí que aunque yo lea veinte veces lo mismo no me doy cuenta [...].* (Matías, alumno de M3.)

2.2. Acerca de sus producciones escritas, lo cual promueve que aprendan mediante la escritura, a la vez que avanzan en aprender cómo escribir los textos requeridos

Cita nº 5: 322A: [...] *o sea yo creo que aplicaría algo así, o sea tratar de saber por dónde vienen encarados los trabajos [los exámenes escritos], no solamente para que el alumno pueda aprobar la materia, sino por una cuestión de tener una idea [...] de interés personal [del docente] de saber si los, si la mayoría de a los que das clase entienden algo de lo que vos decís, viste, porque a veces uno habla mucho y después ¿habrán entendido algo de lo que dije, viste? Y con los docentes, no sé si les*

pasa eso pero, pero, yo creo que este tipo de cosas permiten, o sea yo creo que [otra profesora de una materia disciplinar] había hecho algo parecido a esto, en el sentido de decir, decir que, no, no esto, pero sí si les queríamos mandar lo que íbamos haciendo y ella nos hacía una devolución por mail, como para orientarnos un poco, para marcarnos los aspectos que no estaban bien y todo, como para que pudiéramos re-encarar el trabajo, a veces hasta después en las clases te ponía de ejemplo, sin decir que eras vos, pero mostraba los problemas en la escritura, y un poco todos anotábamos y eso también generaba más preguntas, como que pensabas cosas que antes ni se te habían ocurrido, profundizabas mucho más, yo creo que va más en ese sentido la idea de que, de que puedas hacer un buen trabajo y no de ver si aprobás o no [...]. (Alejandro, alumno de M1 y M3.)

Cita nº 6: 337A: *[Nombre de profesora de otra materia disciplinar] (...) me había dicho que cuando yo escribía tenía un desorden lógico.*

338E: *Ajá. ¿Cuándo te lo dijo?*

339A: *En una entrega [un escrito borrador], porque nos hacía hacer un trabajo práctico [el escrito borrador] antes del parcial [domiciliario], y entonces yo ponía una idea, después volvía atrás, después volvía de nuevo adelante. Es una de las [docentes] que te sentaba, y alumno por alumno le iba diciendo dónde mejorar, qué mejorar, qué cosa estaba bien [en lo escrito], y a veces lo compartía con los demás que estaban, te lo mostraba y también te servía lo que decía de tus compañeros, como que explicaba algunas cosas para toda la clase, de eso de la escritura, y ahí aunque fuera lo de otro [compañero] vos también podías preguntar, te servía también... A mí la clase de [nombre de profesora de otra materia disciplinar] (...), por ejemplo, con el tema de redacción me sirvió muchísimo.*

340E: *Ajá.*

341A: *Porque fue ella la que me empezó a decir: mirá esto acá no, esto parece más una introducción que un desarrollo, esto ponelo acá. (Carolina, alumna de M3.)*

El punto de vista de los alumnos en las citas consignadas nos permite comprender mejor las repercusiones que notan al respecto de participar en las clases. En primer lugar, observamos que en las asignaturas predominantemente dialógico-interpretativas, para los alumnos, leer “no es como saber todo de memoria [...] repitiendo lo que dice el autor y listo” (cita nº 2). Por el contrario, en estas situaciones experimentan que “no les queda otra que decir qué les pasó con el texto” (cita nº 1), “pensar por sí mismos [...] buscar su punto de vista como historiadores [...] analizar más a fondo” (cita nº 2) lo que leen. Aunque ello muchas veces les presenta un desafío mayor que abordar los textos tan sólo a los fines de “reproducir” el contenido, los estudiantes afirman que cuando el docente los convoca a participar “te compromete más con la lectura” (cita nº 1) y “te da más ganas de leer y de aprender” (cita nº 2).

La polifonía presente en las clases dialógicas, además, repercute en las posibilidades de resignificar lo leído y ampliar la comprensión a partir de las distintas perspectivas que se confrontan unas con otras, y que permiten visibilizar facetas múltiples de la bibliografía. Así, estudiantes como Magdalena afirman que al exponer textos en clase la retroalimentación de la docente la “ubicó en muchas cosas del texto que no sabía para dónde iban”. Además, esta alumna señala que no sólo aprende cuando expone ella misma, sino que cuando sus compañeros lo hacen también puede aprender más gracias a que “no es

solamente lo que dice la profe, [por lo que] aparecen más cosas, como dudas que por ahí yo ni había pensado” (cita nº 3). En efecto, cuando desde la enseñanza se organiza la clase en torno a tareas que permiten que los estudiantes puedan “confrontar lo que cada uno entendió” de la bibliografía, eso los “ayuda a pensar [...] cosas [...] que aunque uno lea veinte veces lo mismo [por sí solo] no se da cuenta” (cita nº 4).

Por otra parte, que se incluyan instancias de producción de textos intermedios para que el profesor pueda retroalimentar la escritura de los alumnos, comporta dos ventajas según los entrevistados. En primer término, sostienen que les permite *aprender mediante la escritura* –es decir, utilizarla como herramienta epistémica– porque cuando el profesor corrige y comenta oralmente en clase sus producciones y/o las de los pares “eso también genera más preguntas [...] y pensás cosas que antes ni se te habían ocurrido, profundizabas mucho más” (cita nº 5). Un segundo beneficio consiste, también, en que el trabajo junto con el docente en torno a dichas escrituras puede originar situaciones fértiles para aprender *cómo escribir* los textos requeridos. De esta manera, el docente logra intervenir en el saber-hacer de esta práctica, enseñando a escribir los géneros áulicos a través de la retroalimentación y de la acción conjunta –géneros áulicos que, valga recordar, suelen estar vinculados en parte a los géneros disciplinares de la comunidad discursiva de referencia (Russell, 1999)–. Al respecto, los entrevistados afirman que algunos profesores de materias disciplinares les realizan devoluciones “alumno por alumno, diciendo dónde mejorar, qué mejorar, qué cosas están bien” (cita nº 6), de modo que puedan “reencarnar el trabajo [...] y hacer un buen trabajo [en vez de sólo] ver si aprobás o no” (cita nº 5). Asimismo, estudiantes como Carolina sostienen que en tales instancias avanzan en aprender mucho acerca del “tema de la redacción”, ya que pueden trabajar a partir de la retroalimentación de sus profesores, y en forma previa a los exámenes, las dificultades concretas que aparecen sus propios textos (cita nº 6).

Como vemos, el diálogo con el docente y con los pares sobre lo leído y lo escrito tiene como efecto que los estudiantes puedan resignificar, profundizar la comprensión, reescribir, reorganizar sus textos y, en definitiva, contar con la intervención del docente acerca de lo que leen y escriben *antes* de las evaluaciones. En suma, en las situaciones dialógico-interpretativas de enseñanza y aprendizaje los estudiantes se tornan sujetos activos y partícipes de la cadena dialogal constituida entre los textos, entre lo escrito y pensado por ellos mismos y las interpretaciones de los otros (el docente y sus pares). Esto marca una diferencia sustancial con respecto a las tradicionales escrituras de exámenes, las cuales

suelen representar el hito último para acreditar un aprendizaje previo, y que, por tanto, generalmente no brindan una oportunidad auténtica de reelaboración y de “respuestas” recursivas, esto es, de diálogo.

En forma similar a lo que ocurre con los estudiantes, las percepciones de T. sobre los efectos de la participación son mayormente positivas y, por lo general, coinciden con aquellas que señalan los alumnos. A continuación, definimos las repercusiones que esta docente adjudica al hecho de que los estudiantes participen en las clases, y las ejemplificamos con fragmentos de la entrevista realizada a esta docente.

1. Favorece que los alumnos aprendan los modos de leer y de hablar sobre los contenidos disciplinares y profundicen su comprensión a partir de las retroalimentaciones del profesor y de los pares.

Cita nº 1: 158D: [...] *yo lo que busco, a ver, la idea es que aprendan, ni que promocionen ni que aprueben y ya. La idea es aprender, esa es la, la cuestión. Magdalena aprendió y avanzó un montón, incluso, oralmente, al principio [en las exposiciones de textos] tartamudeaba, se trababa, relataba partes, se perdía, ¿entendés? Vos veías que había resumido y que quería explicar el texto pero se perdía y de repente te decía dos líneas y ya está. Yo se lo planteé. Tres, tres veces creo que expuso Magdalena [durante la cursada de M2], la segunda vez que expuso, que hizo un resumen, ¿viste? y más o menos le costaba, yo veía que se ponía nerviosa, qué se yo, ¡la tercera vez expuso como si nada!, ¡expuso re bien! Organizó bien el tema, distinguía los argumentos que planteaba el autor y te los marcaba... Avanzó un montón ¿viste? Yo, yo veo que evolucionó muchísimo, ¿viste? [...]* (T., profesora de M2.)

Cita nº 2: 155E: *¿Y para qué le encontraban utilidad [los alumnos a la exposición de textos en clase]?*

156D: *Como en el dinamismo, como que se masticaba mucho más el texto antes de que ellos lo leyeran para estudiarlo y listo, o como que se veía desde otro lado, viste.* (T., profesora de M2.)

2. Los alumnos se comprometen más con la lectura porque con su participación se rompe la monotonía de la exposición usual por parte del docente.

Cita nº 4: 153E: *¿Esto [de solicitar que expongan textos] lo hiciste sólo este año?*

154D: *No, no, hace mucho que lo hago. Yo ya te digo, [...] a mí me parece re pesado, re aburrido, y todos [los alumnos] me decían que les había parecido súper productivo, yo veo que les gusta y se comprometen más para ir leyendo clase a clase y por eso lo dejé [como modalidad] porque cuando lo planteé específicamente dije y específicamente, leéte esto, a todos les parecía bárbaro, que era como que, que rompía la monotonía de la clase teórica, como que le daba un dinamismo a la clase distinto, que para mí es un bodrio viste, ¡pero mirá la diferencia de percepción! [...] además tomaban nota y [le decían los estudiantes] que cuando iban al texto, que fuera un compañero al plantearlo [al exponer la bibliografía] y les parecía ¡útil!, les parecía útil y ¡dinámico! ¿Viste?*

3. Se hacen visibles para el docente las dificultades y/o los aciertos en cómo el alumno construye sus explicaciones por escrito cuando se solicitan y retroalimentan borradores: ello permite intervenir al profesor para ayudar al estudiante a mejorar su

desempeño en la producción de los textos requeridos, a los fines de que no fracase en las evaluaciones.

Cita n° 3: 236D: [...] un pequeño trabajo así como la reseña, de análisis de un autor, de **ver cómo construyó su explicación, cómo lo escribe...** [...] este, lo que pasa es que bueno, también es un montón para corregir. No es lo mismo corregir un parcial de tres carillas que corregir una reseña de quince [...]. Es como un trabajo extra, todo por la misma suma, viste [risas]. Es todo por el mismo precio. Claro, queda al criterio de cada uno, qué se yo. Pero **siento que es productivo, me, me, gratifica también esto, quizá, es tu aporte, mínimo.** [...] el trabajo de la reseña, **el generar un borrador, me parece que, sí, que fomenta que de pronto, ayudarlo para que no, no fracase en la entrega, en todo caso esto, ver cuáles son las dificultades más comunes, [...]** como en el ida y vuelta entre el profesor y el alumno [...]. (T., profesora de M2.)

En las transcripciones que incluimos encontramos, en primer término, que T. está preocupada por el hecho de que los estudiantes “aprendan”, más allá de la calificación que logren obtener en la cursada –ya sea “que promocionen” o que “aprueben y ya”– (cita n° 1). En relación con el aprendizaje de los alumnos, esta docente percibe así como un efecto positivo de participar en el aula al avance que comprueba en algunos alumnos como Magdalena, el cual que se produce a través de la participación de esta alumna en tareas con potencial dialógico, en este caso, representadas sobre todo por su exposición de bibliografía en clase. Como ya vimos, el rol de T., durante estas instancias parece definirse en el delicado equilibrio entre, por un lado, *modelar* a través de sus intervenciones cómo espera que los alumnos hablen sobre un texto que han leído y, por el otro lado, ir “corriéndose de plano” para que los estudiantes puedan adquirir una mayor responsabilidad y confianza en sí mismos como intérpretes legítimos de la bibliografía disciplinar. A raíz de la puesta en juego de las voces de los alumnos en el aula, T. corrobora que este avance ocurre. Ello no deja de ser una sorpresa para esta profesora, quien reconoce que al comienzo implementó la tarea de exponer textos en clase como una alternativa más, aunque a la vez asevera haberla sostenido después en las sucesivas cohortes debido a que los propios estudiantes le expresaron su fertilidad en relación con sus procesos de lectura y de aprendizaje. En efecto, T. admite que, para ella, que los alumnos expongan la bibliografía consuetudinariamente a lo largo de la cursada le resulta “re pesado, aburrido [...] un bodrio” (cita n° 3). Sin embargo, constata “la diferencia de percepciones” (cita n° 3) entre docente y alumnos cuando sus estudiantes le manifiestan que exponer los textos les resulta grato porque se “rompe la monotonía de la clase teórica [...] [y le] brinda dinamismo distinto [...] [y que también] les parecía útil que un compañero [expusiera]” (cita n° 3). Vemos así que T., entonces, realiza una cierta renuncia a ser “la profesora que expone transmisivamente”, para dar paso de ese modo a que los estudiantes pongan en juego sus voces en el espacio discursivo del aula.

Añadido a lo anterior, T. percibe que el hecho de que los alumnos expongan la bibliografía la tarea de exponer textos para el resto de la clase genera un microcontexto de interacción que no sólo “les gusta”, sino que también los incita a que “se comprometan más con la lectura clase a clase” (cita nº 3) y a que “puedan masticar [elaborar, analizar, profundizar en la comprensión] el texto antes de leerlo para el parcial y listo, viéndolo desde otro lado” (cita nº 2).

La escritura del borrador de la reseña, por otro lado, también involucra para esta docente una preocupación y “gratificación” en relación con qué puede aportar ella desde su enseñanza, a los fines de “ayudar al alumno a que no fracase en la entrega final [de los escritos que se evalúan]” (cita nº 4). Es cierto, sin embargo, que la entrevistada sólo propone realizar esta producción en forma optativa a sus estudiantes, probablemente a raíz de que vivencia que en las condiciones de trabajo profesional docente actuales el hecho de embarcarse en ese “ida y vuelta por escrito” implica “un montón para corregir [...] un trabajo extra, todo por la misma suma” (cita nº 4). Aun así, T. percibe que dichas producciones en borrador le ofrecen una oportunidad concreta para intervenir en la escritura de sus alumnos, oportunidad que le permite “ver cómo construyó su explicación [el estudiante], cómo la escribe [...] cuáles son las dificultades más comunes [...]” (cita nº 4).

Hasta aquí, hemos buscado ir resolviendo con nuestros análisis preguntas que no podíamos responder tan sólo a partir de las observaciones de clases, y que tampoco habrían adquirido un sentido concreto y detallado si hubiéramos recurrido en forma exclusiva a los datos de las entrevistas. Como ya indicáramos en los comienzos de este capítulo, nuestro intento en las páginas precedentes ha sido el de entender del modo más comprehensivo posible distintas cuestiones que nos parecían vinculadas a entramados complejos de expectativas y de sentidos en relación con las prácticas de lectura y escritura. De ese modo, nos planteamos la necesidad de, por ejemplo, saber si los estudiantes efectivamente leían o no clase a clase y de vislumbrar por qué lo hacían o lo dejaban de hacer. En definitiva, nos propusimos comprender trascendiendo las explicaciones más inmediatas que el sentido común suele predisponernos a reconocer como válidas.

Al respecto, no podemos omitir recalcar que los resultados que hemos ido desplegando en este capítulo acerca de los antedichos interrogantes se enriquecieron gracias a la información que los 20 alumnos entrevistados nos suministraron sobre otras materias disciplinares, las cuales, a raíz de las limitaciones propias de un proyecto de investigación

doctoral, no pudieron formar parte de este estudio. Incluir estos datos en nuestros análisis, nos ha permitido contextualizar lo que sucede en las asignaturas que sí observamos y, además, ha contribuido a que podamos ofrecer un panorama un poco más amplio acerca de lo que sucede con la lectura y la escritura en la formación docente en Historia –al menos en el seno de la institución en la que llevamos a cabo este estudio–.

Dicho esto, en el apartado siguiente nos dedicaremos a sintetizar, poner en relación y discutir los resultados expuestos acerca de la ausencia o presencia de participación en las clases en torno a la lectura y la escritura.

5.3. Síntesis y discusión

Las siguientes páginas tienen el propósito de sintetizar y discutir a la luz de nuestro marco conceptual y antecedentes los principales resultados presentados en este capítulo. En primer lugar, nos ocupamos de los dos tipos de situaciones de enseñanza y aprendizaje que hemos identificado, basándonos en las observaciones realizadas. Luego, pondremos en relación los puntos de vista de los alumnos y de las docentes con respecto a los motivos y a las repercusiones de la falta o presencia de participación.

Hemos visto a partir de los fragmentos de clase transcritos que, en el caso de M1 y M3, las profesoras hablan la mayoría del tiempo en el aula. Cuando realizan preguntas, estas no parecen estar realmente dirigidas a los alumnos, sino que sirven para hacer avanzar su propia exposición. Además, si los estudiantes intervienen espontáneamente suelen interrumpirlos antes de que terminen de formular su idea, sin tampoco invitarlos luego a ampliar aquello que aportan. A su vez, cuando en clase las profesoras proponen – esporádicamente– alguna tarea con potencial dialógico, es decir, cuyo propósito es que los alumnos pongan en juego sus voces en el aula para interpretar o resignificar lo leído o lo escrito, este potencial suele desaprovecharse porque resuelven ellas mismas la actividad en su mayor parte, *comunicándoles* a sus alumnos el “saber” correcto o esperado.

Ya que la voz del profesor representa el principal discurso de referencia en las clases de M1 y M3, en estas materias prevalece un estilo de enseñanza que ha sido denominado por Dysthe (1996, 2000) como *monológico*, cuya forma de interacción es propia de la tradicional clase magistral, donde el docente habla y los alumnos tan sólo escuchan. Según la autora, en este tipo de clases los diálogos y la construcción conjunta de significados entre profesor y estudiantes se valoran poco por parte del docente, resultan escasos o incluso se evitan. Si se

establecen en ocasiones, no suelen aportar novedad al tema, dado que lo que se dice se halla predeterminado en gran parte y el docente no promueve que los estudiantes hagan uso del espacio discursivo del aula para explicitar sus interpretaciones. Así, se priorizan los textos como contenedores de significados sujetos a la interpretación unívoca de quien enseña (Bakhtin y Emerson, 1999).

El estilo de enseñanza monológico se conjuga con asumir una *modalidad transmisiva* en las prácticas pedagógicas. En efecto, y de acuerdo con Barnes (1976), en la enseñanza transmisiva se otorga al lenguaje la funcionalidad de ser un mero canal de comunicación, y no la de consistir en una herramienta de construcción de significados. Por ello, el uso del habla suele destinarse tan sólo a la explicación del docente, y el uso del discurso escrito a la extracción de información (lectura) o a su registro (escritura). Con base en los aportes mencionados, denominamos entonces a las situaciones de enseñanza y aprendizaje que prevalecen en M1 y M3 como *monológico-transmisivas*.

Una situación diferente se pone de manifiesto a través del análisis de las observaciones de M2, ya que la docente de esta asignatura otorga tiempo de clase para que los alumnos pongan en juego sus voces sobre la bibliografía, sobre todo mediante proponer como tarea consuetudinaria la exposición de textos por parte de los estudiantes. En esta materia, los alumnos hablan sobre lo leído con la guía de la profesora y la intervención de sus pares; es frecuente que se interrumpan unos a otros para dialogar sobre los textos y es menos usual que la docente los interrumpa a ellos. La profesora favorece así que los estudiantes lean y pongan en juego sus interpretaciones *antes* de que ella vaya validando cuáles resultan más ajustadas o “aceptables” desde su autoridad en el saber. En forma habitual, la docente reorienta las comprensiones alcanzadas a partir de retomar y/o reformular las contribuciones de los propios alumnos mientras se despliega la interacción. Este modo de intercambio, asimismo, promueve que los alumnos *lean para la clase y releen durante la clase*, es decir, favorece la recursividad e interpenetración entre el discurso oral y el escrito (la bibliografía) a través de *la participación conjunta*.

En vista de que en M2 se propicia la interacción entre los distintos y múltiples puntos de vista de los estudiantes y de la profesora sobre los textos, el estilo de enseñanza de la docente de esta asignatura puede caracterizarse como mayormente *dialógico*. Así, la interacción entre habla, lectura y escritura sirve para enriquecer la comprensión y profundizar el aprendizaje en situaciones de aula que dan lugar a distintas perspectivas sobre los contenidos (aun si éstas son inacabadas, parcialmente erróneas, divergentes o

contradictorias con la voz autorizada de la profesora). Ello ocurre porque, a partir de la tensión 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 (Bakhtin, 1981; Dysthe, 1996).

Al igual que sucede en el estilo dialógico, la modalidad de *enseñanza interpretativa* que Barnes (1976) opone a la transmisiva brinda un rol central al hecho de que el conocimiento pueda ser reinterpretado por los alumnos. De esta forma, el lenguaje es concebido como fuente de múltiples significaciones, cuyo interjuego a través del diálogo conjunto complejiza y profundiza la comprensión, y conduce así a aprender. Por este motivo, hemos denominado a las situaciones de enseñanza y aprendizaje que predominan en M2 como *dialógico-interpretativas*.

Además de lo observado, las entrevistas ponen en evidencia que participar o no hacerlo es un tema que resulta importante para los alumnos y sus profesores. El análisis de sus puntos de vista hace visible que otorgan sentidos en ocasiones divergentes, y en otras parecidos, acerca de qué motiva y en qué afecta la falta de participación, como también sobre qué contribuye y cómo repercute la dialogicidad en las clases.

Nos centraremos ahora en los **motivos** de la ausencia o presencia de participación. En las situaciones de enseñanza monológico-transmisivas las razones por las que los alumnos y los docentes sostienen que no se participa en el aula son distintas y, en algunos casos, hasta contrapuestas. A través de poner sus discursos en relación, nuestro análisis evidencia que existen *cortocircuitos*³² entre las expectativas de ambos actores al respecto la participación en el aula, expectativas que en su mayoría quedan implícitas para la contraparte. En cambio, en las situaciones dialógico-interpretativas, las percepciones de los estudiantes y de la docente de M2 sobre qué genera la intervención de las voces de los alumnos en esta asignatura en su mayoría coinciden o se complementan, sin dar lugar a desencuentros. En la siguiente tabla, mostramos las diferencias y similitudes que encontramos al respecto, así como las coincidencias o *cortocircuitos* de expectativas que se generan.

³² A diferencia de hablar simplemente de desencuentros, denominamos *cortocircuitos* a las situaciones en que aparecen expectativas en sentido contrario, y cuya conflictividad da lugar a paradojas o dilemas que conducen a cierta *descarga* contraproducente que aparece en el plano identitario, emocional y afectivo de la relación entre docente y estudiantes. De esta forma, la socialización académica y el aprendizaje resultarían afectados y entorpecidos (ver apartado 5.1.1.).

Tabla 16: Razones que motivan la falta o presencia de participación desde el punto de vista de alumnos y docentes

	Alumnos	Docentes	
Razones de falta de participación en situaciones monológico-transmisivas	<ul style="list-style-type: none"> - Por temor, inhibición o rechazo a participar frente a la posibilidad de sentirse sancionados o ridiculizados frente al saber del docente - Porque la voz del profesor monopoliza el espacio discursivo de la clase y no les da lugar o los interpela para intervenir 	<ul style="list-style-type: none"> - Por falta de confianza en sí mismos, vergüenza, miedo al ridículo de los alumnos - Porque los estudiantes prefieren situaciones de comunicación informales con la docente (por fuera del aula) para consultar dudas - Por falta de lectura de la bibliografía que les impide participar por no saber de qué está hablando la docente - Por falta de conocimientos previos, de madurez y/o de interés que los motive a intervenir - Porque los alumnos adoptan una posición “cómoda” en las clases: el docente expone y el alumno escucha 	<ul style="list-style-type: none"> -La responsabilidad de la falta de participación <i>recae en el docente</i> según los alumnos -La responsabilidad de la falta de participación <i>recae en los alumnos</i> según los docentes <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Cortocircuito de expectativas</p>
Razones de presencia de participación en situaciones dialógico-interpretativas	<ul style="list-style-type: none"> - Por la confianza en la relación pedagógica con el docente, que los reasegura ante la posibilidad de equivocarse y valida sus aportes sobre lo leído para la construcción conjunta de significados - Porque el docente presenta tareas de lectura y escritura que los movilizan a participar (en forma oral y/u escrita, mediante exponer textos en clase, debatir sobre la bibliografía, realizar escritos intermedios y/o leer y analizar fuentes primarias en el aula entre pares y con el docente) 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque a partir de distintas tareas que propone la docente busca que ganen confianza en sí mismos y pierdan el miedo a poner en juego sus voces e interpretaciones sobre lo que leen - Porque encuentran un sentido más genuino a participar que aquel derivado de tan sólo requerir que pregunten lo que no entienden - Porque se redistribuye el poder sobre el saber en el aula y así también aprenden de sus pares - Porque les permite acompañar y orientar a los estudiantes sobre cómo se espera que lean y escriban, organizando tareas a modo de ensayos 	<ul style="list-style-type: none"> -Los alumnos esperan que la docente les genere la confianza necesaria para participar y proponga tareas que los interpelen a hacerlo -La docente espera que a partir de sus estrategias de enseñanza los alumnos ganen confianza en sí mismos y se vean movilizados a participar <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Expectativas coincidentes</p>

La sistematización realizada en la Tabla 16 permite observar distintos contrastes acerca de algunas temáticas que pasaremos a discutir. Entre ellas, vemos que la confianza en la relación pedagógica con el docente, que caracteriza a las situaciones dialógico-interpretativas, contrasta con el temor, inhibición o rechazo a participar ante la posibilidad de sentirse sancionados frente al saber del profesor, cuestión que sólo aparece en las situaciones monológico-transmisivas. Nuestros resultados muestran así que, tal como se ha

estudiado sobre las condiciones más fructíferas del diálogo andamiante, para promover la dialogicidad es preciso crear una atmósfera de aliento y apoyo. Sólo de esta forma se ayuda a que el alumno pueda “distanciar su propio yo” lo suficiente de su participación en la tarea, y así logre sostenerla a pesar de sus errores (Ratner & Bruner, 1978, p. 401). La presencia de un interés genuino por saber qué piensan los alumnos en torno a lo que leen o escriben, que logre reflejarse en la actitud del docente durante los intercambios (Dysthe, 1996), afectaría asimismo a la construcción de confianza mutua, en aras de predisponer a los alumnos a participar.

Dicha construcción de confianza no puede concretarse en algunas situaciones monológico-transmisivas como las presentes en M1, ya que, según el punto de vista de los estudiantes, es frecuente que la profesora de esta materia dote de un sentido negativo al error o a las aproximaciones inacabadas o deformantes de los alumnos cuando participan. Hemos visto que interpretar negativamente al error caracteriza la enseñanza transmisiva, dado que en esta suele concebirse al lenguaje tan sólo en términos comunicativos (Barnes, 1976; Sedlak, 1987). Esta concepción favorece el dar por sentado que no se precisa orientar y acompañar los procesos de comprensión de los alumnos, ya que si el discurso escrito se diferencia del habla tan sólo en cuanto a un cambio de código o canal, se asume que lo que se lee se comprende, y que lo que se comprende puede entonces dar lugar a la participación correcta y esperada.

La falta de confianza que “desanima” a intervenir en el espacio discursivo del aula podría impactar también en aspectos más personales y subjetivos de los alumnos. Puesto que el desempeño en la lectura y la escritura “representa” de alguna forma a los sujetos en ciertos espacios sociales, se entrama con su construcción de identidad (Gee, 1986). Así, el hecho de que no se valoren sus intentos de participar y se adjudiquen a la falta de lectura sus aproximaciones en parte erróneas puede impactar en la imagen de sí de los alumnos, quienes prefieren “quedarse con sus dudas” y “dejar de preguntar” antes que ver disminuida o desvalorizada su autoimagen como lectores y estudiantes.

Por otro lado, nuestro análisis pone de manifiesto que la monologicidad se refuerza en modo recíproco entre estudiantes y docentes. De hecho, cuando el profesor monopoliza el espacio discursivo del aula, algunos alumnos informan dejar de leer clase a clase porque aunque lo hagan, dado que son escasas las posibilidades de participar, el profesor no sabrá si han leído o no. En concordancia con tales resultados, la indagación de Ratekin y colaboradores (1985) pone de relieve que la falta de lectura de la bibliografía es usual

cuando el docente no enseña cómo leer para estudiar ni incorpora a sus clases el diálogo sobre los textos; así, es frecuente que los alumnos tomen como fuente primaria de información la exposición oral del profesor y no los textos disciplinares (Ratekin, Simpson, Alvermann y Dishner, 1985). Otras investigaciones realizadas en ámbitos universitarios y en el nivel medio también refuerzan lo hallado en nuestro estudio (Mikulecky, 1982; Smith y Feathers, 1983a, 1983b). En efecto, la falta de lectura clase a clase parece sostenerse desde dos situaciones complementarias: los alumnos creen que no necesitan leer porque en las clases de sus profesores encuentran información suficiente para estudiar, mientras que los docentes argumentan exponer los temas porque sus estudiantes “adoptan una posición cómoda” y no leen.

En esta dirección, nuestro análisis permite observar que los cortocircuitos de expectativas presentes en las situaciones monológico-transmisivas podrían originarse también con base en la atribución mutua de la responsabilidad (de los alumnos al docente y del docente a los alumnos) en torno a quién debería encargarse de fomentar la participación. Estos resultados se vinculan a distintas investigaciones como las de English (1999), Lea y Street (1998) y Lillis (1999) en el ámbito internacional, y las de Alvarado y Cortés (2000) y Vázquez y Miras (2004) en nuestro país. Las mismas, si bien no centran su objeto de estudio en la participación en torno a la lectura y escritura en las clases, sí ponen de manifiesto que existen brechas y desencuentros entre las expectativas implícitas de estudiantes y docentes sobre qué comporta leer y escribir en las diferentes asignaturas, y sobre quién debería encargarse de enseñar a hacerlo.

A diferencia de lo que hemos visto hasta aquí, es justamente enseñar a leer mediante tareas que convocan a la acción conjunta lo que promueve la dialogicidad, tanto desde el punto de vista de los estudiantes como de la docente de M2. La investigación en didáctica ha mostrado al respecto que las situaciones de lectura en clase, articuladas en diferentes tipos de agrupamientos –ya sea en forma colectiva, en pequeños grupos, en parejas o en modo individual– promueven que los alumnos se comprometan a leer y a interpretar los textos a partir de sus propios esquemas asimilatorios, *antes* de que el docente comunique su propia interpretación (Aisenberg, 2010; Aisenberg et al., 2009; Lerner, 2002). Incorporar situaciones de lectura y escritura como parte de las prácticas pedagógicas, además, promueve la distribución del poder en el aula (Castedo, 2007), tornando un poco más simétrica la relación entre docente y estudiantes. Aunque los estudios citados se refieren al nivel primario, algunas investigaciones anglosajonas en distintos años de la secundaria

también muestran lo anterior. Ponen de manifiesto, así, que los alumnos cuyos docentes promueven que interpreten y comparen sus puntos de vista sobre las lecturas asignadas como parte fundamental de las clases suelen leer más que aquellos cuyos profesores poco lo estimulan (Guthrie, 1996; Guthrie, Schafer, Wang y Afflerbach, 1995).

Llegados a este punto, pasaremos a ocuparnos de los **efectos** que los estudiantes y las docentes atribuyen a la ausencia o presencia de participación en torno al discurso escrito. Dichas repercusiones también son diferentes entre sí y, en las situaciones monológico-transmisivas, dan lugar a que los cortocircuitos entre expectativas configuren situaciones paradójicas sin salida o de *doble vínculo* (Bateson, 1972; Russell y Yañez, 2003). En cambio, en las situaciones dialógico-interpretativas, las expectativas son coincidentes o complementarias y tales paradojas no aparecen. La Tabla 17 permite sistematizar y comparar qué efectos conlleva para los entrevistados el hecho de participar en clase o no hacerlo, e identificar cómo se articulan tales percepciones y expectativas.

Tabla 17: Efectos adjudicados a la falta o presencia de participación desde la perspectiva de alumnos y docentes

	Alumnos	Docentes	
Efectos de falta de participación en situaciones monológico-transmisivas	<p>- No obtienen retroalimentación del docente, quedando librados a no resolver sus dificultades en la lectura y acarrearlas hasta los exámenes</p> <p>- Abandonan o piensan que sus compañeros abandonaron la materia frente a las dificultades encontradas en los textos y la falta de retroalimentación del profesor</p> <p>- Buscan reproducir la voz del docente en vez de intentar interpretar por sí mismos, adoptando una posición pasiva frente a las clases y al aprendizaje</p>	<p>- Ausencia de oportunidades para la intervención del docente sobre la comprensión de los textos antes de los exámenes</p> <p>- Las dificultades conceptuales entrelazadas a los modos de escribir suelen percibirse y señalarse tan sólo como “problemas de redacción” en los exámenes</p> <p>- En las evaluaciones escritas, perciben en ocasiones un aprendizaje reproductivo, basado en memorizar “lo que dice” la docente en sus clases</p>	<p>- Frustración en los alumnos porque no resuelven ni se anotan de sus dificultades antes de los exámenes Buscan reproducir o “glosar” la voz del docente para aprobar, o dejan materias</p> <p>- Frustración en las docentes al percibir los problemas de los alumnos recién en los exámenes. Atribuyen dificultades a la capacidad o modo de estudio individual de los alumnos. Perciben que algunos buscan reproducir lo explicado durante las clases</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Como efecto de cortocircuitos entre expectativas: situaciones paradójicas o de doble vínculo</p>
Efectos de presencia de participación en situaciones dialógico-interpretativas	<p>- Favorecimiento de una posición activa y comprometida con la lectura, la escritura y el aprendizaje de la materia</p> <p>- Avanzan en el aprendizaje gracias a la retroalimentación que reciben en el diálogo con el docente y/o los pares. Ello los ayuda a reinterpretar y profundizar la comprensión de lo leído a partir de la multivocidad. También les facilita aprender mediante la escritura, a la vez que aprenden cómo escribir los textos requeridos</p>	<p>- Los alumnos se comprometen más con la lectura dado que su participación rompe la monotonía de la usual exposición del docente</p> <p>- Promueve que aprendan los modos de leer y de hablar sobre los contenidos disciplinares a partir de las retroalimentaciones y ayudas del profesor y de los pares</p> <p>- Se hacen visibles para el docente las dificultades y/o los aciertos en cómo los alumnos construyen sus explicaciones por escrito. El profesor puede intervenir y ayudar a los estudiantes antes de los exámenes para que no fracasen en estas instancias</p>	<p>- Los alumnos se comprometen más a leer y a buscar interpretar por sí mismos. Afirman que avanzan en aprender cómo leer y escribir en las materias y que ello mejora su desempeño</p> <p>- La docente percibe un mayor compromiso con la lectura y la materia. Constata que los alumnos avanzan en el aprendizaje a través de la dialogicidad y ello la gratifica</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Coinciden las percepciones sobre los resultados de las expectativas mutuas</p>

Tal como muestra la Tabla 17, una de las repercusiones más notorias de las situaciones de enseñanza y aprendizaje monológico-transmisivas consiste en que los alumnos se encuentran librados a enfrentarse por sí solos a sus dificultades de lectura y escritura, mientras que los profesores quedan sin oportunidad de intervenir en sus procesos de comprensión y producción de textos antes de las evaluaciones. Al no haber participación en las clases ni trabajo conjunto sobre el leer y el escribir, los docentes detectan estos problemas recién cuando corrigen los parciales escritos de sus alumnos. En tales ocasiones, el profesor puede atribuir dichos problemas tan sólo a falencias superficiales de sintaxis o a las “maneras de escribir” de los estudiantes, invisibilizando que estos muchas veces responden a dificultades en el aprendizaje de los contenidos, tal como se evidencia con base en la entrevista a la profesora de M3 (ver apartado 5.1.2.). Nuestros resultados se condicen así con los de investigaciones como las de English (1999), Lea y Street (1998) y Turner (1999), donde se evidencia que los profesores no suelen percibir cómo el uso del lenguaje se vincula con los supuestos epistemológicos de su disciplina y, en cambio, tienden a conceptualizar las dificultades de los alumnos en los exámenes como “problemas de redacción”.

El análisis permite entrever, además, que el uso de las prácticas textuales en las situaciones monológico-transmisivas cobra un tinte predominantemente evaluativo. En ello podría incidir que, como señala la investigación realizada en nuestro país por Carlino y otros (2011) y Carlino, Iglesia y Laxalt (2013), la mayoría de profesores que se desempeñan en IFDs conciben que ocuparse de la lectura y la escritura implica tan sólo *dar consignas al principio* y *evaluar al final* estos procesos. En cambio, sólo una minoría de los formadores de estos institutos da muestras de ocuparse de acompañar y orientar la interpretación y la escritura de textos de sus estudiantes *durante* su despliegue, es decir, en instancias intermedias –que podemos suponer guardan un potencial dialógico– donde se retroalimenten las producciones escritas y el trabajo con los textos.

Entonces, a la vez que la monologicidad deja al profesor ajeno y sin herramientas para intervenir en el *durante* de los procesos de lectura y escritura, la falta de retroalimentación del docente enfrenta a los alumnos a dilucidar o adivinar “qué quiere el profesor” que hagan cuando leen o escriben. De esta manera, los estudiantes, en vez de sentirse orientados y dirigir su atención a aprender los modos de leer y escribir disciplinares, centran sus esfuerzos en *desentrañar cómo quieren* sus enseñantes, en términos arbitrarios, que lean y escriban. Esta situación, definida por Lillis (1999, p. 127) como una “práctica del

misterio institucionalizada”, perjudicaría en especial a los alumnos menos familiarizados con la lectura y escritura académicas, y que más dificultades encuentran al leer y escribir.

Asimismo, encontramos que al menos dos tercios de los estudiantes entrevistados (ver Tabla 12) afirman como efecto de la monogicidad la adopción de una posición pasiva y reproductiva en torno a la lectura y el aprendizaje. Al carecer de la retroalimentación que les permitiría saber cómo están interpretando las lecturas requeridas, estos alumnos consideran más ventajoso, en aras de aprobar la materia, identificar en los textos las partes que refrendan lo dicho por el docente para luego estudiarlo, y escribirlo en el parcial “glosándolo” con sus propias palabras. En los casos más extremos, algunos entrevistados afirman que descartan leer la bibliografía para basar su estudio tan sólo en sus apuntes de clase. De esta forma, leer y escribir se transforman en actividades que podríamos pensar como de *recodificación del discurso del docente*. En este sentido, los alumnos que manifiestan no recontextualizar ni poner en diálogo las notas que toman de la exposición del profesor con otras fuentes de conocimiento disciplinar –como la bibliografía–, utilizarían sus apuntes como “producto” (Hartley y Davies, 1978; Isaacs, 1994), es decir, como objeto final del que estudiar sin otras mediaciones. Estos resultados, cabe notar, coinciden con los hallazgos de la investigación de Lesley y colegas (2007) en asignaturas de la formación docente en Estados Unidos y también refuerzan aquellos que encontramos en nuestro estudio piloto (Cartolari y Carlino, 2011), realizado con una muestra distinta de alumnos y profesores que la del presente trabajo.

No obstante, en nuestro análisis se evidencia que tomar apuntes *como si fuese un dictado* de la exposición del profesor, para luego estudiar dichas notas sin leer la bibliografía, no garantiza aprobar o mejorar las calificaciones en los exámenes –al menos no para todos los entrevistados que nos informaron haber optado por esta estrategia–. De hecho, los estudiantes encuentran muchas veces que en sus apuntes de clase les faltan datos para comprender el tema y, cuando intentan encontrarlos en los textos, vuelven a enfrentarse con dificultades de comprensión que no logran solventar por sí mismos. Así, hallan obstáculos incluso al tratar de poner en diálogo la bibliografía con la exposición del docente. Estos casos sirven de ejemplo para entender cómo las situaciones de enseñanza y aprendizaje monológico-transmisivas, a raíz de que la lectura y la escritura suelen asumirse como *transparentes y generalizables* de un contexto a otro, pueden originar contradicciones implícitas que se experimentan como situaciones paradójales. Tales situaciones paradójales o *sin salida*, han sido identificadas por la psicología sistémica como situaciones de *doble*

vínculo (Bateson, 1972; Russell y Yáñez, 2003). Estas generan contradicciones que pueden resultar alienantes para los sujetos, ya que conducen a la frustración ante la imposibilidad de salir del dilema representado por el hecho de que, hágase lo que se haga, el resultado será incorrecto (ver Tabla 17).

Las repercusiones de participar en situaciones de enseñanza dialógico-interpretativas, según el punto de vista de los alumnos y de la profesora de M2, difieren de las expuestas hasta aquí. Vemos de esta forma que los estudiantes y la docente de dicha materia valoran positivamente la dialogicidad porque promueve su compromiso y posicionamiento activo ante la lectura, la escritura y el aprendizaje de los contenidos de la asignatura.

Sobre todo, la dialogicidad tiene un rol importante para que el uso del leer y del escribir adquiera una función epistémica para los alumnos. Ya desde los aportes de Bruner y colegas (Bruner, 1986; Ninio y Bruner, 1978; Ratner y Bruner, 1978) sabemos que el diálogo entre el aprendiz y un otro más experto es la actividad que vertebra los procesos de andamiaje en la Zona de Desarrollo Proximal (Vigotsky, 1934/1995). Pero más específicamente, se ha mostrado con respecto a la lectura y la escritura que sólo a través del intercambio dialógico pueden aprenderse los quehaceres involucrados en estas prácticas simbólicas (Wells, 1993). Por consiguiente, es bastante improbable que alguien que recién se adentra en un campo de conocimiento pueda por sí solo aprender *cómo leer y escribir para aprender*, ya que ello implica en gran parte desentrañar las asunciones epistemológicas y ontológicas de dicha área del conocimiento. En consecuencia, Wells (1990a) pone de relieve que, en aras de que la lectura y la escritura puedan ser utilizadas como herramientas epistémicas, es preciso que el docente *enseñe* cómo hacerlo a través del diálogo sobre el discurso escrito. Esto significa que el profesor necesita compartir con sus estudiantes su *saber-hacer*, proponiendo tareas en sus clases que permitan que la lectura y la escritura sean ejercidas con un fin epistémico en la acción conjunta.

Los aportes de Wells coinciden así con los hallazgos de las investigaciones de Dysthe (1996) y con nuestros propios resultados, ya que evidencian que la multivocidad en el aula da lugar al interjuego de interpretaciones necesario para promover el aprendizaje de los contenidos, como también de los distintos géneros áulicos que los actualizan. Sobre todo, la multivocidad presta ayuda a los alumnos que más dificultades encuentran en las prácticas de lectura y escritura académicas, dado que permite explicitar múltiples facetas de los textos (Dysthe, 1996, 2000) que, como muestran nuestros resultados, los alumnos no suelen lograr percibir por sí mismos.

Habiendo puesto en relación las perspectivas de los alumnos y de los docentes en torno a los motivos y repercusiones que originan los dos modos de interacción que hemos distinguido, resulta pertinente explicarle al lector por qué decidimos hablar de *situaciones de enseñanza y aprendizaje*, ya sea monológico-transmisivas o dialógico-interpretativas. Nuestra opción nominativa responde a que los distintos modos de interactuar que hemos conceptualizado parecen repercutir y ser motivados en forma recíproca por los comportamientos y los sentidos que se otorga a la acción propia y a la de los demás en las clases. Lo que es más: creemos que una de las contribuciones más provechosas de nuestro trabajo para futuras investigaciones consiste, justamente, en que permite visibilizar cómo las situaciones monológico-transmisivas o dialógico-interpretativas se sostienen en forma relacional por parte de estos actores en el espacio del aula.

Con ello, no negamos que el ajuste mutuo de la acción y sus sentidos tenga lugar en el seno de la “relación asimétrica entre docente-alumnos”, la cual confiere una “doble autoridad” al profesor tanto en el plano del saber como en el plano institucional (Lerner, 2001, pp. 54-55). Sin embargo, hemos visto que la acción docente de por sí no condiciona del todo qué posición asume el conjunto de los alumnos frente a la monologicidad o a la dialogicidad, sino que los estudiantes también hacen uso de cierto margen de albedrío al responder a la acción pedagógica en situación.

En definitiva, los resultados de este capítulo han puesto en evidencia y sustentado empíricamente que los modos en que se lee, se escribe y se habla en clase, y los sentidos que ello adquiere, van construyéndose en forma situada y mutua entre profesores y estudiantes en cada materia. Hemos visto, también, que dichos usos pueden potenciar u obstaculizar el aprendizaje de los contenidos disciplinares, según la lectura y la escritura se hallen al servicio de potenciar la dialogicidad en las clases o respondan a un modo transmisivo y monológico de interacción. Ello es de vital importancia porque estas prácticas vertebran el aprendizaje y la producción de conocimientos en diferentes campos del conocimiento. Pero sobre todo, porque lo que ocurre en la formación de futuros docentes puede constituirse en un catalizador que potencie o inhiba muchos de los procesos de mejora educativa que no sólo deseamos que ocurran, sino que también esperamos que puedan fortalecerse y diseminarse.

6. Conclusiones generales

Dedicamos este último capítulo a retomar el objetivo principal de este estudio, precisando su relevancia y las opciones metodológicas que resultaron factores clave para alcanzar los resultados. Luego, mostramos los aportes más sustantivos de nuestros análisis al campo de conocimientos sobre la lectura y la escritura en el nivel superior, como también a la formación inicial de docentes de Historia en IFDs. Por último, discutimos los alcances de este trabajo, e indicamos algunas líneas de investigación que deja abiertas para iniciativas futuras.

Hemos desarrollado la presente tesis siguiendo el objetivo de explorar, describir y conceptualizar los usos y sentidos de la lectura y la escritura en la formación docente en Historia. Buscamos comprender así de qué maneras se entretajan los modos de hacer en estas prácticas con los significados que alumnos y profesores les otorgan en distintas asignaturas disciplinares.

Nuestro interés por esta tarea, tal como se ha fundamentado en el capítulo 1, tiene varios puntos de partida. En primer término, se debe a que en el campo de la educación superior, tanto en el ámbito internacional como nacional, existe una mayor presencia de investigaciones sobre leer y escribir en contextos universitarios. Es escaso, en comparación, el desarrollo de estudios que aborden en forma sistemática y comprehensiva las prácticas de lectura y escritura que se ejercen en los IFDs. En vista de esta escasez, el hecho de que casi el 80% de la matrícula de la formación de docentes de nuestro país se concentre en tales institutos (Aguerrondo et al., 2008) acentúa la relevancia de nuestra indagación. Si relacionamos este dato estadístico con la evidencia acerca de que el modo en que los futuros docentes aprenden puede incidir e, incluso, resultar un factor mediador de sus futuras prácticas pedagógicas (Alliaud, 2004; Gordon, Dembob y Hocevar, 2007; Lortie, 1985; Mardle y Walker, 1985), investigar la lectura y la escritura en los IFDs resulta aún más pertinente.

El estudio que hemos llevado a cabo se inserta entonces en un área de vacancia de la bibliografía extranjera y nacional, y aporta resultados originales al campo de discusión conformado por los antecedentes revisados. Además, dado que la lectura y la escritura vertebran el aprendizaje y la producción de conocimientos en las más diversas disciplinas, nuestra investigación no sólo contribuye al campo específico de la formación docente en Historia, sino que también brinda resultados de interés para la formación en otros campos de conocimiento afines.

Con el propósito de dar curso a nuestro objetivo de indagación, el enfoque metodológico que adoptamos ha sido clave para alcanzar los resultados obtenidos y constituye una contribución de la presente tesis que merece destacarse. De esta manera, al recurrir a un abordaje etnográfico para indagar los usos y sentidos de la lectura y la escritura, pudimos describir en forma densa qué ocurría en algunas materias del IFD indagado y qué pensaban varios de sus estudiantes y sus profesoras al respecto. Pero especialmente hallamos que, como fruto de la observación y permanencia extendida en el campo, pudimos dialogar con mayor detenimiento sobre las prácticas letradas concretas que se evidenciaban en las clases durante las entrevistas. Es así como logramos comprender en forma más detallada de qué maneras leer y escribir se vinculan, por ejemplo, con los modos particulares de ejercer dichas prácticas en la comunidad disciplinar de referencia, es decir, por parte de los historiadores o profesores expertos en Historia. Estas características del discurso disciplinar no lograron ser investigadas a través de preguntas explícitas y generales sobre el tema, sin recurrir a un intercambio basado específicamente en las prácticas que observamos en las clases.

Por consiguiente, nuestro estudio muestra el potencial heurístico de indagar la lectura y la escritura atendiendo a su carácter social y situado. Dicho potencial interpretativo, según comprobamos, difícilmente puede desplegarse si estas prácticas se indagan en forma desvinculada de: a) los propósitos educativos que vehiculizan, b) las tareas o actividades en que se ponen en juego, c) los contenidos disciplinares con los que se entranan, c) las relaciones sociales en que se definen y d) las características propias de los espacios institucionales donde se ejercen.

En nuestros análisis, categorizamos entonces los datos con base en su contenido y en nuestro objetivo de investigación, pero también tuvimos en cuenta las tareas de lectura y escritura que relevamos mediante las observaciones y/o aquellas que referían los participantes. Prestamos así atención a qué asignatura/s los entrevistados asociaban los distintos usos o sentidos que atribuían a las prácticas letradas, comparando similitudes y diferencias entre los tres casos (asignaturas) que forman parte de este estudio. Adicionalmente, cuantificamos los datos categorizados, con el fin de reconocer las percepciones más extendidas y las menos usuales, brindando así mayor sustento empírico a nuestros análisis e interpretaciones al evitar afirmaciones totalizadoras cuando pudieran corresponder a pocos casos.

Los resultados que obtuvimos a través de las estrategias metodológicas mencionadas conciernen a nuestros objetivos específicos de investigación (cap. 3). De esta manera, nos abocamos primero a examinar de qué maneras difieren o no las prácticas de lectura y escritura usuales en el secundario de aquellas requeridas en las materias disciplinares de los primeros años de cursada en el IFD. Al respecto, pudimos identificar (cap. 4, apartado 4.1) que casi el total de los estudiantes, al igual que sus tres profesoras, se centran en señalar diferencias que atañen mayormente a la lectura. Escribir, en cambio, es un tema poco presente en el discurso de los alumnos y de las docentes al tratar el pasaje del nivel medio al profesorado. Las dificultades que se perciben en forma predominante al ingreso del nuevo ámbito institucional corresponden a la cuantiosa cantidad de bibliografía que es preciso leer y a su mayor grado de complejidad. Para alumnos y docentes, los textos son más complejos debido a su densidad conceptual y al vocabulario presente en ellos, poco familiar para algunos alumnos. Las profesoras, e incluso muchos de los propios estudiantes, atribuyen la causa de estos desafíos a carencias educativas del nivel precedente, o aun a la falta de capacidad como lectores o escritores que portarían en sí mismos los alumnos, y que la educación previa no habría conseguido revertir.

Acerca de esta problemática, nuestros resultados muestran un dato de interés: no sólo los profesores pueden dar por sentado que son los estudiantes quienes deben encargarse de solucionar los obstáculos que encuentran en el tránsito de la cultura institucional de la secundaria a otra distinta (Carlino, 2003; Chanock, 2001, 2004b), sino que algunos alumnos también naturalizan que son ellos mismos, y sin la ayuda del nuevo contexto educativo ni de los docentes de las distintas materias, quienes han de ocuparse de enfrentarlas por sus propios medios. Cuando la lectura y la escritura adquieren este sentido y el problema se adjudica al estudiante, los docentes y a las instituciones no problematizan qué tienen que ver con este tema. Resulta por tanto inobservable que dichas prácticas también incumben a la enseñanza dentro de las asignaturas disciplinares del profesorado y, en consecuencia, no se discute cómo empezar a hacerse cargo de ello.

Ligado a lo anterior, dos de las tres docentes de este estudio aseguran que para solucionar los problemas de los estudiantes tan sólo haría falta que algún espacio curricular *ad hoc*, por fuera de las materias, se aboque a enseñarles a leer y a escribir textos académicos. Esta aserción se contradice con el hecho de que, cuando profesoras y estudiantes describen en qué consisten los obstáculos, preponderan las referencias a

aspectos de la lectura y la escritura que se hallan entramados a los modos característicos de pensar, leer y escribir en esta disciplina. Es decir, los diversos desafíos que los participantes identifican al ser entrevistados aluden claramente a modos de encarar la lectura y la escritura que actualizan supuestos ontológicos y epistemológicos de la Historia –y, como habrá que estudiar comparativamente a futuro, tal vez también de otras Ciencias Humanas y Sociales–. Al respecto, formulamos la hipótesis de que dos factores concurrentes contribuirían a sostener la contradicción antes mencionada: en primer lugar, el hecho de considerar el discurso científico en términos unitarios y uniformes (Ivanic, 2004; Lea y Street, 1998) y, por otra parte, la usual rutinización de los usos particulares del lenguaje que se constata en quienes tienen más experiencia en una comunidad discursiva disciplinar, lo cual puede obstaculizarles reconocer y conceptualizar sus características específicas en cuanto al leer y el escribir (Russell, 1997).

Con todo, el análisis del discurso de los alumnos y los profesores (cap. 4, apartado 4.2.) evidencia que, ya desde los primeros años de la formación, leer y escribir en los géneros áulicos (Russell, 1999) presentes en las asignaturas de Historia se encuentra vinculado a ciertos aspectos de las prácticas textuales que son propios de la comunidad discursiva de referencia. En orden de mayor a menor cantidad de estudiantes y docentes que los perciben, dichos aspectos refieren a: 1) *analizar la perspectiva histórica y/o el trabajo historiográfico de los autores* –con sus tres distintas subcategorías de: 1.1) *inferir la perspectiva de los autores*, 1.2) *contrastar perspectivas divergentes* y 1.3) *evaluar/valorar el trabajo realizado y/o la/s perspectiva/s adoptada/s por el/los autor/es* –, 2) *comprender procesos versus memorizar/describir acontecimientos*, 3) *otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares con respecto a conceptos históricos más generales* y 4) *no utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada*. Todos los estudiantes que participan de esta investigación mencionan al menos uno de estos aspectos y las tres docentes, en tanto expertas en este campo disciplinar, también se refieren al conjunto de los mismos.

A raíz de que la mayoría alumnos entrevistados mencionan las dos primeras características, nos es posible hipotetizar que ya desde los primeros años de la formación existe la visión extendida de que no hay una lectura única, neutral y objetiva de la Historia, escindida de los sujetos que la escriben, sino puntos de vista múltiples, basados en cómo y con qué intencionalidades –por lo general implícitas– los historiadores interpretan fuentes y evidencias. Asimismo, se destaca la importancia otorgada a entender

el pasado en términos de procesos que han llevado a cambios o continuidades, en contraposición a reducir el saber histórico a una acumulación de acontecimientos y fechas célebres. La enseñanza en las materias disciplinares conseguiría entonces hacer perceptible para la mayoría de estos futuros docentes que la lectura y la escritura en Historia conllevan apropiarse de este “saber hacer” particular con el discurso escrito, en el que se actualizan ciertos modos de pensar propios de esta área de conocimiento.

Aun así, dado que no todas las características de las prácticas letradas que hemos categorizado son mencionadas por la misma cantidad de estudiantes, nuestro análisis nos permite hipotetizar una condición didáctica que favorecería que algunos de estos aspectos sí sean percibidos por la mayoría de los alumnos. Esta consiste en la *recursividad* de su puesta en juego, tanto en distintos espacios curriculares, como en diferentes tareas de lectura y escritura. Observamos, en ese sentido, que los entrevistados manifiestan que precisan *analizar la perspectiva de los autores* –característica que más estudiantes mencionan– en las tres asignaturas y al realizar distintas tareas –tales como la lectura clase a clase, la exposición de textos, los parciales presenciales o domiciliarios y la reseña–. En contraste, *no utilizar términos o expresiones lingüísticas en forma descontextualizada*, requisito que para los entrevistados tan sólo se pone en juego a partir de las correcciones a los parciales presenciales de M2, es el aspecto al que menos estudiantes aluden.

Por otro lado, según los modos de leer y escribir categorizados se pongan en juego en el marco de una u otra materia, y también según qué tareas de lectura y escritura los actualizan, los alumnos pueden otorgarles un sentido disciplinar –es decir, fundamentado en el *hacer Historia* como disciplina–, o bien un significado arbitrario, en términos de cumplir con las formas de leer y escribir “que quiere el docente”.

De acuerdo con nuestro análisis, que las prácticas letradas en la disciplina adquieran un sentido arbitrario puede hallarse vinculado al uso “reproductivo” de la lectura y la escritura. En efecto, los estudiantes informan que cuando no comprenden qué criterios fundamentan los modos de leer y escribir que esperan de ellos sus profesores y, a su vez, tampoco saben cómo ejercerlos, se abocan a “reproducir” el trabajo inferencial, analítico y, por extensión, la evaluación y/o valoración que la misma docente ha realizado sobre los textos al exponer durante las clases. Ello conduce a que algunos alumnos, frente a sus dificultades de comprensión, decidan no leer la mayor parte de la bibliografía,

estudiando exclusivamente de sus apuntes de clase porque consideran que así se incrementarán sus oportunidades de aprobar las evaluaciones.

Estos resultados coinciden con aquellos que da a conocer el estudio de Leinhardt y Stainton (1994) acerca del nivel medio. Comprobamos así que también en la formación docente y en el contexto local las prácticas de lectura y escritura en Historia, que conllevan aprender a dialogar con las voces del pasado, pueden entrar en conflicto con el hecho de que este diálogo también involucra a las voces de sus intérpretes en el presente, incluyendo la del propio profesor. En estos casos, y a pesar de que el fin perseguido por la enseñanza pueda ser muy distinto, se abonaría a la visión de que la Historia consiste en “hechos que son de otros” (Holt, 1990, citado en Voss y Wiley, 1997, p. 264), al menos cuando los mismos se hallan sujetos a la interpretación unívoca del docente.

Una situación distinta aparece cuando los alumnos adjudican un sentido disciplinar a los aspectos de las prácticas textuales que hemos categorizado. En dichas ocasiones, los estudiantes justifican los modos de escribir y leer requeridos en las asignaturas más allá de las preferencias personales de los docentes. Esto se encontraría favorecido en los espacios curriculares donde se les proponen tareas que implican poner en juego sus propias interpretaciones y análisis de los textos. De esta manera, leer con el propósito de formular en un escrito o en una exposición oral la propia mirada acerca del trabajo historiográfico realizado por los autores y/o acerca de las perspectivas que adoptan promovería que los alumnos se vieran a sí mismos como constructores de conocimiento en su disciplina, en vez de considerarse receptores y/o transmisores de los saberes que tan sólo otros –y, entre ellos, el profesor como experto– serían capaces o estarían autorizados a construir.

El presente estudio pone en evidencia, por tanto, que la lectura y la escritura en las disciplinas, además de estar imbricadas a los supuestos epistemológicos y ontológicos de un área específica del conocimiento, también se encuentran entramadas a ideologías y relaciones de poder (Gee, 1986) que atraviesan los contextos de la educación formal. Ello contribuye a generar los sentidos y usos de la lectura y escritura señalados, ante los cuales los estudiantes pueden posicionarse de distintas formas, ya sea como participantes periféricos de su comunidad disciplinar de referencia o, por el contrario, adoptando el hacer propio del “oficio de alumno” (Perrenoud, 2001) –esto es, buscando tan sólo aprobar las materias mediante detectar qué espera o cómo quiere el docente que interpreten y escriban sobre lo acontecido en el pasado–.

Ahora bien, en el caso de las profesoras entrevistadas encontramos que todas significan disciplinariamente los modos de leer y escribir categorizados cuando hacen referencia a los mismos. No obstante, al profundizar el examen del discurso de estas docentes se ponen de manifiesto diferencias de interés. Por ejemplo, para F. (profesora de M1), el sentido disciplinar alude a una idea acerca de qué implica conocer y producir saber en Historia, idea que busca transmitir en forma generalizada y declarativa a los alumnos. En cambio, según T. (profesora de M2) y N. (profesora de M3), el sentido disciplinar que adjudican a los modos de leer y escribir categorizados se conecta además con un sentido educativo o pedagógico. De esta manera, ambas docentes señalan la necesidad de introducir y ayudar a los estudiantes a ir aprendiendo cómo ejercer estas prácticas en relación con los contenidos de sus asignaturas, y de hacerlo a través de presentarles tareas que los convoquen a pensar, interpretar y elaborar por sí mismos los textos vinculados a su disciplina de formación. A partir de ello, afirman buscar favorecer un aprendizaje no reproductivo o memorístico por parte de los alumnos.

Los estudiantes que cursan estas materias, por lo demás, no informan esforzarse por interpretar y escribir “como quiere el docente”, tal como sí sucede con M1. Una excepción a lo dicho, sin embargo, tiene lugar en el caso de M2. En referencia a este espacio curricular, dos alumnos sí otorgan un sentido arbitrario a las correcciones que T. realiza a sus escrituras, sobre todo en cuanto a la necesidad de *no utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada*. Consideramos que es probable que ello ocurra debido a que, si bien en M2 se trabaja en forma sostenida con la interpretación de textos a través de las exposiciones orales clase a clase por parte de los estudiantes, esta recursividad no se extiende a la escritura. Por este motivo, algunos alumnos sienten que en los exámenes se les corrige aquello que no se les enseña con antelación, y no comprenden por qué es relevante desde un punto de vista disciplinar tener en cuenta los modos de escribir en Historia que esta docente les marca en sus correcciones.

La relación entre lo que se evalúa y lo que se enseña ponen así en primer plano lo que ocurre durante las clases, esto es, las formas de interacción que predominan entre profesores y alumnos en torno a la lectura y la escritura, las cuales analizamos en el capítulo 5 de esta tesis. Al respecto, hemos distinguido también los sentidos que los participantes atribuyen a estas prácticas, en términos de qué razones motivan para estos actores unos u otros modos de intercambio, y de qué efectos les adjudican en relación con los procesos de comprensión, de producción de textos y de aprendizaje.

El análisis efectuado nos ha permitido así identificar dos situaciones contrapuestas de enseñanza y de aprendizaje, las cuales denominamos como *monológico-transmisivas* y *dialógico-interpretativas*. En las primeras, predominantes en M1 y M3, los usos de la lectura y la escritura suelen limitarse al *registro y recodificación de la voz del docente*. En otras palabras, al cursar materias centradas en la exposición transmisiva y monológica del profesor, quien suele “hablar todo el tiempo” sin dar lugar a que los estudiantes participen, la mayoría de los alumnos lee con el objetivo de identificar qué partes de la bibliografía refrendan el discurso del docente, para luego estudiarlo. De esta forma, en las evaluaciones escritas intentan glosar “con sus propias palabras” aquello que el profesor “dice” sobre los textos o los alumnos infieren que “quiere” que escriban, con el fin de conformar sus expectativas y aprobar los exámenes.

Tal como vimos que sucede cuando los estudiantes otorgan un sentido arbitrario a los modos de leer y escribir vinculados a la disciplina, los usos más extremos de la lectura y escritura como registros recodificados de la voz del docente se constatan en algunos estudiantes que optan por no leer los textos que figuran en el programa de la materia y, en vez de ello, concentran su esfuerzo en registrar en sus notas de clase, con el máximo detalle posible, las exposiciones orales del profesor. Algunos alumnos logran aprobar las evaluaciones tan sólo estudiando de dichos apuntes, sin hallarle sentido a la lectura de la bibliografía para aprender los contenidos abordados en la materia. Estos resultados, entonces, abonan la idea de que la monologicidad podría favorecer que los estudiantes adjudiquen un sentido arbitrario a los modos de leer y escribir en Historia.

Por su lado, las docentes que participan en estas situaciones monológico-transmisivas de aprendizaje y enseñanza piensan que los alumnos no intervienen en las clases porque no leen o porque sus saberes previos les resultan insuficientes para poder hacerlo. Hemos visto así que dichas situaciones se construyen en forma interrelacionada: los estudiantes no intervienen a raíz de que el profesor monopoliza el discurso de la clase y no los convoca a participar, o bien porque temen que su participación podría sancionarse si demuestran aproximaciones interpretativas inacabadas, erróneas o deformantes. Los alumnos informan que, a raíz de lo anterior, pierde sentido para ellos leer clase a clase. A su vez, los docentes exponen predominantemente porque asumen que si el alumno ha leído ha podido comprender y, por este motivo, esperan que realicen contribuciones ajustadas a sus expectativas sobre la interpretación de los textos. Al no ocurrir esto, algunos profesores pueden sentirse frustrados, dado que atribuyen cierta falta

de compromiso con la lectura y con el aprendizaje de su materia a la falta de participación de los estudiantes. Piensan, así, que lo único que les queda para llevar adelante la asignatura es realizar clases expositivas sobre los textos, lo cual, además, consideran que les resulta más cómodo a los alumnos.

Poner en relación los puntos de vista de los estudiantes y de sus profesoras al respecto de las situaciones de enseñanza y aprendizaje monológico-transmisivas nos condujo así a postular que este modo de interacción puede generar *cortocircuitos* entre las expectativas de ambos actores en torno a los usos y sentidos de la lectura y la escritura. Hemos denominado *cortocircuitos* a aquellas situaciones donde se ponen en juego expectativas de sentido opuesto en relación con estas prácticas. Ello produce paradojas o dilemas cuya conflictividad entorpece la relación docente-alumnos porque promueve procesos emocionales e identitarios contraproducentes, que atentan contra la socialización académica y el aprendizaje. De esta situación darían cuenta el temor, la inhibición o el rechazo a participar de los estudiantes ante la posibilidad de sentirse sancionados o ridiculizados frente al saber del docente, como también el sentimiento de frustración experimentado por los profesores ante la falta de participación de sus alumnos.

Hemos visto que los *cortocircuitos* detectados emergen a partir de la atribución cruzada de responsabilidades (de los estudiantes al docente y de este a los alumnos) sobre a quién incumbe que haya participación o no en clase sobre los textos. Como resultado de tales *cortocircuitos*, encontramos lo que ya se señalara en Carlino (2002, 2007a), esto es, que los alumnos se ven librados a enfrentar solos sus dificultades de comprensión y producción escrita, mientras que los docentes también quedan sin oportunidades de conocer qué problemas enfrentan y de intervenir para ayudarlos en sus procesos de lectura y escritura. En efecto, dado que en las situaciones monológico-transmisivas no hay participación ni trabajo conjunto entre alumnos y docentes en las clases sobre lo leído y sobre lo que se necesita escribir, el uso de la escritura cobra un tinte exclusivamente evaluativo y los profesores se enteran de los problemas de comprensión recién cuando corrigen los exámenes de los estudiantes.

Por lo demás, nuestros resultados muestran que a veces las dificultades en la producción textual de los alumnos pueden ser entendidas por sus docentes como falencias superficiales de sintaxis, de puntuación, de uso de conectores, etcétera. De este modo, se invisibiliza que algunas de estas cuestiones, en un nivel más profundo, responderían a problemas en la construcción del conocimiento que vienen realizando los estudiantes.

Resulta lícito pensar, entonces, que la falta de dialogicidad en las aulas favorecería que los profesores no percibieran cómo las dificultades en la lectura y la escritura pueden estar dando cuenta de problemas en relación con el contenido disciplinar.

En contraste con las situaciones de aprendizaje monológico-transmisivas, los resultados de nuestra investigación permiten observar que las situaciones que hemos denominado como dialógico-interpretativas involucran la participación de los alumnos en las clases en torno a los textos. Así, el uso de la lectura y la escritura en estas situaciones se caracteriza por el ir y venir recursivo y reflexivo sobre los contenidos que suscita la polifonía presente entre la voz de los distintos textos, la propia interpretación de los estudiantes, la de sus pares y la del profesor. Además, en escenarios dialógicos, las expectativas de los docentes sobre cómo leer y escribir en las asignaturas adquieren un sentido disciplinar para la mayoría de los alumnos. Ello se promovería a raíz de que el diálogo sobre los textos con sus pares y con el docente permitiría explicitar distintos aspectos epistemológicos y ontológicos característicos de la disciplina en la que se forman, y vincularlos a los requerimientos de los profesores. En este sentido, la multivocidad que fomentan las situaciones de enseñanza y aprendizaje dialógico-interpretativas ayudaría no sólo a leer y escribir para aprender, sino también a avanzar en aprender cómo leer, escribir y hablar sobre los textos requeridos en las materias.

Contar con oportunidades cotidianas o frecuentes en el aula para obtener la retroalimentación de los pares y del profesor sobre las propias prácticas de lectura y escritura, a su vez, tiene un papel importante para que dichas prácticas adquirieran una función epistémica desde el punto de vista de los alumnos, en vez de meramente comunicativa y reproductiva.

En efecto, dar un uso epistémico a la lectura y la escritura exige dialogar sobre lo leído y lo escrito, poniendo en relación y analizando el pensamiento propio y el de los demás participantes con base en las diversas interpretaciones que suscita la bibliografía o las producciones que se escriben. De este modo, es reflexionando y evaluando críticamente junto a otros a partir de lo escrito que se potencia la reconstrucción y/o transformación del conocimiento (Wells, 1987, 1990b). Vemos entonces que la dialogicidad en las situaciones de enseñanza y aprendizaje se condice con asumir que leer y escribir son prácticas sociales situadas; por tanto, estas no se aprenden de una vez y para siempre sino que es necesario introducir y enseñar a los recién llegados, a través de la acción conjunta, las formas de ejercerlas en cada comunidad discursiva, y como parte

constituyente del contenido disciplinar (Carlino, 2005a; Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Kostouli, 2005).

Sobre los resultados expuestos hasta aquí, nos resta realizar una aclaración: como reflejan nuestros análisis, las diferencias entre las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje que hemos descrito no se hallan polarizadas en las tres materias que observamos en este trabajo. Por lo tanto, son distinciones que no deben entenderse en términos absolutos. Se trata, en suma, de prácticas áulicas, en cuya complejidad suelen convivir aspectos monológicos y dialógicos, así como transmisivos e interpretativos en relación a cómo se ejercen la lectura y la escritura aunque, como hemos mostrado, unos puedan predominar sobre otros. La materia M3 es un buen ejemplo de lo anterior, ya que pone en evidencia cómo un espacio curricular, aunque pueda configurarse como prevalentemente monológico-transmisivo, incorpora aspectos de la dialogicidad con base en la valoración de los aportes espontáneos de los alumnos y la disposición de la docente a que se le consulten dudas. Empero, remarcar ciertas distinciones, como hemos hecho en el capítulo 5, contribuye a hacer más comprensibles determinadas hipótesis y abstracciones teóricas que surgen del análisis de los datos. Los contrastes que la teoría y nuestras interpretaciones permiten conceptualizar, por ende, no aluden a posturas de “todo o nada”, sino que constituyen herramientas útiles para formular, pensar y repensar la complejidad de nuestro objeto de estudio, complejidad que, de otra manera, se alzaría como un horizonte de por sí inaccesible.

En suma, la presente tesis contribuye al campo de discusión sobre la lectura y la escritura en el nivel superior, y en especial a la formación inicial de docentes de Historia, al mostrar que para que estas prácticas adquieran un sentido disciplinar es preciso que se encuentren implicadas en interacciones dialógicas. Es a través de ello que pueden constituirse en objeto de aprendizaje y de enseñanza por participación. Hemos contribuido también a identificar qué aspectos de los modos de pensar, leer y escribir que son característicos de los historiadores o expertos en historia son más visibles para los alumnos ya desde el inicio de su formación, y cuáles resultan menos percibidos. Al respecto, dimos cuenta de que dar lugar a sus voces en el aula y solicitar su propia evaluación y análisis de la bibliografía, en términos no reproductivos, y validando sus interpretaciones y escrituras intermedias, favorece que puedan ir construyendo su identidad en tanto constructores de conocimientos en la disciplina que se forman para enseñar.

Ahora bien, acerca de lo expuesto hasta aquí, cabe puntualizar el alcance de nuestros resultados e interpretaciones. En primer término, al tratarse de un estudio de casos, los resultados obtenidos no pueden generalizarse sin más. No obstante, sí ayudan a pensar casos similares en circunstancias y contextos afines. En segundo lugar, dado que se trata de una indagación exploratoria, las categorías construidas precisan ser investigadas con mayor sistematicidad en estudios posteriores. Tales estudios deberían estar diseñados con el objetivo expreso de testear su consistencia a partir de muestras de alumnos y docentes más numerosas que las que forman parte de nuestra investigación. De hecho, esto último involucra una limitación a nuestras interpretaciones, puesto que la desigual cantidad de alumnos cursantes de cada materia puede haber incidido en la prevalencia de algunas categorías y no de otras en nuestros resultados. Finalmente, creemos que podría enriquecerse el trabajo realizado si se analizaran los textos de los alumnos y otros documentos áulicos recabados durante nuestra estancia en la institución. Aunque tal era uno de los propósitos iniciales de nuestro estudio, durante el proceso de análisis encontramos que incluir dicha fuente de datos excedería los límites de espacio previstos para una tesis doctoral. En vista de la riqueza de los datos obtenidos en las entrevistas y observaciones, optamos entonces por ganar en sistematicidad y profundidad en el análisis de dicho material, dejando de lado por el momento a las fuentes textuales, que serán objeto de una segunda fase de este estudio, como anticipamos en el capítulo metodológico.

Para la investigación futura, se han ido consignando hipótesis de valor a lo largo de las páginas precedentes. Pero en modo general, consideramos que esta tesis muestra la relevancia de que nuevos trabajos se dediquen a indagar en forma situada los usos y sentidos que adquieren la lectura y la escritura en el contexto de los IFDs. En efecto, los resultados de esta investigación ponen de relieve sobre todo la necesidad de profundizar el conocimiento acerca de qué ocurre con estas prácticas en las distintas asignaturas disciplinares, ya sea de Historia o de otros campos del saber.

Mientras apostamos a que ello suceda, pensamos que este estudio, desde un punto de vista práctico, representa además un insumo valioso para el diseño curricular y para las políticas educativas del sector. Sobre todo, creemos que nuestra contribución fundamenta la necesidad de que se promuevan espacios de discusión y de diálogo entre los formadores de las distintas asignaturas disciplinares al respecto de cómo orientar y *enseñar* en sus materias las prácticas de lectura y escritura. Ello es de vital importancia

porque, como nuestro estudio evidencia, los usos dialógico-interpretativos de la lectura y la escritura en las asignaturas pueden promover un aprendizaje menos reproductivo o sujeto al “oficio de alumno” y, a diferencia de ello, más reflexivo y vinculado a los supuestos ontológicos y epistemológicos de la disciplina que los futuros docentes habrán de enseñar. En ese camino, nos queda mucho por conocer y hacer todavía.

7. Referencias bibliográficas

- Afflerbach, P. y VanSledright, B. (2001). Hath! Doth! What? Middle graders reading innovative history text. [Article]. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 696-707.
- 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.
- Aisenberg, B. (2005a). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, 26(3), 22-21.
- Aisenberg, B. (2005b). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Coords.), *Didáctica de las ciencias sociales* (10ma ed., pp. 137-162). Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. (2005c). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. *Revista Íber*(43), 94-104. Recuperado el 15/07/2010 de:
[http://193.146.160.129/gtb/sod/usu/\\$UBUG/repositorio/10301844_Aisenberg.pdf](http://193.146.160.129/gtb/sod/usu/$UBUG/repositorio/10301844_Aisenberg.pdf)
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y el aprendizaje. En I. A. Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender historia. *Lectura y Vida*, 29(3), 24-43.
- Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A. y Olgúin, A. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 93-129.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. *Ciencias Sociales, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires*, 43, 1-3.
- Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes. ¿Eterno retorno o permanencia constante? *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 12, 91-104.
- Andelique, C. M. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados*(15), 256-269. Recuperado el 02/02/2012 de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf
- Andreu Abela, J., Gracia-Nieto, A. y Pérez Corbach, A. (2007). Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo. *Cuadernos Metodológicos del Centro de Investigaciones Sociológicas*, 40, 17-51.
- Anstey, M. y Manitzky, J. (2003). Case Study for the Role of Teacher Registration in Teacher Education: the development of literacy standards in pre-service education in Queensland. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(1), 33-50.
- Araujo, J., Baldoni, M., Ballester, M. A., Barrón, M. P., Corrado, R., Eizaguirre, M. D., ... Panero, R. (2004). *El problema de enseñar y aprender como debate posible. Una experiencia en el ámbito universitario*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Santa Rosa, La Pampa.
- Arnoux, E. y Alvarado, M. (1997). La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos. En M. C. Martínez (Coord.), *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En E. Arnoux (Comp.), *Adquisición de la escritura*. Rosario, Santa Fe: Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Univ. Nac. de Rosario, Editorial Juglaría.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (1998). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E., Silvestri, A. y Nogueira, R. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35(51-52), 129-148.
- Artemeva, N. (2005). A Time to Speak, a Time to Act. *Journal of Business and Technical Communication*, 19(4), 389-421.
- Artemeva, N. (2008). Toward a Unified Social Theory of Genre Learning. *Journal of Business and Technical Communication*, 22(2), 160-185.
- Artemeva, N., Logie, S. y St-Martin, J. (1999). From page to stage: how theories of genre and situated learning help introduce engineering students to discipline-specific communication. *Technical Communication Quarterly*, 8(3), 301-316.

- Ashby, R., Lee, P. J. y Dickinson, A. K. (1997). How children explain the “why” of history: the Chata Research Project on teaching history. *Social Education*, 61, 17-21.
- Bachelard, G. (1948/2004). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo* (J. Babini, Trad.). México, D.F.: Siglo XXI.
- Bain, R. (2005). “They Thought the World Was Flat”. Applying the principles of how people learn in teaching high school history. En M. S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.), *How students learn History in the classroom. Committee on How People Learn, a Targeted Report for Teachers* (pp. 179-214). Washington, DC: The National Academies Press. Recuperado el 12/05/2010 de: <http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309089484>
- Baker, L. y Lombardi, B. R. (1985). Students' Lecture Notes and Their Relation to Test Performance. *Teaching of Psychology*, 12(1), 28-32.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination. Four Essays* (C. Emerson y M. Holquist Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Bakhtin, M. M. y Voloshinov, V. (1973). *Marxism and the philosophy of language* (L. Matejka y I. R. Titunik, Trans.). New York: Seminar.
- Bakhtin, M. M. y Emerson, C. (1999). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (Vol. 8). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, XXIV(97-98), 57-75.
- Baquero, R. y Limón, M. (2000). Contexto y aprendizaje escolar. En R. Baquero y M. Limón (Coord.), *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar* (pp. 163-182). Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- 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*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina”, Santa Rosa, La Pampa.
- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum* (2da ed.). Portsmouth, N.H.: Boynton/Cook-Heinemann.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). Understanding literacy as social practice. En D. Barton y M. Hamilton (Eds.), *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Bazerman, C. (1981). What written knowledge does: Three examples of academic discourse. *Philosophy of the Social Sciences*, 11(3), 361-388.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1991). The Second Stage in Writing across the Curriculum. *College English*, 53(2), 209-212.
- 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.
- Benchimol, K., Carabajal, A. y Larramendy, A. (2008). La lectura de textos históricos en la escuela. *Lectura y Vida*, 29(1), 22-31.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili y G. Frigotto (Comps.), *La ciudadanía negada*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado el 08/11/2011 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/educacion/educacion.html>.
- 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.
- Bizzell, P. (1982). College composition: Initiation into the academic discourse community. *Curriculum Inquiry*, 12, 191-207.
- Boch, F. y Piolat, A. (2005). Note taking and learning: A Summary of research. *The WAC Journal*, 16, 101-113.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. B. y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors* (pp. 1-19). New York: Norton.
- Borsani, H. (2006). *La comprensión lectora y la escritura de las Ciencias Naturales en el nivel Terciario: una experiencia de aproximación a la alfabetización científico-académica*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar hoy... Buenos Aires, Tandil.
- Boscolo, P. (1995). The cognitive approach to writing and writing instruction: A contribution to a critical appraisal. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 14(4).

- Bourdieu, P. (1979/1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del buen gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1980/2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braudel, F. (1970). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Britt, M. A. y Aglinskias, C. (2002). Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522.
- Britton, J. (1970). *Language and learning*. Portsmouth, N.H.: Boynton/Cook.
- Broadhead, G. J. (1999). Addressing multiple goals for engineering writing: The role of coursespecific websites. *Language and Learning Across the Disciplines*, 3(2), 19-43.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics: Didactique des mathématiques* (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland y V. Warfield, Trads.). Dordrecht: Kluwer.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bruner, J. S. (1986). Play, thought and language. *Prospects*, 16(1), 77-83.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la Republica Argentina*. Buenos Aires: IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina).
- Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista De Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. Recuperado el 20/10/13 de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579>.
- Cardoso, C. (1985). *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7(2), 43-61.
- 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. Recuperado el 20/06/2009 de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2004). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios*. Ponencia presentada en la Reunión Internacional "Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje", Bariloche, Río Negro.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2005b). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canadá, EE.UU. y Argentina*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Centro Cultural Gral. San Martín, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005c). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336(enero-abril, Madrid). Recuperado el 04/03/2010 de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre336/re33609.pdf?documentId=0901e72b81248656>
- Carlino, P. (2007a). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. *Textura*, 6(9). Recuperado el 15/09/13 de <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad>
- Carlino, P. (2007b). *¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad?* Ponencia publicada en *Cuadernos de psicopedagogía*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia. Recuperado el 17/12/2011 de: http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/2011/libro/8%20-%20Qu%C3%A9%20nos%20dicen%20las%20investigaciones%20internacionales.pdf
- Carlino, P. (2008). Reading and writing in the Social Sciences in Argentine universities. En C. Bazerman (Ed.), *Traditions of Writing Research: Trends and Trajectories*. New York: Taylor and Francis.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 57(abril-junio). Recuperado el 19/08/13 de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Iglesia, P., Laxalt, I. y Marucco, M. (2011). *Reading and writing across the curriculum in secondary teacher education in Argentina: What lecturers say they and their institutions do*. Ponencia presentada en la Writing Research Across Borders II Internacional Conference, George Mason University, Washington D.C. 17-20 de febrero de 2011. Recuperado el 06/05/2011 de: <http://www.writing.ucsb.edu/wrconf11/SessionK.pdf>

- Carlino, P. y Estienne, V. (2004). *¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio*. Ponencia presentada en las Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología., Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2010). *Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace*. Ponencia presentada en las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura Lectura "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar", Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Pvcia. de Córdoba.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. Recuperado el 25/08/13 de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/583/pdf>
- Carlino, P. y Martínez, S. (Coords.). (2009). *Lectura y escritura, un problema asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Carr, E. H. (1964). *What is history?* London: Penguin Books.
- Carretero, M. y Limón, M. (1996/2002). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En M. Carretero (Coord.), *Construir y enseñar en Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 33-62). Buenos Aires: Aique.
- Carter, M., Ferzli, M. y Wiebe, E. N. (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278-302.
- Cartolari, M. (en prensa). *Enseñar y aprender los modos característicos de leer, escribir y pensar en Historia: una revisión de elaboraciones teóricas y hallazgos empíricos*. Ponencia presentada y aceptada para su publicación completa en las Memorias del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación y Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, noviembre de 2013.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2009). *Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica*. Ponencia presentada y publicada en las 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, Buenos Aires. Recuperado el 22/10/13 de: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/formacion-docente>
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *MAGIS - Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(7), 67-86. Recuperado el 20/08/2013 de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3557>
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2012). Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas. *Revista Acción Pedagógica*, 21(1), 6-17. Recuperado el 11/10/2012 de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/36641/1/dossier01.pdf>
- Cartolari, M., Carlino, P. y Colombo, L. (2013). Reading and Note Taking in Monological and Dialogical Classes in the Social Sciences. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 158-183. Recuperado el 03/07/2013 de: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss6/10/>
- Carugati, F., De Paolis, P. y Mugny, G. (1979). A paradigm for the study of social interactions in cognitive development. *Italian Journal of Psychology*, 6, 147-155.
- Casavola, H., Castorina, J. A., Fernández, S. y Lenzi, A. (1984). El rol constructivo de los errores en la adquisición de los conocimientos. En J. A. Castorina, A. Lenzi y S. Fernández (Coords.), *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas* (pp. 43-48). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 16(3), 5-25.
- 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.
- Castedo, M., Laxalt, I. y Usandizaga, M. R. (2010). Módulo I Tema 2: "La lectura y la escritura en la escuela" *Diplomatura de Posgrado en Bibliotecas Escolares, Cultura escrita y Sociedades en Red*. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y de Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castorina, J. A., Lenzi, A. y Fernández, S. (1984). Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En J. A. Castorina, S. Fernández, A. Lenzi, H. Casavola, M. Kaufman y G. Palau (Coords.), *Psicología Genética* (pp. 83-118). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Cook, J. y Kress, G. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60.
- Cleahan, R. (2003). Transition to Tertiary Education in the Arts and Humanities: Some Academic Initiatives from Australia. *Arts and Humanities in Higher Education* 2(1), 72-89.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1967/1996). *Making sense of qualitative data*. California: Sage.

- Coffin, C., Curry, M., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. y Swann, J. (2003). *Teaching Academic Writing*. London: Routledge.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. y Wertsch, J. (1996). Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 250-256.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 435-452). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Collier, P. J. y Morgan, D. L. (2008). "Is that Paper Really Due Today? ": Differences in First-Generation and Traditional College Students' Understandings of Faculty Expectations. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 55(4), 425-446.
- Cooper, M. (1986). The ecology of writing. *College English*, 48, 364-375.
- Condon, W. y Rutz, C. (2012). A Taxonomy of Writing across the Curriculum Programs: Evolving to Serve Broader Agendas. *College Composition and Communication*, 64(2), 357-382.
- Corbin, J. y Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (Coords.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: CEM- Novedades Educativas.
- Coulon, A. (1988). *La Etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Counsell, C. (2004). Looking through a Josephine-Butler-shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance. *Teaching History*, 114, 30-36.
- Chanock, K. (2001). *From Mystery to Mastery*. Ponencia presentada para las Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas "Changing identities", Universidad de Wollongong, New South Wales. Recuperado el 21/09/2010 de: <http://learning.uow.edu.au/LAS2001/selected/chanock.pdf>
- Chanock, K. (2004a). *Autonomy and responsibility: Same or different?*. Ponencia presentada en la Supporting independent learning in the 21st century Conference. Proceedings of the inaugural conference of the Independent Learning Association, Melbourne AUS. Recuperado el 21/09/2010 de: http://www.independentlearning.org/uploads/100836/ila03_chanock.pdf
- Chanock, K. (2004b). *Introducing Students to the Culture of Enquiry in an Arts Degree*. Milperra: Herdsa.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- Chartier, A. M. (2000). La enseñanza de la lectura: una enfoque histórico. En L. Martínez Moctezuma (Coord.), *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique [Publicación original en francés:1985].
- Chi, M. T. H., Hutchinson, J. E. y Robin, A. F. (1989). How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge. *Merril-Palmer Quarterly*, 35, 27-62.
- Davini, M. C. (2005). *Informe Final "Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la Formación Docente, Investigación y Capacitación en la Argentina"*. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación de la Nación. Recuperado el 03/05/2012 de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89756>
- Davini, M. C. y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones. En G. Riquelme, S. Brusilovsky, M. C. Davini, A. Birgin, J. López Yañez, G. Vaysse, C. Mayor y M. Sánchez (Coords.), *Políticas y sistemas de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156.
- De Micheli, A. y Iglesia, P. (2008). *Producción escrita y aprendizaje en aulas masivas de biología del primer año universitario*. Ponencia presentada en el 22º Congreso Mundial de Lectura "Lectoescritura en un mundo diverso", organizado por la International Reading Association (IRA), Costa Rica.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children*. New York: New Press.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: a source book*. Chicago: Aldine Publishing Company.

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ra ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Di Benedetto, S. y Carlino, P. (2007). *Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos*. Ponencia presentada y publicada en las Memorias de las XIV Jornadas de Investigación en Psicología y Tercer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "La investigación en Psicología, su relación con la práctica profesional y la enseñanza", Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Di Stefano, M. (2004). *Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores. El caso del CBC de la UBA y del ISEF N°1 "Dr. E.R. Brest": relato y evaluación de la experiencia*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Simposio "Leer y escribir en la educación superior", Universidad Nacional de La Pampa, 1-3 de julio. Santa Rosa, La Pampa. Recuperado el 15/07/2011 de: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto N° 6* (pp. 23-39). Buenos Aires: Lectura y Vida / International Reading Association.
- Diment, E. y Carlino, P. (2006a). *Lo que sí hacen algunas cátedras universitarias con la escritura*. Ponencia presentada y publicada en las Actas del Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa..., Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil.
- Diment, E. y Carlino, P. (2006b). *Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio*. Ponencia presentada y publicada en las Memorias de las XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas", Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Duckworth, E. (1981). O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo saben: el dilema de aplicar Piaget. *Infancia y Aprendizaje, Monografía n° 2*, 163-176.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication, 13*(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2000). "Giving them the tools they need to succeed". *A high school teachers' use of writing and talking to learn*. Ponencia presentada en la Writing 2000 Biennial Conference of EARLI sig Writing, University of Verona, Italy. Recuperado el 08/06/2010 de: http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf
- Eeds, M. y Wells, D. (1989). Grand Conversations: An Exploration of Meaning Construction in Literature Study Groups. *Research in the Teaching of English, 23*(1), 4-29.
- EGGEN, P. y KAUCHAK, D. (1999). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, L., Daily, N. y Fredericks, L. (2008). Transitioning from students to professionals: using a Writing Across the Curriculum model to scaffold portfolio development. *The Teacher Educator, 43*, 46-58.
- Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication, 28*(2), 122-128.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*(1), 133-156.
- English, F. (1999). What do students really say in their essays? Towards a descriptive framework for analysing student writing. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (pp. 17-36). Amsterdam: John Benjamins.
- Espino, S. y Miras, M. (2010). El uso de los apuntes como instrumento de aprendizaje: un análisis de casos. *Lectura y Vida, 31*, 27-34.
- Evans, J. y Pate, G. (2007). Does scaffolding make them fall? Reflecting on strategies for developing causal argument in years 8 and 11. *Teaching History*(128), 18-29.
- Faigley, L. (1986). Competing theories of process: A critique and a proposal. *College Composition and Communication, 48*, 527-542.
- Fairclough, N. (1989). *Discourse and power*. New York: Longman.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38*(1), 47.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2006). *¿En qué se diferencian leer y escribir para la escuela media y la universidad? La perspectiva de ingresantes universitarios de las humanidades*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy, 30 de septiembre al 01 de octubre de 2006, Tandil, Buenos Aires.

- Fernández, G. y Carlino, P. (2008). Leer y escribir en ciencias humanas y veterinarias: el punto de vista de docentes y alumnos. Ponencia presentada en el 22° Congreso Mundial de Lectura Lectoescritura en un mundo diverso, San José, Costa Rica. Recuperado el 15/05/2010 de:
http://www.reading.org/downloads/WC_handouts/Fernandez%20yCarlino.pdf
- Fernández, G., Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto N° 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida / International Reading Association.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. D. y Okolo, C. M. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(1), 59.
- Ferreya, P., Martínez, Y., Vivas, M. y Billi, M. (2007). *La escritura académica de los ingresantes a los profesorado*s. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Lectura y Escritura "Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples", Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Recuperado el 09-03/2009 de:
http://www.instituto127.com.ar/Investigacion/2008_EscrituraAcademica/0escrituraacademica.htm
- Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, 19-37.
- Flower, L. (1990). "Negotiating Academic Discourse" *Technical Report n° 29. National Center for the Study of Writing*. University of California y Carnegie Mellon University: Berkeley. Reeditado como Report N° 10 en *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (1990), en L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck. NY: Oxford University Press.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, 39(4), 449-461.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fontana, J. (1975). Para una renovación de la enseñanza de la Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 11(1-5).
- Foucault, M. (1975/2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1980/1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freedman, A. y Adam, C. (1996). Learning to Write Professionally. *Journal of Business and Technical Communication*, 10(4), 395 -427.
- Freedman, A., Adam, C. y Smart, G. (1994). Wearing suits to class: Simulating genres and simulations as genres. *Written Communication*, 11, 193-226.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De la formulación de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Gallegos, E. (2013). Mapping Student Literacies: Reimagining College Writing Instruction within the Literacy Landscape. *Composition Forum*, 27, Recuperado el 17/10/2013 de:
<http://compositionforum.com/issue/2027/literacies.php>.
- Gee, J. (1986). Orality and literacy: From The savage mind to Ways with words. *Tesol Quarterly*, 20, 719-746.
- Gee, J. (1999). *The New Literacy Studies and the Social Turn*. Recuperado el 15/04/2010 de:
www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1982). Hermeneutics and social theory *Profiles and Critiques in social Theory* (pp. 1-14). Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gojman, S. (2005). La Historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. En B. Aisemberg y S. Alderoqui (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (10ma ed., pp. 44-62). Buenos Aires: Paidós.
- Goody, J. (1986). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal editor.
- Goody, J. (1990). *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gordon, S., Dembob, M. y Hovevar, D. (2007). Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? *Teaching and Teacher Education*, 23, 36-46.
- Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Gouldner, A. (1973). Sociología y subsociología *La crisis de la sociología occidental* (pp. 27-64). Buenos Aires: Amorrortu.
- Grant, S. G. (2001). It's just the fact, Or is it? The relationship between teachers' practices and student' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29(1), 65-108.

- 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. 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.
- Halden, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 201-210.
- Halliday, M. A. K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice* (3ra ed.). Nueva York: Taylor and Francis / Routledge.
- Hartley, J. y Davies, I. K. (1978). Note-Taking: A Critical Review. *Programmed Learning and Educational Technology*, 15(3), 207-224.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hendricks, C. C. (2001). Teaching Causal Reasoning Through Cognitive Apprenticeship: What are Results from Situated Learning? *Journal of Educational Research*, 94(5), 302-311.
- Hisse, M. C. (Coord.). (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares: profesorado de educación primaria*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 13/09/2010 de: http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lineamientos_curriculares.pdf.
- Hjortshoj, K. (2001). *The transition to college writing*. Boston, MA: Bedford/ St.Martin's.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism - Bakhtin and his world* (2nd ed.). London & New York: Routledge.
- Hudson, L. (1996). *Contrary imaginations: A psychological study of the english schoolboy*. London: Methuen.
- Hynd-Shanahan, C., Holschuh, J. P. y Hubbard, B. P. (2004). Thinking like a historian: College students' reading of multiple historical documents. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 141-176.
- INFD (Instituto Nacional de Formación Docente). (2007). *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado el 07/06/2010 de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89951>
- Iglesia, P. y De Micheli, A. (2009). Leer textos de biología en el primer año de la universidad: ¿es un saber construido o una práctica a enseñar? *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona*, 817-820. Recuperado el 20/06/2011 de: <http://ensciencias.uab.es/congreso809/numeroextra/art-817-820.pdf>.
- IPE/UNESCO. (2001). *Formación Docente Inicial. Informes periodísticos para su publicación n° 5*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado el 07/06/2010 de: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>.
- Informe Juri. (2002). Mejoramiento de la Educación Superior. Subcomisión II, M.E.C.T. Recuperado el 07/06/2010 de: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf
- Isaacs, G. (1994). Lecturing practices and note-taking purposes. *Studies in Higher Education*, 19(2), 203 - 216.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Ivanic, R. y Lea, M. (2006). New contexts, new challenges: The teaching of writing in UK higher education. En L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practice and models*. London: Palgrave-Mcmillan.
- Jenkins, K. (2003). *Re-thinking History* (2nd ed.). London: Routledge.
- Jones, C., Turner, J. y Street, B. (1999). Introduction. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural an epistemological issues* (pp. XV-XVIV). Amsterdam: John Benjamins.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(17), 37-66.
- Kiewra, K. A. (1985a). Investigating Notetaking and Review: A Depth of Processing Alternative. *Educational Psychologist*, 20(1), 23.
- 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, 378-386.
- Kisilevsky, M. y Velada, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la Educación Superior en la Argentina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado el 08/06/2010 de:

- <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kisilevsky-veleda.pdf>
- Kostouli, T. (2005). Making social meanings in contexts. En T. Kostouli (Ed.), *Writing in Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*. Nueva York: Springer.
- Laidlaw, E. N., Skok, R. L. y McLaughlin, T. F. (1993). The effects of note taking and selfquestioning on quiz performance. *Science Education*, 77(1), 75-82.
- Langer, J. A. (1984). Literacy Instruction in American Schools: Problems and Perspectives. *American Journal of Education*, 93(1), 107-132.
- Langer, J. A. y Applebee, A. N. (1986). Reading and Writing Instruction: Toward a Theory of Teaching and Learning. *Review of Research in Education*, 13, 171-194.
- Langer, J. A. y Applebee, A. N. (1987). How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning. Research Report No. 22. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Langlois, C. y Seignobos, M. (1972). Introducción a los estudios históricos. Buenos Aires: La Pléyade.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participacion*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lea, M. (1998). Academic literacies and learning in higher education: Constructing knowledge through texts and experience. *Studies in the Education of Adults*, 30(2), 156-171.
- Lea, M. (1999). Academic literacies and learning in higher education: constructing knowledge through text and experience. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural an epistemological issues* (pp. 103-124). Amsterdam: John Benjamins.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23, 157-172.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding History. En M. S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.), *How students learn History in the classroom. Committee on How People Learn, a Targeted Report for Teachers* (pp. 31-77). Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press. Recuperado el 20/07/2010 de: <http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309089484>
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. En P. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 199-222). New York: New York University Press.
- Leinhardt, G. y Stainton, C. (1994). A sense of history. *Educational Psychologist*, 29(2), 79.
- Lenski, S. D. (1998). Intertextual intentions: Making connections across texts. *Clearing House*, 72(2), 74-80.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lerner, D. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida*, 15(3), 33-54.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner (Coords.), *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, 23(3), 6-19.
- Lerner, D. (2009). Construir la escuela como comunidad de estudio. En I. Miret y C. Armendano (Coords.), *Lectura y bibliotecas escolares*. Madrid: OEI. Recuperado el 17/08/2011 de: <http://www.oei.es/metlas2021/LECTURA.pdf>
- Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación Docente en Lectura y Escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Lillis, T. (1999). Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural an epistemological issues* (pp. 127-148). Amsterdam: John Benjamins.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. London and New York: Routledge.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207.
- Litwin, E. (1993). Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria. Las narrativas metaanalíticas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año II(3)*, 80-83.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lortie, D. (1985). Los límites de la socialización del maestro. En E. Rockwell (Coord.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 37-44). México: Ediciones El Caballito.

- Luke, A. y Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. En S. Muspratt, A. Luke y P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 185-225). Cresskill, NJ: Hampton.
- Luria, A. R. (1974/2002). A Child's Speech Responses and the Social Environment. *Journal of Russian & East European Psychology*, 40(1), 71-96.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Macken-Horarik, M., Devereux, L., Trimmingham-Jack, C. y Wilson, K. (2006). Negotiating the territory of tertiary literacies: A case study of teacher education. *Linguistics and Education*, 17(3), 240-257.
- Makany, T., Kemp, J. y 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. y Walker, M. (1985). Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro. En E. Rockwell (Coord.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 23-26). México Ediciones El Caballito.
- María, P. (2005). *Concepción de profesores de ciencias sociales acerca de la escritura en clase. Ponencia en Actas del X Congreso Nacional de Lingüística*. Ponencia presentada y publicada en las Actas del IV Centenario de la aparición de El Quijote [CD-Rom], Sociedad Argentina de Lingüística y la Universidad Católica de Salta.
- Marinho, M. (2009). Nuevas alfabetizaciones en los procesos sociales de inclusión y exclusión. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 40-63). México: Siglo XXI Editores.
- Marland, M. (2003). The Transition from School to University: Who prepares whom, when, and how? *Arts and Humanities in Higher Education* 2(2), 201-211.
- Maslow, A. (1966). *The Psychology of Science: A Reconnaissance*. New York: Harper & Row.
- Mateos, M., Villalón, R., de Dios, M. J. y 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.
- Matusov, E. (2004). Guest Editor's Introduction: Bakhtin's Dialogic Pedagogy. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(6), 3-11.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Educational Review*, 62, 279-300.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An interactive approach*. London: Sage.
- McLeod, S. H. (1989). Writing across the Curriculum: The Second Stage, and beyond. *College Composition and Communication*, 40(3), 337-343.
- McLeod, S. H. y Maimon, E. (2000). Clearing the air: WAC myths and realities. *College English*, 52, 573-583.
- Mikulecky, L. (1982). Job Literacy: The Relationship between School Preparation and Workplace Actuality. *Reading Research Quarterly*, 17(3), 400-419.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2da ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249.
- Natale, L. (2004). *La construcción del resumen. Una propuesta didáctica basada en la Lingüística Sistemico Funcional*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional "Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística", Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 18 al 20 de octubre, Buenos Aires.
- Natale, L. (Coord.). (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Neef, N. A., McCord, B. E. y 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.
- Nelson, N. (2001). Writing to learn: One Theory, Two Rationales. En P. Tynjälä, L. y Mason y K. Lonka (Eds.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.
- Newell, G. (1984). Learning from writing in two content areas: A case study/ protocol analysis. *Research in the Teaching of English*, 18(265-287).
- Newell, G. y Winograd, P. (1989). The effects of writing on learning from expository text. *Written Communication*, 6, 196-217.

- Newmann, F. M. (1990). A test of higher-order thinking in social studies: persuasive writing on constitutional issues using the NAEP approach. *Social Education*, 54, 369-373.
- Ninio, A. y Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-16.
- Nolen, P. A., McCutchen, D. y Berninger, V. (1990). Ensuring Tomorrow's Literacy: A Shared Responsibility. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 63-72.
- Norman, K. A. y Spencer, B. H. (2005). Our Lives as Writers: Examining Preservice Teachers' Experiences and Beliefs about the Nature of Writing and Writing Instruction. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 25-40.
- NWP. (2010). National Writing Project. Recuperado el 20/03/2010 de:
<http://www.nwp.org/cs/public/print/doc/about.csp>
- Nye, P. A., Crooks, T. J., Powley, M. y Tripp, G. (1984). Student Note-Taking Related to University Examination Performance. *Higher Education*, 13(1), 85-97.
- Ochsner, R. y Fowler, J. (2004). Playing Devil's Advocate: Evaluating the Literature of the WAC/WID Movement. *Review of Educational Research*, 74(2), 117-140.
- Olson, D. (1988). Mind and Media: The Epistemic Functions of Literacy. *The Journal of Communication*, 38(3), 27-36.
- Olson, D. (1997). La escritura y la mente. En J. V. Wertsch, D. Río y Alvarez (Coords.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ong, W. J. (1997). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orradre de López Picasso, A. M. y Svarzman, J. H. (2005). ¿Qué se enseña y qué se aprende en historia? En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Coords.), *Didáctica de las ciencias sociales* (10ma ed., pp. 205-247). Buenos Aires: Paidós.
- Orsi, M. (2006). *Trabajar con la lectura y la escritura en la formación docente*. Ponencia presentada y publicada en las Actas de I Jornada de Lectura y Escritura del Litoral [CD-rom], Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, 21-22 de septiembre, Santa Fe.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57.
- Padilla, C., Avila, A. y Lopez, E. (2007). ¿Cómo preparamos a los estudiantes universitarios para abordar textos académicos? *Lectura y escritura: caminos para la construcción del mundo*. Editorial Científica Universitaria de la UNC. Cátedra UNESCO, Catamarca. [CD-Rom].
- Palkovitz, R. J. y Lore, R. K. (1980). Note Taking and Note Review: Why Students Fail Questions Based on Lecture Material. *Teaching of Psychology*, 7(3), 159.
- Partington, G. (1980). What history should we teach? *Oxford Review of Education*, 6(2), 157-176.
- Pasut, M. y Fortunato, L. (2004). *Cómo abordar las dificultades de lectura y escritura desde una institución de formación docente*. Paper presented at the Actas del Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad "Tensiones educativas en América Latina", Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa. Recuperado el 05/01/2009 de:
<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/133.pdf>
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2003). La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y de posgrado. En M. García Negroni (Coord.), *Actas del Congreso Internacional de Argumentación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires. [CD-Rom].
- Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (3ra ed.). Madrid: Morata.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- Piacente, T. y Tittarelli, L. (2003). *¿Alfabetización universitaria?* Ponencia presentada y publicada en las Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Tomo I, pp. 290-292. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto, Buenos Aires.
- Piaget, J. (1965/1975). *Introducción a la epistemología genética. Tomo I. El pensamiento matemático*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1969/1979). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Piaget, J. (1979). *Psicología y Epistemología*. Buenos Aires: Emecé.
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Pintrich, P. (1994). Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational Psychology. *Educational Psychology*, 29, 137-148.
- Piolat, A. (2004). La prise de notes: Écriture de l'urgence. En A. Piolat (Ed.), *Écriture. Approches en sciences cognitives* (pp. 206-229). Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence.
- Piolat, A., Olive, T. y Kellogg, R. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19(3), 291-312.

- Piolat, A., Roussey, J. Y. y Barbier, M. L. (2003). Mesure de l'effort cognitif : Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents? *Arob@se*, 7(1-2), 118-140.
- Piovani, M. V. (2012). *Las políticas de formación docente. Avances y desafíos pendientes*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional del IPE-UNESCO, panel "Las políticas de formación docente. Avances y desafíos pendientes", 10 y 11 de octubre, Buenos Aires. Recuperado el 20/06/2013 de:
http://www.seminario.iipe.unesco.org/pluginfile.php/38/mod_page/content/32/PIOVANI,%20Ma.%20Ver%C3%B3nica.pdf
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura. Recuperado el 02/08/2013 de:
http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensena_historia_notas_didactica_renovadora.pdf
- Ratekin, N., Simpson, M. L., Alvermann, D. E. y Dishner, E. K. (1985). Why Teachers Resist Content Reading Instruction. *Journal of Reading*, 28(5), 432-437.
- Ratner, N. y Bruner, J. S. (1978). Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language*, 5, 391-401.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington: The National Academies Press.
- Rickenmann, R. (2006). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Ponencia presentada y publicada en las Actas del Congreso Internacional de Pedagogía, Investigación y Docencia, Universidad de Antioquia, septiembre 2006.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs In J. Raths y A. McAnench (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (Vol. 6, Advances in Teacher Education). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. y Lloyd, C. (1991). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Practices in Reading Comprehension Instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.
- Rinaudo, M. C., Donolo, D. y Paoloni, P. (2003). *Tareas académicas en la universidad: Rol mediador de los planes cognitivos*. Ponencia presentada y publicada en las Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Tomo I, pp. 304-306. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Coords.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T. y Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2). Recuperado el 19-07-12 de:
http://www.uv.es/RELIEVE/v12n12/RELIEVEv12n12_16.htm
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1993). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, apprenticeship. En A. Alvarez, P. del Río y J. V. Wertsch (Eds.), *Perspectives on sociocultural research* (pp. 139-163). New York: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch, D. Río y Alvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rush, L. S. (2009). Developing a Story of Theory and Practice: Multigenre writing in English Teacher Education. *The Teacher Educator*, 44(3), 204 - 216.
- Russell, D. (1991). Writing in the academic disciplines, 1870-1990: A curricular history. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Russell, D. (1995). Activity theory and its implications for writing instruction. En J. Petraglia (Ed.), *Reconceiving writing, rethinking writing instruction* (pp. 51-78). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Russell, D. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14, 504-554.
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181. Recuperado el 23/10/2013 de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/2584>

- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B., y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. (pp. 459-491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Russell, D. y Yañez, A. (2003). Big picture people rarely become historians: Genre systems and the contradictions of general education. En C. Bazerman y D. Russell (Eds.), *Writing selves / writing societies: Research from activity perspectives* (pp. 331-362). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity. Recuperado el 14/05/2012 de: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/
- Scott, M. (1999). Agency and subjectivity in student writing. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (pp. 171-192). Amsterdam: John Benjamins.
- Scribner, S. (1984). The Practice of Literacy: Where Mind and Society Meet. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 433(Discourses in Reading and Linguistics), 5-19.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SECyT. (2006). *Programa transversal integrador del sistema nacional de innovación (PROTIS). Área-problema-oportunidad: Política y gestión educativa*. Recuperado el 21/06/2010 de: http://www2.mincyt.gob.ar/plan_bicentenario/documentos_finales/triptico_educacion.pdf
- Sedlak, M. (1987). Tomorrow's teachers: The essential arguments of the Holmes Group Report. *Teacher College Record*, 88, 314-326.
- Seidman, I. E. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3ra ed.). New York: Teachers College Press.
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. The Center for the Study of Historical Consciousness. Recuperado el 12/09/2012 de: <http://www.histori.ca/benchmarks/documents/Benchmarks%20of%20Historical%20Thinking%20A%20Framework%20for%20Assessment%20in%20Canada.pdf>
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1983). The devil's locomotive. *History & Theory*, 22(4), 1-18.
- Smith, K. (2004). School to University: An Investigation into the Experience of First-Year Students of English at British Universities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3, 81-93.
- 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.
- Snow, C. P. (1959). *Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solé, I., Mateos, M., Martín, E., Miras, M., Cuevas, I., Castells, N. y Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347.
- Stahl, S. A., Hynd, C. y Britton, B. K. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? [Article]. *Reading Research Quarterly*, 31, 430-456.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). California: Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Londres: Sage.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). Introduction: The New Literacy Studies. En B. Street (Ed.), *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 1-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1999). Academic Literacies. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students Writing in the University: Cultural and epistemological issues*. (pp. 193-228). Amsterdam: Benjamins.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Coords.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-108). Lima, Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Sutherland, P., Badger, R. y White, G. (2002). How New Students Take Notes at Lectures. *Journal of Further and Higher Education*, 26(4), 377 - 388.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Taylor, T. y Young, C. (2003). *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Canberra: Department of Education, Science and Training. Recuperado el 16/10/2012 de: <http://www.hyperhistory.org/images/assets/pdf/complete.pdf>
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de educación secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350(septiembre-diciembre), 123-144. Recuperado el 13/09/2012 de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350.htm>
- Thaiss, C. y Porter, T. (2010). The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project. *College Composition and Communication*, 61(3), 534-570.
- Titworth, B. S. (2004). Students' Notetaking: The Effects of Teacher Immediacy and Clarity. *Communication Education*, 53(4), 305-320.
- Topolski, J. (1997). Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica. Milán: Mondadori.
- Torres, M. (2008). Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. *Lectura y Vida*, 29(4), 20-29.
- Toulmin, S. E., Rieke, R. y Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2da ed.). New York: Macmillan.
- Turner, J. (1999). Academic literacy and the discourse of transparency. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (pp. 149-160). Amsterdam: John Benjamins.
- Tynjälä, P. (2001). Writing as a learning tool: An introduction. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (Eds.), *Studies in Writing, Volume 7, Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Valente. (2005). *La corrección grupal y la reescritura individual de textos: dos instancias complementarias en el desarrollo de las habilidades de escritura*. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Educación Lingüística, "Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción", panel "Lectura, escritura y nuevas formas discursivas en el marco de la construcción de una didáctica de la lengua materna", Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia, Universidad Nacional de Entre Ríos, 18 al 20 de agosto, Concordia, Entre Ríos. Recuperado el 05/05/2012 de: <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Correcci%C3%B3n-grupal-reescritura-individual-VALENTE-2005.pdf>
- Vázquez, A., Jakob, I., Pelliza, L. y Rosales, P. (2003). *Enseñar a escribir en la universidad. Análisis de los cambios en las estrategias de producción de textos*. Ponencia presentada y publicada en las Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Tomo I, pp. 322-325. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto, Buenos Aires.
- Vázquez, A. y Miras, M. (2004). *Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura*. Ponencia publicada en las Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje", organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11-13 de febrero, Bariloche. Recuperado el 09/08/2010 de: <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/>
- Voss, J. F. y Wiley, J. (1997). Developing understanding while writing essays in history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 255-265.
- Vygotsky, L. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje* (M. M. Rotger, Trad.). Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Walvoord, B. E. y McCarthy, L. P. (1990). *Thinking and Writing in College: A Naturalistic Study of Students in Four Disciplines*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interviews*. New York: Free Press.
- 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.
- Wells, G. (1990b). Talk about Text: Where Literacy Is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Wells, G. (1993). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1998). Some questions about direct instruction: Why? To whom? How? And when?, *Language Arts*, p. 27. Recuperado el 07/03/2010 de: <http://www.msvu.ca:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=1083887&site=ehost-live&scope=site>

- Wells, G. (2006). Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Education. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.
- Wells, G. (2007). Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge. *Human Development*, 50(5), 244-274.
- Wertsch, J. V. (1978). Adult-child interaction and the roots of metacognition. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2(1), 15-18.
- Wertsch, J. V. (1979/2008). From social interaction to higher psychological processes. *Human Development*, 51(1), 66-79. Reprint of *Human Development*, 22.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1984(23), 7-18.
- Wertsch, J. V., McNamee, G. D., McLane, J. B. y Budwig, N. A. (1980). The Adult-Child Dyad as a Problem-Solving System. *Child Development*, 51(4), 1215-1221.
- Wiley, J., y Voss, J. F. (1996). The effects of 'playing historian' on learning in history. *Applied Cognitive Psychology*, 10(Spec Issue), S63-S72.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts. *Cognitive Science*, 22(3), 319.
- Wineburg, S. S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*(129), 6-11.
- Wineburg, S. S., Reisman, A. y Fogo, B. (2007). Historical Evidence and Evidence of Learning. *International Journal of Social Education*, 22(1), 146-156.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Woodward-Kron, R. (2004). 'Discourse communities' and 'writing apprenticeship': an investigation of these concepts in undergraduate Education students' writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(2), 139-161.
- Woodward-Kron, R. (2008). More than just jargon - the nature and role of specialist language in learning disciplinary knowledge. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(4), 234-249.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.
- Young, K. M. y Leinhardt, G. (1998). Writing from Primary Documents: A Way of Knowing in History. *Written Communication*, 15(1), 25-68.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). Introducción. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Coords.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 7-18). Lima, Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zipin, L. y 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.

8. Anexos

Anexo n° 1: Guía de entrevista a alumnos

SECCIÓN 1: Datos personales del entrevistado e información sobre la entrevista

	Número de entrevista	
	Lugar:	
	Fecha:	
	Duración:	
	Correo electrónico de contacto para enviar transcripción de entrevista:	
1.	Nombre	
2.	Edad	
3.	Nombre de la carrera	
4.	Materia por la que se lo entrevista	
5.	Año de la carrera en el que cursa la materia por la que se lo entrevista	
6.	Niveles educativos que finalizó	
7.	Nivel educativo sin finalizar	
8.	Nivel educativo alcanzado padre y madre	
9.	Horas semanales reloj que trabaja	
10.	Cuántas materias cursa y horas reloj de cursada semanal	

SECCIÓN 2: Presentación de la entrevistadora

11.	Presentarme y volver a informar mi propósito de investigar la lectura y la escritura en la formación docente. Explicar muy brevemente mi presencia en el IFD como forma de comprender mejor cómo se utilizan estas prácticas, con qué fines, y qué sentidos se les da. Pedir permiso para grabar la entrevista.
-----	---

SECCIÓN 3: Preguntas sobre usos y sentidos de la lectura

12.	¿Cómo es leer en esta/s materia/s que viste que estoy observando?
13.	¿Pensás que es parecida o diferente la lectura que se requiere en el secundario y la que se pide en estas asignaturas del profesorado? ¿En qué se asemeja / difiere?
14.	¿Para qué pensás que te sirve leer en la/s materia/s que estoy observando? ¿Cómo dirías que se relaciona la lectura con las clases y lo que aprendiste en este o estos

	espacios?
15.	¿Te resulta igual o distinto leer para aprender Historia que para aprender otras materias como Pedagogía, Cultura y Sociedad, o supongamos, Física, Biología u otras que se te ocurran?
16.	Cuando lees un texto de una materia que observo ¿qué hacés? ¿Hacés lo mismo siempre en todas las materias y situaciones, o hay diferencias? ¿Cuáles? ¿Por qué creés que hacés lo mismo o o distinto?
17.	¿Cómo te sentís al leer en esta/s asignaturas?
18.	Supongamos que hay algo que no comprendés al leer, ¿por qué creés que sucede? ¿Qué te pasa con eso? ¿Qué hacés? ¿Encontrás formas de resolver ese problema? ¿Cuáles? ¿A qué/quién/es recurrís?
19.	¿Notás alguna diferencia entre vos y tus otros compañeros en la comprensión de los textos de la/s materia/s que observo? ¿Cuáles y, a tu criterio, a qué se deben? ¿Encontrás algunas similitudes? ¿Cuáles?
20.	Cuando el docente de M1, M2 y/o M3 te dice que leas, ¿cuál creés que es su propósito? (Aquí ver, según respuesta, cómo repreguntar: orientaciones del docente, cuáles, de qué tipo, qué importancia les da, dónde/cuándo las encuentra, sus propias hipótesis sobre para qué lee en cada asignatura.)
21.	Cuando lees un texto para estudiarlo, ¿qué hacés? ¿Cómo lo estudiás? ¿Hacés siempre lo mismo? ¿Hacés algo distinto? ¿En qué ocasiones? ¿Por qué?
22.	¿Cómo creés que se logra comprender textos de Historia, para alguien que no los conoce de antes? ¿Por qué?
23.	¿Cómo te resulta leer antes de una clase donde se va a tratar un tema sobre el que un texto aporta? ¿Cómo te resulta la clase cuando no leíste? ¿Y cómo te resulta cuando lees después de la clase donde se trató el tema? ¿Alguna vez te pasa algo distinto? ¿Cuándo?
24.	A vos, ¿para qué te sirven las explicaciones que el docente da en clase cuando vas a leer (en las distintas materias que observo y que cursás)?
25.	Incluir aquí distintas preguntas según lo observado en cada materia y de acuerdo a las que cursa el entrevistado. Ejemplo: “cuando estaba en las clases, vi que en una materia se exponían los textos y en otra, en cambio, copiaban los cuadros que anotaba la profesora en el pizarrón sobre la bibliografía. ¿Podrías comentarme un poco cómo te resultan a vos estas situaciones relacionadas a los textos que tenés que estudiar? En qué aspectos te ayudan o no a entenderlos, qué te gusta más, contame lo que vos pienses sobre eso”.

SECCIÓN 4: Preguntas sobre usos y sentidos de la escritura

26.	¿Cómo es escribir en esta/s materia/s que viste que estoy observando?
27.	¿Te parece que los escritos que se piden en la secundaria y en el profesorado son parecidos o diferentes? ¿En qué?
28.	¿Para qué pensás que sirve escribir en la/s materia/s que estoy observando? ¿Cómo dirías que se relaciona la escritura con las clases? ¿Y con lo que aprendiste en este o estos espacios?
29.	¿Te resulta igual o distinto escribir en las materias de Historia que en otras materias como Pedagogía, Cultura y Sociedad, o supongamos, Física, Biología u otras que se te ocurran?
30.	¿En qué situaciones escribís sobre temas de la materia? ¿Qué escribís en esas distintas

	situaciones? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Hacés algo distinto en diferentes asignaturas o te parece que escribir es igual en todas partes? ¿Por qué?
31.	¿Cómo te sentís al escribir en esta/s asignatura/s?
32.	¿Qué tareas de escritura te pidieron en esta materia? ¿Cómo te resultó realizarlas? ¿Cómo te sentías? Supongamos que encontrás alguna dificultad al escribir, ¿cuál o cuáles serían? ¿Eso te pasa en esta/s materias? ¿Te encontrás con alguna otra dificultad? ¿Por qué creés que sucede? ¿Qué te pasa con eso? ¿Qué hacés? ¿Encontrás formas de resolver estos problemas? ¿Cuáles? ¿A qué/quién/es recurrís?
33.	¿Notás alguna diferencia entre vos y tus otros compañeros al escribir los textos que se les piden en la/s materia/s que observo? ¿Cuáles y, a tu criterio, a qué se deben? ¿Encontrás algunas similitudes? ¿Cuáles?
34.	Cuando el docente de M1, M2 y/o M3 te solicita escribir algún texto (parcial, reseña, parcial domiciliario, etc.), ¿cuál creés que es su propósito? (Aquí ver, según respuesta, cómo repreguntar: orientaciones del docente, cuáles, de qué tipo, qué importancia les da, dónde/cuándo las encuentra, sus propias ideas sobre para qué escribe en cada asignatura.)
35.	Cuando escribís un texto de los que se requieren en esta/s materia/s, ¿qué hacés? ¿Cómo? ¿Hacés siempre lo mismo? ¿Hacés algo distinto? ¿En qué ocasiones? ¿Por qué?
36.	A vos, ¿para qué te sirven las explicaciones que el docente da en clase cuando tenés que escribir (en las distintas materias que observo y que cursás)?
37.	¿Tomás apuntes en las clases cuando el profesor explica? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Los utilizás después? ¿Cómo y con qué objetivo? En las observaciones noté que en M1, M2 y/o M3 la mayoría de los alumnos toman nota cuando (descripción según el caso y comparación entre materias si cursa más de una de las observadas). ¿Qué pensás de eso? ¿Por qué creés que es así y no de otra forma?
38.	Cuando corrigen tus parciales, ¿cómo son las correcciones? Si alguna pregunta aparece como mal contestada, ¿qué hacés vos con eso? ¿Cómo se trata eso en clase? Si tenés alguna duda sobre la corrección, para resolverla, ¿cómo hacés? ¿Por qué?
39.	Cuando escribís sobre lo que leíste, ¿cómo te resulta? ¿Qué te parece más fácil, y qué más difícil? ¿Por qué?
40.	¿Cómo te sentís como escritor? ¿Cómo pensás que se logra escribir bien en esta materia? ¿Pensás que se puede mejorar la manera de escribir? ¿De qué manera? ¿Cómo creés que uno aprende a leer y escribir textos como los que les piden acá?
41.	Cuando te dan alguna consigna para que estudies un tema, ¿recibís otras orientaciones/explicaciones para saber cómo realizarlo? ¿Cómo son estas orientaciones y qué te parecen a vos? ¿Te ayudan o no? ¿En qué casos sí y en qué casos no?
42.	¿Leíste el programa de la materia? ¿Había alguna indicación sobre cómo escribir en estas tareas que la materia les pedía realizar? ¿Cuál? ¿Qué te pareció?
43.	¿Cuánto escribiste que haya sido leído por el docente? ¿Y por otros compañeros? ¿Qué te pareció? ¿Y qué/cuánto escribiste que no fue leído por otros? Contame, ¿qué pensás sobre la idea de que alguien lea o no lo que escribís? Y ¿qué te parecería que te dieran a leer algo que hayan escrito tus compañeros sobre los temas de la/s materia/s?
44.	Introducir aquí distintas preguntas según lo observado en cada materia y de acuerdo a las que cursa el entrevistado. Ejemplo: “cuando yo estuve en las clases, vi que en una materia se la profesora preguntó al dar las consignas del parcial si había alguna duda, y la mayoría de los alumnos dijo que no. Luego, cuando entregó las notas, varios

	levantaron la mano y dijeron que sabían el tema pero que no habían entendido cómo estaba formulada la pregunta y que por eso no escribieron lo solicitado. ¿Podrías comentarme un poco qué pensás vos sobre eso que pasó al escribir el parcial?”.
--	--

SECCIÓN 5: Sobre su futuro desempeño-docente

82	Cómo te imaginás, siendo profesor del secundario, y encontrándote con chicos, pongamos el caso, que les cuesta escribir y que no entienden lo que leen en los textos. ¿Te parece que podrías hacer algo? ¿Por qué lo harías? ¿Cómo? ¿Para qué? (Si contestó no, preguntar también por qué no, quién debería hacerlo, dónde debería aprenderse).
83	¿Pensás que el profesorado te brindará herramientas para ocuparte de este tema? ¿Cuáles? ¿Cuándo? ¿En qué materias?

SECCIÓN 6: Contra-argumentación

76	Algunos piensan que cuando se sabe escribir, se sabe escribir para toda la vida. ¿qué pensás de esto?
79	Quería contarte que hay algunas experiencias, tanto en universidades como en profesados, en las que tanto las instituciones como los docentes tienen como objetivo ocuparse de enseñar la lectura y la escritura en cada materia, más allá de la gramática y la ortografía. Esto pasa porque se piensa que cada disciplina y cada asignatura tiene su especificidad, y que para aprender una materia es necesario leer y escribir, y que hacerlo ayuda a aprender los temas del programa y también las formas de encarar la lectura y la escritura en cada disciplina. Se cree, desde este punto de vista, que no es lo mismo escribir sobre una reacción química que escribir sobre un período histórico o acerca de qué ocurrió en la tierra en el período glaciario. Algunos profesores, parecería que enseñan cómo escribir en sus materias sin saber o darse cuenta de que lo hacen. Pero otros piensan que no, que los alumnos deberían saber estas cosas del secundario. ¿Qué pensás sobre estas cuestiones?

Muchas gracias por tu colaboración. ¿Hay algo que quisieras agregar a la entrevista? ¿Tenés alguna pregunta o comentario que quisieras hacerme al respecto de lo que te fui preguntando? ¿Cuáles? Con gusto te respondo desde lo que estoy viendo e investigando hasta el momento.

(Se le informa que se le enviará por correo electrónico la desgrabación para que pueda leerla y corregir aquello en lo que no esté de acuerdo.)

Anexo nº 2: Guías de entrevistas a docentes

A continuación, incluimos las guías de entrevista que preparamos en forma personalizada para cada una de las tres docentes, señalando en *itálicas* aquellas preguntas que el período de observación extendido nos permitió formular en forma específica acerca de qué sucedía con la lectura y la escritura en cada asignatura.

Guía de entrevista a F., profesora de M1

SECCIÓN 1: Datos personales del entrevistado, de su inserción profesional e información sobre la entrevista

1.	Número de entrevista	
2.	Lugar:	
3.	Fecha:	
4.	Duración:	
5.	Correo electrónico de contacto para enviar entrevista desgrabada:	
6.	Nombre	
7.	Edad	
8.	Título de base	
9.	Título docente	
10.	Otros títulos de grado	
11.	Estudios en curso actualmente	
12.	Estudios de posgrado	
13.	Cargo en este instituto	
14.	Materias que dicta en esta carrera	
15.	Materia por la que se lo entrevista	
16.	Año de la carrera en el que suelen cursar sus alumnos la materia observada	
17.	Otras instituciones del sistema educativo en las que trabaja	
18.	Horas semanales reloj que trabaja como docente en esta materia	
19.	Horas semanales que trabaja en total como docente	
20.	Horas semanales reloj que trabaja en otras ocupaciones	
21.	Antigüedad en docencia	
22.	Presentación del propósito de la entrevista	Antes que nada, te quería comentar que en mis estudios de posgrado me estoy formando en el tema del aprendizaje en el nivel superior, y en el uso de la lectura y la escritura en contextos de aprendizaje. Me interesa tu mirada sobre este

	tema, así que mi idea, para empezar la entrevista, es hacerte unas preguntas para entender mejor qué pasa con respecto a la lectura y la escritura de los alumnos en la materia, desde tu perspectiva como docente.
--	---

SECCIÓN 2: Preguntas sobre usos y sentidos otorgados a la lectura en la materia

23.	¿Cómo organizaste el programa de la materia y la selección de la bibliografía? ¿Podrías explicarme brevemente a qué criterios responde?
24.	¿Con qué propósito les pedís que lean la bibliografía de la materia a los alumnos?
25.	¿Cómo te parece que responden a estas actividades de lectura? (Actitud y resultados.) ¿Notás diferencias en la forma de responder a la lectura que se pide entre los alumnos? (Si nota diferencias), ¿a qué se deben según tu opinión?
26.	¿Cómo se relaciona la bibliografía con los temas que tienen que aprender?
27.	¿Qué esperás que aprendan a partir de los textos?
28.	<i>Cuando vos explicás en clase, vi que vas haciéndolo a partir de los textos que los estudiantes tenían que leer para ese día. ¿Cómo pensás que se relaciona tu explicación a la lectura que tienen que hacer? ¿Y qué función debería cumplir la explicación del profesor y la lectura en lo que tienen que aprender?</i>
29.	<i>Yo noto que los alumnos toman apuntes casi constantemente en las clases de tu materia... ¿Vos cómo ves esto? ¿Pensás que les sirve para estudiar? Cuando corregiste los parciales, ¿notaste que se basan más en los apuntes de tus explicaciones, o que también incorporan cuestiones que han leído y que vos no comentaste en clase? ¿Qué deberían priorizar? ¿Cómo esperás o creés que deberían utilizar sus apuntes de clase cuando estudian para la materia?</i>
30.	<i>Cuando los alumnos preguntan, noté que varios lo hacen sólo para que repitas qué dijiste y anotarlo... ¿Por qué pensás que se preocupan por no perder esa información?</i>
31.	Para entender mejor los temas, ¿pensás que a los alumnos les sirve leer antes o leer después de las clases? ¿Por qué?
32.	Si los alumnos no entienden cuando leen, ¿a qué pensás que se debe? ¿Vos cómo te das cuenta si entendieron o no lo que leyeron? ¿Qué pensás que deberían hacer ellos cuando no comprenden un texto? ¿Qué pensás que podría ayudarlos a abordar los textos cuando empiezan el profesorado?
33.	Los alumnos me contaron que tienen el taller de LEO, que algunos ya cursaron, pero varios dicen que no los ayuda a entender los textos de historia porque: 1- enfocan a textos literarios 2- muestran el género textual, es decir, trabajan con las partes del texto expositivo, etc., pero según comentan eso no los ayuda después cuando lo que no comprenden tiene que ver con conceptos o con contenidos de Historia... ¿Qué pensás de esto?
34.	<i>Yo vi que en varias oportunidades diste espacio para que los alumnos pregunten... Y ellos no lo hacen, o lo hacen siempre 3 o 4 alumnos, que son los mismos... Sin embargo en los parciales aparecen errores, algunas veces conceptuales, aun entre quienes preguntan: ¿qué pensás de eso?</i>
35.	Ya que vos también das clase en el nivel secundario... ¿Pensás que existen diferencias entre el tipo de lectura que se requiere en el secundario y el que se pide en el profesorado? ¿Cuáles?

36.	Cuando los alumnos te dicen que no comprenden lo que leyeron en el nivel secundario, ¿qué hacés?
37.	Desde tu experiencia como docente, ¿a qué propósitos sirven las explicaciones que el docente da en clase? ¿Y a qué propósitos sirve la lectura que los alumnos realizan por su cuenta?
38.	¿Hubo deserción en la materia? En general, me han contado que hay deserción en las asignaturas... ¿Por qué pensás que pasa?
39.	En lo que pude ver entrevistando a los alumnos, y preguntándoles además por los compañeros que dejan materias, me contaron que evidentemente hay muchos factores externos, que tienen que ver con cuestiones institucionales y personales, pero voy escuchando que también a algunos les pasa que ellos creen que entendieron y que después, en los parciales, hay dos casos: 1- los que se dan cuenta de que no entendieron y 2- los que se dieron cuenta de que había cosas que aunque las sabían, no las escribieron, por ejemplo, la definición de algunos conceptos. ¿Qué pensás de esto?
40.	¿Conocés qué se hace en los Talleres LEO? ¿Qué te parecen?
41.	Los alumnos me contaron que tienen el taller de LEO, que algunos ya cursaron, pero varios dicen que no los ayuda a entender los textos de historia porque: 1- enfocan a textos literarios 2- se ocupan de los tipos textuales, es decir, trabajan con las partes del texto expositivo, etc., pero que eso no los ayuda después cuando lo que no comprenden tiene que ver con conceptos o con contenidos de Historia... ¿Qué pensás de esto? ¿Alguna vez trabajaste o te reuniste con algún profesor/a de estos talleres para coordinar cómo encarar el tema de la lectura y la escritura en tu materia?
42.	¿Existe algún espacio institucional para reunirse con otros profesores y tratar temas que les preocupan?

SECCIÓN 3: Preguntas sobre usos y sentidos otorgados a la escritura en la materia

43.	¿Cómo creés que escriben tus alumnos?
44.	¿Qué diferencias notás entre los que tienen mejor promedio y los que tienen promedios más bajos cuando escriben?
45.	(Si nota diferencias): según tu opinión, ¿a qué se deben tales diferencias que comentás?
46.	¿Cómo te parece que responden los alumnos a las actividades de escritura que tienen en la materia? (Actitud y resultados.)
47.	¿Qué tipo de dificultades en la escritura de estas tareas ves que son más comunes?
48.	¿Cuáles serían para vos las causas de estas dificultades?
49.	<i>En los parciales: ¿qué hacés cuando no entendés qué quisieron expresar? ¿Tenés alguna manera particular de corregir? ¿A qué responde?</i>
50.	¿Cómo pensás las preguntas de los parciales? ¿A qué criterios responden? ¿Qué considerás que es relevante evaluar en la materia? <i>¿Por qué elegís el parcial presencial como modalidad de evaluación con respecto a eso? ¿Qué ventajas y deventajas creés que presenta en relación con otro tipo de escrituras que se les puede pedir a los alumnos, como parciales domiciliarios o monografías?</i>
51.	¿Qué esperás vos que los alumnos hagan cuando escriben las consignas que pedís?
52.	Si al leer lo que escribieron te das cuenta de que no entendieron la consigna, o no entendieron lo que tenían que leer para escribir, ¿qué hacés?

53.	¿Te parece que los escritos que se piden en la secundaria y en el profesorado son diferentes? ¿En qué?
54.	Si pensás en las ocasiones en que vos escribiste en la universidad o en el profesorado, ¿cómo te resultaba escribir al principio las tareas que te asignaban?
55.	Si encontraste dificultades para escribir en estas ocasiones, ¿qué tipo de dificultades eran? ¿Pudiste encontrar algún modo para superarlas o sortearlas? ¿Cómo?

SECCIÓN 4: Concepciones y expectativas sobre futuras prácticas de enseñanza de sus alumnos con respecto a la lectura y escritura cuando sean profesores

56.	Cuando tus alumnos ya se reciban y enseñen Historia en la secundaria: ¿pensás que deberían ayudar a sus alumnos a comprender los textos y a mejorar su escritura en estas materias?
57.	Supongamos que en el profesorado no hayan aprendido cómo hacerlo... ¿dónde deberían aprender cómo ayudar a sus alumnos?
58.	¿Quién debería ocuparse de enseñar a los futuros docentes de secundaria a ayudar a los que serán sus alumnos? ¿Por qué?

SECCIÓN 5: Contra-argumentación

59.	Algunos docentes enseñan cómo escribir en sus materias sin saber que lo hacen, y piensan que se dedican sólo a corregir la ortografía u otras cosas así, pero también enseñan de alguna forma otros aspectos distintos. Y muchos piensan que no, que los alumnos deberían saber estas cosas del secundario. ¿Qué pensás sobre esto?
60.	¿Pensás que serías capaz de ayudar a tus alumnos para que comprendan mejor los textos que tienen que leer y escriban mejor, así como se escribe en Historia? ¿De qué manera se te ocurre que podrías hacerlo?
61.	Quería contarte que hay toda una serie de trabajos, tanto en universidades como en profesorados, en donde los docentes se ocupan de la escritura en cada materia, más allá de la gramática y la ortografía. Se piensa que cada asignatura, cada disciplina, tiene su especificidad, y que para aprender una materia es necesario escribir, y escribir del modo en que se escribe en esa disciplina. No es lo mismo escribir sobre una reacción química que escribir sobre un período histórico. ¿Qué pensás sobre este tema?

SECCIÓN 6: Contexto institucional

62.	En relación con lo que te conté anteriormente (enseñar a escribir y a leer en las materias), ¿recibiste alguna vez algún tipo de orientación, de capacitación o apoyo en esta institución o en otras en las que hayas trabajado sobre cómo hacerlo?
63.	¿Creés que sería necesario recibir la orientación/capacitación/apoyo por parte de los IFDs?
64.	¿Por qué? (O bien) ¿Por qué no?
65.	¿Para qué? (Si contestó sí en 62.)

Muchas gracias por tu colaboración. ¿Hay algo que quisieras agregar a la entrevista? ¿Tenés alguna pregunta o comentario que quisieras hacerme al respecto de lo que te fui preguntando? ¿Cuáles? Con gusto te respondo desde lo que estoy viendo e investigando hasta el momento.

(Se le informa que se le enviará por correo electrónico la desgrabación para que pueda leerla y corregir aquello en lo que no esté de acuerdo.)

Guía de entrevista a T., profesora de M2

SECCIÓN 1: Datos personales del entrevistado, de su inserción profesional e información sobre la entrevista

1.	Número de entrevista	
2.	Lugar:	
3.	Fecha:	
4.	Duración:	
5.	Correo electrónico de contacto para enviar entrevista desgrabada:	
6.	Nombre	
7.	Edad	
8.	Título de base	
9.	Título docente	
10.	Otros títulos de grado	
11.	Estudios en curso actualmente	
12.	Estudios de posgrado	
13.	Cargo en este instituto	
14.	Materias que dicta en esta carrera	
15.	Materia por la que se lo entrevista	
16.	Año de la carrera en el que suelen cursar sus alumnos la materia observada	
17.	Otras instituciones del sistema educativo en las que trabaja	
18.	Horas semanales reloj que trabaja como docente en esta materia	
19.	Horas semanales que trabaja en total como docente	
20.	Horas semanales reloj que trabaja en otras ocupaciones	
21.	Antigüedad en docencia	
22.	Presentación del propósito de	Antes que nada, te quería comentar que en mis

	la entrevista	estudios de posgrado me estoy formando en el tema del aprendizaje en el nivel superior, y en el uso de la lectura y la escritura en contextos de aprendizaje. Me interesa tu mirada sobre este tema, así que mi idea, para empezar la entrevista, es hacerte unas preguntas para entender mejor qué pasa con respecto a la lectura y la escritura de los alumnos en la materia, desde tu perspectiva como docente.
--	---------------	--

SECCIÓN 2: Preguntas sobre usos y sentidos otorgados a la lectura en la materia

23.	¿Cómo organizaste el programa de la materia y la selección de la bibliografía? ¿Podrías explicarme brevemente a qué criterios responde?
24.	¿Con qué propósito les pedís que lean la bibliografía de la materia a los alumnos?
25.	¿Cómo te parece que responden a estas actividades de lectura? (actitud y resultados) ¿Notás diferencias en la forma de responder a la lectura que se pide entre los alumnos? (Si nota diferencias) ¿A qué se deben según tu opinión?
26.	¿Cómo se relaciona la bibliografía con los temas que tienen que aprender?
27.	¿Qué esperás que aprendan a partir de los textos?
28.	<i>Cuando observé las clases, vi que en varias ocasiones les pedís a los alumnos que preparen los textos para exponerlos. ¿Por qué hacés eso? ¿Cómo te parece que exponen? ¿Les explicaste en algún momento cómo exponer? ¿Encontraste algún cambio en la manera de preparar los textos que tenían cuando comenzaron la materia y en la forma en que lo hacen ahora? ¿A qué pensás que se debe (si lo hubo o no lo hubo)? Algunas veces intervenís en sus exposiciones: ¿por qué lo hacés?</i>
29.	<i>En algunas clases vi que sólo explicás vos, y que les decís a los alumnos que ésa consiste en un teórico. Eso que vos explicás, ¿en todos los casos pueden leerlo en los textos o es material que no se encuentra en la bibliografía? ¿Qué determina una cosa u otra? ¿Cómo pensás que se relaciona tu explicación a la lectura que tienen que hacer? ¿Y qué función debería cumplir la explicación del profesor y la lectura en lo que tienen que aprender?</i>
30.	<i>Yo noto que los alumnos toman apuntes cuando vos explicás en clase... ¿Cómo ves esto? ¿Pensás que les sirve para estudiar? Cuando corregiste los parciales, notaste que se basan más en los apuntes de tus explicaciones o que también incorporan cuestiones que han leído y que vos no comentaste en clase? ¿Qué deberían priorizar? ¿Cómo esperás o creés que deberían utilizar sus apuntes de clase cuando estudian para la materia?</i>
31.	Para entender mejor los temas, ¿pensás que a los alumnos les sirve leer antes o leer después de las clases? ¿Por qué?
32.	Si los alumnos no entienden cuando leen, ¿a qué pensás que se debe? ¿Vos cómo te das cuenta si entendieron o no lo que leyeron? ¿Qué pensás que deberían hacer ellos cuando no comprenden un texto? ¿Qué pensás que podría ayudarlos a abordar los textos cuando empiezan el profesorado?
33.	Entonces... Desde tu experiencia como docente, ¿a qué propósitos sirven las explicaciones que el docente da en clase? ¿Y a qué propósitos sirve la lectura que los alumnos realizan por su cuenta?
34.	Algunos alumnos dicen que la cantidad de bibliografía que necesitan leer no les

	permite profundizar en la comprensión de los textos. ¿Qué pensás de esto?
35.	¿Hubo deserción en la materia? En general, acerca de las asignaturas me han contado que suele haber deserción... ¿Por qué pensás que se dice esto?
36.	En lo que pude ver entrevistando a los alumnos, y preguntándoles además por los compañeros que dejan materias, me contaron que evidentemente hay muchos factores externos, pero que también les pasa que ellos creen que entendieron y después, en los parciales, hay dos casos: 1- los que se dan cuenta de que no entendieron y 2- los que se dieron cuenta de que había cosas que aunque las sabían, no las escribieron, por ejemplo, la definición de algunos conceptos. ¿Qué pensás de esto?
37.	¿Pensás que existen diferencias entre el tipo de lectura que se requiere en el secundario y el que se pide en el profesorado? ¿Cuáles?
38.	¿Conocés qué se hace en los Talleres LEO? ¿Qué te parece?
39.	Los alumnos me contaron que tienen el taller de LEO, que algunos ya cursaron, pero varios dicen que no los ayuda a entender los textos de historia porque: 1- enfocan a textos literarios 2- se ocupan de los tipos textuales, es decir, trabajan con las partes del texto expositivo, etc., pero que eso no los ayuda después cuando lo que no comprenden tiene que ver con conceptos o con contenidos de Historia... ¿Qué pensás de esto? ¿Alguna vez trabajaste o te reuniste con algún profesor/a de estos talleres para coordinar cómo encarar el tema de la lectura y la escritura en tu materia?
40.	¿Existe algún espacio institucional para reunirse con otros profesores y tratar temas que les preocupan? ¿Sabés si hay alguna iniciativa institucional para hacer algo con los niveles de deserción y rezago que aparecen en el primer año?

SECCIÓN 3: Preguntas sobre usos y sentidos otorgados a la escritura en la materia

41.	¿Cómo creés que escriben los alumnos?
42.	¿Qué diferencias notás entre los que tienen mejor promedio y los que tienen promedios más bajos cuando escriben? (Si nota diferencias): según tu opinión, ¿a qué se deben tales diferencias que comentás?
43.	¿Cómo te parece que responden los alumnos a las actividades de escritura que tienen en la materia? (Actitud y resultados.)
44.	¿Qué tipo de dificultades en la escritura de estas tareas ves que son más comunes?
45.	¿Cuáles serían para vos las causas de estas dificultades?
46.	En los parciales: ¿qué hacés cuando no entendés qué quisieron expresar? ¿Tenés alguna manera particular de corregir? ¿A qué responde?
47.	¿Cómo pensás las preguntas de los parciales? ¿A qué criterios responden? ¿Qué considerás que es relevante evaluar en la materia? ¿Por qué elegís el parcial presencial como modalidad de evaluación con respecto a eso? ¿Por qué elegiste que realizaran la reseña para promocionar la materia? ¿Qué ventajas y desventajas creés que presentan estos escritos en relación con otro tipo de escrituras que se les puede pedir a los alumnos, como parciales domiciliarios, monografías u otras que puedan solicitarse?
48.	¿Qué esperás vos que los alumnos hagan cuando escriben las consignas que pedís?
49.	Cuando al leer lo que escribieron te das cuenta que no entendieron la consigna, o no entendieron cómo tenían que leer para escribir, ¿qué hacés?
50.	Al pedirles las reseñas, vos les diste tiempo en clase para que trajeran sus borradores una semana antes de entregar y los revisaste junto a ellos. ¿Por qué te

	<i>pareció necesario hacer eso? Cuando les realizaste la devolución, lo hiciste con cada uno en particular. ¿Por qué?</i>
51.	<i>Al ver las reseñas que les devolviste, encontré que les corregís tiempos verbales, modos de expresión, el largo de los párrafos, la estructura del escrito en relación al tipo de consigna que pediste, el nivel con que explican o sólo describen. ¿Por qué te parece necesario hacer esto? ¿Lo considerarás para la nota?</i>
52.	<i>¿Qué propósito tiene para vos el “parcialito” que me comentaron los alumnos que tomás?</i>
53.	<i>¿Te parece que los escritos que se piden en la secundaria y en el profesorado son diferentes? ¿En qué?</i>
54.	<i>Si pensás en las ocasiones en que vos escribiste en la universidad o en el profesorado, ¿cómo te resultaba escribir al principio las tareas que te asignaban?</i>
55.	<i>Si encontraste dificultades para escribir en estas ocasiones, ¿qué tipo de dificultades eran? ¿Pudiste encontrar algún modo para superarlas o sortearlas? ¿Cómo?</i>

SECCIÓN 4: Concepciones y expectativas sobre futuras prácticas de enseñanza de sus alumnos al respecto de la lectura y escritura cuando estén frente a las aulas

56.	<i>Cuando tus alumnos ya se reciban y enseñen Historia en la secundaria, ¿pensás que deberían ayudar a sus alumnos a comprender los textos y a mejorar su escritura en esta materia?</i>
57.	<i>Supongamos que en el profesorado no hayan aprendido cómo hacerlo... ¿dónde deberían aprender cómo ayudar a sus alumnos?</i>
58.	<i>¿Quién debería ocuparse de enseñar a los futuros docentes de secundaria a aprender a comprender textos de historiadores y a escribir textos como la reseña que les pediste? ¿Por qué?</i>

SECCIÓN 5: Contra-argumentación

59.	<i>Algunos docentes enseñan cómo escribir en sus materias sin saber que lo hacen, y piensan que se dedican sólo a corregir la ortografía u otras cosas así, pero también enseñan de alguna forma otros aspectos distintos. Y muchos piensan que no, que los alumnos deberían saber estas cosas del secundario. ¿Qué pensás sobre esto?</i>
60.	<i>¿Pensás que serías capaz de ayudar a tus alumnos para que comprendan mejor los textos que tienen que leer y escriban mejor, así como se escribe en Historia? ¿De qué manera se te ocurre que podrías hacerlo?</i>
61.	<i>Quería contarte que hay toda una serie de trabajos, tanto en universidades como en profesorados, en donde los docentes se ocupan de la escritura en cada materia, más allá de la gramática y la ortografía. Se piensa que cada asignatura, cada disciplina, tiene su especificidad, y que para aprender una materia es necesario escribir, y escribir del modo en que se escribe en esa disciplina. No es lo mismo escribir sobre una reacción química que escribir sobre un período histórico. ¿Qué pensás sobre este tema?</i>

SECCIÓN 6: Contexto institucional

62.	En relación con lo que te conté anteriormente (enseñar a escribir y a leer en las materias), ¿recibiste alguna vez algún tipo de orientación, de capacitación o apoyo en esta institución o en otras en las que hayas trabajado sobre cómo hacerlo?
63.	¿Creés que sería necesario recibir la orientación/capacitación/apoyo por parte de los IFDs?
64.	¿Por qué? (O bien) ¿Por qué no?
65.	¿Para qué? (Si contestó sí en 63.)

Muchas gracias por tu colaboración. ¿Hay algo que quisieras agregar a la entrevista? ¿Tenés alguna pregunta o comentario que quisieras hacerme al respecto de lo que te fui preguntando? ¿Cuáles? Con gusto te respondo desde lo que estoy viendo e investigando hasta el momento.

(Se le informa que se le enviará por correo electrónico la desgrabación para que pueda leerla y corregir aquello en lo que no esté de acuerdo.)

Guía de entrevista a N., profesora de M3

SECCIÓN 1: Datos personales del entrevistado, de su inserción profesional e información sobre la entrevista

1.	Número de entrevista	
2.	Lugar:	
3.	Fecha:	
4.	Duración:	
5.	Correo electrónico de contacto para enviar entrevista desgrabada:	
6.	Nombre	
7.	Edad	
8.	Título de base	
9.	Título docente	
10.	Otros títulos de grado	
11.	Estudios en curso actualmente	
12.	Estudios de posgrado	
13.	Cargo en este instituto	
14.	Materias que dicta en esta carrera	
15.	Materia por la que se lo entrevista	
16.	Año de la carrera en el que suelen cursar sus alumnos la materia observada	
17.	Otras instituciones del sistema educativo en las que trabaja	

18.	Horas semanales reloj que trabaja como docente en esta materia	
19.	Horas semanales que trabaja en total como docente	
20.	Horas semanales reloj que trabaja en otras ocupaciones	
21.	Antigüedad en docencia	
22.	Presentación del propósito de la entrevista	Antes que nada, te quería comentar que en mis estudios de posgrado me estoy formando en el tema del aprendizaje en el nivel superior, y en el uso de la lectura y la escritura en contextos de aprendizaje. Me interesa tu mirada sobre este tema, así que mi idea, para empezar la entrevista, es hacerte unas preguntas para entender mejor qué pasa con respecto a la lectura y la escritura de los alumnos en la materia, desde tu perspectiva como docente.

SECCIÓN 2: Preguntas sobre usos y sentidos otorgados a la lectura en la materia

23.	¿Cómo organizaste el programa de la materia y la selección de la bibliografía? ¿Podrías explicarme brevemente a qué criterios responde?
24.	¿Con qué propósito les pedís que lean la bibliografía de la materia a los alumnos?
25.	¿Cómo te parece que responden a estas actividades de lectura? (actitud y resultados) ¿Notás diferencias en la forma de responder a la lectura que se pide entre los alumnos? (Si nota diferencias) ¿A qué se deben según tu opinión?
26.	¿Cómo se relaciona la bibliografía con los temas que tienen que aprender?
27.	¿Qué esperás que aprendan a partir de los textos?
28.	<i>Cuando vos explicás en clase, vi que vas dando información sobre los distintos autores de los textos, y sobre algunos contenidos de modo general. ¿Por qué lo hacés? ¿Cómo pensás que se relaciona tu explicación a la lectura que tienen que hacer? ¿Y qué función debería cumplir la explicación del profesor y la lectura en lo que tienen que aprender los alumnos?</i>
29.	<i>Al observar las clases noté que frecuentemente escribís en el pizarrón. ¿Por qué lo hacés? ¿Para qué creés que te sirve?</i>
30.	<i>Pude ver que la mayoría de los alumnos no suelen tomar apuntes de lo que vos decís en clase, pero que en cambio casi todos copian del pizarrón lo que vas anotando allí. Vos ¿cómo ves esto? ¿Para qué les sirve a ellos copiar lo que escribís en el pizarrón? Cuando corregiste los parciales domiciliarios, ¿notaste que se basan más en los apuntes de tus explicaciones o que también incorporan cuestiones que han leído y que vos no comentaste en clase? ¿Qué deberían priorizar? ¿Cómo esperás o creés que deberían utilizar sus apuntes de clase cuando estudian para la materia?</i>
31.	<i>Cuando los alumnos preguntan, noté que lo hacen aportando información de otras materias o de otros textos que no son los que tenían que leer para la clase. ¿Qué te parece esto? ¿Por qué pensás que ocurre?</i>
32.	Para entender mejor los temas, ¿pensás que a los alumnos les sirve leer antes o leer después de las clases? ¿Por qué?

33.	Si los alumnos no entienden cuando leen, ¿a qué pensás que se debe? ¿Vos cómo te das cuenta si entendieron o no lo que leyeron? ¿Qué pensás que deberían hacer ellos cuando no comprenden un texto? ¿Qué pensás que podría ayudarlos a abordar los textos cuando empiezan el profesorado?
34.	Entonces... Desde tu experiencia como docente, ¿a qué propósitos sirven las explicaciones que el docente da en clase? ¿Y a qué propósitos sirve la lectura que los alumnos realizan por su cuenta?
35.	Algunos alumnos dicen que la cantidad de bibliografía que necesitan leer no les permite profundizar en la comprensión de los textos. ¿Qué pensás de esto?
36.	En general, acerca de las asignaturas me han contado que suele haber deserción... ¿Por qué pensás que se dice esto? <i>Sin embargo, he notado que en M3 asiste más de una veintena de alumnos, y que es una de las clases más numerosas que pude observar o ver recorriendo la institución, mirando desde los pasillos. ¿Por qué creés que hay más alumnos en M3 que lo que es común en el resto de las asignaturas?</i>
37.	En lo que pude ver entrevistando a los alumnos, y preguntándoles además por los compañeros que dejan materias, me contaron que evidentemente hay muchos factores externos, pero que también les pasa que ellos creen que entendieron y después, en los parciales, hay dos casos: 1- los que se dan cuenta de que no entendieron y 2- los que se dieron cuenta de que había cosas que aunque las sabían, no las escribieron, por ejemplo, la definición de algunos conceptos. ¿Qué pensás de esto?
38.	¿Pensás que existen diferencias entre el tipo de lectura que se requiere en el secundario y el que se pide en el profesorado? ¿Cuáles?
39.	¿Conocés qué se hace en los Talleres LEO? ¿Qué te parece?
40.	Los alumnos me contaron que tienen el taller de LEO, que algunos ya cursaron, pero varios dicen que no los ayuda a entender los textos de historia porque: 1- enfocan a textos literarios 2- se ocupan de los tipos textuales, es decir, trabajan con las partes del texto expositivo, etc., pero que eso no los ayuda después cuando lo que no comprenden tiene que ver con conceptos o con contenidos de Historia... ¿Qué pensás de esto? ¿Alguna vez trabajaste o te reuniste con algún profesor/a de estos talleres para coordinar cómo encarar el tema de la lectura y la escritura en tu materia?
41.	¿Existe algún espacio institucional para reunirse con otros profesores y tratar temas que les preocupan? ¿Sabés si hay alguna iniciativa institucional para hacer algo con los niveles de deserción y rezago que aparecen en el primer año?

SECCIÓN 3: Preguntas sobre usos y sentidos otorgados a la escritura en la materia

42.	¿Cómo creés que escriben los alumnos?
43.	¿Qué diferencias notás entre los que tienen mejor promedio y los que tienen promedios más bajos cuando escriben? (Si nota diferencias): según tu opinión, ¿a qué se deben tales diferencias que comentás?
44.	¿Cómo te parece que responden los alumnos a las actividades de escritura que tienen en la materia? (Actitud y resultados.)
45.	¿Qué tipo de dificultades en la escritura de estas tareas ves que son más comunes?
46.	¿Cuáles serían para vos las causas de estas dificultades?
47.	¿Qué considerás que es relevante evaluar en la materia? ¿Cómo pensaste la modalidad del parcial domiciliario? ¿A qué responde tu elección de esa modalidad? ¿Qué ventajas y desventajas creés que presenta en relación con otro tipo de

	<i>evaluaciones, que se les puede pedir a los alumnos, como parciales presenciales o exposiciones orales? ¿Qué evaluás en estos trabajos?</i>
48.	En los parciales: ¿qué hacés cuando no entendés qué quisieron expresar? ¿Tenés alguna manera particular de corregir? ¿A qué responde? <i>En los parciales que me diste para fotocopiar, vi que en ocasiones hacés algunas anotaciones al margen. ¿Por qué lo hacés? En uno de ellos, vi que marcaste (mostrar a la docente el parcial y señalar el comentario en cuestión) una oración con el comentario “redacción”. ¿Me podrías explicar acá por qué pusiste eso o qué querías señalarle?</i>
49.	¿Qué esperás vos que los alumnos hagan cuando escriben las consignas que pedís?
50.	Cuando al leer lo que escribieron te das cuenta que no entendieron la consigna, o no entendieron cómo tenían que leer para escribir, ¿qué hacés?
51.	¿Te parece que los escritos que se piden en la secundaria y en el profesorado son diferentes? ¿En qué?
52.	Si pensás en las ocasiones en que vos escribiste en la universidad o en el profesorado, ¿cómo te resultaba escribir al principio las tareas que te asignaban?
53.	Si encontraste dificultades para escribir en estas ocasiones, ¿qué tipo de dificultades eran? ¿Pudiste encontrar algún modo para superarlas o sortearlas? ¿Cómo?

SECCIÓN 4: Concepciones y expectativas sobre futuras prácticas de enseñanza de sus alumnos al respecto de la lectura y escritura cuando estén frente a las aulas

54.	Cuando tus alumnos ya se reciban y enseñen Historia en la secundaria, ¿pensás que deberían ayudar a sus alumnos a comprender los textos y a mejorar su escritura en esta materia?
55.	Supongamos que en el profesorado no hayan aprendido cómo hacerlo... ¿dónde deberían aprender cómo ayudar a sus alumnos?
56.	¿Quién debería ocuparse de enseñar a los futuros docentes de secundaria a aprender a comprender textos de historiadores y a escribir textos como la reseña que les pediste? ¿Por qué?

SECCIÓN 5: Contra-argumentación

57.	Algunos docentes enseñan cómo escribir en sus materias sin saber que lo hacen, y piensan que se dedican sólo a corregir la ortografía u otras cosas así, pero también enseñan de alguna forma otros aspectos distintos. Y muchos piensan que no, que los alumnos deberían saber estas cosas del secundario. ¿Qué pensás sobre esto?
58.	¿Pensás que serías capaz de ayudar a tus alumnos para que comprendan mejor los textos que tienen que leer y escriban mejor, así como se escribe en Historia? ¿De qué manera se te ocurre que podrías hacerlo?
59.	Quería contarte que hay toda una serie de trabajos, tanto en universidades como en profesorados, en donde los docentes se ocupan de la escritura en cada materia, más allá de la gramática y la ortografía. Se piensa que cada asignatura, cada disciplina, tiene su especificidad, y que para aprender una materia es necesario escribir, y escribir del modo en que se escribe en esa disciplina. No es lo mismo escribir sobre una reacción química que escribir sobre un período histórico. ¿Qué pensás sobre este tema?

SECCIÓN 6: Contexto institucional

60.	En relación con lo que te conté anteriormente (enseñar a escribir y a leer en las materias), ¿recibiste alguna vez algún tipo de orientación, de capacitación o apoyo en esta institución o en otras en las que hayas trabajado sobre cómo hacerlo?
61.	¿Creés que sería necesario recibir la orientación/capacitación/apoyo por parte de los IFDs?
62.	¿Por qué? (O bien) ¿Por qué no?
63.	¿Para qué? (Si contestó sí en 63.)

Muchas gracias por tu colaboración. ¿Hay algo que quisieras agregar a la entrevista? ¿Tenés alguna pregunta o comentario que quisieras hacerme al respecto de lo que te fui preguntando? ¿Cuáles? Con gusto te respondo desde lo que estoy viendo e investigando hasta el momento.

(Se le informa que se le enviará por correo electrónico la desgrabación para que pueda leerla y corregir aquello en lo que no esté de acuerdo.)

Anexo n° 3: Tablas sobre el número de alumnos y docentes que otorgan distintos sentidos a los modos característicos de leer y escribir en Historia

Tabla 18: Número de alumnos que otorgan un sentido arbitrario o disciplinar a las distintas características de leer y escribir en Historia

	Alumnos que otorgan un sentido arbitrario	Alumnos que otorgan un sentido disciplinar
Características		
1. Discernir la perspectiva de los autores	12	11
1.1. Inferir la perspectiva de los autores	8	8
1.2. Contrastar similitudes y divergencias	5	2
1.3. Evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o la/s perspectiva/s adoptada/s por el/los autor/es	0	4
2. Comprender procesos versus memorizar/describir acontecimientos	10	9
3. Otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares	0	3
4. No utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada	3	2
Total alumnos	20	20

Tabla 19: Número de alumnos que adjudican un sentido arbitrario a los modos característicos de leer y escribir en Historia sin explicitar o explicitando críticas

	<i>No explicitan críticas ante la arbitrariedad</i>		Total alumnos que no explicitan críticas ante la arbitrariedad	Total alumnos que manifiestan críticas y/o frustración ante la arbitrariedad
	Porque buscan aprobar	Porque otorgan valor de “verdad” a lo que “dice o quiere” el docente		
Características				
1. Discernir la perspectiva de los autores	6	3	8	4
1.1. Inferir la perspectiva de los autores	4	3	5	3
1.2. Contrastar similitudes y divergencias	3	0	3	3
1.3. Evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o la/s perspectiva/s adoptada/s por el/los autor/es	0	0	0	0
2. Comprender procesos versus memorizar/describir acontecimientos	0	2	2	1
3. Otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares	0	0	0	0
4. No utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada	1	0	1	2
Total alumnos	20	20	20	20

Tabla 20: Número de docentes que otorgan diferentes sentidos a los modos característicos de leer y escribir en Historia

Características	Sentido disciplinar		Sentido educacional vinculado a favorecer aprendizajes no reproductivos	Sentido de responsabilidad por la calidad formativa de los futuros profesores
	Transmitir una idea general de la Historia como disciplina	Necesidad de introducir a los ingresantes a los modos de leer y escribir disciplinares		
1. Discernir la perspectiva de los autores	1 (M1)	2 (M2 y M3)	2 (M2 y M3)	1 (M2)
1.1. Inferir la perspectiva de los autores	1 (M1)	2 (M2 y M3)	0	0
1.2. Contrastar similitudes y divergencias	1 (M1)	1 (M2)	0	0
1.3. Evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o la/s perspectiva/s adoptada/s por el/los autor/es	0	0	2 (M2 y M3)	1 (M2)
2. Comprender procesos versus memorizar/describir acontecimientos	1 (M1)	1 (M2)	1 (M2)	0
3. Otorgar significado a fuentes y ejemplos particulares	0	2 (M2 y M3)	2 (M2 y M3)	0
4. No utilizar términos o expresiones en forma descontextualizada	0	1 (M3)	1 (M2)	0
Total docentes	3	3	3	3

Nota. En los casos en que sólo una o dos de las docentes atribuyen el sentido señalado a la característica categorizada, aclaramos al lado del valor numérico cuál o cuáles son las asignaturas que imparten dichas profesoras.

Manuela Cartolari, doctora en Educación (UNTREF-UNLA), se desempeña como investigadora y becaria post-doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) y en cursos y acciones de formación en distintas universidades e Institutos de Formación Docente, así como en actividades de posgrado en diversas universidades nacionales. Es integrante del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), dirigido por la Dra. Paula Carlino, y participa de distintos proyectos de investigación que este grupo desarrolla, indagando cómo enseñar la lectura y la escritura en las disciplinas en forma situada y con sentido genuino para estudiantes y docentes. Es autora y coautora de numerosos artículos y ponencias con referato, así como de otras publicaciones como libros y capítulos de libros. Su producción científica actualizada puede consultarse en <http://www.academica.com/manuela.cartolari>



<https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

