

En Bañales Faz, Gerardo, Castelló Badía, Montserrat y Vega López, Norma, *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior*. México DF (México): SM México y Univ. Autónoma de Tamaulipas.

Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior: experiencias contrastantes en dos materias de un Profesorado en Historia.

Cartolari, Manuela y Carlino, Paula.

Cita:

Cartolari, Manuela y Carlino, Paula (2016). *Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior: experiencias contrastantes en dos materias de un Profesorado en Historia*. En Bañales Faz, Gerardo, Castelló Badía, Montserrat y Vega López, Norma *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior*. México DF (México): SM México y Univ. Autónoma de Tamaulipas.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/225>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/5Xx>



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>.

ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PROPUESTAS EDUCATIVAS BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN

Serie: LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI)

LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE

COORDINADO POR: GERARDO BAÑALES FAZ, MONTSERRAT CASTELLÓ BADÍA Y NORMA ALICIA VEGA LÓPEZ



Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación.

Gerardo Bañales Faz, Montserrat Castelló Badía y Norma Alicia Vega López

SERIE: LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI). LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE

Autores

Mercedes Zanotto González, Moisés Damián Perales Escudero, Rosa Isela Sandoval Cruz, María Cristina Castro Azuara, Martín Sánchez Camargo, Manuela Cartolari, Paula Carlino, Daniel Cassany, Gerardo Bañales Faz, Norma Alicia Vega López, Mariona Corcelles Seuba, Angels Oliva Girbau, Josep M. Castellà Lidon, Cristina Aliagas-Marín, Blanca Yaneth González Pinzón, Montserrat Castelló Badía, Laura M. Colombo, Doris A. Santos Caicedo, Violeta Molina Natera, Hilda E. Quintana, Matilde García-Arroyo, Pilar Forero Ochoa, Adriana Salazar-Sierra, Fanny Blandón Ramírez, Gustavo H. La Rotta Amaya, Emilce Moreno Mosquera.

ALBERTO CARABARÍN GRACIA ASESORÍA EN TECNOLOGÍAS Y GESTIÓN EDUCATIVA, S.A. DE C.V. (Anteriormente nombrada Instituto de Evaluación y Asesoramiento "IDEA")

Gerente de Proyectos

Alicia Catalina Espinosa de los Monteros Ramos

Gerente de Soluciones Educativas Digitales

Cecilia Espinosa Bonilla

CONSEJO PUEBLA DE LECTURA, A.C.

Presidente

Daniel Ramos García

Valoración y dictamen académico de esta obra

Fátima Encinas Prudencio

Guadalupe López-Bonilla

Virginia Zavala

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Matamoros SN, Zona Centro Ciudad Victoria, Tamaulipas, C.P. 87000 Teléfono: +52 834 31 8 18 00.

SERIE LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI)

Coordinadora

Alma Carrasco Altamirano

Comité académico LEI

- Úrsula Zurita Rivera
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México
- Virginia Zavala
Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú
- Alicia Tecuanhuey Sandoval
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México
- Inés Miret
Consultora especializada en proyectos digitales relacionados con la lectura, el libro y las bibliotecas. España
- María Beatriz Medina
Banco del Libro. Venezuela
- Guadalupe López-Bonilla
Universidad Autónoma de Baja California. México
- Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra. España
- Claudia Albarrán Ampudia
Instituto Tecnológico Autónomo de México. México

Dirección de arte, diseño de portada, diseño y formación editorial, diagramación y diseño de gráficos: 2think Design Studio



Los contenidos de esta publicación han sido realizados por los investigadores y autores participantes. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente la opinión de alguna organización.

Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación.

Primera edición, México, 2016. D.R. © Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V. Magdalena 211, Colonia Del Valle, C.P. 03100, Delegación Benito Juárez, Ciudad de México, Tel. +52 (55) 1087-8400 <www.fundacion-sm.org.mx>. Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Registro número 2830. La marca y/o nombre comercial IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo) es propiedad de Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V. D.R. Esta obra forma parte de la Colección Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). ISBN de la colección LEI: 978-607-8097-06-7. ISBN Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V. 978-607-8097-08-1. El contenido literario de la presente obra es de acceso libre y podrá ser reproducido sin restricción alguna respetando los derechos morales de autor.

ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. PROPUESTAS EDUCATIVAS BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN

PRESENTACIÓN	6
INTRODUCCIÓN	16
PARTE 1. ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS	
CAPÍTULO I	27
COMPRENSIÓN LECTORA Y APRENDIZAJE DE TEXTOS ACADÉMICOS: HACIA UNA LECTURA ESTRATÉGICA EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES	29
Introducción	29
Las características de la comprensión lectora en el contexto universitario de las ciencias sociales	29
Estrategias de lectura en la universidad	31
Los objetivos de lectura	33
La planificación	34
Autorregulación del proceso lector	35
Evaluación o valoración global de la lectura	38
Propuesta didáctica para la enseñanza de las estrategias de lectura en ciencias sociales	38
Enseñanza explícita de las estrategias de lectura	39
Explicación y diálogo	40
Modelado de pensamiento	40
Enseñanza integrada de las estrategias de lectura en contenidos disciplinares mediante tareas auténticas de aprendizaje	41
Métodos de enseñanza de la comprensión en diversos contextos de interacción del aula	43
Contexto 1. Intrapsicológico personal	44
Contexto 2. Interpsicológico diádico asimétrico	44
Contexto 3. Interpsicológico grupal simétrico	46
Consideraciones finales	47
Referencias	48

CAPÍTULO II	53
LA LECTURA RETÓRICA DESDE LA ENSEÑANZA DISCURSIVO-COGNITIVA: UNA ALTERNATIVA PARA LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	55
Introducción	55
Alcances de la lectura retórica en relación con la lectura crítica	59
El D/discurso	60
La teoría de la valoración como herramienta para el análisis del significado interpersonal en el D/discurso	61
La enseñanza discursivo-cognitiva: moverse entre el Discurso y el discurso	63
Reflexión sobre texto y discurso.	63
Discurso y géneros de investigación.	63
Relación discurso-discurso en el lenguaje de los textos.	64
Consideraciones finales	70
Referencias	72
Artículos utilizados	75
CAPÍTULO III	77
CARACTERÍSTICAS GENÉRICAS Y ESTRATEGIAS DE LECTURA. UNA PROPUESTA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS	79
Introducción	79
La lectura de textos especializados	80
Géneros discursivos y disciplinas académicas	81
Una sugerencia metodológica para la lectura de reseñas académicas	84
Reconocimiento del género	85
Pautas para la lectura	85
Consideraciones finales	96
Referencias	97
CAPÍTULO IV	101
LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN LAS DISCIPLINAS: DESAFÍOS PARA LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS	103
Introducción	103
La argumentación escrita en las disciplinas	104
Decisiones pedagógicas para la enseñanza estratégica de la argumentación escrita en las disciplinas	108

Secuencia didáctica para enseñar la escritura de ensayos argumentativos a estudiantes de ciencias de la educación	111
Consideraciones finales	121
Referencias	122
Anexos	126
 CAPÍTULO V	 129
LA ESCRITURA COLABORATIVA DE TEXTOS ACADÉMICOS: UN PROYECTO EN EL AULA DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	131
 Introducción	 131
La escritura colaborativa de textos académicos	132
Definición de escritura colaborativa	132
Procesos de escritura colaborativa	133
Estrategias de escritura colaborativa	136
¿Por qué incorporar la escritura colaborativa como método de trabajo en el aula universitaria?	138
Un proyecto de escritura colaborativa en el aula de psicología de la educación	140
Consideraciones finales	146
Referencias	147
Anexos	151
 CAPÍTULO VI	 159
HACERLE LUGAR O NO A LA LECTURA EN HISTORIA: EXPERIENCIAS CONTRASTANTES EN DOS MATERIAS DE UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE	161
 Introducción	 161
Conceptos fundamentales	164
La lectura como herramienta epistémica	164
El diálogo y la lectura en la enseñanza	166
Caracterización de los casos estudiados	167
Análisis de los casos	168
Caso 1: leer la bibliografía o los apuntes de clase para “decir lo que dice el docente”	168
Caso 2: leer para dialogar en el aula sobre las interpretaciones de lo leído	172
Consideraciones finales	178
Referencias	179

CAPÍTULO VII	185
REDES SOCIALES PARA LEER Y ESCRIBIR	187
Enseñar lectura y escritura en la época de las redes sociales	187
Una visión sociocultural de la comunidad letrada	189
Redes sociales y educación	192
Buenas prácticas con redes sociales	193
Una comunidad de bloggers	194
Grupos de trabajo en Diigo y Pinterest	196
Grupos en Facebook	198
Interacciones y aprendizaje en la red	200
Consideraciones finales	204
Referencias	205
 PARTE 2. ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN CONTEXTOS DE POSGRADO: TESIS Y ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	
 CAPÍTULO VIII	209
ESCRIBIR ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN. APRENDER A DESARROLLAR LA VOZ Y LA IDENTIDAD DEL INVESTIGADOR NOVEL	211
Introducción	211
Escribir artículos de investigación: características del género	212
Tensiones a las que se enfrentan los estudiantes de doctorado e investigadores noveles al escribir artículos de investigación	214
Desconocimiento del género	215
Falta de claridad respecto a las demandas de producción en el doctorado	215
La identidad en transición: entre estudiante e investigador	216
El texto como artefacto: entre el producto y el proceso	217
La regulación de pensamientos y afectos en comunidades diversas	218
Propuestas formativas para escribir artículos de investigación	218
La creación de comunidades de aprendizaje de estudiantes de doctorado	219

La formación de la identidad de autor-investigador y la posición en la comunidad científica de referencia	221
La regulación de pensamientos, acciones y afectos	222
El rol de los directores	224
Consideraciones finales	225
Referencias	226
CAPÍTULO IX	233
LA EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAR LA ESCRITURA DE TESIS EN LOS POSGRADOS	235
Introducción	235
El contexto institucional en el que surge la experiencia	237
Motivaciones para adelantar estudios de posgrado e incidencia en la escritura de percepciones sobre investigación	237
Rasgos de escritura presentes en el acompañamiento	240
Propuesta de seminario para asesores de tesis y trabajos académicos	247
Objetivos	248
Objetivo general	248
Objetivos específicos	248
Contenidos	248
Consideraciones finales. Percepciones de los estudiantes sobre factores institucionales que inciden en el desarrollo del trabajo de grado	249
Referencias	251
CAPÍTULO X	257
AYUDAS PEDAGÓGICAS PARA LA REVISIÓN DE LA LITERATURA EN EL POSGRADO	259
Introducción	259
El aprendizaje de la escritura en el posgrado	260
El contexto de la experiencia	263
Actividades de escritura para el abordaje de la revisión de la literatura	263
El trabajo con borradores sucesivos en el aula: análisis de consignas, revisiones conjuntas y entre pares	265
El uso de las metáforas para presentar y fomentar la reflexión sobre la revisión de la literatura	269
Consideraciones finales	273
Referencias	276

PARTE 3. PROPUESTAS INSTITUCIONALES PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD

CAPÍTULO XI	281
LAS MENTORÍAS ENTRE IGUALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA ACADÉMICA. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD POMPEU FABRA DE BARCELONA	283
Introducción	283
Las mentorías inter pares	284
Bases teóricas del aprendizaje entre iguales y la alfabetización académica	287
Contexto de implementación del programa, antecedentes y objetivos	288
Diagnóstico inicial	288
Objetivos y antecedentes del proyecto	289
Características del programa	290
¿Quiénes participan?	290
¿Cómo participan?	293
¿Con qué recursos?	293
Orientaciones para la evaluación del programa	296
Diagnóstico inicial	296
Evaluación final	299
El punto de vista del alumnado	299
El punto de vista de los mentores	301
Consideraciones finales	302
Referencias	303
Anexos	307
 CAPÍTULO XII	 315
LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DEL PROGRAMA LEA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL (UN) DE COLOMBIA	 317
Introducción	317
Lectura y escritura académicas: mucho más que objetos de enseñanza	318
El currículo como praxis y la investigación acción participativa	319
El Programa LEA en la UN: orígenes y estrategia institucional en exploración	321
Fases para la construcción de esta estrategia institucional vía IAP	323

La fase de reconocimiento o cómo abordar los conflictos 'desde dentro'	324
La fase de exploración inicial o hacia el empoderamiento de los participantes del Programa LEA en la UN	325
Consideraciones finales	330
Referencias	332
 CAPÍTULO XIII	 339
LOS CENTROS DE ESCRITURA EN LATINOAMÉRICA: CONSIDERACIONES PARA SU DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN	341
 Introducción	 341
¿Qué son los centros de escritura?	342
Antecedentes en universidades norteamericanas	342
Antecedentes en universidades latinoamericanas	344
Filosofía de los centros de escritura: las tutorías	345
Las (otras) prácticas de los centros de escritura	347
Diseño e implementación de un centro de escritura	348
Planeación de la propuesta	348
Selección y formación de los tutores	350
Gestión administrativa	352
Evaluación y seguimiento	354
Consideraciones finales	356
Referencias	356
Anexos	362
 CAPÍTULO XIV	 363
LA CAPACITACIÓN PROFESIONAL DE LOS TUTORES EN LOS CENTROS DE ESCRITURA	365
 Introducción y marco teórico	 365
Propuesta para la capacitación de los tutores	368
Aspectos sobresalientes del curso	369
Diferentes tipos de tutoría	372
El proceso de capacitación de los tutores en nuestro centro	374
Consideraciones finales	377
Referencias	377
Anexos	382

CAPÍTULO XV	391
EXPERIENCIA INSTITUCIONAL DE ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES DE ARTES VISUALES, CONTADURÍA, ECONOMÍA E INGENIERÍA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ	395
Introducción	395
Antecedentes teóricos del acompañamiento a docentes	396
El taller de escritura para profesores de Artes Visuales: reflexión sobre la práctica	398
Sobre la escritura en el ámbito de la creación artística	398
Planteamientos del taller	399
Descripción del proceso	400
Valoración de la experiencia	400
Tres experiencias de acompañamiento en la carrera de Contaduría Pública: del profesional disciplinar al docente reflexivo	401
Acompañamiento a docentes de Economía: flexibilidad y trabajo conjunto como elementos clave	405
Percepción de estudiantes y profesores: “más comunicación entre los profesores de PE y EOE”	405
Lectura de diversidad de géneros discursivos para la escritura de un texto argumentativo en introducción a la Ingeniería de Sistemas	407
Orientaciones pedagógicas y didácticas	407
Orientaciones logísticas	408
Consideraciones finales	409
Referencias	412

MANUELA CARTOLARI

Doctora en Educación por Universidad Nacional de Tres de Febrero, la Universidad Nacional de Lanús y la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Becaria post-doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Integrante del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias):

<https://sites.google.com/site/giceolem/>

PAULA CARLINO

Doctora en Psicología, es Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Dirige el GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias): <https://sites.google.com/site/giceolem/>

CAPÍTULO VI

HACERLE LUGAR O NO A LA LECTURA EN HISTORIA: EXPERIENCIAS CONTRASTANTES EN DOS MATERIAS DE UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN

Aunque leer bibliografía es un requisito generalizado en las materias del nivel superior, la lectura no siempre es objeto de enseñanza a través del trabajo sobre lo leído en forma conjunta entre profesores y alumnos. En consecuencia, los docentes muchas veces desconocen de qué manera sus estudiantes se aproximan a los textos y los interpretan, quedando al margen de poder orientarlos e intervenir en sus dificultades de comprensión antes de las evaluaciones. Por otra parte, los alumnos suelen otorgar gran importancia a lo que se habla y hace en las aulas; prueba de ello es su toma de notas para registrar lo que allí se dice y ocurre. En este capítulo mostramos, a través de observaciones de clases y entrevistas a estudiantes y docentes de materias pertenecientes a una carrera de Profesor en Historia, que existe una relación entre cómo los profesores incluyen (o no) la lectura en sus materias y cómo los estudiantes leen y toman notas. Analizamos dos asignaturas contrastantes: en el primer caso, el docente prioriza una enseñanza monológica y los alumnos leen en forma reproductiva, o bien no leen y estudian de sus apuntes de clase. En el segundo caso, el profesor centra su enseñanza en la dialogicidad en torno a los textos. En este escenario los estudiantes buscan leer interpretando por sí mismos y utilizan sus notas de clase para reinterpretar lo leído, y no como producto final del cual estudiar. Estos resultados ayudan a comprender cómo la enseñanza incide en las formas en que los alumnos aprenden según se haga lugar o no al trabajo con la lectura en el aula.

■ En este capítulo examinamos dos casos de enseñanza, correspondientes al primer año de la carrera de Profesor Superior en Historia, en una institución terciaria pública de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

INTRODUCCIÓN¹

En este capítulo examinamos dos casos de enseñanza, correspondientes al primer año de la carrera de Profesor Superior en Historia, en una institución terciaria pública de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Contrasta en ellos el lugar otorgado al trabajo en clase con la lectura, tal como puede observarse en las siguientes escenas:

Escena 1

En el curso sobre Historia Americana que denominamos M1², los alumnos (un grupo heterogéneo en edades y trayectorias educativas) asisten a la clase previa al segundo examen. La docente F. busca avanzar sobre el tema de la apropiación española de las tierras indígenas y la explotación económica de las regiones conquistadas, haciendo hincapié en las reformas toledanas, los nuevos modos de tributar y su relación con el trabajo obligatorio de los indígenas, es decir, con la mita, la encomienda y el yanaconazgo.

Al igual que se ha ido observando en las clases previas, notamos que “F” ocupa la mayoría o totalidad del espacio discursivo de la clase, relatando e interpretando oralmente qué dicen los textos que ha pedido leer a los estudiantes, sin apelar a que participen y pongan en juego sus propias interpretaciones. Durante los monólogos de F., se observa que la mayoría de sus alumnos presta atención: la miran, la escuchan y toman notas en sus cuadernos. Pocos alumnos (que por lo general son dos y siempre los mismos) interrumpen el discurso de la docente para hacer preguntas o aportes con frases escuetas. Hoy, sin embargo, tiene lugar un intercambio diferente. Octavio, quien ha permanecido en silencio en los encuentros anteriores, protagoniza el siguiente diálogo, a partir de una pregunta que formula a su docente:

Octavio: Los yanaconas, perdón, ¿formaban parte de un pueblo por ellos mismos?³

F.: ¡No! [exclama alzando el tono de voz], porque obviamente, obviamente, justamente...

Octavio: [Interrumpe a la docente.]⁴ Lo pregunto porque no es tan obvio, no está tan obvio en el texto [que debían leer para esta clase] ni en lo que usted dice.

F.: Pero la pregunta viene porque confundiste la idea de pueblo con una categoría...

Octavio: [vuelve a interrumpir a F.] Está bien, pero si fuese tan obvio no lo preguntaría.

F.: ¡Cuando hoy se explicó [responde levantando abruptamente el tono de voz], quedó claro que nosotros no podemos hablar de los yanaconas como siervos medievales, porque esta categoría no existe!; podemos entenderlos como trabajadores calificados, pero nunca formando parte de comunidades con entidad propia [...]. [La clase continúa desarrollándose a partir de la exposición de la docente. Ni Octavio ni los otros alumnos vuelven a intervenir, sino que continúan tomando notas en sus cuadernos].

Escena 2

En la cuarta clase de la materia sobre Historia de España, que denominamos M2 y que también pertenece al primer año del Instituto de Formación Docente donde se desarrolla la Escena 1, un grupo de alumnos similar asiste a la clase previa al segundo examen. La docente T. recuerda que, tal como anticipó, entregará distintas fuentes documentales históricas (testimonios, registros civiles, epístolas, etcétera) con la finalidad de que los alumnos las interpreten a partir de la bibliografía que han trabajado en los últimos encuentros. Los temas a profundizar corresponden a la crisis y decadencia en España durante el reinado de los Austrias Menores en el siglo XVII, sobre todo en cuanto a

la especulación financiera y a las categorías de “pobres”, “pícaros”, “mendigos” y “grandes señores”. T. explica que esta tarea es equivalente a la que se le requerirá en el examen venidero y propone que la resuelvan en parejas con la bibliografía a mano, que pidió traer a los alumnos. Además, les solicita que vayan escribiendo lo que piensan y discutan para compartirlo después entre todos. Los estudiantes conforman parejas y reciben distintos documentos. Los leen y luego hojean la bibliografía que ya tienen subrayada y/o resaltada, deteniéndose en algunos párrafos y releýéndolos, conversado entre sí y también anotando en los márgenes de los textos o en sus carpetas. Este trabajo transcurre durante media hora. A continuación, T. da comienzo a la discusión colectiva solicitando a uno de los grupos describir e interpretar el documento sobre la nobleza que han analizado.

Layla: Nosotras lo pensamos en términos de una asignación administrativa noble.

Magdalena (quien trabajó con Layla): Vimos el tema del mal desempeño de los cargos, acá habla del caso de un Marqués que, aunque le pagaran, iba de mala gana al trabajo y no sabía cómo hacerlo tampoco.

Layla: También pensamos en el endeudamiento de la nobleza, como tema paralelo, porque la nobleza se endeuda constantemente y no se adapta a la crisis. Como que en este documento, lo que se nota es que, como vimos la clase pasada con el texto de Domínguez Ortiz y de Iago [autores cuyos textos han leído sobre estos temas] hay tres posturas de la nobleza frente a la crisis...

T: [Interrumpe] Este otro grupo también vio un documento parecido... ¿Se les ocurrió algo sobre estas posturas o pensaron alguna otra cosa? [Mientras dice esto, T. escribe en el pizarrón la frase que enunció Magdalena “la nobleza se endeuda constantemente y no se adapta a la crisis”].

José [miembro de la pareja a la que se dirigió la docente]: Nosotros vimos un documento sobre los “marranos portugueses” y los pedidos de préstamos de portugueses “conversos”, y también la amenaza, frente al incumplimiento de los pagos, de ser expulsados de España. Acá sí, se ven estas tres posturas de las que habla Iago también, ¿no? La de tratar de adaptarse, la de seguir endeudándose sin saber cómo manejarse ante la crisis económica y la otra de intentar tener sus propios comercios, muy de a poco, como hablamos la clase pasada [...].

T: Bien, por ahí vamos, ven cómo los distintos aspectos se van conectando ¿no? Esto es lo que les voy a pedir que analicen la clase que viene en el examen. Reconocer estas categorías, poner ese fragmento del documento donde se les da la pista para pensarlas, y desarrollar los conceptos que los autores nos ofrecen para pensarlas. [La clase sigue desenvolviéndose a partir de los aportes de los alumnos y la sistematización de la docente, quien aclara y enfatiza distintas cuestiones].

■ Esta visión acerca de una única y generalizable “capacidad de leer” enfoca solamente algunos usos comunicacionales e informacionales de los textos escritos, dejando de lado lo que Wells (1987) denomina “nivel epistémico” de la lectura.

Estas dos escenas parten de una situación similar: en la clase previa, ambas profesoras habían solicitado la lectura de bibliografía, requerimiento importante por la inminencia del examen. Sin embargo, las escenas difieren notablemente.

La profesora F. expone oralmente los temas y no promueve la participación de los alumnos. Cuando espontáneamente un alumno consulta, lo desatiende o desvaloriza si no se adecua a lo esperado. Para F., tal como expresa al ser entrevistada, el mayor problema que enfrenta en sus clases consiste en que *“por falta de lectura, los estudiantes no participan, ni preguntan, ni puede haber una discusión porque, cuando a veces hago una pregunta muy obvia que todos tendrían que estar contestando, o se quedan mudos o dicen cualquier cosa”*.

En cambio, la clase de T. parece estar planificada para dar voz y protagonismo a la interpretación de los textos por parte de los alumnos. Acerca de la profundidad de la puesta en común de interpretaciones alcanzada en la Escena 2 –que retratamos fragmentariamente–, T. se cuestiona la relación entre sus expectativas y lo que pueden hacer los estudiantes de primer año al leer: al ser entrevistada, expresa que *“son las primeras veces que hacen algo así [pedir interpretar fuentes y documentos históricos primarios], pero tienen que poder darse cuenta, cuando leen algo, que ese conocimiento [...], lo pueden poner en relación con un documento [histórico] [...]. Les cuesta mucho, y sé que van a trabajar más adelante con esto también, lo seguirán trabajando, pero me parece que está bueno empezar a trabajar por ese lado un poquito [...] que puedan contar lo que leyeron, cómo lo interpretaron, también para darme cuenta de cómo van entendiendo”*.

Las anteriores escenas de clase, puestas en relación con los fragmentos de entrevistas a las docentes de M1 y M2 transcritos, muestran un contraste entre ambas materias. Para analizarlo, nos preguntamos:

¿Qué lugar ocupa la lectura en la enseñanza? ¿Cómo incide en los alumnos, que el docente proponga en clase recurrentes situaciones de diálogo conjunto sobre la bibliografía? ¿Cómo repercute, en cambio, que la interpretación de los textos quede a cargo sólo del profesor, quien los explica en clases predominantemente expositivas?

Estas preguntas nos conducen a revisar conceptos que dan cuenta de cómo pensamos las relaciones entre lectura, aprendizaje, diálogo y enseñanza.

■ CONCEPTOS FUNDAMENTALES

LA LECTURA COMO HERRAMIENTA EPISTÉMICA

Muchos profesores y alumnos suelen considerar que leer es una habilidad comunicativa de índole general, que sólo involucra decodificar lo escrito en pensamiento (para una revisión de investigaciones que informan estas creencias, ver Cartolari y Carlino, 2009). Así, saber leer sería una “destreza” que se aprende en la escuela primaria y “para siempre”, destreza que podría transferirse a cualquier ámbito de actividad y/o asignatura.

Esta visión acerca de una única y generalizable “capacidad de leer” enfoca solamente algunos usos comunicacionales e informacionales de los

textos escritos, dejando de lado lo que Wells (1987) denomina “nivel epistémico” de la lectura. Según este autor, los distintos usos de los textos conllevan diferentes grados de actividad cognitiva, siendo el nivel epistémico central para la enseñanza y el aprendizaje. Este nivel se pone en juego sólo “si el lector activamente interroga el texto y busca construir una interpretación que tenga en cuenta la información provista por lo escrito y a la vez adquiera sentido de acuerdo con su conocimiento preexistente” (Wells, 1987, p. 113). Es decir, el nivel epistémico en la lectura consiste en poner en relación el pensamiento de otros y el propio. El texto escrito entendido como representación externa y estable de ideas permite explorarlas, cuestionarlas y revisarlas críticamente, y ofrece la posibilidad de reconstruir y/o transformar el conocimiento, en oposición a simplemente reproducirlo o “decirlo” (Bereiter y Scardamalia, 1987). Los usos epistémicos de la lectura potenciarían así el aprendizaje reflexivo y crítico de los contenidos disciplinares, diferenciándose de los usos reproductivos, encaminados sólo a registrar y dar cuenta de la información que es necesario estudiar (Wells, 1987, 1990a).

Ahora bien, ¿por qué no alcanza con que el docente explique los textos para que los alumnos lean reflexiva y críticamente por sí mismos, es decir, para que utilicen la lectura como una herramienta epistémica? Para responder esta pregunta, hace falta reconocer que esta práctica epistémica no es natural, no existe espontáneamente por fuera de las comunidades en donde se la ejerce. Para aprender a leer de este modo, es preciso hacerlo junto con quien ya tiene internalizado este quehacer lector y puede organizar la clase actualizando el uso epistémico de la lectura, uso “*en el cual los significados son tratados como tentativos, provisionales y abiertos a interpretaciones alternativas tanto como a revisión*” (Wells, 1990a, p. 369). Asimismo, hay que considerar que la interpretación de cualquier texto está atravesada por la especificidad de cada campo disciplinar, de sus supuestos y debates epistemológicos, así como por las características de un contexto institucional determinado y la postura del propio docente sobre lo que enseña (Carlino, 2005; Russell, 1997). Por este motivo, y como resaltan Castro y Sánchez (2016), en este volumen, el trabajo de análisis sobre los textos disciplinares, enfocado en identificar las formas de comunicación características de un ámbito disciplinar y los recursos discursivos que permiten que cierto texto sea eficaz o no en dicho contexto, propicia visibilizar la lógica interna de los escritos. Así, la acción pedagógica que incorpora la interpretación de la bibliografía y la producción de textos como eje central del currículum no sólo propicia que los textos a leer y escribir resulten más accesibles a la comprensión y posibilidades de elaboración de los alumnos. Además de ello, y tal como sostienen distintos autores, promueve principalmente que la lectura y la escritura se conviertan en herramientas privilegiadas de aprendizaje y de elaboración cognoscitiva (Bazerman, 1981; 1991; Emig, 1977; McLeod, 1989; Rosenblatt, 1988; 2005).

Pero entonces, ¿qué implica a fin de cuentas enseñar a interpretar la bibliografía para que los alumnos aprendan mejor los contenidos disciplinares que buscamos enseñarles? O en otras palabras, ¿cómo enseñar a leer en forma epistémica? Según Wells (1990b), para lograr ese propósito:

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).

Como vemos, para que la lectura se convierta en un instrumento epistémico, resulta indispensable que docente y alumnos dialoguen sobre lo leído. Leer de acuerdo con las expectativas de interpretación disciplinares, de una cátedra o de un docente difícilmente podrá ser aprendido si esta práctica no es objeto de trabajo conjunto. Ello requiere que el profesor aliente a los alumnos a explicitar sus interpretaciones sobre lo leído a través de intercambios en el aula. Por tanto, abordaremos a continuación el rol del diálogo en la enseñanza y sus relaciones con la lectura.

EL DIÁLOGO Y LA LECTURA EN LA ENSEÑANZA

Según las investigaciones de Dysthe (1996, 2000), diferentes estilos de enseñanza favorecen o dificultan el diálogo sobre los textos como herramienta de aprendizaje. Esta autora ha indagado las interacciones entre habla, lectura y escritura en materias del último tramo del nivel medio, identificando distintas prácticas docentes que responden a estilos pedagógicos monológicos o dialógicos.

Entendidos en un continuo del cual ambos son los extremos, el estilo correspondiente a la *enseñanza monológica* se refiere a la clase magistral en la que prevalece la voz del docente y en donde la interacción verbal sobre lo leído o lo escrito para la construcción conjunta de significados se valora poco, o incluso se evita. El estilo monológico descrito por Dysthe encuentra un primer antecedente en el modelo de enseñanza transmisiva conceptualizado por Barnes (1976)⁵. En éste, el lenguaje es concebido sólo como vehículo para traspasar información: el docente explica y los alumnos registran lo que dice, para retransmitirlo posteriormente. De forma similar, podrían extraer la información provista por los textos. 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) y Sedlak (1987), modelos de comunicación lineales como el que describe Barnes han facilitado la creencia errónea de que los textos que se dan a leer son “contenedores” de

conocimiento y de que el aprendizaje significa “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. En estos casos, desde la enseñanza no se visibiliza la necesidad de acompañar los procesos de interpretación de los alumnos, ya que se asume que el significado es inmanente al texto y es responsabilidad de ellos extraerlo (Carlino, 2005; Sedlak, 1987).

A diferencia de lo anterior, la enseñanza debería centrarse en brindar al estudiante la oportunidad de reinterpretar el conocimiento por sí mismo, favoreciendo el diálogo y la discusión entre alumnos y docentes (Barnes, 1976; Mercer, 2008; Mercer y Dawes, 2014). Al propiciar este diálogo, se espera como un factor positivo que surjan distintas respuestas e interpretaciones acerca de lo que se lee, ya que es esta diversidad de significaciones la que apoyará y enriquecerá los intentos de comprensión y el aprendizaje. El estilo dialógico de enseñanza se opone entonces al monológico al otorgar un rol central a la interacción entre puntos de vista múltiples. En la enseñanza dialógica, la noción de diálogo rebasa la idea de intercambio oral y cara a cara entre dos hablantes, ya que implica la interanimación de muchas voces, siendo así la *multivocalidad* un aspecto vital del intercambio dialógico: son las interconexiones entre las diferencias de interpretación que la multivocalidad posibilita las que dan lugar a la creación y transformación de significados (Bakhtin, 1981; Dysthe, 1996, 2000; Holquist, 2002). Aprender, desde este enfoque, es transformar la comprensión a través del posicionamiento dialógico de cada estudiante en relación con los distintos puntos de vista de sus pares y del propio docente sobre la bibliografía.

■ A diferencia de lo anterior, la enseñanza debería centrarse en brindar al estudiante la oportunidad de reinterpretar el conocimiento por sí mismo, favoreciendo el diálogo y la discusión entre alumnos y docentes (Barnes, 1976; Mercer, 2008; Mercer y Dawes, 2014).

CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS ESTUDIADOS

Las interpretaciones y elaboraciones práctico-conceptuales presentadas en este capítulo están basadas en un estudio cualitativo e interpretativo de casos múltiples (Flyvbjerg, 2005; Yin, 1984) en el que adoptamos una perspectiva etnográfica (Hammersley y Atkinson, 2007). Al utilizar el término “casos” nos referimos a las particulares interacciones entre alumnos, docente y textos –y también al significado otorgado a estas– que tuvieron lugar en dos asignaturas disciplinares de primer año de la carrera de Profesor Superior en Historia (M1 y M2), dictadas en un Instituto de Formación Docente (IFD) público de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Este ámbito resulta de particular relevancia para la indagación dado que, según los datos del último Censo Nacional Docente de Argentina (DINIECE, 2004), casi el 80% de la matrícula de la formación de profesores para el nivel secundario en esta región se concentra en dichas instituciones terciarias, mientras que sólo el 20% egresa de establecimientos universitarios (Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008). Los IFD’s se distinguen de las universidades que brindan formación pedagógica en Argentina principalmente por dos características. En primer término, la población estudiantil de estos establecimientos proviene de familias con menor nivel de instrucción formal que quienes cursan profesorado en las universidades⁶ (Cámpoli, 2004; Kisilevsky y Velada, 2002). Asimismo, se observa que los condicionamientos socioeconómicos serían uno de los principales factores por los que los

■ En el contexto de M1, los alumnos entrevistados explicaron que no solían participar en clase con comentarios o preguntas sobre lo que pensaban o sobre lo que no comprendían de la bibliografía. Alegaron dos razones. En primer término, debido a que la docente “hablaba todo el tiempo” sin alentarlos a participar y, en segundo lugar, porque en las ocasiones en que intervinieron espontáneamente se sintieron “desvalorizados” en relación con sus preguntas o aportes...

estudiantes deciden estudiar en su lugar de origen, donde se encuentran estas instituciones, en vez de trasladarse a centros urbanos con oferta educativa universitaria (Cámpoli, 2004). En relación con ello, se ha inferido que en Argentina 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 (Cámpoli, 2004).

En este contexto institucional, el denominador común de los casos abordados por nuestro estudio consistió en que los alumnos de las asignaturas M1 y M2 pertenecían a la misma institución y estaban cursando ambas materias en forma simultánea. Ello justificó nuestra decisión de tomar como objeto de análisis estas aulas, ya que los estudiantes podrían establecer comparaciones acerca de sus experiencias lectoras en cada asignatura. Un segundo factor que incidió en la elección de los casos fue que, en entrevistas preliminares al estudio (realizadas a todos los profesores dispuestos a formar parte de la presente investigación), identificamos que las docentes de M1 y M2 eran quienes más diferían entre sí en los modos de proponer leer y/o incluir en sus clases el trabajo con los textos.

Tras la selección de los casos, observamos y audiograbamos todas las clases dictadas en estas materias durante el segundo semestre de un año lectivo (2011). En forma paralela a las observaciones, se entrevistó en profundidad a sus docentes y alumnos –20 de los 36 cursantes de dichas asignaturas aceptaron formar parte de la investigación–. Asimismo, recolectamos diversos documentos institucionales y áulicos (plan de estudios de la carrera, programas de las asignaturas, consignas de lectura y exámenes, etcétera) para complementar la triangulación del análisis cualitativo (Maxwell, 2005; Miles y Huberman, 1994) que realizamos a partir de las anteriores fuentes de datos.

■ ANÁLISIS DE LOS CASOS

CASO 1: LEER LA BIBLIOGRAFÍA O LOS APUNTES DE CLASE PARA “DECIR LO QUE DICE EL DOCENTE”

En el contexto de M1, los alumnos entrevistados explicaron que no solían participar en clase con comentarios o preguntas sobre lo que pensaban o sobre lo que no comprendían de la bibliografía. Alegaron dos razones. En primer término, debido a que la docente “hablaba todo el tiempo” sin alentarlos a participar y, en segundo lugar, porque en las ocasiones en que intervinieron espontáneamente se sintieron “desvalorizados” en relación con sus preguntas o aportes, tal como explicaron dos alumnas:

*Alicia: [...] a veces, **cuando yo sé que lo entendí**, antes que ella misma [la profesora de M1] diga una frase, yo ya la estoy diciendo en lo que pienso, pero **no me animo a decirlo en voz alta**. Supongo **porque** se presentó de una manera que **se me hacía que quería hablar ella todo el tiempo**, y como que **es lo que hace en realidad, sólo habla ella**. Eh, **en otras materias, por ahí ves que la intención es que uno participe** [...] **Acá [en M1] fue todo de alguna manera, como diciendo [como si***

la docente expresara] ‘si sos medio tonto, no hables’. [...] quedó esa sensación y entonces más o menos nadie habla por eso.

Lucía: En M1 [...], ya lo he hablado con mis compañeros que tampoco le preguntan nada [a F., 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 [si no las hacemos] no es porque estamos dormidos; es porque, yo creo, que la docente no da lugar a eso.

Al sentir que su participación no tenía cabida en las clases, los alumnos tendían a adoptar una posición pasiva tanto en el aula como al leer para estudiar la materia. Muchos de ellos indicaron que el mayor desafío de cursar la materia consistía en mejorar sus habilidades de toma de notas con el propósito de registrar el discurso de la docente del modo más fiel posible (15/20). Algunos entrevistados (5/20) explicaron que estudiaban sólo de esos apuntes de clase, dejando de lado otras lecturas y los intentos de interpretar y comprender por sí mismos –situación que también identificamos en otros contextos monológicos (Cartolari y Carlino, 2011)–. Varios cursantes de M1 (12/20), en cambio, no renunciaron a la lectura de la bibliografía de la materia, aunque afirmaron leer no con el objetivo de comprender por sí mismos, sino sólo para buscar en los textos “lo que decía” la docente en su exposición, en aras de estudiarlo en forma reproductiva. En palabras de los alumnos:

Magdalena: 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 [...], 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.

José: [...] 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 [antes del examen] y, claro, anotar lo que te dice en clase, o sea fijate que están todos [los alumnos] tomando apuntes como si fuese un dictado.

Nicandro: [F., profesora de M1] mandaba dos fotocopias por clase [solicitaba leer dos artículos o capítulos de libro al finalizar cada clase para el siguiente encuentro] y yo leía casi siempre.

Entrevistadora: Está bien.

■ Puede notarse entonces que la enseñanza monológica repercutió en que estos alumnos tendiesen a leer “sólo al final” (para los exámenes), en vez de hacerlo clase a clase.

Nicandro: **El primer cuatrimestre, el segundo no.**

Entrevistadora: **¿Y por qué en el segundo no?**

Nicandro: **Porque me di cuenta en el primer examen que estudiando de la carpeta [de las notas que tomaba en clase] me iba a ir bien. [...] 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, cuando expone resume lo que dicen los textos y lo que ella interpreta. Así los tengo [a los temas] como le gusta a ella y así también sé que me va a ir bien [en el examen].**

El análisis de las entrevistas y de las observaciones mostró así que en este contexto monológico de enseñanza los alumnos tendían a adoptar una posición pasiva y reproductiva. Sentían que lo único que podían hacer era tomar apuntes “como si fuese un dictado”, ya que “no se animaban” a preguntar o intervenir, por cuanto hacerlo comportaba el riesgo de sentirse desvalorizados. De este modo, estaban más preocupados por detectar y registrar “qué quería la profesora” que supieran sobre los textos o “qué decía ella de la bibliografía” que por lograr interpretarla y comprenderla por sí mismos.

Puede notarse entonces que la enseñanza monológica repercutió en que estos alumnos tendiesen a leer “sólo al final” (para los exámenes), en vez de hacerlo clase a clase. Postergaron acudir a los textos, y esto retrasó que se enfrentasen a los problemas inherentes a comprenderlos. A la vez, dado que no participaban en las clases, la profesora desconoció qué interpretaban de lo leído, lo cual obstaculizó que pudiese ayudarlos a resolver sus dudas.

Ahora bien, ¿por qué la docente de M1 organizaba clases expositivas como forma prevalente de enseñanza? ¿Con qué razones fundamentaba su estilo monológico? En el análisis de la entrevista a F., profesora de esta materia, encontramos un fragmento sobre su propia experiencia como alumna del nivel superior que nos permite ensayar algunas respuestas a estos interrogantes:

F: **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?**

Entrevistadora: Sí.

F: Es decir, **cuando** yo llegué al CBC [Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires] [...] **yo cursé una materia** [nombre de la asignatura], y ahí **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 del libro] **que me recomendó mi profesora, me lo leí, me lo estudié y le pregunté [a la profesora] lo que no entendía puntualmente de la lectura, me hacía los ejercicios y todo y me saqué un diez en el parcial [examen]. 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 es lo que no quieren entender [los alumnos]? ¿O qué es lo que les cuesta [...], por qué repiten materias de primer año? Porque, justamente, dos días antes del parcial [examen] me pongo a estudiar. Y antes, en el secundario, vos tenías la cuestión de que ¡vos tenías que estudiar! ¿Sí? Tenías, cuando había prueba, la sensación [de que] 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 [...].

 En este sentido, estudios pioneros sobre la lectura han mostrado que el significado de un texto no se extrae sino que ha de ser reconstruido (Rosenblatt, 1988; Smith, 1988).

Este fragmento de entrevista a F. nos ayuda a comprender el significado de *responsabilidad individual* que la docente, con base en su propia experiencia como estudiante, atribuía a la lectura, comprensión y participación en el aula por parte de los alumnos. Para F., entender aquello que presenta dificultad al leer debería poder solucionarse mediante el “trabajo autogestivo” 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 resultado directo del *esfuerzo individual dedicado a la lectura* y a la ejercitación *por fuera de las clases*. Probablemente F., a partir de sus vivencias significativas, supone que todo alumno que ha aprendido a leer ciertos textos en la escuela primaria y secundaria, si se esfuerza y persevera lo suficiente, ha de ser por ello capaz de comprender textos especializados de cualquier índole, pudiendo así también formular preguntas y dudas “pertinentes”, “razonables” y bien delimitadas a los profesores en las clases.

Desde esta concepción, la actividad lectora se asume como una habilidad generalizada de extracción de significados, que se piensa que podría ser ejercida del mismo modo por cualquier estudiante, en cualquier situación, desde cualquier punto de partida y para hacer frente a cualquier demanda o exigencia. Por ello, pierde de vista lo que han mostrado numerosas investigaciones: que la comprensión es siempre una interpretación, un proceso transaccional, el resultado de la interacción entre la información que aporta lo escrito y la información que puede aportar el lector. En este sentido, estudios pioneros sobre la lectura han mostrado que el significado de un texto no se extrae sino que ha de ser reconstruido (Rosenblatt, 1988; Smith, 1988).

Para F., que los alumnos no comprendieran o realizaran comentarios alejados del conocimiento que esperaba que alcanzasen leyendo por sí mismos, era fruto de su falta de esfuerzo y compromiso con la lectura. Los “déficits” lectores y la “comodidad” del “alumno que llega” buscaban ser paliados con clases y explicaciones monológicas.

En casos como éste, la suposición de que el significado es inmanente al texto parecería ocluir o hacer impensable la necesidad de buscar estrategias desde la enseñanza para intervenir *durante* los procesos de lectura con el propósito de orientar la interpretación y ayudar a reconstruir ciertos significados basados en la bibliografía. “Si no se comprende es porque no se lee”, o bien porque “no se lee con el esfuerzo suficiente”, parecería suponer esta docente.

En virtud de la misma concepción, las interpretaciones alejadas de la que puede lograr el profesor no tienen cabida en las clases monológicas. Cuando F. daba para leer, esperaba que los estudiantes llegasen a clase habiendo entendido de la forma en que lo hacía ella y, al ver que no participaban o lo hacían en forma desajustada, infería que no habían cumplido con las lecturas encomendadas.

De esta manera, y como ha sido observado en distintos contextos (Cartolari y Carlino, 2011; Estienne, 2008; Mikulecky, 1982; Smith y Feathers, 1983a, 1983b), se crea un círculo vicioso: el docente expone porque piensa que sus estudiantes no han leído, mientras que los alumnos no leen porque anticipan que el profesor –en sus clases expositivas– no advertirá si lo han hecho o no. Pero más sustancialmente, consideran superfluo leer porque, al escuchar sus clases, obtienen suficiente información para aprobar la materia.

Una situación distinta a la anterior se presentó en M2 –el segundo caso estudiado–, ya que en dicha materia la profesora valoraba que los alumnos participaran en clase desde sus conocimientos previos. Por este motivo, proponía situaciones de aula y tareas que interpelaban las voces de los estudiantes sobre los textos leídos y escritos, tal como se verá en el apartado que sigue.

CASO 2: LEER PARA DIALOGAR EN EL AULA SOBRE LAS INTERPRETACIONES DE LO LEÍDO

Todos los alumnos que cursaban M2, cuando fueron entrevistados, coincidieron en una idea: saber que la profesora de esta materia valoraría positivamente sus intervenciones y preguntas, les generaba confianza en sí mismos y en la docente. Dicha confianza, según indicaron, resultaba un factor fundamental a la hora de “animarse” a intervenir en las clases:

*Julián: [...] **es primordial** que cada alumno hable en forma personal y continua cinco minutos con respecto a lo que **estamos viendo** ¿no? [...], **que exprese qué entendió de todo eso que leyó, que se abra y diga lo que piensa.** [...] **Te genera una confianza en la persona [del docente], eh, y del alumno como persona por sí mismo eh, todos tenemos necesidad de expresarnos. El tema es que tenemos miedo, tenemos vergüenza.** [...] 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].*

Si generalizamos lo que afirma este alumno, para participar en las clases los estudiantes han de confiar en que el docente no sancionará ni desestimarán sus preguntas, interpretaciones y/o aportes, aun cuando sus intervenciones acerca de lo leído puedan hallarse alejadas del saber que precisan aprender. Asimismo, según los entrevistados, también es sustancial que el profesor les proponga hacer uso de los textos mediante tareas⁷ que los alienten a participar y explicitar sus interpretaciones para compararlas/repensarlas con base en las de otros (pares y docente), tal como se observa en la Escena 2, relatada al comienzo de este capítulo. Al respecto, una de las estudiantes entrevistadas afirma que:

Magdalena: [...] **la [profesora] de M2, cuando nos hizo leer fuentes [en clase], nos hizo relacionar con textos, 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, de ciertas definiciones del autor, con eso ayudaba a ver si habíamos leído bien.**

Esta alumna destaca que la tarea propuesta por la docente favoreció la efectiva participación en clase del curso y ayudó a trabajar sobre la comprensión de lo leído. Esta situación dialógica, promovida desde la enseñanza, no fue un caso aislado; en efecto, el análisis de las clases observadas durante un semestre mostró que en M2 se propusieron diferentes y reiteradas tareas que impulsaron la dialogicidad en torno a la lectura. Las describimos a continuación:

• **Exponer textos en clase con la ayuda de la docente y la intervención de los pares:**

en esta actividad un alumno exponía oralmente ante la profesora y sus compañeros lo que había comprendido e interpretado de un texto relativo al tema tratado en la asignatura. Al comienzo del año T. solicitó a todos los cursantes que eligieran un mínimo de tres textos, entre los consignados en el programa, para exponerlos a la clase durante la cursada anual. Cuando un alumno exponía, la docente intervenía para realizar preguntas sobre cuestiones relevantes que habían sido pasadas por alto, para contextualizar determinados aspectos brindando información adicional, aclarar dudas o para reorientar las interpretaciones que consideraba alejadas del objeto de enseñanza. A los estudiantes que no tenían a cargo la exposición del texto, también se les solicitaba leerlo para intervenir en la presentación de su colega/alumno, realizar aportes o formular preguntas. En las clases observadas constatamos que, por lo general, ello ocurría espontáneamente. Sin embargo, cuando las intervenciones no sucedían *motu proprio*, T. formulaba preguntas directas a los estudiantes que no habían participado aún en el intercambio sobre qué pensaban acerca de lo que exponía su par.

• **Discutir las interpretaciones de la bibliografía entre el grupo total de clase y con la docente:**

en esta tarea, la profesora solicitaba que los alumnos comentaran qué había entendido cada uno de la bibliografía leída. Con este objetivo, pedía que comparasen y confrontasen entre ellos, al modo de un debate, sus diversas interpretaciones acerca de los argumentos de los autores, de modo de adoptar por sí mismos cierta lectura de los hechos históricos analizados en los textos. La docente también participaba de este intercambio, brindando informaciones de contexto y suscitando y retroalimentando los aportes.

• **Leer y analizar fuentes primarias en clase para recibir comentarios de la docente y de los pares:** la profesora proponía interpretar, durante la clase, y generalmente en parejas o tríos, documentos históricos a

■ Esta situación dialógica, promovida desde la enseñanza, no fue un caso aislado; en efecto, el análisis de las clases observadas durante un semestre mostró que en M2 se propusieron diferentes y reiteradas tareas que impulsaron la dialogicidad en torno a la lectura.

■ Tareas como las descritas legitimaron la participación de los alumnos en clase sobre lo leído, habilitándolos como intérpretes de pleno derecho de la bibliografía.

partir de consignas que apuntaban a que los alumnos los relacionaran con temas ya trabajados en la bibliografía, tal como se observa en la Escena 2. Con ello, promovía que las voces de los alumnos se pusieran en juego tanto durante el trabajo entre pares como también después, cuando se discutía e integraba en plenario lo que cada pareja o pequeño grupo había analizado.

Tareas como las descritas legitimaron la participación de los alumnos en clase sobre lo leído, habilitándolos como intérpretes de pleno derecho de la bibliografía. Es de recalcar que, sobre todo en las dos primeras tareas antes detalladas, la docente participó en las puestas en común aportando informaciones sobre el contexto de producción de los escritos y su relación polifónica con otros textos, explicitando posicionamientos previos acerca de cierto tema en discusión –al que los argumentos de los autores respondían–, y llamando la atención sobre determinados recursos retóricos que permitían rastrear en los escritos las valoraciones y/o cuestionamientos de las diversas voces presentes estos. De tal manera, propició el acercamiento de los alumnos a una lectura retórica de la bibliografía, en el sentido descrito por Perales y Sandoval (2016), en este mismo volumen.

Para los estudiantes entrevistados, ello repercutió beneficiosamente a la hora de comprender los textos y de estudiar. Informaron que la posibilidad de participar en clase les facilitó aprender en forma activa –y no reproductiva o memorística–, ya que lograron “tener más conciencia” e “interiorizar” los temas a partir de hablar sobre su entendimiento de lo leído. Valoraron que se les propusieran actividades que entrelazaran lectura y diálogo con el profesor y sus compañeros. Estas situaciones de intercambio acrecentaron su comprensión de los textos y de los contenidos, al igual que su interés y compromiso por leer, participar y aprender:

*Pedro: [...] el hecho de **que [la docente de M2] haga que los alumnos expongan el texto antes de que den el parcial [examen]**, 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 [...]**.*

En segundo lugar, los estudiantes entrevistados indicaron que la retroalimentación que recibieron en esta materia, gracias a la multivocalidad sobre los textos generada en las clases, les *ayudó a profundizar y avanzar en su aprendizaje*. Posiblemente, el inter-juego entre las distintas interpretaciones permitió que percibieran y solucionaran dificultades de comprensión de los textos que no habrían podido detectar ni resolver por sí solos:

Magdalena: Cuando **la profesora de M2 dice ‘bueno, lean este texto, vos da [exponé] este texto’ [...], nos hace participar en clase [...]. Por ejemplo, a mí me tocó dar una vez un tema de judíos. [...] Yo para el parcial [examen] entonces ya lo tenía re-claro porque [...] 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 que cuando un compañero da [expone en clase] el texto, también dice muchas más cosas que tal vez lo que pueda decir la profe [...], porque es también la mirada de él [...] y lo que él puede llegar a pensar, no es lo que solamente dice la profe [...], es como que lo 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, a esto yo ni le di importancia’.**

De acuerdo con lo expuesto, vemos que en la materia M2 el diálogo con el docente y con los pares sobre los textos propició que los estudiantes leyeran para las clases, resignificaran lo leído y profundizaran su comprensión. Asimismo, establecer espacios dialógicos para el trabajo conjunto sobre la bibliografía brindó a la profesora la oportunidad de conocer el proceso de lectura de sus estudiantes para intervenir en el mismo antes de las evaluaciones.

Nos interesa considerar ahora, entonces, qué razones indicó T. como motivo de incluir actividades dialógicas en torno a la lectura. Tal como expresó durante la entrevista, esta docente buscaba vigorosamente que sus alumnos leyeran y participaran en su materia, basándose en su comprensión de la bibliografía leída:

T: [...] 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 [...] no tanto quizá forzar la pregunta por la pregunta.**

Según explicó esta docente, la propuesta habitual de que los alumnos hicieran preguntas después de la exposición del profesor no solía lograr que participaran. En cambio, solicitar que expusieran su comprensión de algún texto al resto de la clase para debatir sobre el tema, o que interpretaran documentos históricos en pequeños grupos con posterior puesta en común, fomentó e incrementó su participación. Puede notarse aquí que los propósitos de lectura (Zanotto, 2016, en este volumen.) quedaron aquí definidos a partir de la decisión de la docente de acrecentar la interacción en el aula.

En particular, los datos muestran que el modo de organizar las clases por parte de T. implicó un “cambio de contrato didáctico” (Brousseau, 2007) con los estudiantes, quienes sólo progresivamente lograron asumir el nuevo rol que esta docente les propuso:

 De acuerdo con lo expuesto, vemos que en la materia M2 el diálogo con el docente y con los pares sobre los textos propició que los estudiantes leyeran para las clases, resignificaran lo leído y profundizaran su comprensión. Asimismo, establecer espacios dialógicos para el trabajo conjunto sobre la bibliografía brindó a la profesora la oportunidad de conocer el proceso de lectura de sus estudiantes para intervenir en el mismo antes de las evaluaciones.

[Al principio de la cursada, cuando un alumno exponía los textos, los compañeros] me preguntan a mí automáticamente y les digo preguntá a él [al estudiante que expone el texto], [...] 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 [malinterpretando] 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 [...].

El rol que esta profesora adjudicó a los alumnos como necesarios intérpretes de los textos implicó redistribuir el poder sobre el saber durante los intercambios en el aula (Castedo, 2007). En este sentido, notamos que, en sus clases, T. se esforzaba por lateralizar las intervenciones de los alumnos que, usualmente, se acomodan en función de un modelo radial de diálogo (que va del docente a los estudiantes y viceversa). Dicho modelo reproduce la secuencia IRE (iniciación-respuesta-evaluación) identificada por Cazden (1991), en la que el profesor inicia el intercambio a través de un comentario o pregunta, recibe la respuesta de un alumno y realiza una evaluación acerca de su corrección/incorrección. Ello es muy distinto a la multivocalidad que buscó favorecer T. y que caracteriza a la enseñanza dialógica (Dysthe, 1996, 2000). De hecho, la multivocalidad implica suscitar la interanimación de muchas voces, para lo cual es fundamental que el profesor devuelva o reconduzca las intervenciones de los alumnos al resto del grupo, a los fines de que éstas no sólo se dirijan al docente como fuente autorizada del saber.

Paralelamente, T. hizo referencia a otras razones que la llevaron a buscar incluir en sus clases un trabajo dialógico con los textos:

[...] lo mismo [cuando trabajan con documentos históricos en clase] la idea es, [como hablando a los alumnos:] “a ver, qué dice el texto [el documento histórico], 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” [...]. Pero si no se los muestro así en clase, si no lo hacen ellos mismos ahí [en el aula] tipo ensayo, como para que se orienten un poco, olvidáte, imposible que lo hagan después en el parcial [examen]. [...] con eso [con interpretar documentos históricos en clase] un poco se entusiasman, les cuesta pero van para adelante en general, producen, entran en la conversación, se van metiendo [...].

El anterior fragmento de entrevista muestra que, en sus clases, T. procuraba enseñar una práctica letrada específica: jerarquizar la información presente en un documento histórico para interpretarla a la luz de la bibliografía académica (“qué dice el texto [...] con qué de toda la bibliografía relacionamos esto, [...] en qué contexto, de qué proceso forma parte”). En vista de ello es posible pensar que, para esta profesora, el objeto de enseñanza no se restringía a transmitir conceptos sino que incluía ayudar a ejercer prácticas lectoras específicas. Asimismo, T. parecía reconocer que, para entender un dato histórico, era preciso que sus alumnos aprendieran a interpretarlo a través de participar en una actividad intertextual y dialógica. Sólo entonces tendría sentido pedirles “háblame de la Inquisición”. La entrevista muestra que la docente entendía que sus alumnos aprenderían esta práctica lectora al ejercerla y no sólo al escuchar sus explicaciones. Por esta razón, organizaba tareas en clase a modo de “ensayo” de lo que se les pediría realizar en los exámenes. De esa manera, T. se ocupaba de acompañar y guiar la interpretación de los textos durante su despliegue, interviniendo antes de las evaluaciones. Ello se diferencia de lo que investigaciones como la de Carlino, et al., (2013) y Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) informan que es usual en la formación superior: que los profesores conciban que ocuparse de la lectura (y la escritura) implica tan sólo dar consignas *al principio* y luego evaluar *al final* estos procesos. El corolario de esta creencia conduce, así, a que los docentes detecten las dificultades de comprensión recién cuando corrigen los exámenes escritos de sus alumnos. Estas correcciones tardías han sido descritas como “un epitafio encima de un difunto que ya no puede remediar” lo plasmado en el examen (Carlino, 2003). La profesora T., en cambio, convocaba a trabajar sobre los textos e intervenía antes de la evaluación, cuando la “suerte” de los estudiantes no estaba aún echada.

En conjunto, los motivos que expresó esta docente sobre el por qué y el para qué fomentar la participación en el aula en torno a los textos nos permiten inferir que asumía una responsabilidad compartida entre profesor y alumnos para que la lectura se constituyera en una herramienta de aprendizaje, adoptando así una concepción interpretativa (y no extractiva) de la lectura. Aparece también, en los dichos de esta enseñante, una conceptualización más interactiva de la enseñanza que la observada en el Caso 1. En este sentido, hallamos que la profesora de M2 aprecia que las aproximaciones parciales y/o deformantes de los alumnos con respecto al saber disciplinar no son negativas sino necesarias, en tanto será la puesta en relación de esta diversidad de significaciones la que hará avanzar y complejizar los intentos de interpretación de los estudiantes, junto con la intervención del docente.

En suma, hacer lugar en clase al trabajo con la lectura a través de proponer situaciones dialógicas de aprendizaje favoreció en esta materia que los alumnos se posicionasen como lectores activos al promover un diálogo multivocal entre los textos, entre lo pensado por ellos mismos y las interpretaciones de otros (el docente y sus pares). Esto marca una diferencia sustancial con respecto a la enseñanza monológica, en la que no se contemplan oportunidades de reelaboración de lo comprendido a través de la retroalimentación

■ En vista de ello es posible pensar que, para esta profesora, el objeto de enseñanza no se restringía a transmitir conceptos sino que incluía ayudar a ejercer prácticas lectoras específicas.

En conjunto, estas intervenciones promotoras de dialogicidad permitirían al docente conocer los procesos lectores y de construcción de significado de la mayoría de los estudiantes, a los fines de intervenir durante su desarrollo (Carlino, et al., 2013; Carlino, et al., 2013).

dialógica, y en donde la evaluación escrita suele representar el hito último para acreditar un aprendizaje previo, en el que el enseñante ha tenido poca o nula oportunidad de intervenir.

CONSIDERACIONES FINALES

En el presente capítulo, hemos intentado dar respuesta a cómo repercute en las experiencias lectoras de alumnos de dos materias disciplinares de una carrera de Profesorado en Historia que se incluya o no en las clases el trabajo conjunto sobre la lectura. Con este propósito, analizamos –a partir de un semestre de observación de clases y de entrevistas en profundidad a docentes y alumnos– qué ocurre en una asignatura caracterizada por el desarrollo habitual de clases monológicas (Escena 1; Caso 1) y, en contraste, qué sucede en otra materia donde predomina la dialogicidad en el aula (Escena 2; Caso 2).

Los resultados muestran que la enseñanza dialógica observada en este estudio crea condiciones que favorecen la lectura interpretativa de textos disciplinares por parte de los alumnos, los alientan a explicitar sus atribuciones de significado en el espacio del aula y propician el diálogo entre pares y con el docente a los fines de contrastar con otros la propia construcción interpretativa. En conjunto, y tal como han mostrado otras investigaciones (Dysthe, 1996; 2000), ello propiciaría el aprendizaje y la comprensión más profunda de los contenidos a aprender. Según se evidenció en el Caso 2, tales condiciones consisten, primeramente, en que el docente *dedique tiempo de clase* a trabajar cooperativamente sobre lo leído, entre pares y con el profesor. Otro factor de importancia es que el docente *proponga tareas* que permitan que los alumnos tengan oportunidades recurrentes para *hablar sobre los textos*, favoreciendo el interjuego de distintas interpretaciones entre los estudiantes *antes* de que el profesor valide cuáles resultan más ajustadas o aceptables. A este fin, es también preciso que el docente *redirija al grupo de clase las dudas* que los alumnos le formulan como portador de autoridad en el saber, para aprovechar al máximo la interacción entre pares, antes de intervenir él mismo. Por último, resulta central que el profesor *solicite la lectura de párrafos o partes de los textos durante la clase* para fundamentar opiniones expresadas y/o trabajar dificultades puntuales.

En conjunto, estas intervenciones promotoras de dialogicidad permitirían al docente conocer los procesos lectores y de construcción de significado de la mayoría de los estudiantes, a los fines de intervenir *durante* su desarrollo (Carlino, et al., 2013; Carlino, et al., 2013). Sólo de esta manera, y como indicó la propia docente del Caso 2, se puede esperar luego que los alumnos se acerquen a las expectativas de comprensión y aprendizaje que se materializan en las evaluaciones.

El trabajo *durante* los procesos de lectura sostenido en M2 marca una diferencia sustancial con respecto a la enseñanza monológica, en la que los exámenes suelen representar la única y última oportunidad para dar a conocer al profesor –y acreditar, en forma simultánea– aquello que se ha comprendido –o malinterpretado–. Esta situación, observada en el Caso 1, tiende a ocurrir cuando la voz del docente monopoliza el espacio discursivo de las clases y, por tanto, también la interpretación de los textos. Los alumnos, en

contextos monológicos como el descrito en el Caso 1, suelen carecer de guía y de oportunidades de retroalimentación sobre cómo interpretar los textos designados como fuente de conocimiento en la asignatura. Ello puede derivar en que, ante las dificultades de comprensión, lean con el sólo propósito de identificar en la bibliografía aquello que refrenda lo dicho por el docente, para luego estudiarlo aunque no lo entiendan. En forma más extrema, la monologicidad en las clases puede incluso conducir a que algunos estudiantes desistan de intentar abordar la lectura de los textos del programa. Así, con el objetivo de aprobar los exámenes, algunos estudiantes optan por leer/estudiar exclusivamente de sus apuntes de clase, en los que han registrado “lo que quiere el docente” que interpreten de los textos.

Este capítulo muestra entonces cómo “hacer lugar” o no “hacer lugar” en clases de Historia al trabajo interpretativo sobre textos de la disciplina, repercute en el modo de estudiar de los alumnos. Muestra, también, que potenciar la dialogicidad en el aula sobre lo leído promueve el compromiso lector de los alumnos y los ayuda a comenzar a adentrarse en las lógicas de construcción de conocimientos que caracterizan el campo disciplinar en el cual se forman. Hacerle lugar a la lectura en las clases del nivel superior resulta así de vital importancia, si queremos alumnos que no sólo repitan sino que puedan pensar y participar socialmente con ayuda del saber que las disciplinas forjan y difunden a través de lo escrito. Más aun en el caso de los futuros docentes, que podrán así valorar y enseñar prácticas que han ejercido y aprendido a lo largo de su formación.

REFERENCIAS

- 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.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination. Four Essays*. Editado por Holquist, M. Traducido por C. Emerson y M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum* (2da ed.). Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heinemann.
- Bazerman, Ch. (1981). What written knowledge does: Three examples of academic discourse. *Philosophy of the Social Sciences*, 11(3), 361-388.
- Bazerman, Ch. (1991). The Second Stage in Writing across the Curriculum. *College English*, 53(2), 209-212.

- Bennett, N. (1988). The effective primary school teacher: The search for a theory of pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 19-30.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biesta, G. J. J., y Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 173-181.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la Republica Argentina*. Buenos Aires: IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina). Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf
- Carlino, P. (2003). Reescribir el examen: transformando el «epitafio» en una llamada al pie de página. *Cultura y Educación*, 15(1), 81-96.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I., y Marucco, M. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9ywid_item=4
- 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 de: <http://www.red-u.net/>
- Cartolari, M., y Carlino, P. (2009). *Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica*. Ponencia 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 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 de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3557>
- 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.
- Castro, M. C., y Sánchez, M. (2016). Características genéricas y estrategias de lectura. Una propuesta para la comprensión de textos académicos. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 3). México: Ediciones SM.
- Cazden, C. (1991). Discurso en clase y aprendizaje del alumno *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa). (2004). *Censo Nacional de Docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de: <http://portal.educacion.gov.ar/estadisticas/censo-docente/>
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199.
- 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.
- Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.
- Estienne, V. (2008). Leer en la Universidad. Un estudio exploratorio acerca de las dificultades en el abordaje de la lectura de los alumnos ingresantes. *Revista Científica de UCES*, XII (2), 37-53.
- Flyvbjerg, B. (2005). Cinco equívocos sobre la investigación basada en estudios de caso. *Estudios Sociológicos*, 23(2), 561-590.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido* (18a ed.): Siglo XXI de España Editores.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice* (3ra ed.). Nueva York: Taylor and Francis / Routledge.

- Holquist, M. (2002). *Dialogism - Bakhtin and his world* (2nd ed.). London y New York: Routledge.
- Kisilevsky, M. y Velada, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la Educación Superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado de: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kisilevsky-velada.pdf>
- 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.
- Mercer, N. (2008). Classroom dialogue and the teacher's professional role. *Education Review*, 21(1), 60-65.
- Mercer, N. y Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445.
- 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.
- Perales, M. D., y Sandoval, R. I. (2016). La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: una alternativa D/discursiva para la alfabetización académica. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 2). México: Ediciones SM.
- Rosenblatt, L. M. (1988). Writing and reading: The transactional reading. *Technical Report N° 416*. New York: New York University.
- Rosenblatt, L. M. (2005). From "Viewpoints: Transaction versus Interaction". *Voices From the Middle*, 12(3), 56-58.
- Russell, D. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14, 504-554.
- Salazar, C. (2002). La villa imperial de Potosí: cuna del mestizaje (siglos XV y XVII). En G. Boccara (Coord.), *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas* (pp. 139-160). Perú: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).

- Sedlak, M. (1987). Tomorrow's teachers: The essential arguments of the Holmes Group Report. *Teacher College Record*, 88, 314-326.
- Smith, F. (1988). *Understanding Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, F. R., y Feathers, K. M. (1983a). The Role of Reading in Content Classrooms: Assumption vs. Reality. *Journal of Reading*, 27(3), 262-267.
- Smith, F. R., y Feathers, K. M. (1983b). Teacher and Student Perceptions of Content Area Reading. *Journal of Reading*, 26(4), 348-354.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18(1/2), 109-123.
- Wells, G. (1990a). Talk about Text: Where Literacy Is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Wells, G. (1990b). Creating the Conditions to Encourage Literate Thinking. *Educational Leadership*, 47(6), 13-17.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.
- Zanotto, M. (2016). Comprensión lectora y aprendizaje de textos académicos: hacia una lectura estratégica en el campo de las Ciencias Sociales. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 1). México: Ediciones SM.

Notas

¹Este trabajo retoma resultados de la tesis doctoral de la primera autora, dirigida por la segunda, realizada con beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, de Argentina.

²En el relato de estas escenas, al igual que en el resto de este capítulo, denominamos a las materias como M1 y M2 a los fines de preservar la confidencialidad de los datos y de los participantes. En el caso de los profesores, adjudicamos una letra para distinguirlos. Así, F. corresponde a la docente de la asignatura M1, y T. a la de la materia M2. Para identificar a los alumnos, en cambio, optamos por otorgar a cada uno un seudónimo.

³En su pregunta, Octavio muestra que no ha comprendido que “yanacona” es un término que refiere a una categoría social relativa a un tipo de servidumbre. En efecto, parece confundir el “ser yanacona” con formar parte de determinado “pueblo” aborigen. En el Alto Perú, durante la prevalencia del trabajo y explotación minera que tuvo lugar entre los años 1570 y 1585, la implantación del sistema de mita tuvo como consecuencia que los indios generaran estrategias para soslayarla. Una de ellas consistió en escapar de sus comunidades de origen para convertirse en “forasteros”, instalándose en otros pueblos o ciudades para evitar ser registrados como tributarios. Entre dichos forasteros, no obstante, la mayoría perdió su libertad trabajando como “agregados” en las propiedades de estancieros españoles, de quienes empezaron a depender en calidad de “yanaconas”. El “yanaconazgo” se refiere así a la categoría de “indios de servicio” (Salazar, 2002).

⁴En los fragmentos de clase o de entrevistas que se transcriben, hemos señalado 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. En las ocasiones en que ha sido preciso omitir partes de lo transcrito por motivos de espacio, ello se indica a través de puntos suspensivos entre corchetes.

⁵Podemos también encontrar un nexo con lo que Paulo Freire describió como la concepción bancaria de la educación: “En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción ‘bancaria’ de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan” (Freire, 1970, p. 78).

⁶Según el estudio realizado por Kisilevsky y Velada (2002), el 18.9% de los estudiantes de profesorado universitario 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.

⁷Al hablar de *tareas*, nos referimos a los elementos mediadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos que el docente propone, es decir, a las actividades con las que el profesor establece ciertas dinámicas durante las clases (Doyle, 1983) para promover determinadas experiencias para aprender (Bennett, 1988).