

**Modos de leer y escribir en  
Historia: percepciones de  
alumnos y profesores de la  
formación docente inicial**

**Ways of Reading and Writing  
in History: Students' and  
Teachers' Perceptions in Pre-  
Service Teacher Education**

**Manuela Cartolari  
Elena Molina**

Instituto de Lingüística de la Universidad de  
Buenos Aires (Argentina)

**Manuela Cartolari  
Elena Molina**

Instituto de Lingüística de la Universidad de  
Buenos Aires (Argentina)

**Resumen**

Leer y escribir para aprender contenidos disciplinares implica poder adentrarse, paulatinamente, en las particulares formas de pensar y hacer con el discurso escrito en determinada área del conocimiento. Partiendo de esta premisa, nos propusimos identificar y analizar las percepciones de docentes y alumnos sobre las prácticas de lectura y escritura observadas en tres materias disciplinares de un profesorado en Historia de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, buscamos describir qué sentidos y propósitos les otorgan estudiantes y educadores. Gracias

**Abstract**

Reading and writing to learn disciplinary contents implies the gradual appropriation of particular ways of thinking and doing with written discourse in a certain disciplinary area. From this assumption, our purpose is to identify and analyze teachers' and students' perceptions regarding reading and writing practices in the context of three courses of a pre-service teachers' History program imparted in Buenos Aires. As well, we describe which senses and purposes the participants ascribe to those ways of reading and writing. Through a semester of classes' observations

a un semestre de observación de clases y a entrevistas a estudiantes y profesores, identificamos distintos requisitos que caracterizan las prácticas letradas en estas asignaturas. En este trabajo, analizamos en profundidad los dos más referidos: 1) *analizar la perspectiva histórica de los autores*; y 2) *comprender procesos versus memorizar acontecimientos*. Los resultados muestran que los alumnos pueden adjudicar a estos requerimientos un sentido disciplinar o arbitrario, según los mismos se pongan en juego en situaciones dialógicas o monológicas de enseñanza.

**Palabras clave:** Lectura, Escritura, Historia, Formación docente.

and in-depth interviews to students and educators, we identify different requirements that characterize literacy practices in these courses. In the present article, we detain to analyze two of the participants' most referred demands: 1) *to analyze authors' historical perspectives*; and 2) *to understand processes versus memorizing/describing series of events*. Results show that students can ascribe to these requirements a disciplinary or an arbitrary sense, depending upon if these aspects are put into play in dialogical or monological teaching class-contexts.

**Key words:** Reading, Writing, History, Pre-Service-Teacher-Education.

## Introducción

La importancia de preparar a los estudiantes del nivel superior para que puedan participar en sus comunidades discursivas de referencia tras graduarse suele quedar relegada a los últimos tramos formativos o, incluso, pasar desapercibida para la mayoría de los educadores. Como se ha mostrado, en la formación inicial de docentes, esta desvinculación entre las prácticas de lectura y escritura que se ejercen para aprender contenidos y aquellas que caracterizan el hacer disciplinar profesional parece enfatizarse (Woodward-Kron, 2004). En efecto, los profesores de este ámbito con frecuencia consideran que el trabajo de sus estudiantes no consistirá en producir conocimientos, sino tan sólo en enseñarlos. Por este motivo, los educadores muchas veces no le encuentran sentido a socializar con sus alumnos las prácticas letradas que les resultan familiares como representantes de una comunidad disciplinar determinada, limitándose, en cambio, a prescribir y/o a criticar a sus alumnos por sus opciones de estilo o redacción, y/o por su capacidad o dificultad para realizar en forma autónoma una lectura *inferencial y/o crítica* (Jenkinson, 1976; Smith, 1989) de la bibliografía.

A su vez, los estudiantes pueden considerar innecesario el esfuerzo por aprender a leer como lo hacen los más expertos en su área de formación, sobre todo si piensan que ello resultará superfluo cuando enseñen en el futuro (Lesley, Watson y Elliot, 2007). Con base en esta creencia, como también en la falta de sentido que reviste para ellos la lectura en algunas asignaturas, muchos transcurren y aprueban los cursos sin leer buena parte de la bibliografía. Esto ocurre porque encuentran más fácil y más útil estudiar de sus apuntes de clase, en los que registran las explicaciones del profesor sobre los textos (Cartolari, 2014; Cartolari y Carlino, 2011; Lesley, Watson y Elliot, 2007).

A la luz de estos antecedentes, el propósito de este artículo es problematizar, en primer término, el hecho de que puedan enseñarse y aprenderse contenidos disciplinares (en este caso, correspondientes a la Historia) sin atender –en forma más o menos implícita o explícita– a los cánones y debates epistemológicos que son propios del área de conocimiento en cuestión. En segundo lugar, nuestro objetivo es mostrar cómo y por qué ciertos modos de pensar, leer y escribir que son percibidos por los alumnos y docentes como propios del hacer disciplinar en Historia pueden adquirir un sentido arbitrario o disciplinar de acuerdo con las prácticas educativas en los que se pongan en juego. Se ha sugerido que el sentido arbitrario, para los estudiantes, deviene si la enseñanza se basa en clases monológicas –centradas en la exposición del profesor, al modo de clases magistrales–, mientras que el sentido disciplinar prevalece si las prácticas educativas resultan preeminentemente dialógicas –centradas en la participación polifónica de los alumnos y del docente en torno a los textos– (Cartolari, 2014; Cartolari y Carlino, 2011). En conjunto, ambos propósitos orientan el análisis de resultados que contribuyen en forma relevante al campo de discusión sobre la lectura y escritura en el nivel superior y en las disciplinas. Así, aportan al conocimiento situado en el contexto hispanohablante sobre los modos de leer y escribir en la formación de profesores, tema que ha recibido escaso e incipiente desarrollo en las investigaciones del último decenio (Cartolari y Carlino, 2009; Cartolari y Carlino, 2011).

A los fines de enmarcar teóricamente nuestra investigación, en los apartados que siguen revisamos distintos estudios que nos permitirán conceptualizar: a) la importancia de tener en cuenta la complejidad discursiva y retórica propia de cada comunidad disciplinar en la educación superior, b) los modos de pensar, leer y escribir que caracterizan la Historia como campo de conocimientos y c) los estilos de enseñanza denominados dialógicos o monológicos y sus implicancias para el aprendizaje mediado por la lectura y la escritura.

### **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 ha inspirado, hace ya varias décadas, programas de investigación centrados en las características discursivas y retóricas propias de cada comunidad disciplinar (ver, por ejemplo: Bazerman, 1981, 1991; Kruse, 2006; McLeod, 1989; Russell, 1991). En particular, algunos de estos estudios han subrayado que aprender contenidos en las materias del nivel superior no se favorece con cualquier modo de encarar la escritura, sino que es preciso proponer a los estudiantes la escritura de textos que les permitan apropiarse de las particularidades retóricas características de la producción de conocimiento de cada campo disciplinar (Artemeva, Logie y St-Martin, 1999; Artemeva y Fox, 2011; Blakeslee, 2007; Freedman y Adam, 1996). En este sentido, Carter y colaboradores (2007) muestran, a partir de su estudio con alumnos y profesores universitarios, la importancia de *escribir para aprender a través de aprender a escribir en las disciplinas*. Para estos autores, el objetivo pedagógico así expresado surge de conceptualizar a los géneros discursivos disciplinares como acción social (Bazerman, 1988; Miller, 1984) y, a su vez, como sistemas de actividad situada (Russell, 1997).

Definir a los géneros como acción social conlleva asumir que 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 (Bazerman, 1988; Carlino, 2005). Por esta razón, los géneros no pueden reducirse a simples normas a cumplimentar. En cambio, y como sostiene Russell (1997), precisan analizarse como sistemas de actividad situada. En el ámbito educativo, ello supone tener en cuenta 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, orientados ya sea a la equidad o la selección social—.

Con esto en mente, revisaremos a continuación elaboraciones teóricas y estudios empíricos que abordan algunos modos de pensar, leer y escribir característicos de la Historia. Nos proponemos, de esta manera, sumar el punto de vista de la disciplina como herramienta de análisis para identificar y comprender las sintonías y acuerdos, así como los conflictos y contradicciones, que pueden generarse entre las percepciones de alumnos y docentes sobre la lectura y la escritura en asignaturas de Historia.

### **Modos de leer y escribir en Historia: elaboraciones teóricas y hallazgos empíricos**

Si bien 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), 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). Aun así, existe un segundo nivel de análisis en el cual, más allá de los aspectos comunes correspondientes al discurso científico o a la ciencia social y humana, las particularidades del objeto de conocimiento histórico enfrentan a desafíos específicos a quienes se adentran en esta disciplina.

Una primera vía de acceso a entender tales desafíos es prestar atención al hecho de que en Historia los problemas de estudio no suelen hallarse definidos con precisión, sino que dependen en gran medida de la construcción e interpretación personal de los historiadores (Wineburg, 1991). Además, las soluciones a los interrogantes 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 determinadas Ciencias Sociales (como por ejemplo, en Psicología o en Economía) (Cardoso, 1985). Inclusive, en Historia, la propia idea de *resolución de problemas* se encuentra en jaque, puesto que el trabajo de comprensión histórica comienza allí donde, para muchas otras ciencias, finaliza. Justamente, en Historia la solución dada a cierto problema es lo que ya se conoce —es decir, qué hechos sucedieron en determinado tiempo y espacio como derivación y consecuencia de otros—, pero lo

que importa, y por tanto aquello que debe reconstruirse, son las razones por las que determinado orden de eventos originó una solución específica y no otras que podrían también haber sido posibles (Shemilt, 1983; Wineburg, 1991).

De este modo, el *hacer disciplinar* en esta área del conocimiento consiste mayormente en explicar y atribuir causas a lo sucedido a partir de lecturas que son en su esencia múltiples (Jenkins, 2003; Carr, 1964). Una de las características epistemológicas propias de la Historia corresponde, entonces, a que los puntos de vista, materializados en textos, no pueden disociarse 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 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 inician en la disciplina? Si este fuera el caso, ¿cuáles son las diferencias? Para dar respuesta a estos interrogantes, los estudios conducidos por Wineburg y seguidores (Britt y Angliskas, 2007; 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 permiten identificar tres *estrategias heurísticas* que utilizan con mayor destreza y familiaridad los expertos en Historia cuando leen textos de otros historiadores y/o analizan documentos históricos.

La primera que ponen en marcha dichos sujetos corresponde a *identificar y evaluar la fuente y/o el autor*. Para ello, toman en consideración distintos datos referidos, por ejemplo, a la posición del escritor (sus credenciales académicas, afiliaciones políticas e institucionales, etc.), a sus posibles motivaciones profesionales o personales, a su forma de participación en los sucesos (participante activo, testigo, investigador, etc.), a la fecha del escrito (datos a los que se pudo o no tener acceso, a sucesos contemporáneos que puedan haber ejercido influencia en la perspectiva adoptada), etcétera. Esta información, que por lo general no se encuentra en el texto en forma explícita, es importante para comprender por qué algunos eventos específicos se incluyen u omiten. Asimismo, es necesaria 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, según los estudios citados, consiste en la *contextualización* en tiempo y espacio de la secuencia de eventos tratada en escrito. En esta instancia, mientras avanzan en la lectura, los avezados en la disciplina 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; por tanto, se requiere contar con un cierto dominio y experiencia en la disciplina para ejercerla.

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 experto sopesa la credibilidad de datos e interpretaciones y, ante las discrepancias, elabora criterios para justificar su adscripción a una u otra versión de lo sucedido.

Además de los aportes seminales de Wineburg y colegas sobre la especificidad de la lectura en Historia, varias investigaciones más abordan temas referidos a las características propias de pensar, leer y escribir en Historia. Entre estas, se destacan estudios que muestran la necesidad de apropiarse y de enseñar en esta disciplina no sólo *contenidos conceptuales*, sino también *saberes procedimentales* –por ejemplo, a pensar en causas, procesos, evidencias, cambio, etc.– (Ashby, Lee y Dickinson, 1997; Lee y Ashby, 2000; Seixas, 2006; Seixas y Peck, 2004).

Otros estudios enfocan los desafíos que acarrea comprender que las nociones de *verdad* y *objetividad* en Historia se construyen a partir de la intertextualidad, en referencia a las conexiones existentes entre distintos textos y fuentes que permiten una mirada más amplia y profunda de un tema (Jenkins, 2003; Lenski, 1998). Esta característica de las prácticas letradas 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 de universidad tienden a escribir sobre lo leído priorizando la información coincidente por sobre las divergencias (Stahl, Hynd y Britton, 1996). 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 o como si estuviese libre de controversias y fuese una verdad absoluta.

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 secundario encuentran serias dificultades para integrar en los textos que escriben las explicaciones y/o evidencias presentadas en 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) destacan que escribir argumentando una explicación a partir de una lectura intertextual es ventajoso para el aprendizaje porque favorece el desarrollo y la comprensión de la idea de autoría en los textos propios y ajenos, en contraposición a la concepción de que la Historia sólo trata sobre “hechos que son de otros” (Holt, 1990, citado en Voss y Wiley, 1997:264).

En concordancia con lo anterior, las investigaciones de Ferretti, MacArthur y Okolo (2001) en primaria, de De La Paz (2005) en el nivel medio y de Hynd-Shanahan y colegas (2004) en la universidad, indican que las formas de enseñanza 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. En conjunto, estos antecedentes muestran

que, a lo largo de los distintos niveles educativos, el rol del docente de Historia es crucial para que los alumnos aprendan las prácticas de lectura y escritura características de esta disciplina. Ello es especialmente importante ya que, como veremos a continuación, el estilo de enseñanza que despliegan los profesores resulta clave en el desarrollo de tareas que involucran escribir y leer para aprender.

### **Lectura y escritura en la enseñanza dialógica o monológica**

Los estudios sobre interacción entre lectura, escritura y oralidad en clases del nivel secundario y superior realizados por Olga Dysthe (1996, 2000, 2012) identifican distintas prácticas docentes que corresponden a estilos monológicos y dialógicos de enseñanza. En la conceptualización que propone esta autora, ambos estilos consisten en los puntos extremos de un continuo, el cual se extiende desde la mayor monologicidad a la mayor dialogicidad. De esta forma, el extremo correspondiente a la enseñanza monológica puede representarse en términos de la tradicional clase magistral, en la que la comunicación va en una sola dirección –del docente a los alumnos–. De este modo, el intercambio verbal sobre lo leído o lo escrito entre profesor y estudiantes para la construcción conjunta de significados se valora poco o, incluso, se evita. En el polo opuesto del continuo se halla, en cambio, el estilo de “enseñanza dialógica”. Este se caracteriza por promover el máximo nivel de interacción entre docente y alumnos a partir de preguntas auténticas, sin respuestas prefijadas de antemano. Aquí, la enseñanza busca potenciar el aprendizaje a través de la interacción entre lectura, escritura e intercambios orales en una doble dirección: “leer y escribir para hablar” (tareas de lectura y escritura para enfocar y preparar las discusiones en clase) y “hablar para leer y escribir” (preparación oral de las tareas que requieren de lectura y escritura).

Según muestran las investigaciones de Dysthe (2000, 2012), las prácticas de enseñanza predominantemente dialógicas promueven que los estudiantes aprendan en forma más profunda y constructiva, y favorecen sobre todo el avance de aquellos alumnos que experimentan mayores dificultades en el aprendizaje y en la lectura y escritura académicas. Esto es así porque, a partir de la polifonía que se promueve en torno a los escritos, pueden explicitarse y discutirse múltiples facetas de los textos, lo cual a su vez amplía las posibilidades y ayudas para la transformación de la comprensión y la construcción de nuevos significados (Bakhtin, 1981; Dysthe, 1996). Acerca del aprendizaje de la Historia, lo anterior resulta de vital importancia en vista de que, como hemos señalado, esta disciplina se caracteriza por la necesidad de construir conocimiento a partir de la intertextualidad. Dicho aspecto propio de la disciplina implica de por sí entrar en diálogo con múltiples voces que no sólo provienen del pasado, sino también de sus intérpretes en el presente, quienes atravesados por su contexto y convicciones actuales interpretan, resignifican, reconstruyen y valoran las fuentes y versiones existentes sobre lo sucedido.

### **Método**

La presente investigación se enmarca en la tradición cualitativa de los estudios de casos múltiples (Yin, 1984). En consecuencia, su propósito es enfocar un número limitado de hechos y situaciones relativos a las percepciones de alumnos y docentes sobre las características de leer y escribir en la formación docente en Historia, con el fin de abarcar de manera profunda su comprensión, tanto de manera holística y contextualizada,

como también específica (Stake, 1994). 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). Al respecto, definimos como casos a tres asignaturas disciplinares de un profesorado en Historia de la Ciudad de Buenos Aires y, como unidades de análisis, a los puntos de vista y sentidos expresados por alumnos y docentes en torno a las prácticas de lectura y de escritura ejercidas en dichas asignaturas. A continuación, describimos el contexto institucional en el que se insertan los casos estudiados, fundamentando su selección y la de los sujetos participantes.

### Contexto institucional, selección de casos y características de los participantes

Para llevar a cabo nuestro estudio, obtuvimos permiso para efectuar la investigación por parte de las autoridades de una de las cuatro instituciones de gestión estatal que ofrecen carreras de Profesorado en Historia en la Ciudad de Buenos Aires. En relación con la selección de materias, el equipo directivo de dicha institución nos contactó con seis profesores de asignaturas disciplinares de los primeros años, según consideraron que podrían hallarse interesados en participar del estudio. Tras realizar entrevistas preliminares a dichos docentes, decidimos tomar como casos a tres de tales materias, a partir de los siguientes criterios: a) que las asignaturas se dictaran en un mismo turno horario (matutino o vespertino) con el objetivo de que, potencialmente, los estudiantes cursaran dos o más asignaturas en paralelo y pudiesen así comparar las prácticas letradas ejercidas en tales espacios durante las entrevistas; y b) que los profesores informaran proponer tareas de lectura y escrituras distintas en cada materia, para sumar diversidad y riqueza a nuestro objeto de indagación. Con base en estos parámetros de selección, participaron del estudio las docentes de tres asignaturas que denominamos M1, M2 y M3 y, del total de 36 alumnos que cursaban tales materias, 20 estudiantes que aceptaron formar parte de la investigación y ser entrevistados.

Mencionaremos aquí algunos aspectos 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 la edad promedio. Del total de entrevistados, 14 alumnos trabajan además de estudiar en Profesorado y el tiempo semanal que ocupa su actividad laboral promedia las 23 horas reloj. Este tiempo dedicado al trabajo convive con la carga horaria de cursado presencial que se exige en este tipo de instituciones, la cual, en el caso de estos alumnos, es de 14 horas reloj en promedio. Sobre este punto, es necesario especificar también que el plan de estudios de la carrera de Profesor en Historia consta de 44 asignaturas (24 anuales y 20 cuatrimestrales) que se estima que los estudiantes 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 participantes de esta indagación informan cursar en promedio unas 7 asignaturas por ciclo lectivo anual, es decir, 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.

Por su parte, 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 el plano de su inserción laboral como docentes, las tres entrevistadas se desempeñan en forma predominante dentro del mismo Profesorado 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 solas. Al respecto, todas coinciden en señalar que, por lo general, en los profesorados no existen espacios institucionales de intercambio con otros docentes o agentes educativos sobre los temas o dificultades que las preocupan.

### Herramientas de recolección de datos y procedimiento de análisis

A los fines de acercarnos a nuestro objeto de estudio, nos servimos en primera instancia de una herramienta propia de la etnografía, esto es, de *la permanencia relativamente extensa en el tiempo en el contexto de estudio y con los actores del mismo* (Guber, 2001; Rockwell, 2009). De este modo, se realizaron observaciones de todas las clases de las 3 materias seleccionadas durante el segundo semestre de un año lectivo (14 semanas). Dentro del período de tiempo en el que concurrimos a la institución, en la cátedra de la materia 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 suma, 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.

Si bien todas las clases fueron audiograbadas y luego transcritas para su análisis, se elaboró una guía de observación para orientar en qué focalizarían las notas manuscritas a tomar por la investigadora durante las mismas. Esta guía se centró en el uso de los textos y el tipo de interacciones entre alumnos y docentes en torno a lo escrito. A tal fin, se tuvieron en cuenta, principalmente, los siguientes aspectos: actividades de escritura y lectura que se desarrollan en las clases: qué, cómo, cuándo leen y/o escriben los alumnos y/ o el docente; si los estudiantes tienen materiales de lectura a la vista y/o leen algunas de sus partes, cuáles, cuándo, para qué; conexiones entre intercambios orales y actividades de lectura o escritura: con qué frecuencia, entre qué actores (alumno-docente, alumno-alumno), duración de secuencias dialogales sobre los textos, duración de exposiciones del docente sobre bibliografía sin dar lugar a (o desalentando y/o desvalorizando) la participación de los alumnos sobre los mismos; uso del pizarrón, de libros, fotocopias, guías, programa, materiales de cátedra; lectura y/o escritura de apuntes de clase por parte de los alumnos; explicitación o no de la relación entre actividades de lectura y/o escritura con los objetivos de aprendizaje y con los temas tratados, entre lectura y/o escritura solicitadas como tarea por fuera de las clases, entre evaluación y lectura y/o escritura; expresiones genéricas sobre funcionalidades de la escritura y lectura; disposición y clima de la clase al hablar sobre o al utilizar textos en el aula, etc. Las notas manuscritas de la observadora, tomadas a partir de estos ejes

orientativos, complementaron y enriquecieron la transcripción de las audiograbaciones de cada clase.

A su vez, se observaron los momentos previos y posteriores a cada encuentro. Por ejemplo, la observadora se dispuso a llegar a cada clase 15 minutos antes de su comienzo para interactuar informalmente con los alumnos que fuesen arribando al aula antes de que se presentara el docente. Asimismo, en distintas oportunidades acompañó a diversos estudiantes o a las profesoras al bar de la institución y/o a la fotocopidora durante los recreos previstos para las asignaturas y/o tras la finalización de cada clase. La permanencia durante estos momentos tuvo como fin que la investigadora participara activamente en intercambios sociales con estudiantes y docentes durante las 14 semanas de observación de clases para favorecer un clima de confianza entre esta y los participantes de la investigación.

La permanencia en el lugar observando clases y la interacción en espacios informales enriqueció las entrevistas en profundidad realizadas – y también audiograbadas–. En efecto, tales observaciones y espacios de interacción nos permitieron formular preguntas con mayor puntualidad, pedir aclaraciones y comparar nuestro entendimiento sobre aquello que presenciamos en las clases con aquel de los participantes.

Las entrevistas a los 20 estudiantes focalizaron en las siguientes áreas generales de indagación: ¿Qué les resulta diferente o similar al abordar la lectura y/o escritura de textos en materias de Historia y en materias de otras disciplinas? ¿Qué desafíos específicos encuentran (si lo hacen) al leer textos de historiadores o documentos históricos? ¿Cómo buscan superarlos? ¿Cómo creen que sus docentes esperan que lean y/o escriban en las asignaturas observadas y por qué? ¿Qué significado y propósito tienen para ustedes las actividades/requerimientos de lectura y escritura que les presentan las docentes de las materias que se observan? ¿Les parece innecesario o pertinente que las docentes los convoquen a expresar en clase sus propias interpretaciones sobre los textos? ¿Por qué? ¿Qué se asemeja o distingue en sus experiencias con la lectura y la escritura en cada uno de estos espacios? ¿De qué materiales estudian y cómo para las evaluaciones en cada caso?

Por otra parte, las entrevistas a las tres docentes estuvieron centradas en los siguientes interrogantes principales: ¿En qué consideran que la actividad lectora y las estrategias de comprensión de bibliografía y producción de textos es diferente o similar entre el área de conocimiento de la Historia y las de otras disciplinas? ¿Cuáles son sus expectativas acerca de la comprensión y elaboración de los textos que se trabajan en su asignatura? ¿En qué se fundamentan? ¿Qué significado y propósito tienen para ustedes las distintas actividades y/o requerimientos de lectura y escritura que presentan a sus alumnos en su materia? ¿Qué dificultades/potencialidades identifican que los alumnos encuentran al leer textos de historiadores o documentos históricos y al escribir sobre lo que han comprendido/estudiado, de acuerdo con sus expectativas? En el caso de encontrar dificultades, ¿cómo esperan que puedan superarlas? ¿Hacen algo al respecto? Si lo hacen; ¿qué, por qué y con qué objetivo?

La implementación de estas entrevistas se basó en el diseño de “entrevista clínico-crítica” piagetiana, adaptado y utilizado con anterioridad en Diment y Carlino (2006). Este método 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, 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 contra-argumentación. 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, de qué manera, etcétera) buscamos profundizar y encontrar con qué argumentos se sostiene lo ya dicho por el participante, pidiendo, en cada caso, que se ejemplifique con situaciones concretas lo expresado en términos de ideas conceptuales u opiniones. Las preguntas de contra-argumentación, 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/docentes nos dijeron que [...]”), así como en 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).

Al abordar el análisis de los datos recogidos en observaciones y entrevistas categorizamos el material de acuerdo con los ejes inductivos de análisis planteados en la versión constructivista de la Teoría Fundamentada propuesta por Charmaz (2006:51). De esta manera, agrupamos los datos disponibles en relación con:

- ¿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?

Finalmente, comparamos los resultados emergentes de esta categorización en función de su referencia o vínculo con respecto a las materias M1, M2 y M3, contabilizando además el número de alumnos y/o docentes que hicieran mención, durante las entrevistas, a las categorías surgidas. Dicho análisis fue realizado por la misma observadora e investigadora en el marco de su tesis doctoral (Cartolari, 2014), aunque la categorización e interpretaciones últimas se construyeron a partir de la retroalimentación recibida sobre el problema y la interpretación de los datos por parte de distintos investigadores de diversas disciplinas y perspectivas de trabajo, en lo que se conoce como equipos interdisciplinarios. En efecto, todo el proceso de investigación

detallado –desde su diseño hasta el análisis y la elaboración de conclusiones con base en los resultados–, obtuvo la retroalimentación constante –a partir de reuniones quincenales– de los colegas que conforman el Proyecto PICT-2010-0893 y el GICEOLEM<sup>1</sup>, equipos en los que participan las autoras del presente artículo.

En esta ocasión, y como se mostrará en la sección de resultados, enfocamos en el análisis de las percepciones de docentes y alumnos sobre algunos aspectos en los que leer y escribir en Historia resulta *diferente* o *específico* para estos actores en comparación con las prácticas lectoras y escriturarias que se ejercen –o que suponen que se llevan a cabo– en otras áreas del conocimiento. En segundo término, nos centramos en describir y conceptualizar los sentidos que se otorgan a estas prácticas desde la perspectiva de estudiantes y profesores en los distintos casos estudiados.

## Resultados

El punto de vista de los estudiantes y de los docentes puede informarnos sobre las maneras en que ciertas formas de leer y de escribir, requeridas en las asignaturas de Historia, representan desafíos y dan lugar a expectativas que pueden vincularse a los modos característicos de pensar y de encarar la lectura y la escritura de los historiadores o expertos en esta disciplina (Russell, 1997; Swales, 1990).

En nuestro análisis, identificamos cuatro rasgos que, según las percepciones de las docentes y alumnos, caracterizan los modos de leer y escribir en estas asignaturas de Historia. Además, determinamos cuántos estudiantes y profesoras hacen referencia a cada uno de ellos. En la Tabla 1, consignamos estos resultados.

**Tabla 1.** Número de alumnos y docentes que mencionan características propias de leer y escribir en Historia.

Característica	Alumnos	Docentes
	nº	nº
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
<b>Total participantes</b>	<b>20</b>	<b>3</b>

Fuente: Elaboración propia.

Entre las características sistematizadas en la Tabla 1, nos centraremos en el análisis de las dos primeras, a raíz de su mayor prevalencia en el discurso de los entrevistados y, también, debido a su mayor pertinencia en relación con las derivaciones teóricas e

<sup>1</sup> 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”, subsidiado por la Agencia de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina (ANPCyT). Por el otro, este estudio también forma parte del programa investigativo del Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM), liderado por la Dra. Paula Carlino. Integran ambos equipos 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 –para mayor información sobre las actividades de este grupo puede consultarse la página de internet <https://sites.google.com/site/giceolem2010>

hipótesis que nos han permitido desarrollar. Vale aclarar, sin embargo, que el análisis de las demás características es concurrente con las interpretaciones que expondremos en adelante.

### **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. Esto muestra que la mayoría de los estudiantes entrevistados, desde los inicios de su formación, percibe esta característica epistemológica central de la Historia. En efecto, las reconstrucciones del pasado no pueden dissociarse 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 (Lee, 2005; Leinhardt y Stainton, 1994; Monte-Sano, 2011; Topolski, 1997; Seixas, 2006).

Es de destacar, no obstante, que leer textos de Historia teniendo en cuenta el punto de vista que adoptan sus autores puede vincularse para los alumnos de estas asignaturas a propósitos diferenciados, de acuerdo con aquello que prioricen o les soliciten sus docentes tener en cuenta en las tareas de lectura y escritura que les proponen. Por ejemplo, las tres profesoras buscan que, en los exámenes escritos, los estudiantes logren inferir la perspectiva que adopta un historiador y analizar los factores contextuales que inciden en dicho punto de vista. Pero sólo las docentes de M1 y M3, sumado a ello, 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 M2 y M3 –aunque no en M1–, se les requiere a los alumnos que evalúen y valoren desde su posicionamiento personal el trabajo historiográfico y/o la perspectiva adoptada por cada autor.

En concordancia, el análisis indica que estos propósitos no siempre se abordan en forma conjunta al leer los textos, y que 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 estas percepciones sobre los 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*.

La Tabla 2 muestra cuántos alumnos y docentes hacen referencia a dichos aspectos de leer y escribir en Historia en las entrevistas.

**Tabla 2.** Número de alumnos y docentes que mencionan subcategorías de analizar la perspectiva histórica y/o el trabajo historiográfico de los autores

Subcategorías de analizar la perspectiva histórica	Alumnos	Docentes
	nº	nº
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
<b>Total participantes</b>	<b>20</b>	<b>3</b>

Fuente: Elaboración propia.

Las subcategorías que se consignan en la Tabla 2 son congruentes, en modo general, con las *estrategias heurísticas* que Wineburg y colaboradores (Wineburg, 1991, 1998, 2007; Wineburg, Reisman y Fogo, 2007) identifican en los historiadores expertos cuando leen textos disciplinares. Sin embargo, en nuestro estudio, tales procesos son referidos por alumnos y docentes en forma un tanto distinta a la que se informa en los trabajos citados. En efecto, dichas indagaciones muestran que, para los avezados en la disciplina, el objetivo de distinguir la perspectiva de un autor se halla de por sí articulado a compararla con otras posturas y a realizar una evaluación propia de las mismas, lo que conforma su armazón interpretativo y crítico de base sobre los sucesos históricos tratados. Sin embargo, no siempre las docentes requieren ni los estudiantes ponen en juego estos modos de hacer con los textos históricos en forma conjunta. En ese sentido, como muestra la Tabla 2, sólo una minoría de los alumnos (7/20) refiere la necesidad de *evaluar y/o valorar el trabajo historiográfico y la perspectiva de los autores* sobre los hechos que explican. Asimismo, encontramos que únicamente dos de las tres docentes entrevistadas presentan tareas de escritura (la escritura de exámenes en forma presencial, la escritura de ensayos domiciliarios y la reseña de un libro escrito por un historiador) 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 recabados, presentamos en la Tabla 3 citas de entrevista a estudiantes y a profesoras que ilustran cada una de las subcategorías de *analizar la perspectiva histórica de los autores*.

Los datos consignados en las Tablas 2 y 3 permiten observar que tanto estudiantes como docentes de las asignaturas observadas 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, Reisman y Fogo, 2007): leer y escribir en Historia involucra mucho más que atender al contenido informacional y explícito de los textos. En ese sentido, es preciso realizar un esfuerzo analítico, inferencial y crítico sobre el contexto del escrito y del autor cuyo texto se lee o sobre el que se escribe, en aras de elaborar y fundamentar una determinada interpretación o reinterpretación sobre lo acontecido en el pasado. Sin embargo, nuestros resultados ponen de manifiesto que acerca de la subcategoría *evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o la/s perspectiva/s adoptada/s por el/los autor/es* aparecen 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 docentes –las de M2 y M3– solicitarlas. Este dato resulta de interés con respecto a

los sentidos que otorgan los estudiantes a la necesidad de *inferir la perspectiva de los autores*, cuestión que retomaremos más adelante.

**Tabla 3.** Citas de entrevista sobre subcategorías de analizar la perspectiva histórica y/o el trabajo historiográfico de los autores.

Subcategorías de analizar la perspectiva de los autores	Alumnos	Docentes
	Citas de entrevistas	Citas de entrevistas
Inferir la perspectiva del autor	A: [...] <i>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] [...].</i> (Julián, alumno de M3.)	D: [...] <i>me recitaban [los alumnos, en el coloquio final para aprobar la materia], tal autor así, eh, entonces yo digo bueno 'no quiero que me cuenten sólo lo que dice fulanito [un autor], [...] 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'. [...].</i> (F., profesora de M1.)
Contrastar similitudes y divergencias entre perspectivas	A: F. [profesora de M1] [...] <i>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 [...].</i> (Octavio, alumno de M1 y M3.)	D: [...] <i>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 [...].</i> (T., profesora de M2.)
Evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o la/s perspectivas adoptadas por el/los autores	A: [...] <i>en la reseña [que se les solicita en M2 sobre el libro de un historiador] 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 [...].</i> (Leonor, alumna de M2 y ex – alumna de M1.)	D: [...] <i>[les solicito que realicen] 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 [...], las consignas nunca son literales digamos tienen que producir.</i> (N., profesora de M3.)

Fuente: Elaboración propia.

Por lo pronto, abordaremos en el apartado siguiente el segundo aspecto más señalado 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*.

## Comprender procesos y conceptos vs. 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”–, se opone a concepciones más actuales –herederas del marxismo y de la escuela francesa de los Annales– (Cardoso, 1985; Gojman, 1994/2005). Para estas últimas, producir conocimientos en Historia significa “reunir diferentes factores del proceso histórico (actos humanos, otros hechos históricos, tendencias, procesos), mediante las correspondientes explicaciones” (Topolski, 1985, citado en Gojman, 1994/2005, 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 (ver Tabla 1). 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 sino que, en cambio, 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, enmarcándola en procesos históricos, remite a una forma de encarar la lectura que les resulta novedosa. Las citas de entrevista que incluimos en la Tabla 4 ejemplifican cómo describen este desafío una estudiante y una profesora entrevistadas.

**Tabla 4.** Citas de entrevista sobre comprender procesos y conceptos versus memorizar fechas y acontecimientos.

	Alumnos	Docentes
Característica	Citas de entrevistas	Citas de entrevistas
Comprender procesos y conceptos versus memorizar fechas y acontecimientos	<p>A: <b><i>Si hubiese puesto las etapas [escrito en el examen de M1], no, la etapa y las características, después [de la evaluación] 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 [la entrevistada, en el examen escrito] hubiera nombrado [escrito] la etapa y sus características, capaz que estaba más cerca de contestarle la pregunta.</i></b></p> <p>E: <i>¿Y eso no lo sabías en el primer parcial [examen]?</i></p> <p>A: <b><i>No, no, no, y por eso no lo puse, como que pensé que no daba [no era apropiado consignar la etapa y las características] sin saber la fecha del cambio. (Alicia, alumna de M1 y ex – alumna de M2 y M3.)</i></b></p>	<p>D: <b><i>[...] con las fechas, yo de fechas no los voy a llenar, yo no pretendo que sepan toda la cronología de Reyes [...] al principio el problema [de los alumnos] es que se pierden en lo fáctico 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 [entendieron] qué proceso económico había puesto en marcha ese Rey [...]. (T., profesora de M2.)</i></b></p>

Fuente: Elaboración propia.

Los fragmentos de entrevista de la Tabla 4 ilustran cómo la perspectiva de los estudiantes y la de las docentes aluden a 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 –según las percepciones de estudiantes y docentes– un aspecto epistemológico propio de la Historia (Gojman, 1996/2005; 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, 1996/2002:49).

Los estudiantes que refieren la necesidad de enfocar en procesos suelen valorar esta visión de la Historia. Sin embargo, como ejemplifica el caso de Alicia, no tener presentes datos puntuales que consideran de importancia mientras escriben las evaluaciones puede perjudicarlos, ya que deciden no incluir en su producción “el proceso [...] la etapa y las características” que sí han estudiado y aprendido, pero sobre las cuales no recuerdan las fechas precisas que marcan su inicio o su deceso, y que consideran sustanciales, puesto que piensan que no consignarlas en el examen afectará negativamente su calificación.

Por su parte, las docentes también detectan dificultades sobre este aspecto vinculado a la lectura y la escritura. T. manifiesta así que, generalmente, constata que los estudiantes “se pierden” entre la profusión de fechas y de acontecimientos específicos que se referencian en los textos. Afirma, además, que “el problema” es que los alumnos aprendan cómo utilizar dicha información como “soporte” para comprender discusiones sobre procesos, en vez de como objeto de estudio en sí mismo.

Hasta aquí, hemos expuesto resultados que muestran algunos de los modos de pensar, leer y escribir que se perciben por los participantes de esta investigación como propios del hacer disciplinar en Historia y que, por tanto, estarían poniéndose en juego –en forma más o menos explícita– desde los primeros años de la formación docente en esta área del conocimiento. Sin embargo, y como veremos a continuación, dichos modos de pensar, leer y escribir pueden adquirir sentidos diferentes –y hasta contrapuestos– para los estudiantes, según el tipo de enseñanza que predomine en torno a los textos en cada una de estas materias.

### **Sentido arbitrario o disciplinar de los modos de leer y escribir en Historia**

Pensar en la lectura y la escritura como prácticas sociales implica prestar atención a los significados que las mismas adquieren en distintas situaciones para las personas (Gee, 1986; Heath, 1983; Street, 1984, 1993). Por este motivo, asumimos el supuesto de que el sentido es inseparable de la acción y de su expresión (Coulon 1988) y, desde esta premisa, dirigimos el análisis a reconocer y conceptualizar las significaciones que

alumnos y docentes otorgan a los modos característicos de leer y escribir en materias de Historia a los que hacen referencia.

Los resultados así obtenidos nos permiten identificar que las tres docentes brindan un *sentido disciplinar* a las características de leer y escribir en Historia señaladas anteriormente. En otras palabras, para estas profesoras dichos aspectos aluden 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.

Para los alumnos, en cambio, este significado disciplinar se halla subrogado en ocasiones por un *sentido de arbitrariedad*. Esto significa que, para ciertos estudiantes, 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 profesor, en términos de leer y escribir identificando y reproduciendo “lo que dice/quiere el docente” que interpreten. En el discurso de los alumnos, esta arbitrariedad se refiere como causante de una aproximación reproductiva a la lectura y la escritura, la cual se consideraba como una estrategia válida para aprobar la materia ante las dificultades de comprensión que sostienen no poder resolver cuando el estilo de enseñanza del docente es predominantemente monológico.

En efecto, y de acuerdo con lo anterior, en nuestro análisis encontramos una relación entre la atribución por parte de los estudiantes de un sentido arbitrario o propiamente disciplinar a las características antes consignadas y los estilos de enseñanza monológicos o dialógicos desplegados por los docentes. Al respecto, cabe señalar que las observaciones permitieron establecer que la materia M1 se caracterizaba por un estilo de enseñanza predominantemente monológico, la asignatura M2 por un estilo preeminentemente dialógico (Dysthe, 1996; 2012) y, en cambio, que en M3 se presentaban clases en su mayoría monológicas aunque se incluían tareas y espacios puntuales que apelaban a la participación y compromiso personal de las voces de los alumnos sobre los textos, es decir, que incluían cierto nivel de dialogicidad sobre lo leído. Estos resultados se identificaron con base en el análisis comparativo de registros de clases de estas materias, examinados tanto por las autoras como por sus colegas de equipos de investigación<sup>2</sup>

A la luz de esta información, un resultado de interés consistió en que un mismo alumno pudiese atribuir un sentido disciplinar o arbitrario a determinado requerimiento percibido acerca de los modos de leer y escribir en Historia, según la materia en la que dicho requisito se actualizara. Este resultado es un emergente del análisis posterior a las entrevistas y observaciones, y estuvo basado en poner en relación los siguientes datos: a) las referencias discursivas de los alumnos sobre los modos de leer y escribir en Historia percibidos como propios de esta disciplina, b) su apreciación sobre los efectos de la participación en el aula en torno a los textos en su aprendizaje, y c) la comparación entre lo sostenido en las entrevistas por los estudiantes en a) y b) con lo hallado mediante el análisis de las transcripciones de las clases.

---

<sup>2</sup> Para una referencia sobre cómo están conformados estos equipos y a cuál es su modalidad de trabajo ver nota al pie nº 1.

De acuerdo con lo anterior, en la Tabla 5 se indica el número de alumnos que adjudican un sentido disciplinar o un sentido arbitrario a las características antes desarrolladas en relación con cada materia.

**Tabla 5.** Número de alumnos que otorgan un sentido arbitrario o disciplinar a las distintas características de leer y escribir en Historia y materias a las que hacen referencia.

Características	Alumnos	Materias	Alumnos	Materias
	Sentido arbitrario	Sentido arbitrario	Sentido disciplinar	Sentido disciplinar
Discernir la perspectiva de los autores	12	M1	11	M2 y M3
Inferir la perspectiva de los autores	8	M1	8	M2 y M3
Contrastar similitudes y divergencias	5	M1	2	M3
Evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o la/s perspectiva/s adoptada/s por el/los autor/es	0		4	M2 y M3
Comprender procesos <i>versus</i> memorizar/describir acontecimientos	10	M1	9	M1 y M2
<b>Total alumnos</b>	<b>20</b>		<b>20</b>	

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados sintetizados en la Tabla 5 muestran similitudes y contrastes de interés. En términos generales, los datos categorizados permiten observar que los estudiantes otorgan un sentido arbitrario o un sentido disciplinar a ciertos modos de leer y escribir en Historia aproximadamente en similar proporción. Sin embargo, vemos que el sentido arbitrario vinculado a “decir lo que quiere el docente” para aprobar aparece referido en todos los casos con exclusividad a la asignatura M1, cuya docente muestra un estilo de enseñanza predominantemente monológico. Por el contrario, el sentido disciplinar se vincula con mayor recurrencia a M2 y M3, materias más dialógicas que M1.

Una excepción a lo anterior se halla en relación con *comprender procesos versus memorizar/describir acontecimientos*, característica que los estudiantes ligan en modo parejo a la arbitrariedad o a un sentido disciplinar, y en principio con independencia de los estilos de enseñanza que caracterizan a cada asignatura. Nuestra hipótesis, aquí, consiste en que, para los alumnos, este aspecto no se vincula tan estrechamente con la intertextualidad interpretativa propia de Historia (Jenkins, 2003; Lenski, 1998), que requiere de su posicionamiento activo ante el significado de los textos. Sin embargo, esta es una hipótesis preliminar que precisa ser ampliada y profundizada en nuevos estudios.

De todos modos, los resultados de esta indagación exploratoria nos alientan a destacar que ningún alumno otorga un sentido arbitrario a la necesidad de *evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o la/s perspectiva/s adoptada/s por el/los autor/es* que se solicita en tareas de lectura y escritura en M2 y M3. En efecto, ello implica de por sí la necesidad de poner en juego la propia perspectiva de cada estudiante sobre los textos, en vez de aceptar sin más la visión autorizada del profesor. Por este motivo, resulta de interés que sí aparezca, en varios casos (12/20 estudiantes), la atribución de un sentido arbitrario al respecto de *discernir la perspectiva de autores* en el contexto de

M1. Según nuestro análisis, ello ocurriría debido a que la monologicidad de las clases favorece que los alumnos, en vez de comprometerse a leer para identificar y desentrañar por sí mismos las perspectivas de autores (símbolos o divergentes) sobre determinado proceso histórico, optan por *aceptar* y *reproducir* la visión que el docente les comunica en sus clases expositivas sobre cierto debate. Esta opción, en general, se sustenta para los estudiantes en que las clases monológicas no les brindan la oportunidad de superar sus dificultades de comprensión, ni tampoco de ensayar a través del diálogo la validez de sus interpretaciones y conclusiones acerca de lo leído. Al respecto, en la Tabla 6 transcribimos algunas citas de entrevistas a alumnos que abonan a esta hipótesis y ponen de manifiesto los sentidos y contrastes señalados.

**Tabla 6.** Citas de entrevista a alumnos sobre sentido arbitrario o disciplinar adjudicado a características de leer y escribir en Historia.

	<i>Sentido arbitrario</i>	<i>Sentido disciplinar</i>
<i>Características</i>	<i>Citas de entrevistas a alumnos</i>	<i>Citas de entrevistas a alumnos</i>
Inferir la perspectiva de los autores	A: [...] [en algunas materias] queda como bueno, [habla como si quien lo dijera fuese el profesor] [...] <b>“por qué lo explican así [la perspectiva de los autores sobre los hechos históricos], y es como te digo yo” [como dice el docente]</b> y finalmente bueno, <b>“lo que importa es que me digan [escriban] esto en el parcial”</b> ... Y yo creo que <b>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.</b> (Marcos, alumno de M3.)	A: Y pero te invita, <b>te invita ella [T., profesora de M2],</b> porque te dan ganas de saber más [...] <b>la reseña [...] 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 [...].</b> (Leonor, alumna de M2 y ex - alumna de M1.)
Contrastar similitudes y divergencias entre perspectivas	A: [...] ella [F., profesora de M1] <b>tiene esa modalidad de trabajar un texto por clase, o un par de textos de autores</b> y [como si lo dijera la profesora] <b>“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” [...].</b> Y eso en parte <b>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 [examen] y entonces bueno [...]</b> así vos tenés que leer como ella te dice que leas y bueno. (Diana, alumna de M1 y M3.)	A: <b>[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 [...]</b> 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 <b>así con una vuelta de página ponerte a analizar todo eso.</b> (Ciro, alumno de M3.)

Tabla 6: continúa en la página siguiente.

Tabla 6: continúa de la página anterior.

	Sentido arbitrario	Sentido disciplinar
Características	Citas de entrevistas a alumnos	Citas de entrevistas a alumnos
<p>Evaluar/valorar el trabajo historiográfico y/o la/s perspectiva/s adoptada/s por el/ los autor/es</p>		<p>E: <b>¿Y cómo fue tu experiencia, digamos, en eso de escribir la reseña [en M2]?</b></p> <p>484A: <b>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.</b> (Alicia, alumna de M1 y ex - alumna de M2 y M3).</p>
<p>Comprender procesos versus memorizar/ describir acontecimientos</p>	<p>A: <b>No es, ella [F., profesora de M1] hablaba toda la clase y nadie preguntaba nada, y todo parecía muy bien y vos sabés qué, la profesora dijo, no vamos a tomar la historia como acontecimientos, vamos a hablar de procesos, y ¡genial! Pero sabés qué, cuando me puse a leer los textos eran un sinfín de acontecimientos que no entendía en lo más mínimo a qué apuntaban. Entonces qué tengo que hacer, si no se puede preguntar ni nada, ¿qué hago?, me estudio lo que decís y listo, pero eso a mí no me parece.</b> (Leonor, alumna de M2 y ex - alumna de M1.)</p>	<p>A: <b>Ella [T., profesora de M2] te iba marcando, cuando nosotros exponíamos [la bibliografía] en clase decía siempre “explicá el proceso”, no es, porque estudiar en tal fecha pasó esto y ya está es lo que pasa en secundaria, y no entendés por qué, ella [la profesora] quiere como que entiendas un paradigma de la Historia actual, que hoy por hoy critica todo eso [la memorización de fechas], te lo marcaba para que pienses con lo que exponías y lo relaciones con todo, que no te fijas, no tanto las fechas, si no para decir que pasó esto porque antes pasó tal cosa y esto provocó tal consecuencia, o sea entender la Historia, pero como un proceso.</b> (Larisa, alumna de M1, M2 y M3).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Como muestran las citas de entrevista de la Tabla 6, el sentido arbitrario adjudicado a estas características percibidas como propias del leer y escribir en Historia aparece ligado para los alumnos a la falta de oportunidades para participar en clase a partir de su propia interpretación y comprensión de los textos. En contraste, el sentido disciplinar se halla vinculado por los estudiantes a tareas de lectura y escritura que los convocan a poner en juego una elaboración personal sobre lo leído, es decir, a pensar sobre un tema o problema sin una respuesta prefijada de antemano. Ello se conecta, para dichos alumnos, con la posibilidad de avizorarse identitariamente como futuros “historiadores”, “investigadores” o expertos en Historia en el futuro, en vez de como meros reproductores e instructores de conocimientos que sólo otros interpretan, elaboran y valoran.

## Consideraciones finales

Aunque los resultados expuestos provienen de un estudio de casos, por lo cual no puede pretenderse su generalización, su relevancia consiste en permitir el desarrollo de teoría e hipótesis que pueden aprovecharse para la ponderación de casos similares e investigaciones futuras (Hammersley y Atkinson, 2007; Stake, 1994; Yin, 1984). Con ello en mente, cabe destacar que el análisis descrito muestra que las percepciones de los docentes y alumnos entrevistados sobre los modos propios de pensar y de hacer con los textos en Historia –requeridos en las materias observadas– se vinculan a distintas características epistemológicas y retóricas que diversos autores ponen de manifiesto como propias del pensamiento y producción de conocimientos en esta disciplina (Ashby, Lee y Dickinson, 1997; Britt y Angliskas, 2000; Carretero y Limón, 1996; Ferretti, MacArthur y Okolo, 2001, Hynd-Shanahan, Holschuh y Hubbard, 2004; Lee y Ashby, 2000; Leinhardt y Stainton, 1994; Seixas, 2006; Wiley y Voss, 1996; Wineburg, 1991, 1998, 2007; Wineburg, Reisman y Fogo, 2007). De esta manera, los resultados ofrecen evidencia incipiente para hipotetizar que la adquisición y enseñanza de contenidos en la formación docente en Historia se hallaría atravesada, aun en materias de los primeros años, por la dimensión epistemológica, retórica y discursiva disciplinar.

En la misma dirección, nuestros resultados ponen de manifiesto la importancia de tener en cuenta la situacionalidad de las expectativas y sentidos que se adscriben a la lectura y la escritura en distintos entornos áulicos, y aun al interior de una misma área de conocimiento. Acerca de este punto, encontramos que los sentidos otorgados por los estudiantes a ciertas características propias de pensar, leer y escribir en Historia guardan un vínculo estrecho con los estilos de enseñanza monológicos o dialógicos desplegados en las distintas materias. De hecho, frente a la enseñanza monológica de M1, se adscribe un sentido arbitrario a la necesidad de cumplir con los requisitos de la docente. De este modo, por ejemplo, discernir y contrastar las perspectivas divergentes de autores acerca de un proceso histórico controversial puede limitarse, desde la perspectiva de los alumnos, al mero hecho de detectar y “decir [escribir en el examen] lo que quiere/dice” la profesora acerca de tales perspectivas. En estos casos, los alumnos buscarían *reproducir* las interpretaciones y valoraciones que la misma docente ha realizado acerca de los textos al exponerlos, considerándolas arbitrarias dado que no han podido negociarlas y/o construirlas en forma conjunta con la profesora.

En contraste, cuando los estudiantes encuentran espacios dialógicos que los convocan a leer, dialogar –entre pares y con el docente– y escribir sobre el análisis y evaluación propias de la perspectiva y/o el trabajo historiográfico de uno o más autores, tienden a otorgar un sentido específicamente disciplinar a las expectativas y modos de encarar la lectura y la escritura que se les requieren. Lo que es más: al buscar ejercer estos modos de leer y escribir, refieren sentirse y posicionarse identitariamente como futuros “historiadores” o “investigadores” expertos en Historia, es decir, como legítimos participantes periféricos de su comunidad disciplinar de referencia (Lave y Wenger, 1991; Russell, 1997).

Si bien entendemos que los alcances de nuestros resultados no pueden generalizarse, ya que están anclados en un estudio de casos y analizan las percepciones de docentes y alumnos en situaciones concretas, la contribución que esta investigación realiza atañe sobre todo a la posibilidad de formular nuevos interrogantes a la luz de lo

hallado. Tales inquietudes, derivadas de la interacción entre los resultados obtenidos y nuestros marcos teóricos, refieren sustancialmente a las siguientes cuestiones. En primer lugar, a la necesidad de desarrollar nuevos estudios con el fin de conocer cómo incide la postura epistemológica de los docentes de Historia en sus criterios para dar mayor validez a determinadas interpretaciones de los alumnos y no a otras. Al respecto, sería interesante que dichos estudios se interroguen sobre la relación entre el estilo dialógico y/o monológico de enseñanza y cómo se presenta y negocia con los estudiantes la adopción de una determinada interpretación ante la existencia de perspectivas controversiales sobre lo sucedido en el pasado. En segundo término, los resultados alcanzados instan a profundizar sobre qué vinculaciones pueden existir entre los instrumentos de evaluación propuestos por los profesores y los sentidos que los estudiantes adscriben a los modos de leer y escribir en esta disciplina. Esta temática es de suma importancia en vista de que la evaluación suele tener un rol determinante en direccionar las actividades de estudio y de lectura y escritura. En tercer lugar, también sería preciso indagar en forma más sistemática y con muestras más amplias cómo puede promoverse que los futuros docentes de Historia se posicionen ante la lectura y la escritura como legítimos intérpretes y (re) constructores de los conocimientos que enseñarán tras graduarse, en vez de como meros transmisores de saberes que sólo otros estarían autorizados a problematizar y/o producir. Finalmente, los resultados a los que arribamos nos convocan a investigar en profundidad cuáles condiciones institucionales y formativas podrían promover u obstaculizar que los formadores de formadores visibilicen los modos en que leer y escribir se encuentran entretnejidos con la dimensión conceptual disciplinar de las materias que imparten. Ello, a su vez, nos interpela acerca de cómo podrían repensarse las prácticas de enseñanza, a los fines de que resulten coherentes con los fundamentos epistemológicos de la disciplina que los futuros docentes aprenden para luego enseñar en las aulas.

## 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.
- 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.
- Artemeva, N. y Fox, J. (2011). The Writing's on the Board. *Written Communication*, 28(4), 345-379.
- Ashby, R., Lee, P. J. y Dickinson, A. K. (1997). How children explain the "why" of history: the Chata Research Project on teaching history. [Article]. *Social Education*, 61, 17-21.
- 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.
- Blakeslee, A. M. (2007). Writing in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 243-247.
- 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.
- Britt, M. A. y Aglinskias, C. (2002). Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522.
- Cardoso, C. (1985). *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carretero, M. y Limón, M. (1996/2002). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En M. Carretero (Ed.), *Construir y enseñar en Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 33-62). Buenos Aires: Aique.
- Carr, E. H. (1964). *What is history?* London: Penguin Books.
- 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. (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 los profesores*. Tesis doctoral inédita. Programa Inter-Institucional de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de Lanús y Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.
- 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., 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/>
- 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.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- Coulon, A. (1988). *La Etnometodología*. Madrid: Cátedra.

- 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.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ra ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Diment, E. y Carlino, P. (2006). *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.
- 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. Paper presented at the Writing 2000. Biennial Conference of EARLI sig Writing, University of Verona, Italy.
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced Classrooms in Higher Education Academic Writing. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 201-216): Emerald Group Publishing.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. D. y Okolo, C. M. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(1), 59.
- Freedman, A. y Adam, C. (1996). Learning to Write Professionally. *Journal of Business and Technical Communication*, 10(4), 395 -427.
- Gee, J. (1986). Orality and literacy: From The savage mind to Ways with words. *Tesol Quarterly*, 20, 719-746.
- Gojman, S. (1994/2005). La Historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. En B. Aisemberg y S. Alderoqui (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (10ma ed., pp. 44-62). Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice* (3ª ed.). Nueva York: Taylor and Francis / Routledge.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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>
- Jenkins, K. (2003). *Re-thinking History* (2nd ed.). London: Routledge.
- Jenkinson, M. D. (1976). Modos de enseñar. En R. C. Staiger (Coord.), *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Huemul.

- Kruse, O. (2006). The Origins of Writing in the Disciplines: Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University. *Written Communication*, 23(3), 331-352.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participacion*. Nueva York: Cambridge University Press.
- 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. In 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.
- Lesley, M., Watson, P. y Elliot, S. (2007). "School" reading and multiple texts: Examining the metacognitive development of secondary-level pre-service teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 150-162.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An interactive approach*. London: Sage.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Educational Review*, 62, 279-300.
- McLeod, S. H. (1989). Writing across the Curriculum: The Second Stage, and beyond. *College Composition and Communication*, 40(3), 337-343.
- 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.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington: The National Academies Press.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- Russell, D. (1991). Writing in the academic disciplines, 1870-1990: A curricular history. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Russell, D. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14, 504-554.

- Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada. The Center for the Study of Historical Consciousness. Recuperado el 16 de diciembre de 2015, de: <http://archive.historybenchmarks.ca/documents/benchmarks-historical-thinking-framework-assessment-canada>
- 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. (1983). The devil's locomotive. *History & Theory*, 22(4), 1-18.
- Smith, C. B. (1988). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Snow, C. P. (1959). *Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stahl, S. A., Hynd, C. y Britton, B. K. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *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.
- 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.
- 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>
- Topolski, J. (1997). Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica. Milán: Mondadori.
- Voss, J. F. y Wiley, J. (1997). Developing understanding while writing essays in history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 255-265.
- 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.

- 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.
- 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.

Artículo concluido el 30 de abril de 2014

Cartolari, M., Molina, E. (2015). Modos de leer y escribir en Historia: perspectivas de alumnos y profesores de la formación docente inicial. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 235-263.

publicado en <http://www.red-u.net>

### **Manuela Cartolari**

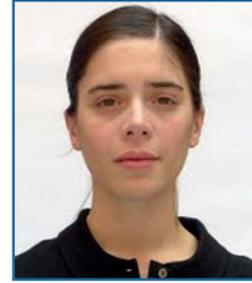
**Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires**  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina  
(CONICET)  
manucartolari@yahoo.com



Doctora en Educación, se desempeña como investigadora con una Beca post-doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Es miembro del grupo 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. Es autora de varias publicaciones sobre la lectura y la escritura en la formación de docentes para el nivel secundario y superior (ver <https://sites.google.com/site/giceolem2010/formacion-docente>). Su título de grado es Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Ha impartido, en conjunto con otros miembros del GICEOLEM, diversos cursos de postgrado. Asimismo, ha efectuado distintas capacitaciones a profesores del nivel superior sobre cómo incluir la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje y objeto de enseñanza en las diversas materias.

**Elena Molina**

***Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires***  
*Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina*  
*(ANPCyT)*  
manucartolari@yahoo.com



Becaria Doctoral de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina (ANPCyT), es miembro del grupo 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. Es autora de varias publicaciones sobre la lectura y la escritura al inicio del nivel superior y en las disciplinas (ver <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad>). Su título de grado es Licenciada en Letras, otorgado por la Universidad Nacional de Tucumán.