

[Cierre de edición 01 de mayo del 2016]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

¿Cómo y con qué propósitos leer para aprender en historia? Sentidos contrastantes adjudicados a la lectura en la formación docente¹

How and with which purpose is necessary to read to learn History?
Contrasting meanings given to reading in pre-service teacher education²



*Manuela Cartolari*³

Universidad de Buenos Aires

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas^{4,5}

Buenos Aires, Argentina

correo: manucartolari@yahoo.com

orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7080-1183>

Recibido 8 de abril de 2015 • Corregido 6 de febrero de 2016 • Aceptado 12 de abril de 2016

¹ El presente trabajo informa parte de los resultados de la tesis doctoral de la autora, con dirección de la Dra. Paula Carlino, en el marco de una beca del CONICET. Asimismo, es parte del PICT2010-893, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina.

² This article shares part of the results of the author's doctoral thesis, which was directed by Dra. Paula Carlino, under a grant from CONICET. It is also part of PICT2010-893, funded by the National Agency for Scientific and Technological Promotion of Argentina.

³ Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires y Doctora en Educación por el Programa Inter-institucional de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, la Universidad Nacional de Lanús y la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Se desempeña como investigadora con una beca postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET), investiga la lectura y la escritura como herramientas de acceso, participación y apropiación del conocimiento disciplinar en la formación docente en ciencias sociales. Desde hace siete años forma parte del grupo de investigadores GICEOLEM. Es autora de distintas 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>). Ha ejercido como docente de la Cátedra de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, ofrece asesoría pedagógica y cursos de desarrollo profesional docente en diversas instituciones de educación superior en Argentina.

⁴ Grupo para la Inclusión y calidad educativas a través de ocuparnos de la lectura y la escritura en todas las materias, liderado por la Dra. Paula Carlino. <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

⁵ Group for inclusion and educational quality through reading and writing in all subjects, led by Dra. Paula Carlino. <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resumen. Actualmente, las investigaciones en socio-retórica, en didácticas específicas y en lingüística aplicada nos permiten afirmar que aprender contenidos en una disciplina implica poder apropiarse de particulares formas de pensar y leer en dicho campo de conocimientos. Sin embargo, no es claro aún de qué manera/s se pone en juego en las aulas la relación entre cómo leer y cómo aprender a (re) construir los contenidos en determinada disciplina. Partiendo de este problema, nos propusimos identificar y analizar en qué aspectos y con qué sentidos, docentes y alumnos vinculan el aprendizaje de contenidos históricos con los modos de leer en historia. Para ello, observamos y audiograbamos todas las clases impartidas en tres materias de un Profesorado en Historia de Buenos Aires, durante el segundo semestre de un año lectivo. Asimismo, entrevistamos en profundidad a sus docentes y estudiantes. El análisis cualitativo del material muestra que los sujetos participantes informan modos de leer que resultan similares a aquellos que, según distintos estudios, ejercen los profesionales expertos en historia. En este trabajo, analizamos particularmente las formas de lectura referidas por la mayoría de estudiantes: 1) *leer para analizar la perspectiva histórica o el trabajo historiográfico de los autores y autoras*, y 2) *leer para comprender procesos versus leer para memorizar fechas y acontecimientos*. Los resultados muestran que, según estos modos de leer se pongan en juego en situaciones dialógicas o monológicas de enseñanza, el estudiantado puede adjudicarle un sentido disciplinar –al tratar de ejercerlos por sí mismo– o un sentido arbitrario –al buscar reproducir las interpretaciones del propio profesor o profesora sobre textos que no comprenden–. Dado que numerosas políticas educativas subrayan la importancia de formar “personal docente-investigador” y, con ello, apuestan a la interpenetración de las actividades pedagógicas con las de producción de conocimientos, nuestro estudio aporta a la discusión sobre cómo la enseñanza puede favorecer u obstaculizar que el futuro cuerpo docente lea, estudie y aprenda de lo leído posicionándose como legítimo intérprete y (re) constructor de los conocimientos que habrá de enseñar, en vez de como mero reproductor de las interpretaciones de otras personas.

Palabras claves. Lectura, historia, formación docente.

Abstract. Currently, contributions of socio- rhetorical research, specific teaching and applied linguistics have shown extensively that learning contents in a discipline implies the gradual appropriation of particular ways of thinking and reading in a certain field of knowledge. Nevertheless, it is not clear yet in which way/s the relationship between how to read and how to learn to (re)construct the content of a particular discipline take place in a classroom. Drawing from this situation, the purpose of this study was to identify and analyze how and with which meanings, teachers and students connect learning history contents with characteristic ways of reading in History. For that purpose, we observed and recorded all classes that took place during the second semester of a scholar year in three courses of a History pre-service teachers’ program imparted in Buenos Aires. Simultaneously, in-depth interviews to students and educators were conducted. The qualitative analysis of the collected data shows that participants report reading modes similar to those that, according to various studies, experts in History report. In this article, we analyze particularly two of the most frequent ways of reading that students reported in the interviews: 1) *read to analyze the historical perspective or historiographical work of authors*; and 2) *read to understand processes versus read to memorize dates and events*. Results show that students can ascribe to these ways of reading, a disciplinary sense –seeking to perform them on their own– or an arbitrary sense –trying to reproduce/imitate the professor’s own interpretations about texts they do not fully understand–. The attribution of a disciplinary or arbitrary sense seems closely related on whether the aforementioned ways of reading in History are contextualized and put into play in dialogic or monologic teaching and learning class-environments. Since many educational policies emphasize the importance to prepare “teachers as researchers”, showing the necessary interpenetration of instruction and knowledge production activities, our study contributes to the discussion about how pedagogical practices can promote or hinder History pre-service teachers’ disposition to read, study and learn about what they read, positioning themselves as legitimate interpreters and (re)constructors of the disciplinary content knowledge they will teach in the future, instead of just as reproducers of other’s interpretations.

Keywords. Reading, history, pre-Service-teacher-education.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Introducción

La importancia de preparar al estudiantado del nivel superior para que pueda participar en sus comunidades discursivas de referencia se relega habitualmente a los últimos tramos formativos e, incluso, puede pasar desapercibida en los programas curriculares. Esta desvinculación entre las prácticas que caracterizan el hacer disciplinar profesional y aquellas que se ejercen en el contexto de los planes pedagógicos, señalada hace ya más de dos décadas (Shulman, 1986), se ha visto históricamente enfatizada en la formación inicial de docentes. Una de las razones de tal énfasis, según algunas investigaciones (ver, por ejemplo, Eley, 2006; Woodward-Kron, 2004), parece ser consecuencia de que el profesorado de este ámbito con frecuencia considera que el trabajo de sus estudiantes no consistirá en producir conocimientos, sino tan solo en enseñarlos/transmitirlos. Es posible, entonces, que el corolario de esta creencia, tal como indican las publicaciones citadas, sea que los educadores y educadoras no perciban ni encuentren sentido a enseñar y socializar con sus estudiantes las prácticas letradas que les resultan familiares como representantes de su propia comunidad disciplinar.

A la vez, para la mayoría de estudiantes –docentes en el futuro– el esfuerzo por aprender a leer como lo hacen las personas más expertas en su área de formación también puede parecer innecesario, sobre todo si piensan que ello resultará superfluo cuando enseñen en el futuro (Lesley, Watson y Elliot, 2007). Anclados en esta premisa, habitualmente fortalecida por la falta de sentido que adquiere la lectura en el marco de ciertos escenarios pedagógicos –caracterizados por diversos factores, algunos de los cuales abordaremos en el presente trabajo– no son pocos los alumnos y alumnas que transcurren y aprueban las materias sin leer buena parte de la bibliografía de sus programas. Ello ocurre, principalmente, debido a que encuentran más fácil y más útil estudiar directamente de sus apuntes de clase, en los que han registrado las exposiciones orales del profesorado sobre los textos (Cartolari y Carlino, 2011; Cartolari, Carlino y Colombo, 2013; Cartolari, 2014a; Lesley et al., 2007).

Ante situaciones de esta índole, el propósito del presente artículo es identificar y conceptualizar, en primer término, qué formas de leer y escribir refieren docentes y estudiantes de un profesorado en Historia de la Ciudad de Buenos Aires como propias de esta disciplina. En segundo lugar, perseguimos el objetivo de detectar si existe alguna correspondencia entre los modos de leer informados por quienes participan de la investigación y las prácticas de lectura que, según diferentes estudios, se indican como características de historiadores e historiadoras o personas expertas en historia. Por último, apuntamos a describir y conceptualizar qué sentidos y valoraciones otorga el estudiantado a tales modos de leer, así como las razones que promueven dicha adjudicación. La puesta en relación de estos análisis nos ha conducido a resultados que aportan novedad al campo de discusión sobre la lectura y escritura en el nivel superior y en las disciplinas sociales, resultados que, si bien focalizan en la enseñanza de contenidos de historia en la preparación docente –temática que ha sido objeto de escasas e incipientes investigaciones

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

dentro del último decenio en el contexto hispanohablante (Cartolari y Carlino, 2009; Cartolari, 2014a)–, consideramos también útiles como insumo de reflexión para las investigaciones sobre enseñanza enmarcadas en campos afines del conocimiento social.

Con el propósito de situar teóricamente esta investigación, en los apartados que siguen revisamos distintos estudios que nos permitirán conceptualizar: a) los modos de conocer, pensar, leer y escribir que caracterizan la historia como campo de conocimientos y b) los estilos de enseñanza denominados dialógicos o monológicos y sus implicancias para el aprendizaje mediado por la lectura y la escritura.

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 puede esperarse 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 desafíos específicos a quienes se adentran en esta disciplina.

Para entender tales desafíos es preciso, en primer lugar, 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 sujetos historiadores (Wineburg, 1991). Como afirma este autor, al investigar en historia no existen objetivos claros que puedan ser transformados fácilmente en problemas a los que se busca solución, como sí sucede, por ejemplo, en matemática o física. En historia, objetivos y problemas suelen permanecer vagos e indefinidos, abiertos en gran medida a la interpretación personal de sus especialistas. Además, las soluciones a los problemas planteados no cuentan, por la propia naturaleza del objeto de conocimiento histórico, con la posibilidad de ser validados con pruebas empíricas, como ocurre en la mayoría de las ciencias naturales y en determinadas ciencias sociales –tales como psicología o economía– (Cardoso, 1985). Incluso, 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. En efecto, 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 consecuencia de otros–. Por este motivo,

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

lo que importa, y por tanto aquello que debe reconstruirse, son las razones por las que cierto problema y determinado orden de eventos originó una solución específica en lugar de otras que también hubiesen sido posibles (Shemilt, 1983; Wineburg, 1991).

De este modo, el “hacer disciplinar” en historia consiste mayormente en explicar y atribuir causas a lo sucedido a partir de lecturas que son, en su esencia, múltiples (Carr, 1964; Jenkins, 2003). Una de las características epistemológicas propias de esta disciplina corresponde, entonces, a que los puntos de vista, materializados en textos, no pueden dissociarse de las personas que los sostienen. Y, en última instancia, son estas personas, en situaciones reales y con intereses particulares, quienes al realizar ciertas preguntas –y dejar de lado otras– construyen una visión determinada del pasado (Lee, 2005; Leinhardt, Stainton y Virji, 1994; Monte-Sano, 2011).

Teniendo esto en cuenta, ¿de qué modo encaran la lectura profesionales en historia cuando necesitan construir o revisar cierta explicación de los eventos pasados? ¿Es distinta de la forma en que lo hacen quienes recién se inician en la disciplina? Y si este fuera el caso, ¿cuáles son las diferencias? Para dar respuesta a estos interrogantes, los estudios conducidos por Wineburg y seguidores (Britt y Angliskas, 2002; 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 el alumnado universitario y secundario. Estas investigaciones permiten identificar tres *estrategias heurísticas* que utilizan con mayor destreza y familiaridad personas expertas en historia cuando leen textos o documentos históricos.

La primera que ponen en marcha dichos sujetos corresponde a *identificar y evaluar la fuente o autoría*. Para ello, toman en consideración distintos datos referidos, por ejemplo, a la posición de quien escribe (sus credenciales académicas, afiliaciones políticas e institucionales, etc.), a sus posibles motivaciones profesionales o personales para dar una visión determinada, a su forma de participación en los sucesos (activa, testigo, investigadora, etc.), a la fecha del escrito (datos a los que se pudo o no tener acceso, 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, resulta crucial para comprender por qué algunos eventos específicos se incluyen u omiten en las explicaciones sobre lo sucedido. Quienes se ocupan de la historia, mediante esta primera estrategia heurística, realizan una *evaluación personal* de la autoría o de la fuente, la cual configura el armazón interpretativo sobre el que erigirán su posterior construcción de significados.

Una segunda estrategia heurística que emplean los individuos expertos, según los estudios citados, consiste en la *contextualización* en tiempo y espacio de la secuencia de eventos tratada en el escrito. En esta instancia, y mientras avanzan en la lectura, los sujetos 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

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

la fuente son plausibles o improbables. Esta estrategia exige al lector ir más allá de lo dicho en un texto, apoyándose en los conocimientos históricos que ya posee, lo cual implica contar con cierto dominio y experiencia en el tema tratado o en la disciplina.

Por último, la tercera operación heurística que describe este modelo es la de *corroboración*. En ella, los historiadores comparan la información de distintos escritos 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 individuo 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.

En la misma dirección de los hallazgos sistematizados en el modelo elaborado por Wineburg y colegas, varias investigaciones más abordan temas referidos a las características propias de pensar, leer y aprender en historia. Entre estas, se destacan estudios que muestran la necesidad de apropiarse no solo de “contenidos informacionales”, sino también de saberes que han sido denominados como “conceptos de segundo orden” (Lee y Ashby, 2000) o “conceptos umbral” (Adler-Kassner, Majewski y Koshnick, 2012; Meyer y Land, 2006). Ello hace referencia a la importancia de enseñar conceptos que sirven como lentes de análisis dentro del contexto epistemológico de cierto campo de conocimientos. En el caso de la historia, tales conceptos podrían corresponderse, por ejemplo, con las ideas historiográficas de “causa”, “proceso”, “evidencia”, “cambio”, etcétera. (Adler-Kassner et al., 2012; Ashby, Lee y Dickinson, 1997; Seixas, 2006; Seixas y Peck, 2004). La relevancia de estos reside en que su definición, en cada época, se encuentra atravesada por los debates epistemológicos que historizan la producción de conocimientos propia de una disciplina y su delimitación como tal.

Un ejemplo notorio de lo anterior puede evidenciarse en el actual consenso entre los historiadores e historiadoras acerca de la necesidad de analizar los hechos sucedidos en el marco de “procesos históricos”. Dicha tendencia lleva las marcas de la discusión que, durante la primera mitad del siglo XX, se estableció entre la Escuela de los Annales y la visión positivista y tradicional de la historiografía que había cundido hasta ese momento (Cardoso, 1985). Entre los principales temas que fueron foco de esta disputa se encuentra la crítica a la usual “historia de acontecimientos” o “historia-relato”, propia del paradigma positivista, a la cual la Escuela de los Annales contrapuso la idea de la “historia-proceso” y la “historia-problema” (Gojman, 2005). De este modo, se colocó sobre el tapete la importancia de que la historia pudiese ofrecer explicaciones causales en vez de simples colecciones o recuentos de hechos célebres. En forma paralela, se problematizó el uso de las nociones de cambio y continuidad, visibilizándose así que dichas categorías también son dependientes de las lecturas e interpretaciones que los historiadores e historiadoras realizan al definir y explicar los procesos que, según su perspectiva, dan lugar a ciertos acontecimientos clave o modificaciones históricas sustantivas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Para el alumnado, la idea de proceso histórico, así como su necesaria relación con los conceptos de continuidad y cambio, comporta marcadas dificultades (Seixas y Peck, 2004). Ello se encuentra vinculado a la necesidad de comprender que las nociones de *verdad* y *objetividad* en historia se construyen a partir de la intertextualidad, en referencia a las conexiones existentes entre los distintos textos y fuentes que permiten una mirada más profunda y verosímil –o, en cambio, menos precisa y creíble– acerca de un tema (Jenkins, 2003; Lenski, 1998). Esta característica de las prácticas lectoras es familiar para los sujetos historiadores, pero no parecería serlo para el estudiantado de secundaria o para el de universidad, que suele leer los textos o documentos que se les brindan para extraer sucesiones de hechos puntuales, o bien para listar, una tras otra, las diferentes explicaciones sobre el pasado, sin articularlas ni ponerlas en relación (Afflerbach y VanSledright, 2001; Hynd, Holschuh y Hubbard, 2004; Wineburg, 1991).

Al respecto, se ha observado que el alumnado de los últimos años del secundario encuentra serias dificultades para integrar explicaciones o evidencias presentadas en distintos documentos sobre el mismo hecho o proceso histórico. Acerca de esta problemática, las investigaciones de Young y Leinhardt (1998), de Wiley y Voss (1996) y Voss y Wiley (1997), en cursos universitarios, destacan que argumentar una explicación a partir de una lectura intertextual es ventajoso para el aprendizaje, ya que con ello se favorece que el estudiantado desarrolle y comprenda la idea de autoría en los textos propios y ajenos, en contraposición a concebir que la historia solo trata sobre “hechos que son de otros” (Holt, 1990, citado en Voss y Wiley, 1997, p. 264). Para Taylor y Young (2003), esto indica que uno de los roles más relevantes que debe asumir el profesorado de historia es el de presentar su propia perspectiva como una interpretación entre otras, en vez de darla por sentada como la adecuada, o como si estuviese libre de controversias y fuese una verdad absoluta.

En una dirección similar, los estudios de Ferretti, MacArthur y Okolo (2001) en primaria, de De La Paz (2005) en el nivel medio y de Hynd et al. (2004) en la universidad, concuerdan en señalar que las formas de enseñanza son una condición central para favorecer en el estudiantado un giro epistemológico hacia la visión de que los textos disciplinares son argumentaciones fundadas en evidencias e interpretaciones del pasado, y no simples portadores de *verdad* sobre lo acaecido.

Lo reseñado hasta aquí nos permite afirmar que una amplia variedad de investigaciones otorga un papel protagónico a la enseñanza a la hora de propiciar u obstaculizar que el alumnado pueda apropiarse de los modos característicos de pensar y leer en historia. Ello reviste especial importancia ya que, como veremos a continuación, el estilo pedagógico que despliega el profesorado resulta clave para que estudiantes puedan ejercer la lectura en tanto herramienta que promueva la apropiación crítica de las formas de pensar y (re)construir conocimientos dentro de una lógica disciplinar determinada.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Lectura, escritura y oralidad en la enseñanza dialógica o monológica

Los estudios sobre la interacción entre lectura, escritura y oralidad en clases del nivel secundario y superior, realizados por [Dysthe \(1996, 2000, 2012\)](#), identifican distintas prácticas docentes que corresponden a estilos monológicos y dialógicos⁶ de enseñanza. En la conceptualización que propone esta autora, ambos estilos consisten en los puntos extremos de un continuo, que 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 y expositiva, en la que la comunicación va en una sola dirección –de docente a estudiantes– y en donde el intercambio verbal sobre lo leído o lo escrito entre docente y estudiantes para la construcción conjunta de significados se valora poco, o incluso se evita. En el polo opuesto del continuo, se halla el estilo de “enseñanza dialógica”, caracterizado por promover el máximo nivel de interacción entre docente y estudiantes a partir de preguntas auténticas, sin respuestas prefijadas. Aquí, la enseñanza busca potenciar el aprendizaje a través de la interacción entre escritura, lectura 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 \(1996, 2012\)](#), las prácticas de enseñanza predominantemente dialógicas promueven que el estudiantado aprenda en forma más profunda y constructiva, al favorecer sobre todo el avance del alumnado que experimenta mayores dificultades en el aprendizaje y en la lectura y escritura académicas. Esto es así porque, a partir de la polifonía que se propicia en torno a los escritos, pueden explicitarse y discutirse múltiples facetas de los textos, lo que amplía las posibilidades de intervención y ayuda para la transformación de la comprensión y la construcción de nuevos significados ([Bakhtin, 1981](#); [Dysthe, 1996](#)). Acerca del aprendizaje de la historia, ello 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 implica, de por sí, entrar en diálogo con múltiples voces que no solo provienen de los sujetos del pasado, sino también de intérpretes y especialistas contemporáneos, quienes atravesados por su contexto y convicciones actuales reinterpretan, resignifican, reconstruyen y valoran las fuentes y versiones existentes sobre lo sucedido.

⁶ La diferenciación entre modelos dialógicos y monológicos de enseñanza que plantea Dysthe se deriva de aquella realizada por [Bakhtin \(1985\)](#) y [Lotman, Leo y Mandelker \(1994\)](#) con respecto a los textos. Esta distinción subraya que si bien todo escrito cuenta con un aspecto monológico porque apunta a establecer significados culturales en forma precisa, no por ello puede considerarse a los textos como contenedores pasivos de significados estáticos. Por el contrario, todo texto, aun aquél que parezca más acabado, constituye un dispositivo de generación de nuevas interpretaciones y pensamientos porque se inserta entre otros textos y sus interpretantes, al modo de un enunciado entre cadenas dialogales ([Bakhtin, 1981](#)).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Metodología

Optamos por enmarcar esta investigación en la tradición cualitativa de los estudios de casos múltiples (Yin, 1984), a los fines de enfocar un número limitado de hechos y situaciones para abarcar, de manera profunda, su comprensión, tanto de manera holística y contextualizada, como también específica (Stake, 1994). Dentro de este tipo de estudios, resulta fundamental explicitar la definición de *caso*, por una parte, y de *unidad o unidades de análisis*, por otra (Yin, 1984). En nuestro trabajo, 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 estudiantes y docentes en torno a las prácticas de lectura y de escritura ejercidas en dichas asignaturas.

La selección del establecimiento educativo fue accidental, ya que entre las tres instituciones de gestión estatal que en la Ciudad de Buenos Aires ofrecen carreras de Profesorado en Historia, solo obtuvimos permiso para efectuar la presente investigación en una de ellas. Para la selección de asignaturas, el equipo directivo de dicha institución nos contactó con seis docentes de materias disciplinares de los primeros años, según consideraron que podrían mostrar interés en participar del estudio. Luego de realizar entrevistas preliminares a docentes, decidimos tomar como casos a tres de estas seis materias, según los siguientes criterios: a) que las asignaturas se dictaran en un mismo turno horario (matutino o vespertino) con el objetivo de que, potencialmente, sus estudiantes asistieran a dos o más de estos cursos en paralelo, y pudiesen, así, comparar las prácticas letradas ejercidas en tales espacios durante las entrevistas, y b) que informaran proponer tareas de lectura y escrituras distintas en cada asignatura, para sumar diversidad y riqueza a nuestro objeto de indagación. Con base en estos parámetros de selección, participaron del estudio las docentes de tres materias que denominamos M1, M2 y M3⁷ y, del total de 36 estudiantes que las cursaban en conjunto, 20 estudiantes que aceptaron formar parte de la investigación y ser entrevistados.

A los fines de acercarnos a nuestro objeto de indagación, nos propusimos realizar la observación prolongada de clases, de momentos previos y posteriores a estas mismas y de otros espacios de interacción entre estudiantes y docentes de las tres asignaturas seleccionadas (recreos, asambleas institucionales, lecturas en la biblioteca, etc.). Ello significó la permanencia durante un tiempo relativamente extenso en el campo de estudio (un semestre de un año lectivo), *"watching what happens, listening to what is said, and/or asking questions through informal and formal interviews, collecting documents and artefacts – in fact, gathering whatever*

⁷ Hemos dado la denominación de M1, M2 y M3 a las materias observadas sin ningún tipo de valoración, sino simplemente con base en el orden cronológico en que se dictaban de lunes a viernes, y a los fines de preservar la confidencialidad de los datos y de los participantes. Con el mismo propósito, en las transcripciones de entrevistas posteriores, hemos distinguido a los alumnos u alumnas con pseudónimos elegidos al azar.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

data are available to throw light on the issues that are the emerging focus of inquiry" [viendo lo que ocurre, escuchando lo que se dice, o preguntando cosas a través de entrevistas formales e informales, recolectando documentos y artefactos –de hecho, recogiendo cualesquiera datos se encuentren disponibles para iluminar los temas que constituyen el foco emergente de la investigación] (Hammersley y Atkinson, 2007, p. 3).

Este acercamiento y permanencia en el lugar, registrado mediante audiograbaciones y notas de campo, nos permitió realizar entrevistas en profundidad al grupo de participantes, teniendo en cuenta las situaciones sociales y actividades específicas en las que se ejercían la lectura y la escritura. De este modo, fue posible distinguir y problematizar aspectos y puntos de vista sobre las prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo en las materias observadas que, de otro modo, podrían haberse pasado por alto.

Al abordar el análisis de los datos recogidos, nuestro propósito se centró en identificar tanto las regularidades de la acción y del sentido como su diversidad (Miles y Huberman, 1994). Para ello, apelamos a los procedimientos inductivos de análisis desarrollados en la versión constructivista de la teoría fundamentada elaborada por Charmaz (2006). A su vez, en el marco de las categorías construidas con base en nuestras preguntas de investigación y en temas emergentes, focalizamos la comparación entre casos (Maxwell, 2005; Miles y Huberman, 1994; Yin, 1984) y la triangulación de fuentes de información (Denzin y Lincoln, 2005) –entrevistas al profesorado y alumnado, registros de observación de clases, diario de campo y documentos curriculares recogidos–, en aras de alcanzar mayor profundidad teórica y validez en nuestras interpretaciones.

Resultados

El punto de vista de estudiantes y docentes nos permite comprender que ciertas formas de leer y de escribir, requeridas en las asignaturas de historia observadas, representan desafíos para el alumnado y dan lugar a expectativas docentes que pueden vincularse a los modos característicos de pensar y de abordar la lectura de los sujetos historiadores o expertos en esta disciplina (Britt y Angliskas, 2002; Wineburg, 1991, 1998, 2007; Wineburg et al., 2007; Seixas, 2006).

En nuestro análisis, identificamos que la mayor parte del alumnado entrevistado, así como el total de las tres profesoras, coinciden en señalar que dos modos de leer en historia son los más importantes a tener en cuenta en estas materias. Con base en sus expresiones, denominamos dichos modos de leer como a) *analizar la perspectiva histórica o el trabajo historiográfico de las autorías* y b) *comprender procesos versus memorizar fechas y acontecimientos*. Ambas formas de encarar la lectura y la escritura se distinguen entre sí y merecen un tratamiento específico, tal como se detalla en los apartados que siguen.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Leer para analizar la perspectiva histórica o el trabajo historiográfico de las fuentes

Casi el total de los estudiantes (17/20) y el conjunto de docentes entrevistadas (3/3) sostienen que leer en historia significa enfrentarse a los textos no solo con el propósito de saber qué sucedió en el pasado y cómo ocurrió, sino también con el objetivo de discernir, comprender o evaluar cómo un autor o autora construye un punto de vista particular acerca de los eventos o procesos históricos que refiere o analiza. Ello muestra que la mayoría del alumnado de estas asignaturas –que no hemos de olvidar corresponden a los primeros años de la carrera– perciben una característica epistemológica central de la historia: las reconstrucciones del pasado no pueden disociarse del foco que sus autorías eligen dar a sus narrativas, como tampoco de sus métodos, sus posicionamientos ideológicos o del contexto espaciotemporal en el que escriben (Lee, 2005; Leinhardt et al., 1994; Monte-Sano, 2011; Seixas, 2006; Topolski, 1997; Wineburg, 1991).

Sin embargo, para los grupos de estudiantes, leer textos de historia buscando inferir y problematizar el punto de vista que adoptan sus autores o autoras no resulta tarea sencilla y, si se analiza con mayor detalle, tampoco representa un propósito lector homogéneo y transversal a las tres materias observadas. De hecho, *analizar la perspectiva histórica o el trabajo historiográfico de las autorías* puede corresponderse con propósitos de lectura distintos, si consideramos aquello que cada docente les solicita escribir⁸ sobre lo leído. Por ejemplo, encontramos que si bien las tres profesoras buscan que, en los exámenes escritos, sus estudiantes den muestras de que han podido inferir la perspectiva que adopta un historiador o historiadora considerando algunos de los factores contextuales que podrían haber incidido en la adopción de su determinado punto de vista, solo las docentes de M1 y M3 les piden contrastar, acerca del mismo suceso o proceso histórico, qué similitudes y divergencias existen entre la visión de dos o más textos. Asimismo, mientras que en M2 y M3 se requiere al alumnado evaluar y valorar, desde su posicionamiento personal, el trabajo historiográfico o la perspectiva adoptada por cada fuente en los exámenes, ello no se les demanda en M1.

Por su lado, los grupos de estudiantes refieren que cada uno de estos propósitos involucra para ellos modos de leer y de estudiar que suponen diferentes desafíos. En consecuencia, desagregamos la noción más amplia de *leer para analizar la perspectiva histórica o el trabajo historiográfico de los autores* en tres sub-categorías, a saber: 1) *inferir la perspectiva de autorías* (requisito común a M1, M2 y M3), 2) *contrastar similitudes y divergencias entre perspectivas* (requisito compartido por M1 y M3) y 3) *evaluar/valorar el trabajo historiográfico y las perspectivas adoptadas por las autorías* (requisito solicitado en M2 y M3). En la [tabla 1](#), transcribimos diversas citas de entrevista que ilustran dichas subcategorías, tanto desde el punto de vista del alumnado como desde la perspectiva de las docentes.

⁸ En el presente trabajo, hemos decidido no incorporar los resultados del análisis de las consignas de escritura ni de las producciones escritas de los estudiantes realizado en [Cartolari \(2014a\)](#), ya que ello precisaría un tratamiento exhaustivo que no resultaría posible incluir en un solo artículo.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Tabla 1

Citas de entrevista de sub-categorías de “analizar la perspectiva histórica o el trabajo historiográfico de las autorías”

Característica “analizar la perspectiva de los autorías”: Subcategorías	Estudiantes	Docentes
Inferir la perspectiva del autor/a (M1, M2 y M3)	Estudiante: ...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]... (Julián, alumno de M3)	Docente: ... me recitaban [los alumnos, en el coloquio final para aprobar la materia], tal autor así , eh, entonces yo digo bueno “ no quiero que me cuentes 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”... (Docente de M1)
Contrastar similitudes y divergencias entre perspectivas (M1 y M3)	Estudiante: [La profesora de M1]... dijo “a mí lo que me importa no [es] que me repitan el cuentito, sino que sepan que Todorov dice tal esto, que el otro autor dice tal esto, que Baxtel dice tal esto, sobre el mismo tema dice tal otro, y que ustedes sepan qué es lo diferente sobre lo mismo”... (Octavio, alumno de M1 y M3)	Docente: ...por ejemplo, yo trabajé un debate , y entonces digo bueno ahí fijense qué es lo que dice este autor que después lo vamos a comparar con tal otro... (Docente de M2)
Evaluar/valorar el trabajo historiográfico o las perspectivas adoptadas por las autorías (M2 y M3)	Estudiante: ...en la reseña [que se les solicita en M2 sobre el libro de un historiador] bueno ahora ya me va a dar [la profesora de M2] una devolución y a mí me va a servir como historiadora el día de mañana, para saber cómo se escribe eso, valorando vos cómo escribió todo un libro otro historiador, analizarlo... (Leonor, alumna de M2 y ex – alumna de M1)	Docente: ...[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. (Docente de M3)

Nota: Elaboración propia.

Las citas consignadas en la [tabla 1](#) permiten entrever que tanto estudiantes como docentes en las asignaturas observadas otorgan sustantiva importancia a lo ya señalado por indagaciones con personal experto de esta disciplina (por ejemplo, [Lee, 2005](#); [Leinhardt et al., 1994](#); [Monte-Sano, 2011](#); [Wineburg, 1991, 1998](#); [Wineburg et al., 2007](#)): leer para aprender en

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

historia involucra mucho más que atender al contenido informacional y explícito de los textos. En ese sentido, la enseñanza parece exigir al alumnado que sepa no solo qué ocurrió y por qué, sino que también pueda realizar un análisis inferencial o crítico sobre el contexto de cada escrito y de su fuente, en aras de elaborar y fundamentar una determinada interpretación o valoración sobre las versiones y explicaciones que se brindan acerca de lo acontecido en el pasado. Sin embargo, y como veremos un poco más adelante, según la enseñanza incorpore o no el trabajo dialógico con los textos, estas exigencias pueden tratar de cumplimentarse en forma diversa por parte del estudiantado, dando lugar a modos de abordar la bibliografía radicalmente distintos entre sí. Pero antes de ocuparnos de este tema, resulta pertinente detenernos a analizar, en el apartado siguiente, el segundo aspecto más señalado por los participantes, esto es, la necesidad de *leer para comprender procesos*, en vez de hacerlo *para memorizar fechas o acontecimientos*.

Leer para comprender procesos versus para memorizar fechas y acontecimientos

Tal como comentamos en la introducción, 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 de la historia –herederas del marxismo y de la escuela francesa de los Annales– (Cardoso, 1985; Gojman, 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, 2005, p. 52). La contraposición entre estas maneras de entender la naturaleza del conocimiento histórico es señalada por casi la mitad de estudiantes (9/20) y por el total de las docentes que participan en nuestra investigación (3/3). En particular, para las profesoras resulta importante que su alumnado enfoque la lectura 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 se memoricen fechas y sucesos puntuales. En cambio, esperan que se pueda utilizar “lo fáctico” que aparece en los textos y documentos como respaldo para pensar en el significado de procesos históricos más generales. Desde la perspectiva del alumnado, jerarquizar y otorgar significado a la información específica y factual presente en la bibliografía, enmarcándola en procesos históricos, remite a una forma de encarar la lectura que les resulta novedosa y difícil. Las citas que incluimos en la [tabla 2](#) ejemplifican cómo describen este desafío algunos estudiantes y profesoras.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Tabla 2

Citas de entrevista sobre “comprender procesos versus memorizar fechas y acontecimientos”

Característica	Estudiantes	Docentes
Comprender procesos versus memorizar fechas y acontecimientos	<p>Estudiante: ...ella [la profesora de M1] dijo que las fechas no eran tan importantes, que ella no tomaba tanto fecha sino más bien el proceso y todo porque sí [la entrevistada, en el examen escrito] hubiera nombrado [escrito] la etapa y sus características, capaz que estaba más cerca de contestarle la pregunta [del examen].</p> <p>Entrevistadora: ¿Y eso no lo sabías en el primer parcial [examen]?</p> <p>Estudiante: No, no, no, y por eso no lo puse, como que pensé que no daba [que 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)</p>	<p>Docente: ...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... (Docente de M2)</p>
	<p>Estudiante: ...para mí leer en Historia tiene que ver con eso ¿no? Ni fechas, ni numeritos ni todo esto que a nosotros nos tiene ahí viste todo el tiempo, mucha memorización, y memorización de acontecimientos... [hay] una distancia infinita entre la Historia de los manuales de antes y la de la actualidad [entre la visión de la disciplina como memorización de fechas y hechos y la de la actualidad como proceso], ahí coincido sobre eso con F. [la docente de M1]. (Pedro, alumno de M1 y M2)</p>	<p>Docente: ...Yo siempre les advierto eso [a los alumnos], no es la cuestión del orden de acontecimientos, es un proceso histórico, que el acontecimiento como dato en cuanto dato no está mal, al contrario. El problema es cuando no lo refieren a cuestiones más conceptuales, a ciertas discusiones sobre ese proceso... (Docente de M3)</p>

Nota: Elaboración propia.

Las transcripciones incluidas en la [tabla 2](#) ejemplifican cómo las perspectivas de estudiantes y docentes concuerdan con la descripción teórica sobre qué formas de interpretar el pasado resultan hoy por hoy apropiadas en su “comunidad discursiva de referencia” (Russell, 1997; Swales, 1990). Ello nos permite hipotetizar que estas asignaturas 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 el alumnado, 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, p. 49).

El estudiantado entrevistado que refiere la necesidad de enfocar en procesos suele valorar esta visión de la historia. Sin embargo, como ejemplifica el caso de Alicia (ver cita en [tabla 2](#)), no tener presentes datos puntuales que consideran de importancia cuando han leído puede perjudicarlos en las evaluaciones. En efecto, esta alumna decide no incluir en su examen “el proceso... la etapa y las características” que sí ha leído y estudiado, pero sobre el cual no recuerda las fechas precisas que marcan su inicio y su final, y que considera sustanciales, puesto que piensa que no consignarlas afectará negativamente su calificación. En este sentido, se

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

evidencia una tensión entre la visión de la historia que suele ser preponderante en la primaria y la secundaria, la que la mayoría de estudiantes habitualmente han practicado, y aquella que se pone en juego en estas materias del nivel superior.

Por su parte, las docentes también detectan dificultades sobre este aspecto y las vinculan a la lectura. La profesora de M2 manifiesta así que (ver cita en [tabla 2](#)), 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 aprendan cómo utilizar dicha información como “soporte” para comprender la explicación de procesos históricos, en vez de como objeto de estudio en sí mismo.

Como puede apreciarse, hemos expuesto hasta aquí resultados que muestran que algunas de las características epistemológicas propias del hacer disciplinar en historia se actualizan a través de las formas de leer y de estudiar desde los primeros años de la formación docente en esta área del conocimiento. Sin embargo, nuestro análisis indica que dichos modos de leer presentan diversas dificultades al alumnado. En relación con esto, y como veremos a continuación, pueden adquirir sentidos diferentes –y hasta contrapuestos– para el estudiantado, según el tipo de enseñanza que predomine en torno a los textos en cada uno de estos espacios áulicos.

Sentido arbitrario o disciplinar de los modos de leer en historia

Pensar en la lectura como una práctica social implica prestar atención a los significados que la esta misma adquiere en distintas situaciones para las personas ([Gee, 1986](#); [Heath, 1983](#); [Street, 1984, 1993](#)). Sobre este punto, los resultados expuestos nos permiten inferir que las tres docentes brindan un *sentido disciplinar* a las características de leer en historia señaladas en los anteriores apartados. En otras palabras, para estas profesoras dichos aspectos aluden a una idea de la historia como disciplina, ya sea en relación con la naturaleza del conocimiento histórico, con el trabajo del historiador o historiadora o con el grado de experiencia necesario para dominar ciertos modos de leer y estudiar que serían propios de este campo del conocimiento.

Para el alumnado, en cambio, este significado disciplinar puede revestir tanto un sentido auténtico y orientador de sus lecturas, como también, en otras instancias, hallarse subrogado por un sentido de arbitrariedad. ¿Por qué sucede esto? Según nuestro análisis, un factor importante que incidiría en que ello ocurra es la existencia de una relación entre: a) la atribución por parte del alumnado de un sentido arbitrario o propiamente disciplinar a los modos de leer antes consignados y b) el estilo de enseñanza monológico o dialógico que despliegan sus docentes en las clases al trabajar los textos.

En términos prácticos, esto significa que los grupos de estudiantes, aunque *en teoría* entiendan que dichos modos de leer son propios de la historia como disciplina, no siempre tratan de ejercerlos activamente. En efecto, en los espacios monológicos, la necesidad de

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

leer para *analizar la perspectiva de la autoría y comprender procesos versus memorizar fechas y acontecimientos* puede adquirir el sentido de cumplir con requisitos arbitrarios de las docentes. En el discurso de las entrevistas, esta arbitrariedad se refiere como causante de una aproximación reproductiva a la lectura, que consiste en leer para repetir y estudiar “lo que dice/quiere el docente” que interpreten. Gran cantidad de estudiantes asumen esta aproximación a los textos como una estrategia válida a los fines de aprobar la materia, sobre todo ante las dificultades de comprensión que sostienen no poder resolver en materias donde priman las clases monológicas.

Cabe precisar al respecto que, como hemos señalado en otros trabajos ([Cartolari 2014a, 2014b](#)) las observaciones llevadas a cabo durante un semestre en estas aulas nos permitieron caracterizar a la materia M1 como predominantemente monológica y a la asignatura M2 como preeminentemente dialógica. En cambio, encontramos que la asignatura M3 presentaba una situación mixta: si bien sus clases eran mayormente monológicas, se incluían tareas de evaluación escrita (exámenes de elaboración domiciliaria) que orientaban en forma diferente la lectura al solicitar al estudiantado que pusiera en juego sus propias interpretaciones y valoraciones sobre los textos, apelando así a cierto nivel de dialogicidad sobre lo leído. A la luz de estos datos, un resultado de interés consistió en que un mismo alumno o alumna pudiera atribuir un sentido disciplinar o arbitrario a determinada característica propia de leer en historia, según esta se actualizara en una materia o tarea en la que predominara una intencionalidad de enseñanza dialógica o monológica. En la [tabla 3](#), transcribimos algunas citas de entrevistas a estudiantes que ilustran estos resultados y ponen de manifiesto los sentidos y contrastes referidos.

Las citas de la [tabla 3](#) permiten observar que, para el estudiantado, el sentido de arbitrariedad se encuentra ligado a la falta de oportunidades de participación que perciben en las clases monológicas. Un ejemplo claro de esta situación aparece al respecto de la necesidad de *contrastar similitudes y divergencias entre perspectivas*, modo de leer que la mayoría del alumnado vincula a la arbitrariedad en el marco de la asignatura M1. De acuerdo con nuestro análisis, ello ocurre debido a que la monologicidad predominante en esta materia favorece que sus estudiantes, en vez de comprometerse a leer para identificar y desentrañar por sí las perspectivas encontradas de autores sobre determinado proceso histórico, optan por “aceptar” y “reproducir” la visión que quien les enseña les “comunica” en sus clases expositivas sobre cierto debate. Esta opción, en general, se justifica por parte de los entrevistados en el hecho de que las clases monológicas no les brindan la oportunidad de superar sus dificultades de comprensión, ni tampoco de ensayar, a través del diálogo polifónico⁹, la validez de sus interpretaciones y conclusiones acerca de lo leído.

⁹ Al hablar de “diálogo polifónico” ([Dysthe 2012](#)) nos referimos a la interpenetración de muchas voces en la clase, a diferencia de lo que sería el diálogo radial, en donde todas las intervenciones de estudiantes están dirigidas al personal docente y son respondidas por este, lo cual, aunque pueda reflejar formalmente una clase muy participativa, no se corresponde con lo que hemos definido como dialogicidad.

Tabla 3

Citas de entrevista a estudiantes sobre sentido arbitrario o disciplinar adjudicado a modos de leer y escribir en historia

	Sentido arbitrario	Sentido disciplinar
Características	Estudiantes	Estudiantes
Inferir la perspectiva de los autores	<i>Estudiante: ...[en algunas materias] queda como bueno, [habla como si quien lo dijera fuese el profesor]... “por qué lo explican así [la perspectiva de los autores sobre los hechos históricos], y es como te digo yo” [como dice el docente] y finalmente bueno, “lo que importa es que me digan [escriban] esto en el parcial”... Y yo creo que no tendrían que hacer así... Hay muy pocos profesores que te obligan a interpretar a vos, que te orientan en el texto pero que te obligan a decir a vos qué es lo que a vos te parece que dice el texto.</i> (Marcos, alumno de M3)	Estudiante: Y pero te invita, te invita ella [la profesora de M2], porque te dan ganas de saber más... 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... (Leonor, alumna de M2 y ex - alumna de M1)
Contrastar similitudes y divergencias entre perspectivas	Estudiante: ...ella [la profesora de M1] tiene esa modalidad de trabajar un texto por clase, o un par de textos de autores y [como si lo dijera la profesora] “te lo describo y te lo explico y yo lo comunico, te digo las cosas más importantes, las perspectivas de cada autor y lo que es importante del texto y te lo digo”... Y eso en parte favorece que nosotros lo digamos igual eh, yo espero que ella me explique el texto, después me da el texto, subrayo lo que creo que ella toma en cuenta para el parcial [examen] y entonces bueno... así vos tenés que leer como ella te dice que leas y bueno. (Diana, alumna de M1 y M3).	Estudiante: [al leer la bibliografía de M3 para responder al examen domiciliario] 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... estás tan entretenido y tenés que sacar tus conclusiones, o sea tenés que ponerte, tenés que ponerte otra vez en el historiador, de repente tan entretenido leyendo algo o sea encontrando autores nuevos que en tu vida no los tenías y de repente ponerte así con una vuelta de página ponerte a analizar todo eso. (Ciro, alumno de M3)
Evaluar/valorar el trabajo historiográfico y la/s perspectiva/s adoptada/s por la autoría	[no aplica]	Entrevistadora: ¿Y cómo fue tu experiencia, digamos, en eso de escribir la reseña [en M2]? Estudiante: Y, estuvo bueno porque era como que, no sólo leías y explicabas el texto sino además también después al final dabas tu mirada crítica de si [el autor] había tratado el tema con profundidad o si lo había pasado por arriba... ya era tu pensamiento de lo que te había llegado y de tu interpretación del texto... Era un trabajo muy bueno de investigación, que si uno va a ser después investigador... ese fue el trabajo eh, más acercado que haya a esta actividad, fue muy, muy importante. (Alicia, alumna de M1 y ex - alumna de M2 y M3)
Comprender procesos versus memorizar/ describir acontecimientos	Estudiante: No es, ella [la 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 [en sus clases], ¿qué hago?, me estudio lo que decís y listo, pero eso a mí no me parece. (Leonor, alumna de M2 y ex - alumna de M1)	Estudiante: Ella [la 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 quiere como que entiendas un paradigma de la Historia actual, que hoy por hoy crítica 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. (Larisa, alumna de M1, M2 y M3)

Nota: Elaboración propia.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En contraste, y como también muestran las transcripciones de la [tabla 3](#), el sentido disciplinar se halla vinculado 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 del todo prefijada. Ello se conecta, para el alumnado, con la posibilidad de avizorarse identitariamente como futuro “historiador”, “investigador” o “experto en historia”, en vez de como mero reproductor y potencial instructor de conocimientos que solo otras personas estarían autorizadas a interpretar, elaborar y valorar.

Conclusiones

Aunque los resultados expuestos provienen de un estudio de casos, por lo cual no pueden generalizarse sin más, su contribución radica en que permiten desarrollar hipótesis y categorías teóricas potencialmente provechosas para la ponderación de casos similares o investigaciones futuras ([Hammersley y Atkinson, 2007](#); [Stake, 1994](#); [Yin, 1984](#)). Teniendo esto en cuenta, el análisis presentado pone de manifiesto que en las asignaturas de historia observadas, la lectura actualiza formas de pensar y de hacer con los textos que, según diversas postulaciones teórico-epistemológicas e investigaciones sobre el tema, son propias del análisis y la producción de saberes que caracteriza este campo de conocimientos.

Tales resultados nos han permitido anclar a datos empíricos del contexto local dos cuestiones que consideramos relevantes para las prácticas pedagógicas y las políticas curriculares de la formación docente en historia, aunque también para aquellas del nivel superior en general. La primera de ellas atañe a que, según muestran los datos analizados, la enseñanza y la apropiación de contenidos disciplinares en este nivel se hallarían inevitablemente atravesadas, aun en materias de los primeros años, por la dimensión retórica propia de las *comunidades discursivas disciplinares de referencia* ([Russell, 1997](#); [Swales, 1990](#)). Hemos visto, así, que esta dimensión retórica, actualizada en los modos de pensar, leer y conocer propios de un campo de conocimientos, puede funcionar como unidad de medida –usualmente impensada e implícita– de lo que es o no es aceptable en las interpretaciones del alumnado acerca de lo leído. De esta manera, nos informa sobre factores importantes en la conformación de las expectativas del profesorado a la hora de evaluar la comprensión de los temas y el aprendizaje de los contenidos por parte de sus estudiantes.

La segunda cuestión, en un plano más amplio, corresponde a que los resultados de esta indagación abonan la idea de que las investigaciones y las iniciativas pedagógico-institucionales sobre lectura y escritura académicas precisan atender a la situacionalidad propia de los modos de leer y de escribir en cada disciplina y materia del nivel superior. En ese sentido, acordamos con la advertencia hecha por [Carlino \(2005, 2013\)](#) acerca de que la adquisición de dichos saberes no puede considerarse como exclusivamente dependiente de un aprendizaje previo de la lectura

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

y escritura –que tuviese lugar en la primaria o en el nivel secundario–, ni tampoco entenderse como un conocimiento unívoco y generalizable –en tanto saber válido o adecuado para cualquier disciplina o asignatura, que pudiera ser enseñado y aprendido apelando únicamente a la impartición de cursos remediales o genéricos–.

En concordancia con lo anterior, nuestro análisis señala la importancia de indagar en forma situada las expectativas y significaciones adscritas a la lectura y la escritura en distintos entornos áulicos, aun al interior de una misma área de conocimiento. Sobre este punto, encontramos que los sentidos otorgados por el estudiantado a ciertos modos característicos de pensar, leer y estudiar en historia guardan un vínculo estrecho con los estilos de enseñanza monológicos o dialógicos desplegados en las distintas materias disciplinares que cursan. Se ha observado, así, que ciertas formas de abordar la lectura, aun cuando se reconozcan como atinentes a la disciplina, no buscan ser ejercidas como tales por varios de los entrevistados cuando leen en el marco de situaciones monológicas de enseñanza. De este modo, por ejemplo, discernir y contrastar las perspectivas divergentes de autores acerca de un proceso histórico controversial puede limitarse al mero hecho de detectar y “decir [escribir en el examen] lo que quiere/dice” la profesora acerca de tales perspectivas. En estos casos, el alumnado informa buscar y “reproducir” las interpretaciones y valoraciones que la misma docente ha realizado acerca de los textos en sus clases expositivas. Interpretaciones y valoraciones que, dado que no han podido participar de su construcción, les resultan arbitrarias y ajenas. De acuerdo con las entrevistas, la arbitrariedad que perciben se debe a las características propias de las situaciones de enseñanza monológicas, ya que estas no les ofrecen oportunidades ni estímulo para intervenir en el espacio discursivo de las clases a los fines de resolver sus dificultades de comprensión, y aún menos para ensayar y recibir retroalimentación sobre sus propias interpretaciones de lo leído. Ello, según afirman, favorece que aborden los textos en forma memorística y reproductiva, en aras de mejorar sus posibilidades de aprobar la asignatura y avanzar en la carrera.

En contraste, cuando el alumnado encuentra espacios curriculares que convocan a entablar diálogos polifónicos sobre lo leído (entre pares y con el personal docente) y a escribir incluyendo análisis y evaluaciones propias de las perspectivas o del trabajo historiográfico de los autores y autoras, tienden a otorgar un sentido específicamente disciplinar a los modos de encarar la lectura requeridos. Y lo que es más: al buscar ejercer dichos modos de leer, el estudiantado refiere sentirse y posicionarse identitariamente como futuro “historiador” o “investigador” experto en historia, es decir, como legítimo participante periférico de su comunidad disciplinar de referencia (Lave y Wenger, 1991; Russell, 1997).

En suma, este estudio contribuye a formular nuevos interrogantes y a resaltar algunas áreas problemáticas que precisan de mayor investigación. Tales inquietudes refieren a dos temáticas relacionadas. En primer lugar, a la necesidad de indagar más sistemáticamente cómo promover que el futuro profesorado de historia se posicione ante la lectura como legítimo intérprete y (re)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

constructor de los conocimientos que enseñará tras graduarse, en vez de como mero reproductor y transmisor de saberes que solo otras personas estarían autorizadas a problematizar o producir. La segunda preocupación apunta, en cambio, a la importancia de investigar cuáles condiciones institucionales y de formación en servicio podrían favorecer que, tanto las cátedras como el profesorado responsable de asignaturas en el nivel superior, visibilicen y reflexionen sobre los modos de leer disciplinares que atraviesan las consignas y actividades que proponen. Ello permitiría que estos saberes epistemológicos centrales se convirtiesen en verdaderos objetos de enseñanza, abandonando así su condición de *implícitos impensables*, cuestión que, a fin de cuentas, no hace más que perpetuar la nociva tendencia a exigir y evaluar lo que no se enseña.

Referencias

- Adler-Kassner, L., Majewski, J. y Koshnick, D. (2012, otoño). The value of troublesome knowledge: Transfer and threshold concepts in writing and history [El valor del conocimiento problemático: Conceptos de transferencia y conceptos umbral en la escritura y en historia]. *Composition Forum*, 26. Recuperado de <http://compositionforum.com/issue/26/troublesome-knowledge-threshold.php>
- Afflerbach, P. y VanSledright, B. (Mayo, 2001). Hath! Doth! what? Middle graders reading innovative history text [¡Hath! ¡Doth! ¿Qué? Estudiantes de grados intermedios leyendo textos de historia innovativos]. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 696-707.
- Ashby, R., Lee, P. J. y Dickinson, A. K. (Enero, 1997). How children explain the “why” of history: The data research project on teaching history [Cómo explican los niños el “por qué” de la historia: El proyecto de investigación de datos sobre la enseñanza de la historia]. *Social Education*, 61(1), 17-21.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays [La imaginación dialógica. Cuatro ensayos]*. (Trad. C. Emerson y M. Holquist.). TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Britt, M. A. y Aglinskas, C. (2002). Improving students’ ability to identify and use source information [Mejorando la habilidad de los estudiantes para identificar y utilizar información de fuentes]. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522. doi: http://dx.doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_2
- Cardoso, C. (1985). *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Barcelona: Crítica.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carr, E. H. (1964). *What is history? [¿Qué es la historia?]*. London: Penguin Books.
- Carretero, M. y Limón, M. (1996). 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* (2ª ed., pp. 33-62). Buenos Aires: Aique.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2009). *Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: Una revisión bibliográfica*. En Memorias I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (pp. 206-209). Buenos Aires. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/23156484/I-Congreso-Internacional-de-Investigacion-y-Practica-Profesional-en-Psicologia-Memorias-Tomo-1#scribd>
- Cartolari, M. y Carlino, P. (Julio-diciembre, 2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: Un estudio exploratorio. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 67-86. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3557>
- Cartolari, M., Carlino, P. y Colombo, L. M. (2013). Reading and note taking in monological and dialogical classes in the social sciences [Lectura y toma de apuntes en clases monológicas y dialógicas de ciencias sociales]. *The Australian Journal of Teacher Education*, 38(6), 158-183. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n6.7>
- Cartolari, M. (2014a). *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). 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. Recuperado de <http://www.academica.org/manuela.cartolari/19>
- Cartolari, M. (Agosto, 2014b). *Leer en espacios de enseñanza monológicos o dialógicos de un profesorado en Historia: El punto de vista de los alumnos*. En Memorias del Simposio Internacional GICEOLEM "Investigar la enseñanza de la lectura y escritura para aprender en distintas disciplinas del nivel medio y superior". Buenos Aires.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis [Teoría fundamentada constructivista. Una guía práctica para el análisis cualitativo]*. London: Sage.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- De La Paz, S. (Mayo, 2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms [Efectos de la enseñanza del razonamiento histórico y de estrategias de escritura en aulas secundarias con diversidad cultural y académica]. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.139>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. [Introducción. La disciplina y práctica de la investigación cualitativa]. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research [El manual Sage de investigación cualitativa]* (3ª ed., pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse [El aula multivocal: Interacciones entre la escritura y el discurso de clase]. *Written Communication*, 13(3), 385-425. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0741088396013003004>
- Dysthe, O. (2000). "Giving them the tools they need to succeed". A high school teachers' use of writing-and-talking-to-learn in a literature class ["Dándoles las herramientas que necesitan para tener éxito". El uso de un docente de secundaria de la escritura y de hablar-para-aprender en un curso de literatura]. Ponencia presentada en la Writing 2000. Biennial conference of EARLI sig. University of Verona, Italy. Recuperado de http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced classrooms in higher education academic writing [Aulas multivocales con escritura académica en la educación superior]. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies [Escritura universitaria: identidades y textos en sociedades académicas.]* (pp. 201-216). United Kingdom: Emerald Group Publishing.
- Eley, M. G. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach [Las concepciones de la enseñanza del profesorado y la toma de decisiones específicas en la planificación de la enseñanza]. *Higher Education*, 51(2), 191-214. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6382-9>
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. D. y Okolo, C. M. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms [Enseñar para la comprensión histórica en aulas inclusivas]. *Learning Disability Quarterly*, 24(1), 59-71. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1511296>
- Gee, J. P. (Diciembre, 1986). Orality and literacy: From The savage mind to Ways with words [Oralidad y literacidad: De La mente salvaje a Modos de hacer con las palabras]. *Tesol Quarterly*, 20(4), 719-746. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/3586522>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Gojman, A. (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. Aportes y reflexiones* (10ª ed., pp. 44-62). Buenos Aires: Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice [Etnografía: Principios en práctica]* (3ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms [Modos de hacer con las palabras. Lenguaje, vida y trabajo en comunidades y aulas]*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hynd, C., Holschuh, J. P. y Hubbard, B. P. (2004). Thinking like a historian: College students' reading of multiple historical documents [Pensar como un historiador: la lectura de múltiples documentos históricos por parte de estudiantes de universidad]. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 141-176. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15548430jlr3602_2
- Jenkins, K. (2003). *Re-thinking history [Re-pensar la historia]*. (2ª ed.). London: Routledge.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation [Aprendizaje situado: Participación periférica legítima]*. Nueva York: Cambridge University Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding History [Poniendo los principios en práctica: Entendiendo la Historia]. 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 [Cómo los estudiantes aprenden historia en el aula. Comité sobre cómo aprenden las personas, un reporte específico para docentes.]* (pp. 31-77). Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press. Recuperado de <http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309089484>
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14 [La progresión en la comprensión histórica de estudiantes de entre 7-14 años]. En P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives [Saber, enseñar y aprender historia: Perspectivas nacionales e internacionales]* (pp. 199-222). New York: New York University Press.
- Leinhardt, G., Stainton, C. y Virji, S. M. (1994). A sense of history [Un sentido de historia]. *Educational Psychologist*, 29(2), 79-88. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2902_3
- Lenski, S. D. (1998). Intertextual intentions: Making connections across texts [Intenciones intertextuales: Realizando conexiones entre textos]. *The Clearing House*, 72(2), 74-80. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00098659809599601>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Lesley, M., Watson, P. y Elliot, S. (2007). "School" reading and multiple texts: Examining the metacognitive development of secondary-level preservice teachers [Lectura "escolar" y textos múltiples: Examinando el desarrollo metacognitivo de estudiantes de la formación docente inicial para el nivel secundario]. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 150-162. doi: <http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.51.2.6>
- Lotman, Y. M., Leo, J. y Mandelker, A. (1994). The text within the text [El texto dentro del texto]. *PMLA*, 109(3), 377-384. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/463074>
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach [Diseño de investigación cualitativo: Un abordaje interactivo]*. London: Sage.
- Meyer, J. H. F. y Land, R. (2006). Threshold concepts and troublesome knowledge: an introduction [Conceptos umbral y conocimiento problemático: una introducción. En J. H. F. Meyer y R. Land (Eds.), *Overcoming barriers to student understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge [Superando barreras para la comprensión de los estudiantes. Conceptos umbral y conocimiento problemático]* (pp. 3-18). London: Routledge.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook [Análisis cualitativo de datos: Un manual expandido]* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation [Más allá de la comprensión lectora y el resumen: Aprender a leer y escribir en historia enfocando la evidencia, la perspectiva y la interpretación]. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x>
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think [La educación y el aprender a pensar]*. Washington: The National Academies Press.
- Russell, D. R. (Octubre, 1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis [Repensando el género en la escuela y la sociedad: Un análisis desde la teoría de la actividad]. *Written Communication*, 14(4), 504-554. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0741088397014004004>
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada. The Center for the Study of Historical Consciousness [Puntos de referencia del pensamiento histórico: Un marco para la evaluación en Canadá. El Centro de Estudios para la Conciencia Histórica]*. Columbia: Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia.
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking [Enseñar el pensamiento histórico]. En A. Sears y I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies [Desafíos y perspectivas para los Estudios Sociales Canadienses]* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ830511.pdf>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Shemilt, D. (1983). The devil's locomotive [La locomotora del diablo]. *History & Theory*, 22(4), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/2505213>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching [Aquellos que comprenden: El crecimiento del conocimiento en la enseñanza]. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Snow, C. P. (1959). *The two cultures [Las dos culturas]* Cambridge: Cambridge University Press.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies [Estudios de caso]. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research [Manual de Investigación Cualitativa]* (pp. 236-247). California: Sage Publications.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice [Literacidad en teoría y práctica]*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). Introduction: The New Literacy studies [Introducción: Los estudios de las Nuevas Literacidades]. En B. V. Street (Ed.), *Cross-cultural approaches to literacy [Abordajes inter-culturales de la literacidad]* (pp. 1-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings [Análisis de género. El inglés en ámbitos académicos y de investigación]*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, T. y Young, C. (2003). *Making history: A guide for the teaching and learning of history in Australian Schools [Haciendo historia: Una guía para la enseñanza y el aprendizaje de la historia en Escuelas Australianas]*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Topolski, J. (1997). *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica [Narrar la historia. Nuevos principios de metodología histórica]*. Milán: Mondadori.
- Voss, J. F. y Wiley, J. (1997). Developing understanding while writing essays in history [Desarrollar la comprensión mientras se escriben ensayos en historia]. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 255-265. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89733-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89733-9)
- Wiley, J. y Voss, J. F. (1996). The effects of 'playing historian' on learning in history [Los efectos de "jugar a ser historiadores" en el aprendizaje de la historia]. *Applied Cognitive Psychology*, 10(7), S63-S72. doi: [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0720\(199611\)10:7<63::AID-ACP438>3.0.CO;2-5](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-0720(199611)10:7<63::AID-ACP438>3.0.CO;2-5)
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence [Resolución histórica de problemas: Un estudio sobre los procesos cognitivos utilizados en la evaluación de documentación y de evidencia pictórica]. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts [Leyendo a Abraham Lincoln: Un estudio de la interpretación de textos históricos de tipo experto/experto]. *Cognitive Science*, 22(3), 319-346. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15516709cog2203_3
- Wineburg, S. (Diciembre, 2007). Unnatural and essential: The nature of historical thinking [Contranatural y esencial: La naturaleza del pensamiento histórico]. *Teaching History*, 129, 6-11.
- Wineburg, S., Reisman, A. y Fogo, B. (2007). Historical evidence and evidence of learning [Evidencia histórica y evidencia de aprendizaje]. *International Journal of Social Education*, 22(1), 146-156. Recuperado de <https://cset.stanford.edu/sites/default/files/files/documents/publications/Wineburg-Historical%20Evidence%20Learning.pdf>
- Woodward-Kron, R. (2004). 'Discourse communities' and 'writing apprenticeship': An investigation of these concepts in undergraduate education students' writing ["Comunidades discursivas" y "aprendizaje de la escritura": Una investigación de estos conceptos en la escritura de estudiantes pre-universitarios]. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(2), 139-161. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2003.09.001>
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods* [Investigación de estudios de caso: Diseño y métodos] (2ª ed.). California: Sage Publications.
- Young, K. M. y Leinhardt, G. (1998). Writing from primary documents: A way of knowing in history [Escribir a partir de documentos primarios: Una forma de conocer en historia]. *Written Communication*, 15(1), 25-68. doi: [10.1177/0741088398015001002](http://dx.doi.org/10.1177/0741088398015001002)



Cómo citar este artículo en APA:

Cartolari, M. (Mayo-agosto, 2016). ¿Cómo y con qué propósitos leer para aprender en historia? Sentidos contrastantes adjudicados a la lectura en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>