



Una aproximación a la alfabetización disciplinar en Historia

Carolina Cernusco*

Resumen

La lectura y la escritura son consideradas herramientas esenciales para poder aprender en cualquier nivel de la educación, pero cada campo de conocimiento plantea propósitos y modos de hacer con el discurso escrito que se distinguen entre sí. Es por ello que formarse dentro de cada campo de conocimiento exige no solo la adquisición de conocimientos disciplinares, sino también el aprendizaje de los modos de leer y escribir propios de cada uno de ellos.

Enfrentar las diversas demandas de lectura y escritura según el área de conocimiento resulta un gran desafío para los estudiantes y plantea dificultades. Desde este marco se pretende compartir los resultados de una investigación llevada a cabo por el equipo del proyecto *Jóvenes y discursos*, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH. UNC) en torno a la alfabetización académica en el Profesorado de Historia perteneciente al Instituto Superior Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba. La investigación responde a un estudio cualitativo cuyos objetivos buscan contribuir a la formación del egresado del Instituto de Formación Docente en el campo de la alfabetización disciplinar, a partir del relevamiento de representaciones de la comunidad académica institucional sobre la lectura y escritura y las correspondientes prácticas discursivas, y colaborar con asesoría y seguimiento de las producciones orales y escritas de los estudiantes.

* Mgter. Investigación Educativa. Lic. y Prof. en Psicopedagogía. Profesora en la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba. Profesora en la Especialización en Adolescencia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de Bs. As. Miembro del equipo de investigación *Jóvenes y Discursos*. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación Docente (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba).

Correo electrónico: carolinacernusco@upc.edu.ar

Palabras claves: alfabetización disciplinar, profesores, historia, propuestas didácticas.

Summary

Reading and writing are considered essential tools to be able to learn at any level of education; But each field of knowledge proposes purposes and ways of doing with written discourse that are distinguished from each other. That is why training within each field of knowledge requires not only the acquisition of disciplinary knowledge, but also the learning of the ways of reading and writing specific to it.

Facing the various reading and writing demands depending on the area of knowledge is a great challenge for students and poses difficulties. From this framework we intend to share the results of a research carried out by the research team “Youth and Discourses, belonging to the Faculty of Philosophy and Humanities (FFyH. UNC) around academic literacy in History teachers belonging to the Simón Bolívar Higher Institute of our city of Córdoba. The research responds to a qualitative study whose objectives seek to contribute to the training of graduates of the Teacher Training Institute in the field of disciplinary literacy, based on the survey of representations of the institutional academic community on reading and writing and the corresponding discursive practices. and collaborate with advice, monitoring of students’ oral and written productions.

Keywords: disciplinary literacy, teachers, history, didactic proposals.

Resumo

A leitura e a escrita são consideradas ferramentas essenciais para poder aprender em qualquer nível de ensino; Mas cada campo do conhecimento propõe finalidades e modos de fazer o discurso escrito que se distinguem entre si. É por isso que a formação dentro de cada área do conhecimento exige não só a aquisição de conhecimentos disciplinares, mas também a aprendizagem dos modos de ler e escrever que lhe são próprios.

Enfrentar as diversas demandas de leitura e escrita dependendo da área do conhecimento é um grande desafio para os alunos e traz dificuldades. A partir deste enquadramento pretendemos partilhar os resultados de uma



investigación realizada pela equipa de investigação “Juventude e Discursos, pertencente à Faculdade de Filosofia e Humanidades (FFyH. UNC) em torno da alfabetização acadêmica de professores de História pertencentes ao Instituto Superior Simón Bolívar de nossa cidade de Córdoba. A investigação responde a um estudo qualitativo cujos objetivos procuram contribuir para a formação dos egressos do Instituto de Formação de Professores no domínio da literacia disciplinar, a partir do levantamento das representações da comunidade acadêmica institucional sobre a leitura e a escrita e as correspondentes práticas discursivas. e colaborar com assessoria, acompanhamento das produções orais e escritas dos alunos.

Palavras chave: alfabetização disciplinar, professores, história, propostas didáticas.

Introducción

La lectura y la escritura, son potentes herramientas para aprender, pero adquieren particularidades según el campo disciplinar de que se trate, de allí que los modos de leer y escribir no resultan una prolongación de los procedimientos adquiridos antes de ingresar a la educación superior. Diversos estudios demuestran que las formas de leer y escribir para un contexto determinado requieren ser reconstruidas bajo las características y la lógica de este. Esto demanda un nuevo aprendizaje, el cual no está exento de dificultades y ciertos obstáculos, que deberán ser enfrentados. Así, formarse dentro de cada campo de conocimiento exigirá junto a la adquisición de los conocimientos disciplinares, el aprendizaje de sus modos de leer y escribir propios.

Enfrentar las demandas de lectura y escritura según cada disciplina resulta un gran desafío para los estudiantes y plantea preocupaciones a los profesores. De allí que la investigación en torno a las prácticas de lectura y escritura en el Profesorado de Historia del Instituto Superior Simón Bolívar se constituyó en tema relevante para nuestra investigación con el propósito de indagar las representaciones que la comunidad académica institucional posee en torno a ellas, cómo se llevan a cabo en las diferentes asignaturas y las singularidades que presentan. Todo ello con la finalidad de contribuir a la formación del egresado a partir de los resultados obtenidos.

Algunas ideas en torno a la formación del profesor de Historia

Es importante iniciar con algunas ideas con respecto al proceso de formación de profesores en general y específicamente del profesor de Historia. Al respecto Cartolari (2014) nos ilustra en relación con la historia de formación de los profesores de nivel medio. En cuanto a ello expresa que tradicionalmente fueron los Colegios Nacionales los que llevaron a cabo la formación secundaria de los grupos de elite para el ingreso a la universidad, pero sus profesores no contaban con una formación pedagógica, ya que eran egresados universitarios que ejercían la docencia. Recién en 1904 se creó el primer Instituto Nacional del Profesorado, lo cual implicó el surgimiento de un tipo de institución que constituyó un nuevo nivel educativo, el cual se expandió brindando otra vía de crecimiento a sectores medios que no ingresaban a la universidad. Ello favoreció que se formasen otros circuitos de inserción laboral, tanto en el campo pedagógico, como también en el profesional de tipo técnico (Cámpoli, 2004, citado en Cartolari, 2014).

A partir de allí se fue extendiendo el proceso de consolidación en todo el país de esta nueva propuesta de formación y en las últimas décadas se han desarrollado políticas orientadas a mejorarla y fortalecerla. En especial con la nueva ley de educación cuyo propósito está orientado a lograr la actualización, perfeccionamiento y reconversión de los contenidos y saberes a enseñar y aprender, tanto de los profesores en ejercicio como de los en formación.

En este marco surge la formación del profesor de Historia. Esta es concebida como un proceso permanente y continuo que acompaña el desarrollo profesional. La formación inicial tiene, en este proceso, un peso sustantivo, supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva donde se configuran los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas. Se trata de un proceso formativo mediado por otros sujetos e instituciones que participan de la construcción de la docencia (Diseño Curricular para el Profesorado en educación secundaria, 2011, p. 103).

El diseño curricular expresa que la formación del profesor de Historia requiere no solo saberes y habilidades para desempeñarse como profesor, sino también la adquisición de conocimientos disciplinares propios del campo (p. 103). Al respecto Cartolari (2014) señala que “la carga curricular de la disciplina no siempre conlleva que los alumnos puedan vincu-

larse efectivamente con el campo de producción disciplinar histórico en su práctica futura como profesionales docentes” (p. 39), lo cual depende de diversos factores que generan un proceso de distanciamiento entre los conocimientos producidos en el campo de la investigación y aquellos conocimientos que circulan en el aula.

Unos u otros saberes van apareciendo con mayor o menor presencia a lo largo de los años de formación y a través del contacto con las diferentes disciplinas que conforman la currícula. Es en el proceso de adquisición de estos conocimientos donde la lectura y la escritura, en tanto prácticas discursivas, cobran especial protagonismo, y es posible el trabajo en torno a ellos a través de la elaboración de diversas instancias en las que los estudiantes participan a partir de lo solicitado por sus profesores.

La promoción de estas prácticas se inscribe en lo que denominamos *alfabetización académica* y *alfabetización disciplinar*. Entendida la alfabetización académica como el “proceso por el cual una persona aprende a acceder a las discusiones y los recursos de las disciplinas académicas mediante el aprendizaje del uso del discurso especializado y la participación en actividades en ámbitos académicos” (Bazerman, Little y otros, 2016, p. 57). Y, en segundo lugar, se considera que la alfabetización disciplinar comprende las habilidades especializadas, propias de los campos del saber, los modos de aproximarse y de hacer conocimiento, los estilos de pensamiento, las estrategias de lectura y de escritura y las herramientas metodológicas de las áreas del conocimiento (Montes Silva y López Bonilla, 2017; Montes Silva, Bonilla Esquivel y Salazar Robles, 2019; Parodi, 2008 y 2011; Shanahan y Shanahan, 2012).

Merece la atención detenernos en ellas por su importancia y, volviendo al diseño curricular del profesorado, se advierte que hay una escasa mención de estas prácticas como contenidos a enseñar. Es así que por ejemplo en algunos apartados más generales como en el de *Finalidades de la formación docente* y *Consideraciones acerca del campo de formación específica* se enuncia la importancia de “abordar los saberes y prácticas inherentes a la alfabetización académica en el campo de la Historia” o bien en lo que respecta a las *Consideraciones para la enseñanza* se expresa: “Realización de escritos breves en forma de ensayo o informes, sobre temas y problemas relevantes vinculados a las temáticas desarrolladas ...”. Esto lleva a preguntarse cómo los profesores formadores incorporarán la enseñanza de la lectura y escritura desde las disciplinas a enseñar si dichas prácticas no

están contempladas desde el propio diseño curricular o bien no aparecen como contenidos a ser tenidos en cuenta para la formación de los profesores de Historia. ¿Será que es parte de la iniciativa personal y de la importancia que cada profesor le otorgue a estas prácticas el tenerlas en consideración y en función de ello generar experiencias de aprendizaje en torno a ellas?

A pesar de la falta de mención, destacamos que la lectura y la escritura se constituyen en herramientas fundamentales para el acceso a los conocimientos necesarios para formarse como profesor de un área específica como es la Historia. En este sentido si bien en Historia hay aspectos de la lógica discursiva que se comparten con otras Ciencias Humanas y Sociales, existen otros que aparecen como rasgos y condiciones particulares, representados por los grados de precisión y formalidad y los modos legítimos de resolución de los problemas (Cartolari y Colombo, 2013). Estas particularidades hacen que la manera de acercarse a leer y a escribir los textos del área demande a los profesores la enseñanza de códigos y convenciones que las regulan a fin de que los estudiantes puedan participar de sus prácticas discursivas.

Frente a ello surgen algunos interrogantes: ¿cómo se enseña a leer y escribir en el Profesorado de Historia?, ¿cómo aprenden los estudiantes a leer y escribir desde la especificidad del campo de la Historia?, ¿qué se les solicita leer?, ¿qué escriben?, ¿cuáles son las dificultades que se les presentan ante la producción de textos escritos?, ¿qué estrategias implementan los profesores a fin de promover estas prácticas discursivas en sus estudiantes?, ¿qué estrategias utilizan los estudiantes al momento de realizar producciones escritas? Interrogantes que guiaron el proceso investigativo y se fueron complejizando en el contacto con los distintos docentes y hoy permiten tener una aproximación al complejo proceso de formación del Profesorado de Historia, objeto de nuestra investigación.

¿Qué, cómo y para qué se lee durante la formación en Historia?

Los procesos de lectura en el campo de la Historia plantean ciertas exigencias a los estudiantes puesto que suponen reconocer posiciones y argumentaciones, contextualizar las lecturas en tiempo y espacio, inferir implicancias, corroborar información mediante la comparación de fuentes a fin de establecer la confiabilidad de los datos, identificar continuidad y

cambio, utilizar fuentes como evidencia y adoptar una perspectiva histórica (Aisenberg, 2005, 2010; Massone, 2012; Henríquez Vásquez, Muñoz Salinas, 2017).

Estos procesos surgen frente a la diversidad de materiales de lectura que los profesores les presentan a los estudiantes, en su mayoría textos de expertos, artículos de publicación especializada, textos elaborados por las cátedras, compilaciones de autores, manuales de divulgación. En el caso de los libros, se seleccionan partes o capítulos. En relación con la extensión de lo solicitado a leer, aparece como una particularidad el requerir materiales acotados a fin de que los estudiantes lleguen a leerlos, puesto que de ser capítulos enteros o más de un capítulo no es seguro que sean leídos. Así escuchamos la voz de una profesora quien nos dice que al seleccionar los materiales tiene en cuenta *“... que no sean muy extensos que no sean 400 páginas que no sean compilaciones infinitas...”* y *“... los textos que tienen más de 50 páginas, 70 páginas son difíciles y bueno se va perdiendo la atención”*. De este modo la extensión parecería ser una condición importante a tener en cuenta por algunos profesores.

Los materiales que leen los estudiantes son propios del campo disciplinar de la Historia y en ellos predominan textos expositivos ya que como expresan Figueras y Santiago (2002) estos escritos *“... tienen como objetivo transmitir la experiencia y el saber científico y cultural de una comunidad; de ahí, precisamente que el texto expositivo esté en la base del discurso académico [y de este profesorado en particular], ya que es la secuencia textual prototípica para transmitir y construir el conocimiento”* (p.49, citado en Bañales Faz, Castelló Badía y Vega López, 2016). Por otro lado, se advierte una importante diversidad de materiales que permite pensar que los profesores tienen la intención de poner en contacto a sus estudiantes con diferentes géneros académicos, científicos y disciplinares. De este modo cobra sentido la noción de *género discursivo* de Bajtín (2005), entendido como los tipos relativamente estables de discurso que dan cuenta del carácter y la forma diversa del uso del lenguaje. *“Unos y otros, constituyen emergentes de prácticas discursivas diferenciadas y responden a objetivos pedagógicos particulares; unos y otros, se construyen en relación a prácticas culturales que son visiblemente diferentes...”* (Giménez y Luque, 2014, p.10). Esto va ampliando las experiencias de lecturas de los estudiantes y enriqueciendo su recorrido de formación.

La selección de los textos de lectura. Algunas propuestas didácticas

Los profesores saben que no todo puede ser leído y no todo merece ser leído, por lo que seleccionan materiales, en tanto recursos a través de los cuales los estudiantes acceden a los contenidos necesarios para su formación. A lo largo de este proceso se juegan distintos criterios de acuerdo a la cátedra y al docente. En este sentido hay quienes expresan encontrar dificultades en la elección puesto que no todos los textos están al alcance de los estudiantes, como es el caso de la profesora de Economía quien manifiesta problemas para encontrar materiales adecuados y fáciles de comprender. Ella comparte algunas reflexiones: “Tengo dificultad para seleccionar materiales. Los textos de Economía son muy complejos y tienen un uso muy complicado de las herramientas matemáticas. A veces elaboro yo la bibliografía”. Estos textos presentan un vocabulario complejo, alejado de la cotidianeidad de los estudiantes; frente a lo cual la profesora promueve la elaboración de un glosario donde van siendo registrado los nuevos términos y al cual se puede recurrir en cualquier momento. Esta iniciativa es vista con gran interés por sus alumnos como posibilitadora de un acercamiento e incorporación paulatina del léxico disciplinar específico.

Lo anteriormente dicho se suma a otras propuestas didácticas, que van generando condiciones a fin de promover y facilitar la actividad lectora de los estudiantes. Esto está en coincidencia con lo planteado por Banales, Castelló Badía y Vega López (2016) quienes acuerdan en la importancia de generar diversas actividades a través de las cuales favorecer el proceso de lectura. Por ello se observa profesores que acompañan por ejemplo a los estudiantes en el acercamiento a los textos a través de un trabajo colaborativo: “Y lo que había decidido en ese momento fue hacer un trabajo de doble entrada, por un lado una lectura fragmentada por capítulo y luego con la construcción colectiva de un guion que terminó siendo un podcast, entonces cada grupo abordaba la lectura de uno o dos capítulos, subía un guion recuperando conceptos, categorías, varios conceptos y luego lo trabajamos en un documento colaborativo”. Lo que se advierte es la inclusión de situaciones de lectura colectivas e individuales, lo cual resulta beneficioso para que los estudiantes arriben a una comprensión a través de la intervención docente (Aisenberg, 2005). En línea con estas propuestas didácticas, dicen: “En general lo que hacemos es proponer



una lectura individual, un tratamiento en el aula que desarma un poco el bloque en diferentes conceptos o áreas que me interesan, armando redes conceptuales, trabajamos mucho con el armado de redes conceptuales en pareja y después en el grupo total...”, “... lo que buscamos un poco es descomponer el texto a través de las categorías a través de las dimensiones, a veces a través de las experiencias que narra el texto”.

En otros casos los profesores implementan estrategias de reconocimiento del paratexto del material que se abordará, por ejemplo, al leer artículos de publicación especializada, se parte de reconocer quién es el autor, interiorizarse sobre él, detenerse en las palabras claves, en el resumen para comprender qué información proporciona y cuál es su utilidad. Desarrollar la habilidad lectora de los elementos paratextuales “favorece el desarrollo general de la competencia lectora en la medida en que [permite] interpretar, asignar un sentido a cada elemento del paratexto” (Narvaja de Arnoux, 2010, p. 31). Esto posibilita estar en mejor situación para comprender la relación existente entre el texto a leer y su contexto de producción, es decir que ayuda a establecer un marco en el que se presenta el texto. Pero también permite al lector no iniciar de cero su lectura, ya que con el contacto con el paratexto se puede construir una representación del escrito y por lo tanto facilitar su acceso.

Todo ello pone de evidencia la preocupación de los profesores, pero al mismo tiempo revela el compromiso de hacerse cargo de los problemas que surgen en los procesos lectores de sus estudiantes generando instancias y prácticas de intervención a manera de andamiajes para que estos puedan progresivamente apropiarse de los conocimientos. Se trata de convertirse en profesores inclusores (Carlino, 2006), es decir profesores capaces de abrir las puertas de la disciplina y enseñar a los estudiantes a leer según sus convenciones, para así poder convertirse en miembros activos dentro de ella a través de la participación, el intercambio, la producción y socialización de los saberes.

Pero estas prácticas cotidianas y presentes en este profesorado sufrieron algunos cambios como consecuencia de la pandemia del coronavirus, lo que llevó a que se fueran incorporando paulatinamente, por ejemplo, algunos recursos que posibilitaron continuar enseñando y aprendiendo. Así se abre al mundo de lo digital y a partir de allí los profesores exploran nuevas posibilidades de acceso a los contenidos representadas por blog, potcast, videos, materiales en línea en la web, etc. También introducen

documentales referidos a temáticas que abordan desde la materia o bien promueven en algunos espacios curriculares la lectura digital de los diarios. Respecto a esto, afirman: “No existe en los estudiantes el hábito de lectura de diferentes materiales, ... son otras formas de buscar generar el interés en temas de economía y actuales”. Mirar películas o leer en Internet para profundizar en los temas parecen ser las claves para el acceso a los saberes históricos (Massone, 2012). De esta forma se propone motivar a los estudiantes y hacer más accesible los contenidos que se pretende enseñar y que se apropien de ellos. Podemos decir entonces que estos recursos aparecen como aliados, por lo cual merecen destacarse las ideas de Massone (2012), al decir que “las tecnologías de la información y comunicación han otorgado un lugar central a la lectura y la escritura modificando al mismo tiempo las formas de leer, escribir y buscar información” (p.155), lo cual está obligando a los profesores de Historia a ampliar los dispositivos y recursos de lectura en las clases.

¿De qué géneros se trata cuando se escribe en Historia?

El estudiante en su paso por el proceso de formación se enfrenta a la demanda de escritura de diferentes géneros discursivos a través de los cuales va adquiriendo las competencias necesarias para desenvolverse en su trayectoria. Los géneros que se hacen presentes son solicitados por los profesores desde las diferentes materias. Estos están representados en general por monografías, informes de lectura, parciales domiciliarios, los cuales se constituyen en lo que Navarro (2010) llama *géneros de formación*. Pero junto a ellos aparece la demanda de artículos científicos, proyectos de investigación, ensayos como parte de los géneros académicos-científicos a aprender. Estas producciones se constituyen en escrituras comunes a las asignaturas que cursan, mientras que otras aparecen como específicas o bien propias de algunos campos disciplinares de estudio, como son las narrativas de las prácticas docentes, relatorías de experiencia (como es el caso de la asignatura Didáctica o la Práctica en los últimos años de la carrera), y la elaboración de reseñas y ensayos (en la asignatura Economía). A través de todas los estudiantes van incorporando progresivamente competencias específicas en el marco del proceso de alfabetización disciplinar.

Esto evidencia una diversidad de procesos escriturales en los cuales se ven involucrados estudiantes y profesores y en los que se

juegan tanto de parte de uno como de otros, distintas estrategias que posibilitan la adquisición como la promoción de competencias escriturales necesarias para transitar los estudios y a futuro ejercer la docencia. Desde este marco una particularidad que presentan las competencias de escritura en el área de la Historia giran en torno a la necesidad de enseñar a los estudiantes a desestructurar el texto y a desmontarlo, para luego codificarlo de otro modo (Matozzi, 2004). Estos procesos de producción generan en muchos estudiantes el surgimiento de sentimientos de inseguridad, de agobio, de ansiedad y de preocupación. Frente a esto los profesores buscan estrategias a fin de acompañar a los estudiantes a través de diversas intervenciones didácticas. Al decir de la profesora de Introducción a la Economía y Ciencias políticas (2^{do} año), “uno tiene que permanentemente estar marcando las pautas para las producciones escritas. Si uno no está permanentemente marcándoles qué deben presentar, no lo hacen”. Se trata de “guiar al estudiante para que se vaya apropiando paulatinamente de estrategias adecuadas a la solución de tareas específicas, con la finalidad de que arriben paulatinamente a la autonomía en sus propios procesos...”. Como afirman Pozo y Monereo (2009), “... se trata de ayudarles a conquistar o a merecer poco a poco esa autonomía.” (p. 66).

Y de dificultades se trata ...

Así como el escribir genera el surgimiento de distintos sentimientos en los estudiantes, también aparecen dificultades representadas en su mayoría por problemas de ortografía, ausencia de utilización de lenguaje técnico, problema en el agrupamiento de oraciones en párrafos, desarrollo de argumentaciones, claridad conceptual y la utilización de los signos de puntuación. Además de estos, los profesores señalan con gran preocupación que los estudiantes no reconocen las diferencias entre una monografía o un informe, lo que lleva a la necesidad de detenerse a enseñarles las particularidades de cada uno de ellos en función de lo que se va solicitando escribir. Por ello, hay quienes a fin de lograr que aprendan los diferentes géneros académicos o disciplinares trabajan con su modelización: “Les solicito elaborar una reseña, previo les envío un modelo de lo que es una reseña”, ofreciendo a sus estudiantes ejemplos de reseñas, informes, etc., los cuales son leídos por ellos, analizadas en sus partes constitutivas y a partir de allí recién son escritos. De esta manera los profesores toman

consciencia de estas problemáticas y van generando en función de las particularidades, intervenciones didácticas a través de las cuales acompañan a los estudiantes a fin de familiarizarlos con las prácticas de escritura propias del nivel superior.

Las nuevas tecnologías en el marco de los procesos escriturales

Así como se señaló anteriormente con respecto al ingreso a la lectura digital, los procesos se vieron atravesados por lo digital, lo que obligó a los profesores a introducir cambios en las propuestas. Esto se puso de manifiesto a través de la incorporación de algunos recursos y dispositivos tecnológicos, lo que permitió acortar distancias, posibilitó encuentros con distintas modalidades, ya sea sincrónicas y asincrónicas, según el momento y la necesidad que el proceso de enseñanza y aprendizaje planteaban. Entre los recursos, se destacan la utilización de las aulas virtuales con sus diferentes secciones a través de las cuales los estudiantes tenían la posibilidad de participar en procesos escriturales: foros, presentación de trabajos en el marco de instancias de evaluación, o bien otras propuestas que aparecían como novedosas y motivadoras, como el caso de la elaboración de tableros digitales, o podcast -implica un previo armado de un guion, como elaboración escrita, promoviendo otra manera de comunicar los conocimientos y socializarlos en los distintos espacios curriculares-. Todo esto implicó aprender no solo contenidos propios de la disciplina sino también adquirir competencias en torno a estas nuevas formas de comunicación escrita. En este sentido expresa una profesora: “La virtualidad nos está llevando a pedir otras producciones. Hay necesidad de introducirlas y explicarles a los estudiantes el conocimiento de las herramientas digitales. Eso se plantea como un problema al trabajar con las herramientas digitales”.

Así la escritura digital exigió y exige a los profesores desarrollar en sus estudiantes nuevas competencias para el trabajo a fin de no caer en el mero cortar y pegar, teniendo en cuenta el desafío que exige una escritura concebida como una manera de reestructurar el conocimiento (Hebrard, 2000, citado en Massone, 2012). Esto coloca a los profesores frente a un nuevo desafío, que tiene que ver con la promoción de una *alfabetización digital*. Por ello algunos docentes expresan que todo esto exigió un doble desafío, por un lado, la necesidad de formarse rápidamente a fin de conocer las particularidades de estos nuevos entornos, identificando posibilidades

reales de ser implementados y; por otro lado, enseñarles a sus estudiantes cómo, cuándo, para qué y por qué utilizarlos, tomando conciencia de las particularidades según los contextos en los que se participaba.

Algunas ideas finales para pensar

Abordar las prácticas de lectura y escritura como contenidos a enseñar en el marco de la formación de futuros profesores de Historia plantea la necesidad de diseñar propuestas didácticas en las que se hagan presentes actividades diversas que las promuevan junto a un acompañamiento por parte de los profesores. Se trata de asistir a los estudiantes a manera de andamiaje a fin de que puedan progresivamente adquirir competencias discursivas que les permitan a futuro como profesores promoverlas en las aulas en sus propios estudiantes. Esto implica no solo un compromiso de los profesores sino decisiones y políticas institucionales reales y sostenidas a través del diseño de proyectos de formación, capacitación, asesoría y asistencia a fin de *aprender mientras se enseña*.

Referencias

- Aisenberg, Beatriz (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf
- Aisenberg, Beatriz (2010). *Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje*. En I. Siede (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Bs. As: Aique.
- Bajtín, Mijaíl (2005, [1982, 1979]). El problema de los géneros discursivos. Planteamiento del problema y definición de los géneros discursivos. En Batjín, *Estética de la creación verbal* (Octava edición., pp. 248 - 293). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bañales Faz, Gerardo, Castelló Badía, Monserrat y Vega López, Norma (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas*

educativas basadas en la investigación. Serie: Lenguaje, educación e innovación (lei). https://www.researchgate.net/publication/313160424_Ensenar_a_leer_y_escribir_en_la_educacion_superior_Propuestas_educativas_basadas_en_la_investigacion

Bazerman, Charles, Little, Joseph, Bethel, Lisa, Chavkin, Teri, Fouquette, Danielle, Garufis, Janet (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Editado por Federico Navarro. 1a ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Libro digital, PDF. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6539186>

Carlino, Paula (2006). Ayudar a leer en los primeros años de la universidad. *Revista Educación en Ciencias*, 1 - 12. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/158.pdf>

Cartolari, Manuela y Colombo, Laura (2013). *Enseñar y aprender los modos característicos de leer, escribir y pensar en historia: una revisión de elaboraciones teóricas y hallazgos empíricos*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/26>

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

Giménez, Gustavo y Luque, Daniel (2014). Cultura escolar, cultura académica y textos escolares. Reflexiones en torno a los lectores migrantes. En G. Giménez, D. Luque y M. Orellano. *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces II*. Buenos Aires: Secretaría Académica. Área de Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.



- Henríquez Vásquez, Rodrigo, Muñoz Salinas, Yerko (2017). Leer y escribir históricamente: Los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo Andino*, n° 53. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812017000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Massone, Marisa (2012). Enseñar a leer y escribir en historia: Los cambios en un contexto de transición cultural. *Clío y Asociados* (16), 152-167. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5546/pr.5546.pdf
- Mattozzi, Ivo (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 39-48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/820726.pdf> <https://doi.org/10.36799/el.v4i1.84>
- Montes Silva, Melani, Elizabeth, López Bonilla, Guadalupe (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, (39), (155). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162
- Montes Silva, Melanie, Bonilla Esquivel, José Luis y Salazar Robles, Edna. Mireya (2019). Alfabetización académica y disciplinar: intervención con estudiantes de Doctorado en Educación. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*. 4(1), 47-70. <https://doi.org/10.36799/el.v4i1.84>
- Navarro, Federico (2010). *¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teóricos - metodológicos para el desarrollo del discurso*. IV Congreso Internacional de Letras. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario. (pp. 44 - 64). Dpto. de Letras. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Narvaja de Arnoux, Elvira (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Bs. As.: Eudeba.

- Parodi, Giovanni (2015). *Géneros académicos y profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Pozo, José. Luis y Monereo, Carles (2009). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Ciudad de México: GRAÓ.
- Shanahan, Timothy, Shanahan, Cynthia (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-61.