

Leer relacionando múltiples voces

Perspectivas y prácticas lectoras en Psicología

Reading relating multiple voices

Perspectives and practices in Psychology reading

Ler relacionando múltiplas vozes

Perspectivas e práticas de leitura em psicologia

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3070>

María Micaela Villalonga Penna

Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán
Argentina
micavillalonga@yahoo.com.ar
ORCID: 0000-0002-0211-6870

Constanza Padilla

Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán
Argentina
constanza_padilla@yahoo.com.ar
ORCID: 0000-0002-2213-5120

Recibido: 26/03/2020

Aprobado: 14/08/2020

Cómo citar: Villalonga Penna, M. M., & Padilla, C. (2021). Leer relacionando múltiples voces: perspectivas y prácticas lectoras en Psicología. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3070>

Resumen

En esta investigación buscamos describir las prácticas lectoras áulicas en una asignatura específica del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública argentina. Para ello realizamos un estudio cualitativo con diseño de teoría fundamentada. Entrevistamos a docentes de una materia del primer año de Psicología y observamos sus clases de trabajos prácticos. Transcribimos las entrevistas y observaciones y las analizamos teniendo en cuenta categorías que se desprenden de la literatura revisada así como las emergentes. Encontramos que los docentes de esta materia declaran prácticas lectoras en las cuales tienden a vincular múltiples voces: las de los autores de los textos y aquellos que son citados por los autores, las explicaciones del docente y lo que los alumnos comprenden. En consonancia con estas perspectivas, las prácticas lectoras áulicas se organizan en torno a la multiplicidad discursiva: los textos con los que se trabaja, las explicaciones del docente sobre lo que se lee, las intervenciones de los alumnos para expresar dudas o comentar lo comprendido. En suma, apreciamos no solo una continuidad entre lo que los docentes conciben como prácticas lectoras en esta asignatura y lo que hacen en el aula, sino también que las perspectivas y las prácticas en torno a la lectura tienden a ser predominantemente dialógicas.

Palabras clave: lectura, prácticas docentes, clases, aula, universidad, enfoque cualitativo

Abstract

In this research we aim at describing the reading practices in a specific subject of first year grade in a Psychology course at a state university in Argentina. To this end, we conducted a qualitative study with grounded theory design. Teachers of a subject of first year in Psychology course were interviewed and we observed their practical class works. The interviews and observations were transcribed and then analyzed taking into account the categories described and those emerging from the reviewed literature. We found that teachers of this subject declared that in the reading practices they tend to relate multiple voices: the voices of authors' texts and the ones cited by the authors, those that are the teacher's explanations and what the students understand. In line with these perspectives, classroom reading practices are organized around discursive multiplicity: the texts on which they worked with, the teacher's explanations about what is read, the students' interventions to express doubts or comments on what they understood. In sum, we appreciate not only a continuity between what teachers conceive as reading practice in this subject and what they do in the classroom, but also that the perspectives and practices around reading tend to be predominantly dialogic.

Key words: reading, teaching practices, teachers, classes, classroom, University, qualitative approach

Resumo

Nesta pesquisa, procuramos descrever as práticas de leitura em sala de aula em uma disciplina específica no primeiro ano da carreira de Psicologia em uma universidade pública argentina. Para tanto, fizemos uma análise qualitativa com desenho de teoria fundamentada. Entrevistamos professores de uma disciplina do primeiro ano de Psicologia e observamos suas aulas de trabalhos práticos. Transcrevemos as entrevistas e observações e as analisamos levando em consideração categorias que decorrem da literatura revisada, bem como as derivadas. Verificamos que os professores dessa disciplina declaram práticas de leitura nas quais tendem a articular múltiplas vozes: as dos autores dos textos e as que são citadas pelos autores, as explicações do professor e o que os alunos entendem. Em consonância com essas perspectivas, as práticas de leitura em sala de aula se organizam em torno da multiplicidade discursiva: os textos com os quais se trabalha, as explicações do professor sobre o que é lido, as intervenções dos alunos para expressar dúvidas ou comentar o que é compreendido. Em suma, apreciamos não apenas uma continuidade entre o que os professores concebem como práticas de leitura nessa disciplina e o que fazem em sala de aula, mas também que as perspectivas e práticas em torno da leitura tendem a ser predominantemente dialógicas.

Palavras-chave: leitura, práticas docentes, aulas, sala de aula, universidade, abordagem qualitativa

Planteamiento del problema

La lectura en contextos académicos se presenta como una práctica que se entrelaza con una serie de aspectos: las concepciones o perspectivas de los actores institucionales acerca de la lectura, la forma en que se concretan las prácticas lectoras en los espacios áulicos y qué textos disciplinares se leen. La literatura internacional (Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012) y nacional revisadas (Cartolari y Carlino, 2011; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Villalonga Penna, 2017) dan a conocer dos formas predominantes de organización de dichas prácticas en diferentes niveles educativos y disciplinas: las dialógicas y las monológicas. Por una parte, los desarrollos teóricos en torno a la organización del discurso en el aula brindan una serie de herramientas para analizar las interacciones en dicho contexto que resultan afines a las perspectivas antes citadas (Cazden y Beck, 2003; Leindhart y Steele, 2005; Tabak y Baumgartner, 2004). Por otra parte, a nivel local no hemos hallado estudios que pusieran el acento en analizar la relación entre las perspectivas y las prácticas lectoras en nuestra disciplina.

Por ello, en este estudio nos centramos en un interrogante que constituye nuestro problema de investigación: ¿Cómo se organizan las prácticas lectoras en contextos áulicos en una asignatura del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública? En relación con dicho interrogante asimismo nos preguntamos: ¿Qué perspectivas acerca de la lectura poseen los docentes de esta asignatura? y ¿cómo se desarrollan las prácticas lectoras en el aula en la misma?

A fin de abordar estas preguntas, en primer lugar presentamos una revisión de estudios internacionales y nacionales que han indagado las concepciones docentes sobre la lectura y la organización de las prácticas lectoras en el aula. En segundo lugar planteamos una serie de herramientas conceptuales desde los enfoques constructivistas que permiten analizar las interacciones en el aula. Luego damos cuenta de los aspectos metodológicos y de los resultados de esta investigación, así como de las conclusiones de la misma.

Nuestro interés en este trabajo es describir las perspectivas sobre la lectura y las prácticas lectoras áulicas en una asignatura específica del primer año de Psicología ya que creemos que puede resultar un heurístico para pensar situaciones didácticas similares en nuestra disciplina: la psicología.

Antecedentes

Algunas investigaciones sobre perspectivas y prácticas lectoras en el aula

Como fuera indicado, mencionaremos brevemente algunos estudios que se han centrado en las concepciones acerca de la lectura en contextos académicos ya que es una cuestión vinculada con la organización de las prácticas lectoras áulicas. Estas investigaciones constituyen aportes relevantes ya que, por un lado, dan cuenta de avances a nivel nacional y local en torno a las temáticas que nos convocan y, por otro, permiten visualizar la relevancia de la multivocalidad inherente a las perspectivas docentes sobre la lectura en las ciencias blandas. Estudios nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2010; Villalonga Penna, 2017) hallaron que los docentes señalaban que las formas de lectura en ciencias humanas y sociales implicaban el relacionar múltiples fuentes discursivas y que las formas de lectura se relacionaban con las clases de textos disciplinares.

Así, por ejemplo, en Ciencias Sociales y en Psicología se leen textos polifónicos cuya comprensión requiere considerar diferentes perspectivas que pueden llegar a ser polémicas. Leer implicaba enfocar los textos desde las perspectivas desarrolladas por las cátedras y poder jerarquizar determinadas cuestiones desarrolladas en los textos en función del programa y del punto de vista de la asignatura. Asimismo, la lectura requería relacionar diversos autores e inferir ideas centrales que no estaban enunciadas explícitamente (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2010).

En la literatura revisada, a nivel internacional encontramos los aportes de Dysthe (1996, 2000, 2011) y de Dysthe, Samara y Westrheim (2006), pioneros en el estudio y sistematización de investigaciones sobre la organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura, y que han estudiado diferentes niveles educativos. Dysthe, Bernhardt & Esbjørn (2012) entienden que las aulas en cualquier nivel del sistema educativo, y especialmente en el nivel superior universitario, constituyen contextos en los que confluyen múltiples voces: las de los docentes, las de los estudiantes y las de los textos.

En este sentido, desarrollos internacionales (Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012) y nacionales (Cartolari y Carlino, 2011; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Villalonga Penna, 2017) señalaron dos modalidades de organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y escritura: las monológicas y las dialógicas.

Las primeras –las formas monológicas– se caracterizan por un predominio de las exposiciones orales magistrales por parte del docente y por comunicaciones organizadas por turnos determinados por este. Al estar determinadas o autorizadas por el docente, este tipo de interacciones comunicacionales suelen no propiciar contribuciones sustantivas al tema trabajado por parte de los estudiantes. En algunos casos, inclusive, los docentes pueden llegar a evitar las interacciones verbales sobre lo leído o lo escrito por considerarlas poco productivas (Cartolari y Carlino, 2011). Hay docentes que incluyen la lectura en las materias como una herramienta de adquisición de información y, para ello, hacen primar las exposiciones orales unipersonales a partir de fuentes teóricas o de material bibliográfico indicado por el profesor (Villalonga Penna, 2017)

Las segundas –las formas dialógicas–, en cambio, se caracterizan por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en preguntas que no se encuentran predefinidas. Asimismo, la interrelación entre lectura, escritura e intercambios orales en las clases sirven para potenciar los aprendizajes en dos direcciones: leer y escribir para hablar y hablar para leer y escribir (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012). En menor medida los docentes incluyen la lectura en la enseñanza de los contenidos de una asignatura, para lo cual propician diálogos colectivos sobre los textos leídos o a leer, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes (Villalonga Penna, 2017).

Fundamentación teórica

Algunas herramientas conceptuales para analizar la organización de las prácticas lectoras en el aula

En tanto en esta investigación nos centramos en las perspectivas y las formas de inclusión de las prácticas lectoras en el aula, creemos necesario revisar algunas herramientas conceptuales que nos permiten aproximarnos al análisis de las concepciones en torno a las interacciones en el aula y a la efectiva organización de las mismas.

Sobre las perspectivas y las prácticas lectoras en el aula, desde el enfoque de las Alfabetizaciones Académicas¹ se entiende que las mismas se relacionan con la organización de las prácticas lectoras en el aula (Barton, Hamilton & Ivanič, 2000; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007). Aquellos docentes que conciben la lectura como un medio para adquirir información tienden a organizar las prácticas lectoras áulicas de manera monológica. Por su parte, los docentes que entrelazan el discurso de los autores con lo comprendido por los alumnos y con sus explicaciones al respecto tienden a propiciar prácticas de lectura dialógicas o que incluyen esta multiplicidad de voces (Cartolari y Carlino, 2011).

Acerca de las interacciones en el aula, esta cuestión fue abordada por una serie de desarrollos teóricos realizados desde los enfoques socioculturales teniendo en cuenta los patrones discursivos y las estructuras de participación de los docentes y de los alumnos (Cazden y Beck, 2003; Leindhart y Steele, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004). Estos aportes nos permiten analizar las estructuras de participación áulica y cómo se entran en el discurso para, luego, vislumbrar cómo esto se relaciona con las prácticas lectoras.

En las lecciones pueden identificarse dos clases de estructuras o secuencias tripartitas básicas: las IRE -Iniciación del docente, Respuesta del alumno y Evaluación- y las IRF -Iniciación del docente, Respuesta del alumno y Feedback- (Cazden y Beck, 2003). En las secuencias IRE el docente inicia una conversación al invitar a un alumno a hablar. El alumno seleccionado responde a lo solicitado por el docente, y el docente comenta la respuesta del alumno antes de repreguntar al mismo alumno o seleccionar a otro. Asimismo el docente realiza un doble movimiento: controla el desarrollo de un tema decidiendo lo que es necesario destacar e indica quiénes participarán en turnos (Cazden, 1991; Cazden y Beck, 2003). Cazden (1991) señala que el comienzo de cada secuencia IRE puede estar marcado por una combinación de comportamientos verbales y no verbales. Por ejemplo, kinésicamente el docente puede marcar el comienzo con términos tales como "bien" y variando el tono de voz y el ritmo. Los finales también se marcan, verbalmente, por expresiones como "muy bien" o "eso está bien" y/o repitiendo la respuesta correcta (Cazden, 1991).

En las secuencias IRF (Wells, 2001, 2006) se espera que el alumno pueda elaborar una respuesta y no se limite solo a recordarla, aunque es el docente quien formula las preguntas y evalúa las respuestas. A su vez identifica una serie de herramientas que pueden tomarse para analizar estas secuencias: el derecho a hablar y la responsabilidad de escuchar, las preguntas del docente y el feedback del mismo.

La primera, el derecho a hablar y la responsabilidad de escuchar, hace referencia a que si bien el derecho a hablar puede recaer sobre la figura del docente, los estudiantes pueden obtenerlo cuando el docente nombra a un alumno o el alumno se autoselecciona para hablar (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984).

A veces, el docente reformula lo declarado por un estudiante para alcanzar una mayor claridad o una conceptualización más profunda, o invita a que los estudiantes evalúen si lo que dice el docente es correcto o no para contrastar dichos de aquellos que resulten divergentes para animarlos a debatir (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996).

Con respecto a la segunda, las preguntas del docente han sido clasificadas básicamente en abiertas –preguntas en las que el docente no busca una respuesta en particular- y cerradas –preguntas en las que el docente anticipa y busca una respuesta específica- (Cazden y Beck, 2003).

La tercera, el feedback docente, puede realizarse de diferentes formas: la *repetición* de las declaraciones de los estudiantes, los *evaluativos negativos* y positivos y los *descriptivos* centrados en los logros y en las mejoras (Cazden y Beck, 2003).

Metodología y diseño

De acuerdo al problema a abordar y al propósito general del estudio el mismo se realizó desde un enfoque cualitativo de investigación. La elección del enfoque obedeció al hecho de que se buscó comprender la relación entre las perspectivas docentes acerca de la lectura y las prácticas lectoras áulicas. Luego de la inmersión inicial en el campo se optó por un abordaje general o diseño de teoría fundamentada. Esta elección metodológica obedeció a que se buscó conocer y comprender los significados atribuidos por los docentes a sus prácticas de enseñanza de la lectura y cómo se configuran las prácticas de enseñanza de la lectura en sí mismas para poder construir una explicación del fenómeno al relacionar estos aspectos. La construcción de la teoría que pretende explicitar la relación entre los dos aspectos antes señalados se dio a partir de los datos recolectados y su relación con la literatura revisada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008).

El muestreo fue de tipo intencional, lo que permitió seleccionar sujetos que pudieran contribuir a la comprensión del fenómeno estudiado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008). En este estudio participaron seis docentes de una asignatura (a la cual llamaremos M5) del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública.

La recolección de datos se realizó a partir de dos fuentes:

- *Entrevistas en profundidad.* Se utilizaron para conocer las perspectivas docentes acerca de la lectura y de las prácticas de enseñanza de la lectura. Los seis docentes fueron entrevistados dos veces y cada entrevista duró un promedio de 62 minutos. Luego de transcribir y analizar las primeras entrevistas se realizaron las segundas a fin de profundizar aún más las concepciones sobre la lectura.
- *Observaciones no participantes de las clases prácticas.* Se utilizaron para conocer cómo se desarrollaban las prácticas lectoras en contextos áulicos. Indagamos la modalidad pedagógica de los docentes en relación con la comprensión de textos académicos y las modalidades lectoras de los alumnos. La asignatura en la que realizamos las observaciones es de carácter anual y por ello la observamos en dos momentos del año lectivo (a dos meses del inicio de clases y un mes antes de su finalización). El promedio de duración de las clases prácticas fue de 1 hora y 30 minutos para las clases observadas en el primer cuatrimestre, y de 1 hora para las observadas en el segundo cuatrimestre.

El análisis de las entrevistas dio a conocer las siguientes categorías que se encuentran presentes, asimismo, como herramientas teóricas de este estudio: relación de fuentes discursivas, planteos de autores, clases de textos disciplinares, textos polifónicos, perspectivas polémicas, enfoque de los textos desde las perspectivas de las cátedras, jerarquización de ideas e inferencia de ideas centrales que no estaban explicitadas. También se extrajeron aquellas categorías emergentes: leer relacionando múltiples discursos y leer recortando conceptos. Se operó de manera similar con las transcripciones de las observaciones de clase y se identificaron las siguientes categorías: prácticas dialógicas de lectura, prácticas monológicas de lectura, secuencias IRE, secuencias IRF, derecho a hablar, nominación docente de un alumno para que hable, autoselección del alumno para hablar, reformulación docente de una declaración, invitación docente a los estudiantes para evaluar un dicho, responsabilidad de escuchar, preguntas abiertas o cerradas del docente, feedback docente a la manera de una repetición, feedback docente evaluativo negativo o positivo y feedback docente descriptivo. Asimismo, se consideró como categoría emergente la de prácticas lectoras áulicas que vinculan diferentes voces.

Para realizar el análisis de las transcripciones de las entrevistas y de las observaciones de clase se efectuó una codificación inicial. Posteriormente se refinaron las categorías y, para ello, se comparó cada fragmento con los categorizados previamente en la misma categoría a fin de obtener coherencia interna. En ambos procesos la comparación constante de los diferentes segmentos y categorías permitió encontrar similitudes y diferencias entre los mismos. Asimismo, cuando no se hallaron nuevas categorías y los datos se tornaban redundantes, se consideró que las mismas se habían saturado y se detuvo tanto la recolección como el análisis de datos. Las categorías que quedaron establecidas son aquellas que tuvieron mayor frecuencia de aparición. Finalmente, los datos fueron triangulados y se establecieron relaciones entre las categorías que se desprendían del análisis de las entrevistas y de las observaciones de clase. Para el análisis se utilizó el software Atlas.ti (versión 6).

Resultados y discusión

Perspectivas docentes sobre la lectura: leer relacionando múltiples discursos vs leer recortando conceptos

El análisis de las entrevistas realizadas a los docentes da a conocer prácticas de enseñanza de la lectura en las que se relacionan múltiples discursos: lo que dicen los textos de diferentes autores, las explicaciones docentes sobre lo que dicen los textos y lo que los alumnos comprenden. Los docentes explicitan que esta forma de lectura es la que permite construir conocimientos en el marco de sus asignaturas.

Ante la pregunta del entrevistador sobre qué función cree el docente que puede tener o cumplir la lectura del material bibliográfico que da la cátedra, estos responden de la siguiente manera:

"Mmmm... y eso depende de cómo se trabaje. Si vos fomentás que los chicos lean buscando solamente el concepto así, aislado, los chicos van a buscar eso, información específica. Pero si les mostrás que esa información específica no tiene sentido si está aislada, y que la única forma de entender eso que es relevante es teniendo en cuenta las ideas que viene proponiendo el autor y quién escribe, por qué escribe, en qué momento escribe... también poder relacionar lo que me dice un autor con lo que me dice otro autor, lo que leo en la fuente primaria con lo que leo en la fuente secundaria, y con las explicaciones del docente sobre esto que me dicen los autores. Esto de relacionar es lo que permite a los chicos ir construyendo, armando aprendizajes. Entonces leer es la vía que permite esto y por eso se vuelve fundamental, ahí sí se puede hablar de construir conocimientos en una materia y en una disciplina". (D4)

"A veces los chicos piensan que lo que importa es recortar algunos conceptos en el texto de lo que se dio en la clase teórica. Pero lo que importa es lo que el autor te viene diciendo hasta que llega a un concepto. Importa quién es el autor, cuándo escribió eso, por qué. Importa cómo el autor te viene diciendo cosas hasta que llega a un concepto clave, qué te dice después de eso y cómo podés relacionar esas cosas con otras que ya sabés o que ya has leído de ese autor o de otros, y vincular eso con las explicaciones del docente o con lo que se presentó en la clase teórica, como hilo conductor para leer un autor o varios autores sobre un tema de un programa de estudios. Se trata de ir armando o construyendo conocimientos sobre una disciplina que es la que se enseña en esta materia. En realidad es una introducción a una disciplina, son las cosas más básicas a saber". (D8)

Esta forma de entender la lectura resulta consonante con lo propuesto por estudios nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2010; Villalonga Penna, 2017), quienes hallaron que los docentes señalaban que las formas de lectura se relacionan con las clases de textos disciplinares que, en la carrera de Psicología, suelen ser polifónicos. Al igual que en estos estudios, estos docentes indican que la comprensión de este tipo de textos requiere considerar diferentes perspectivas que pueden ser polémicas y relacionar diversos autores y fuentes discursivas (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2010; Villalonga Penna, 2017).

Prácticas lectoras áulicas que vinculan diferentes voces

En las aulas, asimismo, los docentes promueven prácticas lectoras en las que predomina el interjuego de múltiples voces. A modo de ejemplo citaremos fragmentos de las observaciones de clase realizadas en una materia a la que llamamos M5 -cuya denominación es Temas de Antropología Cultural en Psicología-. En M5, la modalidad de trabajo en el aula se basa en la lectura del material bibliográfico que los estudiantes deben llevar ya realizada a las clases de trabajos prácticos. Con base en esto, los docentes intentan promover diálogos en torno a lo leído, y tanto los docentes como los alumnos tienen el material bibliográfico en sus manos para consulta.

El docente comienza la clase preguntando a los estudiantes qué tema tienen para ese día:

"D: Bueno, veamos, ¿qué teníamos que leer para hoy?

Alumno 1: El tema de la cultura... está en el programa [lee del programa]. La cultura: definiciones y clasificaciones.

D: Muy bien".

A continuación, pregunta a los alumnos si han asistido a la clase teórica y les solicita que recapitulen qué debían llevar leído para esa clase.

"D (docente): A ver, a ver, ¿fueron a la clase teórica?
VA (varios alumnos): Sí
VA: No
D: ¿Sí o no?
TA (todos los alumnos): (se ríen)
D: ¿Qué tema se dio en la teórica?
A1 (alumno 1): Cultura y procesos de transmisión de la cultura.
D: Bien, bien... ¿y que tenían que leer para hoy?
A2: El documento de cátedra sobre Antropología Cultural y los capítulos de Magrassi y Herskovits.
D: Muy bien".

A partir de allí, lo que puede verse durante el desarrollo de la clase son secuencias similares a las IRF (Wells, 2001 y 2006) en las que el docente pregunta y los estudiantes van ensayando respuestas que, de algún modo, son sancionadas positiva o negativamente por aquel (Cazden y Beck, 2003) mediante expresiones tales como "muy bien", "muy bien chicos", "no", "hmmm... no". Este tipo de interacciones se suceden unas a otras abriendo espacios en los que ante una pregunta del docente intervienen diversos estudiantes para responder (Cazden y Beck, 2003; Griffin y Mehan, 1979).

La secuencia que presentamos a continuación, si bien es una IRE, da pie posteriormente a una IRF. Incluso, al finalizar esta primera secuencia IRE, un estudiante evalúa el feedback negativo del docente de manera negativa también.

"D: Si les digo ¿cuál es el objeto de la Antropología Cultural?
A: (silencio)
D: ¿Cuál es el objeto de estudio?
A1: Los modos de vida humanos
D: Hmmm... no.
A2: Los comportamientos aprendidos.
D: No.
A2: Los comportamientos aprendidos por el hombre.
D: No.
A: Uhhh profe, ¡qué negador!"

Vinculado con lo anterior las preguntas docentes y las respuestas e intervenciones de los estudiantes en función de lo que dicen los textos se enlazaban con explicaciones docentes basadas en lo que los autores proponen acerca de la temática.

"D: ¿Cuál era tu nombre?
A7: Álvaro"
D: Álvaro, ¿pensemos en algo más amplio?
A7: La cultura de los hombres
D: Nos vamos acercando
A8: De grupos humanos específicos
D: Muy bien, muy bien... pero todo lo que dijeron antes está muy bien, son cosas que se plantean en el documento de cátedra y son primeras aproximaciones para pensar qué es nuestro objeto de estudio. Pensemos ahora en cuándo un sujeto comienza a aprender la cultura en un grupo.
A2: ¿Cuándo empieza la endoculturación?
D: Sí, sí exacto
A7: Desde el nacimiento
D: Desde el nacimiento, ¿por qué? ¿Están de acuerdo?"

A12: Por cómo es que nace el hombre, en una familia.
 D: ¿Qué les parece? A ver, ¿será desde el nacimiento?
 A2: Y bueno, cuando la generación anterior lo incluye al sujeto que recién llega, al bebé.
 D: Ahá. Y según lo que leyeron en el texto, ¿qué comportamientos tiene el sujeto?
 A7: Y depende de con quiénes esté, porque depende de qué hagan los otros.
 D: ¿Y qué hacen esos otros desde lo que propone el autor?
 A8: Le hablan, lo acarician al bebé, le enseñan cosas.
 D: ¿Qué cosas?
 A8: Y hay condiciones que va adquiriendo, hay normas, hay valores.
 A9: ¿Pero qué pasa con eso que dicen de que antes de que el bebé llegue ya lo esperan? ¿La endoculturación no empieza antes?
 D: Fijense que lo que se transmite en esos primeros meses de gestación es también relevante ¿Cuándo una mujer siente cómo el bebé se mueve?
 A9: Cuando está relajada.
 D: Una mujer que trabaja todo el día, llega la noche, se acuesta, se relaja, y entonces el bebé siente que todo está más tranquilo, se mueve, larga una patada. Y entonces, esto tiene que ver con lo que decía la compañera, de que se transmite, que las generaciones mayores le transmiten algo a las más jóvenes. ¿Qué se transmite?
 A11: La mamá, en ese momento, tranquilidad al bebé.
 D: Sí, sí... pensemos ¿qué nos transmitieron las generaciones mayores?
 A10: Modos de pensar y de hacer.
 A11: Modos de trabajar... que se puede trabajar aunque se espere un bebé.
 D: Modos de pensar, modos de comportarnos, muy bien.
 A10: En el texto dice la visión de las cosas, costumbres, hábitos".

En este fragmento vemos cómo los estudiantes van interviniendo espontáneamente. Vemos una secuencia IRF en la que el docente avala la participación de un estudiante nombrándolo y, posteriormente, otros estudiantes comienzan a participar de manera espontánea a través de sucesivas aproximaciones. El docente apela a feedbacks bajo forma de repeticiones, reformulaciones (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996), evaluaciones positivas (Cazden y Beck, 2003) y preguntas abiertas (Cazden y Beck, 2003).

Asimismo la sucesión de preguntas docentes y respuestas e intervenciones de los estudiantes en torno a lo leído permite al docente completar ideas que los estudiantes van exponiendo y ejemplificarlas. Las sucesivas intervenciones de los estudiantes -respondiendo a las preguntas del docente con otras preguntas e interviniendo espontáneamente-, los feedbacks evaluativos positivos, las reformulaciones y las descripciones por parte del docente parecen posibilitar ir conceptualizando con mayor precisión los temas trabajados (Wells, 1993, 2001). Este tipo de práctica resulta similar a las descritas por Cartolari y Carlino (2011).

"D: Tiene que ver con las cuestiones ambientales, con los factores culturales y esto lo pueden ver en Herskovits y en Magrassi. Lo que hace avanzar a la cultura tiene que ver con resolver interrogantes externos. Si se resuelve eso, la cultura avanza. De hecho, y como se propone en el texto, si la cultura internamente puede resolver los interrogantes que se van generando en su seno mismo, va a poder evolucionar más rápido.

A1: ¿Y eso con las etnias?

A6: Y Magrassi está en contra de los que dicen que hay etnias que son superiores y otras que son inferiores o que todas son iguales, para él todas tienen algo particular y único.

D: Sí, todavía hay autores que adhieren a esta postura que cuestiona Magrassi. Algunas cuestiones que me parecen básicas... bueno, reconocer una teoría es reconocer desde qué punto nos posicionamos. Nosotros nos

cuestionamos cuáles son los elementos del proceso de adquisición cultural
¿Cómo adquirimos cultura?

A6: Por herencia

D: Por herencia ¿Se muere alguien y nos deja la cultura, su cultura?

A (todos): (rien)

D: Sí, sí, puede ser. Según quién ¿Quién propone que por herencia?

A5: Magrassi... dice algo como eso y que porque andamos con otras personas.

A7: ¿Eso es socialización?

D: Sí, eso es la socialización como se propone en el texto, ¿estamos de acuerdo? ¿Quiénes están de acuerdo?

A (todos): (rien)

A (parte de atrás): (rien) Sí.

D: ¿Sí qué?

A7: De acuerdo".

Una cuestión que resulta significativa y que puede apreciarse en el fragmento anterior y en el siguiente es el hecho de que el docente refiera constantemente a los estudiantes a autores y pensadores que son retomados por el autor del texto que se encuentran leyendo durante la clase. A partir de feedbacks a la manera de repeticiones (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996), el docente buscaría que los estudiantes identificaran a los autores que leen y que noten las voces de autores incluidas en los textos académicos que se encuentran leyendo (Douglas, López y Padilla, 2012).

"D: Sí, y tiene que ver con el concepto de aprendizaje. La cultura se aprende, se adquiere, y se adquieren las formas de hacer las cosas. Imaginense ustedes que no es solamente un hacer, es un estilo de hacer las cosas. Yo por ahí suelo tomar como ejemplo cómo al ir a la peluquería, uno ve esos cortes modernos, cortito aquí y largo aquí y las tijeras que van y vienen. Y está cómo se corta y el tipo de corte... qué es lo aceptable como estilo y qué no. Y la cuestión es que para aprender esto, las normas, las reglas de una determinada cultura hay que estar inserto en un grupo. El punto importante que plantea el proceso de hominización es la producción de cultura que antecede incluso al lenguaje. Y Chiriguini, aquí en el texto, en la página 6 del documento de cátedra, vamos todos, no es el autor del texto, es alguien que cita el autor del texto y es importante tenerlo en cuenta... lo toma al lenguaje, inclusive, como un elemento más, como una herramienta cultural más del hombre. Concepto de cultura... En la página 4 del texto está el de Geertz, y este concepto, lo toma de la etnografía. Cultura es ese todo completo de conocimientos, creencias, arte, moral, derechos, costumbres y cualquier otra capacidad o acto del hombre en tanto miembro de la sociedad. Este concepto básico que ustedes lo tienen ahí".

El docente apela al uso de ejemplos como una forma para que los estudiantes comprendan los conceptos que se trabajan en la clase. Este tipo de intervención resulta afín a las planteadas para las secuencias IRF (Wells, 2001 y 2006). Asimismo, continúa remitiendo a los estudiantes a los autores de los textos y los estudiantes, incluso, llegan a citar ellos mismos a los autores e intentan diferenciar cómo se incluye la voz de autores en los textos a partir de citas.

"D: Todos llevamos marcas culturales pero a la vez estas marcas, estas tradiciones, estas normas, están siendo compartidas por un grupo, pero como todos somos distintos, se hacen particulares en cada uno ¿Quién plantea esto?

A10: Magrassi y está en el documento de cátedra cuando lo trae a Magrassi.

D: Sí, el documento lo trae a Magrassi.

A10: No sé cómo se decía.

A11: ¿Lo cita?

D: Muy bien chicos, lo trae, lo cita. Entonces, personas nacidas de los mismos padres son diferentes, particulares, y cada uno incorpora la cultura de un modo específico y propio. La cultura nos hace ser de un modo único, ¿de acuerdo? Sigamos.

A (varios): (Asienten con la cabeza).

D: Una cosa: la cultura es estable y a la vez modificable ¿Qué significa esto? Que toda cultura cuando se estabiliza puede fosilizarse, la cultura estable es aquella que escuchamos de nuestros adultos mayores, eso de que todo tiempo pasado siempre fue mejor. Y esto le daba cierta continuidad al sujeto porque uno podía predecir lo que le iba a pasar al sujeto. Y yo les daba el ejemplo del tango ¿se acuerdan?

A (varios): (niegan con la cabeza)

D: ¿No se acuerdan del ejemplo del tango? Uno escucha un tango de Julio Sosa y dice así `¿Te acordás hermano qué tiempos aquellos? Eran otros hombres, más hombres los nuestros´. Marca un tipo de cultura, un tipo de comportamiento. Si conversamos con nuestros abuelos nos pueden decir que no había boliches, la gente se conocía de otra forma. Y esto nos marca en nuestra forma de hacer, de pensar, ¿sí? Y esto va a tener que ver con lo que hemos visto acerca del proceso de hominización, ya vamos a ir para ahí. Otra cuestión, es que la cultura llena la vida de los sujetos, determina el nombre que nos van a poner, si vamos a ser hinchas de Boca o de Riverⁱⁱⁱ, de San Martín o de Atlético^{iv}.

A11: Y usted ¿de cuál es?

D: Del Deca^v papá y de River.

A (todos): (risas)^v.

El docente, al explicar conceptos que se vienen trabajando, se pregunta y se responde a sí mismo en lo que parece constituir una estrategia para invitar a los alumnos a reflexionar. Esto posibilita al docente introducir las voces de autores incluídas en un texto y a los alumnos poder relacionar lo que se viene hablando con lo que plantean otros autores que se leen en la materia. Asimismo, los estudiantes realizan preguntas al docente referidas a los temas que se vienen hablando en clase y participan de manera espontánea en torno al tema. La participación espontánea (Cazden y Beck, 2003; Griffin y Mehan, 1979), en estos casos, es lo que hace que la forma en que se organizan las interacciones sean más fluidas y se establezca un diálogo en torno a lo que van leyendo durante la clase (Dysthe, 1996).

"D: La cultura no siempre fue un objeto de investigación y hay teorías de la cultura y tiene que ver con esto, con las discusiones internas de la disciplina antropológica que va a dar como resultado algunos de los conceptos clave que se pueden pedir en el parcial ¿De dónde surge la investigación de la Antropología Cultural? Vamos a ver que antes del siglo XVI, antes de que hubiera investigadores... eran exploradores, que observaba a gente de otras culturas, que hablaban otras lenguas, que vivían de manera diferente, que cocinaban de manera diferente. Y esto empieza a causar revuelo. A partir del siglo XVI y con la Ilustración, ellos plantean que la cultura se plantea en diferentes niveles, y que hay grupos que se rigen más por la razón que otros, entonces, hay culturas más avanzadas que otras ¿sí? Siglo XIX, aparece otro grupo que se contraponen con aquel y dice `no no señores´ y que viene representado por Spencer. ¿Qué sostenía Spencer?, que no hay necesidad de ayudar a las culturas menos avanzadas porque lo que hacían era retroceder la evolución. Y entonces, aparece Morgan, y plantea un primer esquema para comparar grupos diferentes, y hay dos niveles de grupos humanos: la barbarie y la civilización. Y está el salvajismo primario y el salvajismo secundario. En el salvajismo primario está la vida en grupos, una vida nómada, caza como forma de sustento, y en el salvajismo secundario

ya hay un asentamiento y organizaciones tribales, la propiedad de la tierra, el trabajo de la tierra como forma de sustento alimentario, y se caza pero con tecnologías, como el arco y la flecha...

A2: ¿A esto se refiere cuando dice Herskovits que frente a nuestras propias pautas de conducta que parecen naturales el hecho de actuar diferente ya implica una pregunta?

D: Perfecto. Tiene que ver con las cuestiones ambientales, con los factores culturales. Lo que hace avanzar a la cultura tiene que ver con resolver interrogantes externos. Si se resuelve eso, entonces la cultura avanza. De hecho, si la cultura internamente puede resolver los interrogantes que se van generando en su seno mismo, va a poder evolucionar más rápido".

Así, en M5 los estudiantes intervienen de manera espontánea en diferentes circunstancias. Una de ellas se aprecia cuando el docente hace preguntas o comentarios a todo el grupo de clase:

"D: Y esto tiene que ver con un concepto que ya hemos visto, que es superar el etnocentrismo, ¿se acuerdan?

A3: Es cuando todos creen que el centro del mundo es el hombre.

D: Ahá.

A (todos a la vez): (XXX no se entiende bien)

D: A ver, levanten la mano. Uno a la vez.

A4 (lee): Es pensar que todo se explica por las pautas creadas por el hombre... son pautas o reglas que parecen naturales porque nadie se pregunta si son o no...

D: Ahá. Sí, puede ser. Es una creencia particular, todo se explica a partir de las reglas inventadas por el hombre.

A6: ¿Y qué tiene que ver con el relativismo cultural?

A7: Y que el relativismo dice que todo lo que dicen desde otras culturas, las normas, los valores, todos son válidos y nadie tiene derecho a juzgar si una cosa está bien o mal. Si desde una cultura dicen que está bien matar a aquellos que hayan matado y eso está permitido, nadie tiene por qué decir que eso no está bien, o que no tienen derecho porque eso es propio de esa cultura y no de otra. Algo más o menos así. Y es como que el hombre sigue siendo el centro del universo pero ningún hombre de ninguna cultura tiene más razón que otro hombre de otra cultura.

A (todos): (rien)

D: Si vendría a ser algo así (rie)".

Esta forma de participación da cuenta de que cuando la pregunta se realiza al grupo clase (Cazden y Beck, 2003) y el docente no fija su mirada en un alumno en particular sino que sobrevuela con la mirada a todos, alguien debe responderla de manera espontánea (Cazden y Beck, 2003). Vemos cómo esta forma de iniciar una secuencia IRF tiende a generar solapamientos en el discurso y el docente mismo es quien realiza un feedback evaluativo negativo (Cazden y Beck, 2003) ante esta situación, estableciendo turnos de habla. Ante esto, los estudiantes intervienen de manera espontánea pero respetando dichos turnos. La forma de organización de las comunicaciones parece permitir que los alumnos realicen contribuciones significativas al tema ya que son ellos mismos los que responden a las preguntas de sus compañeros.

Los estudiantes hacen referencia a lo que plantean los autores acerca de un tema de forma espontánea y sin que el docente lo solicite explícitamente a través de una pregunta. Esto podría indicar que tratan de evacuar dudas o interrogantes que el texto les genera. Asimismo parece ser que han internalizado la relevancia que posee en esta materia conocer a los autores de los textos.

"A11: Profesor, yo eh, eh, eh, estuve leyendo anoche el texto y bueno, aparecen Magrassi y Frigerio y hablan sobre el concepto de cultura y cómo se va modificando.

D: Sí, son otros conceptos de cultura y esos autores hacen referencia a la historia de la cultura.

A11: Porque dice que los americanos tienen un concepto de cultura, en Europa Medieval se refiere de otra manera... y todo eso, pero no, no me queda.

D: Claro ahí se marca la evolución, la historia de la cultura y tenés diferentes definiciones según diferentes momentos históricos. En muy importante que tengan en cuenta quién propone la definición y a qué apunta".

En esta interacción (Lemke, 1990) se lleva a cabo una serie de actividades de aula organizadas en dos episodios: introducción de la clase por parte del docente y diálogo sobre lo leído entre docentes y estudiantes. En el marco de la socialización puede apreciarse de manera más palpable la organización de turnos de habla entre el docente y los alumnos (Lemke, 1990). La forma de organización de las interacciones y el trabajo con la lectura resultan similares a lo propuesto por Cartolari y Carlino (2011) como prácticas de lectura dialógicas, ya que los docentes tienden a propiciar relaciones entre lo que plantean los autores, sus explicaciones, las preguntas de los alumnos y lo que estos últimos comprenden acerca de lo leído. Aunque el docente no pide explícitamente un trabajo basado en la lectura, los estudiantes apelan a los textos para dar cuenta de lo solicitado y los docentes evalúan las intervenciones producidas por los alumnos.

Tal y como se plantea desde el modelo sociocultural (Leindhart y Steele, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004), parece ser que lo que subyace a la sucesión de secuencias IRF es una concepción del conocimiento como el resultado de sucesivos intentos que finalmente se ajustan a lo que el docente o un autor autoriza, es decir, la interpretación final resulta de las diferentes opiniones de las partes, las cuales se hacen según principios externos sobre lo que es o no apropiado. Asimismo, la participación generalmente espontánea de los alumnos parece propiciar formas de organización del discurso en las que los docentes tienden a interactuar con varios estudiantes.

En línea con la propuesta de Dysthe (1996) se aprecia un predominio de comunicaciones organizadas por turnos no determinados por el docente de manera tan taxativa. Si bien hay expresiones orales del docente, este abre espacios constantemente para que los estudiantes intervengan. El tipo de interacciones comunicacionales que se construyen en este contexto áulico parecen propiciar contribuciones sustantivas al tema trabajado por dos razones: por un lado, porque las interacciones no están determinadas o autorizadas únicamente por el docente y, por el otro, porque el docente remite a los estudiantes a los autores que se citan en dos textos de la materia con los que se encuentran trabajando. Por su parte, los estudiantes intentan dar cuenta de lo solicitado por el docente basándose en los planteos de autores e incluso realizando relaciones entre conceptos y temas ya vistos.

Si se consideran todos estos aspectos puede afirmarse que lo que predomina en M5 es la configuración de prácticas dialógicas (Dysthe, 1996) de enseñanza de la lectura, y la bibliografía parece ser un medio para construir interpretaciones y apropiarse de los modos de decir en la asignatura de formación.

Conclusiones

En este trabajo se presenta una situación de aula en la que las formas de gestionar las interacciones y la forma de trabajar con la lectura resultan predominantemente dialógicas y se entranan con la forma de concebir la lectura en el aula de los docentes. Decimos esto ya que los intercambios orales en clase se relacionan con lo leído y con las explicaciones del docente.

Como se anticipara, se aprecia una relación de continuidad entre la forma de concebir las prácticas lectoras que poseen los docentes y la manera en que las mismas se desarrollan en el marco del aula: los docentes proponen prácticas de enseñanza de la lectura en las que relacionar diferentes discursos es lo que permitiría a los estudiantes aprender en el marco de las asignaturas. De este modo, la relación entre lo que desarrollan los autores de los textos, las explicaciones del docente sobre estas cuestiones y lo que los alumnos comprenden de lo leído se combinan. Esto, desde los desarrollos teóricos revisados (Cartolari y Carlino, 2011; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Dysthe, 1996; Dysthe, 2012), constituiría prácticas predominantemente dialógicas de lectura áulica ya que el trabajo sobre lo que se lee y los intercambios orales entre docentes y estudiantes son los que permiten la construcción de conocimientos.

Las herramientas analíticas derivadas de los aportes de Cazden y Beck (2003) permitieron identificar en la estructura de interacciones áulicas la sucesión de secuencias IRF que facilita la construcción de conocimientos, a partir de sucesivas respuestas que progresivamente se van ajustando a lo que el docente o un autor proponen a nivel conceptual. Asimismo dieron a conocer un predominio de las comunicaciones organizadas por turnos no determinados exclusivamente por el docente, ya que este abría espacios para que los estudiantes intervinieran. Este tipo de organización de las interacciones en el aula daría lugar a que los alumnos pudieran hacer contribuciones al tema que se trabaja porque la voz del docente no es la única autorizada y porque el docente remite a los estudiantes a los autores que se citan en un texto de la materia.

Es en el marco de esta forma de organización de las interacciones que los estudiantes apelan a los textos para dar cuenta de lo solicitado y los docentes evalúan las intervenciones producidas por los alumnos. Se considera que esta forma de organización de las interacciones y el trabajo con la lectura se sitúan en la misma línea y, a la vez, viabilizan la concreción de lo que Cartolari y Carlino (2011) proponen como prácticas de lectura dialógicas.

Un primer aporte de este trabajo radica en haber podido identificar herramientas conceptuales útiles para analizar las prácticas lectoras en el aula y cómo se configuran las mismas.

Otro aporte sustancial es haber podido vislumbrar cómo la antinomia declarada por los docentes "leer relacionando múltiples discursos vs leer recortando conceptos" se relaciona con las prácticas lectoras áulicas. En este sentido nuestros hallazgos nos permiten entrever qué clase de prácticas docentes son las que favorecen la dialogicidad del trabajo con la lectura en el aula y esto puede permitirnos pensar cómo hacer extensivas a nivel institucional este tipo de prácticas de enseñanza. Consideramos que los modelos dialógicos podrían favorecer que los estudiantes construyeran conocimientos en las asignaturas por el entramado que se genera entre lo que plantean los autores y la polifonía de voces presentes en estos textos, lo que comprenden los alumnos de lo leído y las explicaciones de los docentes sobre los textos.

En tercer lugar, este trabajo muestra que los docentes consideran a la lectura y a la multiplicidad de voces en los textos y en las prácticas áulicas no como un obstáculo sino como herramientas que pueden permitir a los estudiantes construir conocimientos disciplinares. Así, los docentes propician contextos áulicos de diálogo con los estudiantes en los que se puede enseñar a leer los textos de la disciplina y se aprenden los contenidos que estos vehiculizan a partir de interpretaciones compartidas.

Dado que se trata de un estudio de corte cualitativo no alentamos a realizar generalizaciones que vayan más allá de casos similares y contextos afines. Nuestro estudio deja abierto un interrogante que se desprende tanto de la literatura consultada como de nuestros hallazgos: ¿cómo hacer extensivas estas prácticas lectoras dialógicas a otras asignaturas, a fin de favorecer la construcción de aprendizajes en los estudiantes? Las respuestas a este interrogante pueden llevar a pensar, en el marco de otras asignaturas del primer año de la carrera de Psicología, de qué manera concretar prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las que la lectura y las interpretaciones sobre lo leído surjan de un diálogo en el que haya lugar para consensuar, disentir y plantear dudas. Se trataría, como lo plantean Padilla (2012) y Padilla y cols. (2014), de ir más allá de ciertas quejas institucionales en las que se presenta a los alumnos como portadores de alguna suerte de déficit –“no leen”, “no comprenden lo que leen”–, para pensar cómo construir prácticas áulicas que involucren a docentes y alumnos en la construcción del sentido de lo que se lee y en la comprensión de los modos de leer en las disciplinas.

Notas:

ⁱ *Alfabetizaciones Académicas* refiere a una perspectiva teórica que se centra en el estudio de los diferentes tipos de textos, las formas de evaluación, los discursos disciplinares, las características de las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en contextos universitarios o en comunidades universitarias y las formas en que conciben dichas prácticas estudiantes y profesores. Se propone hablar de prácticas alfabetizadoras (en plural) ya que estas varían de un contexto a otro. Es así que, en el marco de estos desarrollos, la lectura puede ser entendida como una práctica social que se realiza en el marco de una comunidad discursiva por lo que, según el momento, los objetivos, el contenido y la comunidad lectora en la que participa, el lector modificará su forma de lectura durante su vida.

ⁱⁱ Todos los nombres son ficticios para evitar la identificación.

ⁱⁱⁱ Equipos de fútbol argentinos.

^{iv} Equipo de fútbol de Tucumán, Argentina.

^v Se refiere al equipo de fútbol tucumano Atlético

Aprobación final del artículo: editora responsable Mag. Verónica Zorrilla de San Martín.

Contribución de autoría: la concepción del trabajo científico fue realizada por María Micaela Villalonga Penna. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de María Micaela Villalonga Penna. La redacción del manuscrito fue realizada por María Micaela Villalonga Penna y Constanza Padilla. Ambos autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Bibliografía

- BARTON, D., HAMILTON, M., & IVANIC, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context* [Alfabetizaciones situadas: leer y escribir en contexto]. Psychology Press.
- BLOMMAERT, J., STREET, B., TURNER, J., & SCOTT, M. (2007). Academic literacies: what have we achieved and where to from here? [Alfabetizaciones Académicas: ¿qué hemos logrado y qué podemos hacer desde aquí?]. *Journal of applied linguistics*, 4(1), 137-149. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.137>
- CARLINO, P., & ESTIENNE, V. (2004). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 29, 174-177. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/81>
- CARTOLARI, M., & CARLINO, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7). <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021741004.pdf>
- CARTOLARI, M., CARLINO, P., & ROSLI, N. (2010). Hacerle lugar o no a la lectura en la formación docente en ciencias sociales. Trabajo libre con referato expuesto en las *Jornadas Nacionales de la Cátedra Unesco de Lectura y escritura "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar"*, septiembre de 2009.
- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós Ibérica.
- CAZDEN, C. B., & BECK, S. W. (2003). Classroom discourse [El discurso en el aula]. En: Graesser, A.C., Gernsbacher, M.A., & Goldman, S.R. (Eds.). (2003). *Handbook of Discourse Processes: Second Edition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410607348>
- DOUGLAS, S., LÓPEZ, E. & PADILLA, C. (2012). Argumentación y pensamiento crítico articulados en la alfabetización académica: reflexiones docentes. *Actas de las Jornadas "La lectura y escritura en la formación académica, docente y profesional"*, 9. UTN-FRGP y UNGS, Buenos Aires, junio de 2011.
- DYSTHE, O. (1996). The Multivoiced Classroom Interactions of Writing and Classroom Discourse [Las interacciones del discurso con la escritura en aulas multivocales o dialógicas]. *Written communication*, 13(3), 385-425. <https://doi.org/10.1177%2F0741088396013003004>
- 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 ["Darles las herramientas que necesitan". El uso que hacen los docentes de secundaria de la escritura y el diálogo para aprender en una clase de literatural]. Ponencia presentada en la *Writing 2000 Biennial Conference of EARLI, University of Verona, Italy*. http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf
- DYSTHE, O. (2011). Opportunity spaces for dialogic pedagogy in test-oriented schools: A case study of teaching and learning in high school [Espacios de oportunidad para una pedagogía dialógica en escuelas orientadas a evaluar: un estudio de caso de enseñanza y aprendizaje en la secundaria]. *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe*, 90, 69.

- DYSTHE, O., BERNHARDT, N., & ESBJØRN, L. (2012) *Dialogue-based teaching. The art museum as a learning space* [La enseñanza basada en el diálogo. El museo de arte como un espacio de aprendizaje]. Copenhagen, Denmark: Skoletjenesten.
- DYSTHE, O., SAMARA, A., & WESTRHEIM, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education [Supervisión multivocal o dialógica de estudiantes de maestría: un estudio de caso en prácticas alternativas de supervisión en estudiantes de Educación Superior]. *Studies in Higher education*, 31(03), 299-318. <https://doi.org/10.1080/03075070600680562>
- FERNÁNDEZ, G., & CARLINO, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19. <https://www.academica.org/paula.carlino/216>
- GOFFMAN, E. (1981). *Forms of talk* [Modos de hablar]. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- GRIFFIN, P. & MEHAN, H. (1979). Sense and ritual in classroom discourse [Sentido y ritual en el discurso áulico]. En F. Coulmas (ed.), *Conversational Routine*, 187-213. La Haya: Mouton.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO C. & BAPTISTA LUCIO, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- LEINHARDT, G. & STEELE, M. D. (2005). Seeing the complexity of standing to the side: instructional dialogues [Viendo la complejidad de pararse en otro ángulo: diálogos instructivos]. *Cognition and Instruction*, 23(1), 87-163. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2301_4
- LEMKE, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning and values* [La ciencia del habla: lenguaje, aprendizaje y valores]. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- PADILLA, C. (2012). Argumentación académica en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados del área de humanidades: experiencias de investigación- acción en curso (pp. 135-151). *Actas de las Jornadas de Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Septiembre de 2010, Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba. https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf
- PADILLA C., LÓPEZ E., DOUGLASS. (2014). Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. *Enunciación*, 19(1), 65-80. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a05>
- POLMAN, J. L. (2004). Dialogic activity structures for project-based learning environments [Estructuras de actividad dialógica para entornos o contextos de enseñanza basada en proyectos]. *Cognition and Instruction*, 22(4), 431-466. https://doi.org/10.1207/s1532690Xci2204_3
- TABAK, I., & BAUMGARTNER, E. (2004). The teacher as partner: Exploring participant structures, symmetry, and identity work in scaffolding [El docente como compañero: explorando las estructuras de participación, las simetrías y la construcción identitaria en el andamiaje]. *Cognition and Instruction*, 22(4), 393-429.
- TANNEN, D. (1984). The pragmatics of cross-cultural communication [La pragmática en las comunicaciones transculturales]. *Applied linguistics*, 5, 189-202. <https://pdfs.semanticscholar.org/0784/df75248cffaa587640eaed5a27bbe6eeefb55.pdf>

VILLALONGA PENNA, M. M. (2017). Acerca de la organización de las prácticas lectoras en dos materias del primer año de Psicología. *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp. 353-357). Facultad de Psicología de la UBA, Buenos Aires, noviembre-diciembre de 2017. <https://www.aacademica.org/maria.micaela.villalonga.penna/32>

WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

WELLS, G. (2006). Monologic and dialogic discourses as mediators of education [Discursos monológicos y dialógicos mediando la educación]. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175. www.jstor.org/stable/40039099