

Tensiones entre las expectativas académicas y las prácticas de lectura y escritura en el Profesorado de Historia

*Magdalena Crosa Balestra*¹

*Alma Domínguez Scotto*²

*Aracely Fernández Conze*³

Resumen

Esta investigación, desarrollada por el Grupo de Investigación, Extensión y Estudio de la Lectura y la Escritura en Historia (GIEELEH), analiza las prácticas y representaciones de la lectura y escritura en la formación docente en Historia del Instituto de Profesores Artigas (IPA). A partir de encuestas a profesores y entrevistas a estudiantes realizadas en el período 2021-2022 y actualizadas en 2025, se identifican tensiones entre las expectativas académicas y lo que ocurre en las prácticas. Los docentes suelen dar por supuestas las competencias lectoras y escritoras y privilegian estrategias de lectura y escritura únicas. Los estudiantes narran trayectorias marcadas por esfuerzos individuales y apoyos informales en un contexto atravesado por consumos culturales emergentes. Este fenómeno plantea desafíos para el desarrollo de la lectura crítica y la escritura disciplinar. Este artículo retoma aportes de Carlini (2005, 2013),

¹ Magdalena Crosa Balestra es profesora de Historia en enseñanza media egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Cuenta con un posgrado en Dificultades del Aprendizaje por la Universidad Católica del Uruguay (UCU) y con un diploma en Didáctica para la Enseñanza Media, opción Historia. Además, es magíster en Educación, Sociedad y Política por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Actualmente se desempeña como profesora de Didáctica de la Historia en el IPA y es integrante del Grupo de Investigación, Extensión y Estudio de la Lectura y la Escritura en Historia (GIEELEH).

² Alma Domínguez Scotto es profesora de Historia egresada del IPA. Cuenta con un posgrado en Dificultades del Aprendizaje por la UCU y es egresada de la Escuela de Psicopedagogía de Alicia Fernández (Buenos Aires, Argentina). Además, es magíster en Educación Popular por la Multiversidad Franciscana de América Latina (MFAL), magíster en Enseñanza Universitaria por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (FHCE, Udelar) y doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Actualmente se desempeña como docente efectiva en la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y como profesora adscriptora. Además, es docente efectiva en la especialidad Teoría y Metodología de la Historia, así como en Historia de la Educación en el Consejo de Formación en Educación (CFE), y es profesora de las unidades curriculares del mismo nombre en el IPA. Es directora del GIEELEH.

³ Aracely Fernández Conze es profesora de Historia egresada del IPA. Cuenta con un posgrado en Dificultades de Aprendizaje por la UCU y con un máster en Historia Rioplatense por FHCE, Udelar. Desde el 2015 a la fecha se especializó en Gestión de Centros Educativos con énfasis en Gestión de la Transformación Curricular, período durante el cual estudió en diversas instituciones. Actualmente se desempeña como profesora adscriptora y de Didáctica en el IPA y como docente en enseñanza secundaria. Es integrante del GIEELEH.

Aisenberg (2013), Cassany (2006), Lizarriturri (2011) y Gabbiani y Orlando (2016) para una enseñanza explícita y situada que articule estrategias de lectura, escritura y pensamiento histórico. Los talleres del GIEELEH en el IPA operan como laboratorios de investigación y experimentación didáctica, esenciales para formar docentes capaces de habitar críticamente el mundo digital y sostener el rigor historiográfico.

Palabras clave: lectura – escritura – formación docente – historia – GIEELEH

Tensions between Academic Expectations and the Practices of Reading and Writing in History Teacher Education

by Magdalena Crosa Balestra, Alma Domínguez Scotto & Aracely Fernández Conze

Abstract

This study, carried out by the Grupo de Investigación, Extensión y Estudio de la Lectura y la Escritura en Historia (GIEELEH, “Research, Outreach, and Study Group on Reading and Writing in History”), examines the practices and representations of reading and writing in History Teacher Education at the Instituto de Profesores Artigas (IPA). Based on surveys with instructors and interviews with students conducted between 2021 and 2022 and updated in 2025, the research identifies tensions between academic expectations and actual practices. Faculty members often take students’ reading and writing competences for granted, privileging only one type of both. Students, in turn, describe trajectories marked by individual effort and informal support. This dynamic poses challenges for the development of critical reading and disciplinary writing. This article reinvolves the work of Carlino (2005, 2013), Aisenberg (2013), Cassany (2006), Lizarriturri (2011), and Gabbiani & Orlando (2016) to argue for explicit, situated teaching integrating reading, writing, and historical thinking. GIEELEH workshops at the IPA work as research and didactic laboratories, essential for training teachers to critically navigate the digital world while maintaining historiographical rigor.

Keywords: reading – writing – teacher education – history – GIEELEH

Introducción

Esta investigación propone indagar cómo se conciben, enseñan y aprenden las prácticas de lectura y escritura en el campo de la historia en la formación docente. El foco está puesto tanto en las representaciones y estrategias de los docentes como en las trayectorias y apropiaciones que construyen los estudiantes del profesorado. En este marco, se analizan las tensiones, dificultades y transformaciones que atraviesan estas prácticas en la formación académica y profesional de futuros profesores de Historia en el Instituto de Profesores Artigas (IPA). Este trabajo constituye un producto intelectual del Grupo de Investigación, Extensión y Estudio de la Lectura y la Escritura en Historia (GIEELEH), conformado en el año 2020.

Metodología

Durante los años 2021 y 2022, en el contexto particular de la pandemia por covid-19, se realizó en el IPA un trabajo de campo virtual que incluyó encuestas a docentes y entrevistas a estudiantes. En ambos casos se garantizó el anonimato y el resguardo de los datos ofrecidos. El enfoque metodológico adoptado fue de métodos mixtos concurrentes (cualitativo-cuantitativo): con el fin de obtener una comprensión más amplia y profunda del objeto de estudio, se integraron en un mismo momento el relevamiento de encuestas y entrevistas.⁴

La encuesta a docentes fue realizada a través de Google Forms; creímos que este era el formato más conveniente por las dinámicas que impone el multiempleo y porque ofrece la oportunidad de que cada uno conteste en su horario disponible. Ello supone que los resultados reflejan principalmente

⁴ Para el relevamiento de datos se contó con la participación de las profesoras Silvana Pera y Soledad Redes.

las percepciones de quienes tenían mayor motivación, interés o disponibilidad para participar, lo cual limita la generalización de los hallazgos.

Respondieron voluntariamente 11 profesores de las asignaturas específicas de la especialidad Historia, de todos los tramos de la formación académica pertenecientes al Plan 2008 y de los diferentes turnos. Respondieron, de primer año, docentes de Historia del Arte y de Historia Americana; de segundo año, docentes de Didáctica; de tercer año, un docente de Didáctica y otro de Historia del Uruguay 1830-1930; finalmente, de cuarto año, profesores de Didáctica, de Historia Americana y de Historia del Uruguay de 1930 a Nuestros Días.

Este panorama muestra que las 11 respuestas provienen de un abanico amplio de asignaturas, lo cual otorga diversidad al corpus recogido. Sin embargo, también evidencia que, frente al universo total de docentes de asignaturas específicas, la participación resultó acotada y un número importante de profesores no respondieron la encuesta. Este hecho introduce una limitación significativa, pues implica que los resultados deben leerse como una aproximación parcial marcada además por un sesgo de autoselección, ya que solo se expresaron quienes tuvieron la voluntad de hacerlo.

El cuestionario dirigido a docentes se estructuró alrededor de tres dimensiones: el contexto docente, las prácticas de lectura y las prácticas de escritura. Incluyó preguntas sobre el nivel y los turnos en los que dictaban clase, sus percepciones respecto a la lectura y la escritura de sus estudiantes y los materiales y criterios de selección de textos, así como las oportunidades, frecuencia y calidad de las producciones escritas de sus estudiantes. El diseño permitió recabar tanto datos cuantitativos como apreciaciones cualitativas sobre las prácticas letradas en el Profesorado de Historia.

La entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes abarcó datos personales, su autopercepción como lectores y escritores, su trayectoria

en el IPA, la materialidad de los soportes de lectura y escritura, sus experiencias de comprensión y producción disciplinar, y una reflexión sobre su identidad futura como profesores de Historia.

En el caso de las entrevistas, estas permitieron relevar percepciones y experiencias concretas vinculadas con la lectura y la escritura de la historia. Se realizaron con autorización previa y resguardo del anonimato, tuvieron una duración aproximada de veinte minutos y fueron transcritas ya fuera de manera textual o mediante la técnica del barrido para, posteriormente, ser sometidas a un proceso sistemático de análisis cualitativo.

En este proceso, los entrevistados se transformaron en informantes. Para esta investigación, su identificación consiste en la letra *I*, de *informante*, un número asignado según el orden de realización de las entrevistas, un guion y, finalmente, la edad del informante; por ejemplo, *I2-24*. Esta etapa incluyó la lectura reiterada de los testimonios y el cotejo de datos para identificar líneas de convergencia y divergencia, lo que permitió afinar las categorías y establecer relaciones interpretativas, siempre considerando el sesgo del propio investigador, inmerso en el campo que investiga.

Resultados de la investigación

Para comprender los alcances de los resultados, es necesario situarlos en el marco institucional y curricular en el que se desarrollan las prácticas de formación docente. El Plan 2008 del Profesorado de Educación Media, opción Historia, del IPA combina en cuatro años asignaturas específicas y pedagógicas con prácticas docentes; las unidades curriculares son dictadas en los tres turnos.

La muestra seleccionada para el presente análisis estuvo conformada exclusivamente por estudiantes que no habían cursado estudios previos en otras instituciones de educación terciaria o universitaria. Este criterio

respondió a la intención de focalizar el relevamiento en ingresantes del Profesorado de Historia con el fin de identificar con mayor precisión las prácticas, los saberes y las representaciones que traen consigo al momento de su ingreso. Al restringir la muestra a este perfil, se buscó evitar que las respuestas y percepciones estuvieran condicionadas por experiencias académicas previas. Esta delimitación, además, habilita la construcción de un diagnóstico que puede servir como línea base para el seguimiento del trayecto de formación profesional de los estudiantes.

A este corpus de encuestas a docentes y de entrevistas a estudiantes se agregó el relevamiento de los estudiantes que ingresaron al Profesorado de Historia en 2025. A través de un formulario de Google se registraron un total de 40 respuestas voluntarias. En esta instancia, se rastrearon nuevas formas de acceso al conocimiento y de comprensión de la producción historiográfica. Se detectó el uso de plataformas digitales (como TikTok, YouTube e Instagram), así como el consumo de contenido histórico generado por creadores e *influencers* —entre los que se incluyen desde divulgadores hasta historiadores profesionales—, como formas de estudiar la disciplina.

En este escenario, se hace necesario revisar los marcos teóricos que permiten comprender la lectura y la escritura como prácticas sociales, históricas y epistémicas. Para ello, se toman los aportes de Carlino (2005, 2013), Aisenberg (2013) y Cassany (2006), quienes cuestionan la idea de que estas habilidades se adquieren de manera previa o natural y proponen abordarlas como objetos de enseñanza en todos los niveles educativos. Asimismo, las investigaciones del equipo de Gabbiani y Orlando (2016) aportan un marco teórico para analizar el lenguaje desde la disciplina, necesario en la formación de la comunidad académica del futuro profesional. Se incorpora también la perspectiva de Lizarriturri (2011), quien plantea un enfoque metacognitivo.

Esta investigación, entonces, no solo busca describir las prácticas actuales, sino también problematizar los supuestos didácticos que las sustentan y contribuir a la construcción de propuestas que integren críticamente las nuevas formas culturales de aprender en el campo disciplinar específico de la historia.

Perspectiva de los docentes: experiencias y marcos conceptuales

Las respuestas docentes a la encuesta revelan una lectura condicionada por las actividades de evaluación. Los estudiantes leen principalmente para cumplir con tareas o rendir exámenes. Esta situación coincide con lo que Carlino (2005) denomina una «lectura instrumental», es decir, orientada a aprobar más que a comprender o dialogar con el saber. No se percibe una enseñanza sistemática de estrategias lectoras ni una reflexión sobre los modos de leer en la disciplina, lo cual empobrece el vínculo entre los estudiantes y los textos.

En su trabajo sobre niveles de lectura, Aisenberg (2013) distingue entre lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica. Los docentes encuestados no refieren a propuestas relacionadas con prácticas que contribuyan a la transición de una lectura literal a una lectura inferencial o crítica, necesaria para el trabajo historiográfico.

Cassany (2006) advierte sobre los «malentendidos» en torno a la lectura académica: se la considera una habilidad previa, ya adquirida, y, por tanto, se omite su enseñanza. Este presupuesto aparece también en las respuestas docentes: se espera que los estudiantes ya «sepan leer» sin que ello implique enseñar cómo se hace en el marco de la disciplina.

Entre los docentes encuestados, la escritura, a diferencia de la lectura, aparece más integrada a trabajos prácticos, proyectos, informes, a evaluaciones e incluso a autoevaluaciones. Esta presencia activa contrasta con

la de la lectura, que es más pasiva y esporádica. Sin embargo, al igual que sucede con la lectura, la escritura tampoco se enseña de manera sistemática.

Entendiendo que cada campo del saber tiene formas particulares de construir conocimiento, Carlino (2013) insiste en la necesidad de enseñar a escribir en las disciplinas. Si bien en las respuestas docentes se habla de la elaboración de guías y la devolución de textos, no se observa una preocupación sostenida por trabajar los géneros propios de la historia, como el ensayo argumentativo, el análisis de fuentes o la monografía. La escritura aparece, muchas veces, como técnica, y no como herramienta de pensamiento.

Aisenberg (2013) aporta el concepto de «nivel de escritura esperada» versus «nivel de escritura real»: los docentes suelen exigir la escritura de textos complejos sin haber enseñado cómo lograrla. Algunas respuestas refieren a la frustración frente a textos incoherentes, desordenados o escasos, pero no asocian estos problemas con la falta de enseñanza previa. En consonancia con lo expresado, Orlando y Gabbiani (2016) señalan: «Por *prácticas letradas* se alude a los comportamientos y conceptualizaciones social y culturalmente compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones» (p. 11).

Las apreciaciones de algunos docentes revelan que sus estudiantes «leen bastante, aunque no cubren los textos indicados», mientras que otros sostienen que «no leen lo suficiente, no cubren la bibliografía». Esta variabilidad parece estar vinculada a concepciones del saber por parte de los docentes que varían. Además de la percepción docente, la diversidad de los planes de estudio (2008 y 2023), que difieren en la cantidad de horas de clase, las exigencias del docente, los tiempos de los estudiantes y lo escolarizante del sistema, configura nuevos obstáculos.

Para los docentes, la lectura es reconocida como una práctica necesaria, aunque no siempre efectiva ni suficiente. Muchos expresan preocupación

por el escaso hábito lector: «no leen lo suficiente», «leen solo lo que se les indica», etcétera. Se trata, entonces, de una práctica más exigida a los estudiantes que apropiada por ellos.

Respecto a los materiales, predominan los capítulos de libros de historia, los artículos académicos y los manuales, aunque también se menciona el uso de páginas web como fuente principal en algunos casos. La lectura se da por supuesta, sin que se disponga de demasiados recursos: no se mencionan guías, rúbricas ni estrategias para leer con propósito.

Los docentes manifiestan que la selección de textos suele estar dirigida por ellos, aunque también se observa que los estudiantes los eligen en función de su extensión o del tema que se está trabajando, lo que marca una lógica de eficiencia o utilidad en la lectura más que de exploración disciplinar.

Algunos docentes indican que se escribe «en cada clase», pero, al pedir detalles, se refieren a la técnica de tomar apuntes, mientras que otros mencionan que es «una vez cada tanto». En cursos con carga didáctica o en proyectos, la escritura aparece como una actividad constante y transversal, especialmente en relación con la planificación, la reflexión y la evaluación.

Esta diversidad muestra que la escritura no siempre ocupa un lugar visible ni sistemático y que con frecuencia se encuentra subordinada a otros objetivos, como el control de lectura o el cierre de unidades. No obstante, aparece más integrada a las tareas y evaluaciones que la lectura, y se percibe de forma más positiva en cuanto a su frecuencia y utilidad. Algunas actividades implican procesos de reescritura, planificación y reflexión, lo que les confiere un alto potencial formativo. Como ejemplos se pueden mencionar los seminarios del Plan 2008 y el espacio de Didáctica, donde los estudiantes reescriben e integran la revisión de sus producciones.

La gran mayoría de los docentes señala que ofrece algún tipo de devolución sobre la escritura a sus estudiantes. En algunos casos, esta es sistemática («sí, siempre»), mientras que en otros se realiza «solo si amerita».

Los desencuentros entre docentes y estudiantes en torno a la lectura y la escritura en la formación superior se explican, en gran medida, por la persistencia de supuestos naturalizados. Tal como plantean Lea y Street (1999), escribir en la universidad no es una habilidad meramente técnica ni una operación neutra de transferencia de conocimientos, sino una práctica social y situada que responde a convenciones disciplinares específicas. En esa misma línea, Lillis (2001) advierte que mientras que el lenguaje de los estudiantes suele ser visibilizado como «problemático», el discurso disciplinar y pedagógico permanece «invisible», concebido como un dado incuestionable. Esta asimetría conduce a que muchas veces se espere de los estudiantes lo que nunca se les enseñó, cuestión que refuerza la brecha entre expectativas institucionales y posibilidades reales de aprendizaje.

Estos planteos encuentran resonancia en la investigación nacional. En Domínguez Scotto (2022) se muestra cómo en la formación docente uruguaya las tareas académicas se encuentran rodeadas de supuestos de profesores y estudiantes que terminan obstruyendo la resolución de la tarea y generando desencuentros. Tanto los docentes como los estudiantes naturalizan procesos de lectura y escritura, lo que deja sin problematizar los criterios de producción textual, los géneros involucrados y los marcos de referencia para evaluar la calidad de un escrito.

Frente a este panorama, resulta necesario «quebrantar la inocencia» de esos supuestos (Lea & Street, 1999) y avanzar hacia una explicitación de los modos de leer y escribir en historia. Aquí, la propuesta de Grossman (2024) ofrece un marco complementario: hacer visible lo invisible de la práctica

a través de pedagogías que representen, descompongan y aproximen las operaciones implicadas en la lectura y escritura disciplinar. Mientras que Lea y Street (1999) y Lillis (2001) develan los supuestos que traban el aprendizaje, Grossman (2024) aporta un horizonte didáctico para superarlos: diseñar situaciones en que los estudiantes puedan observar, ensayar y reflexionar sobre cómo se construyen los textos en la disciplina.

La escritura académica se convierte así en un terreno en el que el aprendizaje ocurre *a pesar* de las condiciones más que como resultado de un acompañamiento sistemático. Para revertir esta situación no alcanza con que la devolución docente se limite a la corrección puntual de errores o a la constatación de logros. Es necesario mostrar *cómo* se escribe en la disciplina, visibilizar las operaciones que están en juego y los razonamientos que las sostienen.

En este sentido, el *modelamiento* constituye una estrategia central. Como señala Grossman (2024), «el modelamiento requiere que las y los formadores seleccionen una práctica o una habilidad cognitiva compleja para luego descomponerla, representarla y marcar metacognitivamente el trabajo realizado» (cap. 3). Desde esta perspectiva, enseñar a escribir en historia implica algo más que asignar consignas: supone desarmar la práctica de escritura en sus componentes, mostrar cómo se organiza un argumento, de qué modo se introducen y se articulan las fuentes o cuáles son las decisiones que permiten dotar de coherencia y densidad conceptual a un texto académico.

Así, el modelamiento puede convertirse en un recurso poderoso para que los futuros profesores aprendan «cómo hacer accesible el pensamiento disciplinar a estudiantes de diferentes niveles educativos y cómo visibilizar decisiones pedagógicas que de otra manera serían invisibles» (Grossman y otros, 2024). Al observar al formador modelar su propio proceso de escritura, los estudiantes logran identificar no solo el producto final, sino también

la trama de operaciones que lo hacen posible: la selección de conceptos, los vínculos entre evidencias, la anticipación de un lector y la reformulación de pasajes, entre otros. Este acceso al taller interno de la escritura les permite reconocerse como sujetos en formación y, al mismo tiempo, proyectarse como futuros docentes capaces de guiar a otros en el mismo recorrido.

De este modo, la devolución docente deja de concebirse como un gesto periférico —corregir errores ortográficos, señalar incoherencias, subrayar repeticiones— y pasa a ser un espacio formativo integral. Lo que allí se enseña no es únicamente a «escribir mejor», sino a comprender la escritura como práctica epistémica, inseparable del pensamiento histórico y de las lógicas propias de la disciplina. La reescritura, en consecuencia, deja de ser una carga extra para convertirse en una oportunidad de conciencia crítica: un momento en que el estudiante reconstruye su texto al tiempo que reconstruye su modo de pensar y de habitar la historia.

Perspectiva estudiantil: experiencias y marcos conceptuales

Una de las categorizaciones más relevantes en el marco de la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar es la vinculada a la identidad y los perfiles de los estudiantes. Saber quiénes son (Carlino, como se cita en Unipe: Universidad Pedagógica Nacional, 2025) los estudiantes de formación docente en historia implica un ejercicio de reconocimiento e identificación del estudiantado que constituye la materia prima del trabajo del profesor. Esto supone no solo describir, sino también interpretar a partir del capital cultural previo (Bourdieu, 2002), lo que permite conocer las trayectorias educativas, las experiencias letradas y las representaciones sobre el saber histórico de los estudiantes. Este conocimiento constituye una base desde la cual avanzar y permite considerar la selección bibliográfica y las estrategias de acompañamiento lector-escritor; así, habilita un

enfoque situado que condiciona las formas de aproximación a la lectura y la escritura en historia. Posibilita, pues, la orientación de las intervenciones pedagógicas de acuerdo con las necesidades del estudiantado.

Pero, además, saber quiénes son los estudiantes da cuenta de la futura comunidad letrada que conformarán los profesionales del Profesorado de Historia. Es decir, determinar quiénes son posibilita establecer un común denominador para la construcción del perfil del egresado y de la comunidad académica. En este sentido, retomamos a Gabbiani y Orlando (2016), quienes señalan:

Esto implica que los estudiantes, además de acceder a los conocimientos propios de su área o disciplina, deben aprender a funcionar discursivamente como miembros de una comunidad disciplinaria y como profesionales. En su proceso de formación enfrentarán, además, prácticas de lectura y de escritura con fines de enseñanza y de aprendizaje (p. 27).

Creemos que entender esto es clave: es el hilo que sostiene y da sentido a todo el tejido pedagógico, pero muchas veces se nos escapa entre las manos como agua en un colador. Las clases transcurren, los contenidos avanzan y lo esencial —enseñar a leer y escribir disciplinariamente— se diluye. Introducir la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación docente de historia debe concebirse como un proceso formativo gradual y situado, con vaivenes, a veces de ensayo y error, que permita a los estudiantes desarrollar progresivamente las estrategias necesarias para participar como miembros de la comunidad académica.

En este marco, la intervención docente deja de consistir en una simple corrección para convertirse en un andamiaje consciente que acompaña la apropiación de estrategias de lectura y escritura, la comprensión de convenciones discursivas y el desarrollo de una voz disciplinar propia. Así, caracterizar «quiénes son» (Carlino, como se cita en Unipe: Universidad Pedagógica Nacional, 2025) nuestros estudiantes no es solo un punto de

partida, sino que también permite delinear el camino que los llevará a integrarse en la comunidad letrada y profesional del campo de la historia.

Según Gabbiani y Orlando (2016),

Weiser (1997) denomina *escritura académica* a los textos que cumplen con las características propias de la formación universitaria y los contraponen al *discurso académico* de la comunidad disciplinar. Este aprendizaje es gradual: comienza con el manejo de géneros formativos y, con el tiempo, avanza hacia géneros expertos (p. 27).

A continuación, se describen los perfiles seleccionados de estudiantes, organizados según su año de cursada y las características de su trayectoria lectora y escritora. Los nombres han sido sustituidos para preservar el anonimato, pero se mantienen la edad y el año de cursado como variables contextuales.

Como antecedente, la tesis de maestría defendida por Domínguez Scotto en 2019 (ver Domínguez Scotto, 2019) propuso perfiles que describen las competencias de lectura y escritura disciplinar que combinan la edad, el año de cursada y la formación previa de los individuos. Estos perfiles recogen prácticas declaradas (textos leídos o producidos, frecuencia y motivaciones) y actitudes y percepciones (placer, confianza o resistencia frente a la práctica letrada), así como competencias observadas (nivel de autonomía, manejo de géneros académicos y estrategias para leer y escribir textos académicos).

En dicho trabajo se presentan tres perfiles de estudiantes lectores-escribtores (ELE): extranjero, peregrino y autóctono. En el contexto de la formación docente en historia, hemos identificado perfiles equivalentes: extranjeros, peregrinos y autóctonos, como figuras de un mapa en construcción, semejantes a las etapas del poblamiento y colonización de un territorio nuevo. No son categorías fijas, sino posiciones transitorias en el viaje hacia la pertenencia a la comunidad académica disciplinar.

Los extranjeros, como navegantes que desembarcan en un territorio desconocido, traen herramientas básicas y una mirada inicial, pero necesitan traductores pedagógicos que les ayuden a comprender la lengua, las costumbres y la lógica interna del lugar. En términos académicos, requieren un acompañamiento para descifrar las convenciones de lectura y escritura de la historia.

Los peregrinos son semejantes a quienes, tras recorrer diversos lugares, deciden asentarse. Reconocen las rutas, saben a quién preguntar y aprenden de quienes ya habitan el territorio. Sus textos muestran huellas de viaje. Se esfuerzan por producir textos legibles y valorados por los profesores e intentan avanzar hacia un dominio más profundo de la lectura y la escritura disciplinares.

Los autóctonos representan a quienes conocen de raíz el territorio. Se mueven con soltura, han interiorizado la lengua y los códigos, y quizás puedan guiar a otros recién llegados. Sus textos cumplen con las convenciones académicas, que utilizan para construir conocimiento nuevo, participar en debates historiográficos y aportar a la comunidad. Su mirada es crítica, su lectura abarca desde lo literal hasta lo inferencial y lo crítico, y su escritura es consciente del futuro lector.

Según Charlot (2008), el vínculo con el saber se configura como una relación con el tiempo en la que se entrecruzan la apropiación del mundo, la construcción de sí y la inscripción en una red de vínculos con otros. Este autor plantea que la relación con el saber es inseparable de tres dimensiones constitutivas: la relación con el mundo, entendida como el modo en que el sujeto se apropia de la realidad y se inscribe en una historia colectiva; la relación con uno mismo, que remite a la construcción de sí, a la trayectoria individual de aprendizaje y a la aventura personal que implica aprender, y la relación con los otros, es decir, la inscripción del aprender en una red simbólica y social que nunca se cierra ni se agota. Tales dimensiones se

despliegan en un tiempo no homogéneo, hecho de momentos, rupturas y continuidades que entrelazan pasado, presente y futuro.

Al poner estas categorías en diálogo con los perfiles identificados en la investigación, se observa que los extranjeros se sitúan en una relación con el saber marcada por la exterioridad: están en proceso de descubrir el mundo académico (relación con el mundo), requieren mediaciones pedagógicas intensas para incorporarse a la red de saberes (relación con los otros) y manifiestan fragilidad en la autopercepción de sí mismos como aprendientes capaces (relación consigo mismos). Los peregrinos, en cambio, aparecen en tránsito: ya han establecido una cierta apropiación del mundo académico (relación con el mundo), reconocen tanto avances como obstáculos en su trayectoria personal (relación consigo mismos) y valoran especialmente el acompañamiento de docentes y pares (relación con los otros), lo que muestra un vínculo activo con el saber, aunque todavía dependiente de mediaciones externas. Finalmente, los autóctonos encarnan con mayor solidez la triple relación: han incorporado los saberes disciplinares como parte de su identidad (relación con el mundo), confían en sus propias capacidades y estrategias (relación consigo mismos) y, en muchos casos, se encuentran en condiciones de guiar o apoyar a otros (relación con los otros).

La tipología de extranjeros, peregrinos y autóctonos puede pensarse, entonces, como una forma empírica de situarse en la relación con el saber según Charlot (2008). No se trata de posiciones estáticas, sino de configuraciones que van transformándose en el cruce de temporalidades —con sus avances, rupturas y aprendizajes— y en el marco de las condiciones sociales e institucionales de la formación docente. Como sostiene Charlot (2008),

analizar la relación con el saber es estudiar al sujeto confrontado con la obligación de aprender en un mundo que comparte con otros: la relación con el saber es *relación con el mundo, relación consigo mismo, relación con otros*. Analizar la relación con

el saber es analizar una relación *simbólica, activa y temporal*. Este análisis se refiere a la relación con el saber de un sujeto *singular* inscrito en un espacio *social* (p. 64).

En la muestra analizada, el 30 % corresponde al perfil extranjero, caracterizado por un desarrollo básico en prácticas lectoras y escritoras y la necesidad de ayuda para lograr una comprensión y producción significativas. Ejemplos de ello son I1-24 (primer año, dificultades con textos académicos complejos), I3-20 (primer año, necesita releer para comprender y reconoce haber leído poco) e I9-22 (segundo año, lee solo por obligación).

El 40 % pertenece al perfil peregrino, cuyos integrantes reconocen necesitar ayuda externa y se preocupan por la legibilidad de sus textos. Suelen ser lectores emocionales y biográficos, con preferencia por autobiografías, y vinculan la lectura al disfrute y la expansión léxica. Ejemplos de ello son I4-20 (primer año, conexión emocional con la lectura, poca experiencia académica), I5-19 (primer año, lector recreativo, requiere puentes entre lectura placentera y exigencia disciplinar), I7-23 (segundo año, con dislexia, valora los apoyos recibidos y relata una trayectoria de superación) e I8-18 (segundo año, lector recreativo y afectivo, con tensión frente a la lectura académica).

El 30 % restante corresponde al perfil autóctono, caracterizado por la conciencia del proceso que transitan, el reconocimiento de múltiples prácticas de lectura y escritura disciplinares y la capacidad de construir textos académicos sólidos. Ejemplos de ello son I2-24 (primer año, trayectoria escolar formal y continua), I6-21 (tercer año, pasó de «leer por compromiso» a integrar lectura académica y recreativa con motivación), I10-21 (tercer año, orientación disciplinar y mirada didáctica) e I11-23 (cuarto año, con manejo presumible de géneros expertos).

Estos datos permiten delinear lo que podríamos denominar *sensibilidad lectora*, entendida como un espacio que la psicopedagoga Alicia Fernández (2003) describe como el «entre»:

El sujeto aprendiente se sitúa siempre en diversos «entres», pero a su vez los construye como lugares de producción y lugares transicionales [...]. El «entre» que se construye entre el sujeto aprendiente y el sujeto enseñante es un espacio de producción de diferencias (p. 64).

En la formación docente de historia, este «entre» puede considerarse un umbral fecundo: un espacio-bisagra que antecede y sostiene procesos más complejos, donde se tejen las primeras tramas de la comunidad académica. Allí, en ese territorio compartido y en permanente construcción entre estudiantes y docentes, se gestan las condiciones para leer y escribir en la disciplina.

En el análisis de las prácticas de lectura y escritura en la formación docente resulta pertinente recuperar a Ricoeur (1995). En *Tiempo y narración I*, el autor plantea que «la narración no solo refigura la acción, sino que también organiza la experiencia temporal en una trama que otorga sentido a lo vivido» (p. 114). Esta concepción permite comprender la escritura académica en historia no únicamente como un producto evaluativo, sino como una práctica constitutiva de las trayectorias formativas en tanto organiza pasado, presente y futuro en la construcción de una identidad narrativa. En este sentido, la noción ricœuriana dialoga con las categorías de Charlot (2008) sobre la relación con el saber y permite pensar que los perfiles de extranjeros, peregrinos y autóctonos no son posiciones fijas, sino itinerarios narrativos en permanente configuración.

Desde esta perspectiva, la escritura académica en historia puede entenderse más que como un producto evaluativo: es una práctica que organiza pasado, presente y futuro en la trayectoria formativa de los estudiantes. En la misma línea, Ricoeur (1995) subraya: «La identidad personal se articula

como identidad narrativa: el relato asegura la continuidad del sí mismo a través de las variaciones y rupturas de la experiencia temporal» (p. 141).

Ambas ideas permiten comprender que los relatos producidos en las prácticas de lectura y escritura en historia no se limitan a la adquisición de competencias académicas; son también, para los estudiantes, modos de narrarse a sí mismos como futuros profesores. Así, la identidad profesional docente se configura en el cruce de temporalidades y en el ejercicio narrativo, que otorga coherencia y sentido a la experiencia de formación.

De Certeau (1993) ha señalado que escribir historia no consiste únicamente en narrar hechos, sino en llevar adelante una operación compleja que articula un lugar social, unas prácticas disciplinares y una escritura que da forma al pasado. Como él mismo indica, «considerar la historia como una operación, sería tratar [...] de comprenderla como la relación entre un lugar (un reclutamiento, un medio, un oficio, etcétera), varios procedimientos de análisis (una disciplina) y la construcción de un texto (una literatura)» (p. 67). Desde esta perspectiva, la historiografía se entiende como una práctica atravesada por condiciones institucionales y sociales que delimitan qué puede ser dicho y qué debe ser silenciado, estableciendo así un campo de legitimidad. Este planteo resulta especialmente significativo para la formación docente, ya que la historiografía no equivale a cualquier producción escrita: implica ingresar en una tradición disciplinar con reglas propias y con un grado de historicidad que obliga a seleccionar, organizar y otorgar sentido al pasado desde el presente. Para los futuros profesores, esto supone comprender que leer y escribir historia no son ejercicios meramente instrumentales, sino formas de habitar la disciplina, prácticas que configuran identidad y que permiten situarse en una red académica y pedagógica de legitimación profesional.

La escritura: entre la creación personal y la exigencia académica

En este apartado se analiza la forma de llegada al campo de la formación docente, pero con foco en la escritura. Así como para la lectura se identificó la existencia de una sensibilidad previa que actúa como base formativa, para la escritura se observan trayectorias y disposiciones que pueden condicionar los estilos o modos en que los estudiantes se aproximan a la producción textual académica. Este análisis contribuye, por lo tanto, a las categorías de «quiénes son los estudiantes» y «quién es el estudiante».

En el caso de la escritura, los datos biográficos del perfil extranjero muestran que esta se vincula con un desarrollo básico, asociado casi exclusivamente a la obligación académica. El extranjero requiere de un traductor o guía para producir textos con sentido disciplinar; asocia la escritura únicamente a la exigencia académica, sin establecer un vínculo afectivo o un sentido epistémico. Un ejemplo es el caso de I5-19: según sus datos biográficos, las mejoras alcanzadas en ortografía y redacción provienen únicamente de hábitos de lectura y de su capacidad de organización personal, sin mediar un vínculo afectivo o creativo con la escritura. Se aprecia una ausencia de motivación para escribir; describe una escritura instrumental, sin placer y centrada en cumplir consignas. Su mejora se limita a aspectos mecánicos —ortografía y redacción— derivados de la lectura, pero no existe una apropiación epistémica del acto de escribir. Este estudiante manifiesta angustia ante la falta de interiorización de las prácticas disciplinares y requiere una traducción constante de consignas y objetivos para producir textos con sentido académico.

En el perfil peregrino, los estudiantes reconocen la necesidad de ayuda externa, avanzan con apoyos y comienzan a incorporar convenciones académicas. Se observa que se preocupan por la legibilidad y la pertinencia de sus textos. Está presente en los siguientes casos: I4-20,

quien disfruta la escritura como complemento de la lectura, avanza con el acompañamiento docente y cuida la estructura y el vocabulario; I7-23, cuya escritura es creativa e íntima y mejora con devoluciones y lectura crítica, aunque requiere un puente hacia los géneros académicos; I8-18, que escribe de forma ocasional y espontánea, pero progresa gracias al acompañamiento docente e incorpora estructuras y vocabulario técnico, e I9-22, que utiliza la escritura como herramienta funcional para organizar el estudio y presenta avances en cohesión y claridad.

En el perfil autóctono, los estudiantes toman conciencia del proceso de escritura, manejan múltiples prácticas lectoras y escritoras, y logran construir textos académicos sólidos. El caso de I6-21 resulta ilustrativo: con una larga trayectoria como escritor creativo, adapta su estilo al ámbito académico incorporando normas y vocabulario especializado, y reconoce avances gracias al acompañamiento docente y al trabajo en seminarios.

La muestra evidencia que varios estudiantes, independientemente del perfil, poseen experiencias biográficas que revelan un vínculo afectivo con la escritura ya sea a través de la producción creativa, el uso reflexivo del texto como herramienta de pensamiento o la escritura como medio de expresión personal. Este bagaje puede potenciarse en el desarrollo de la escritura disciplinar. Por ejemplo, I6-21 comenzó a escribir novelas y textos recreativos entre los 12 y 13 años, lo que facilita su adaptación a formatos académicos y su manejo del vocabulario especializado. I7-23 mantiene una escritura creativa como espacio de desahogo, habilidad que podría canalizarse hacia géneros disciplinares mediante propuestas que conserven su carácter narrativo, pero integren análisis histórico. I4-20 concibe la escritura como complemento de la lectura y como medio para expresar sentimientos, lo que favorece la perseverancia y la disposición a mejorar estructura y precisión léxica. I8-18, aunque escribe menos de lo que lee, lo hace de forma espontánea y con carga emocional; este

vínculo puede aprovecharse en actividades que combinen relato personal y análisis de fuentes.

Estos datos refuerzan la hipótesis de que lo biográfico incide en el desempeño académico en educación superior y podrían explicar por qué algunos estudiantes avanzan con mayor rapidez hacia la escritura disciplinar mientras otros permanecen en fases iniciales. En este sentido, se observa que en el perfil peregrino la mejora se asocia al acompañamiento docente. Estudiantes como I4-20, I6-21 e I8-18 reconocen avances directos gracias a devoluciones, guías o talleres, lo que confirma la eficacia del andamiaje explícito. I6-21 destaca, además, el impacto de seminarios específicos, lo que evidencia que las instancias de enseñanza focalizada poseen un alto potencial transformador. Por su parte, I9-22 utiliza la escritura como herramienta para ordenar ideas y estudiar, una habilidad que podría orientarse a la planificación y estructuración de textos académicos complejos.

En contraste, los perfiles autóctonos suelen contar con un capital previo en escritura creativa que parece favorecer la transferencia de habilidades a la producción académica. Este componente biográfico se vincula también con la interacción material con el texto, donde la posibilidad de subrayar, anotar y construir sentidos desempeña un papel central. Tal como señala Cassany (2006), leer no es solo decodificar, sino interactuar activamente con el texto.

Entre la lectura y escritura en la formación disciplinar en historia

Las entrevistas realizadas a estudiantes del Profesorado de Historia evidencian una relación tensa y compleja con las prácticas de lectura y escritura. Si bien todos reconocen su importancia en la formación docente, no siempre cuentan con los medios, tiempos o acompañamientos necesarios para desarrollarlas de manera profunda y significativa.

En el caso de la lectura, las experiencias son variadas. I4-20 disfruta de esta práctica, aunque reconoce dificultades con textos densos de historiadores como Le Goff o Hobsbawm. I5-19 la percibe como exigente y destaca la organización personal como clave para su comprensión. I6-21 afirma comprender los textos, pero encuentra obstáculos en la terminología económica. I7-23 valora el formato impreso para asimilar contenidos complejos. I8-18 subraya la necesidad de releer para lograr una comprensión profunda, mientras que I9-22 disfruta de la lectura cuando el tema le interesa, aunque identifica sobrecarga informativa y confusión en textos mal estructurados.

En este sentido, la lectura se presenta como una práctica ambivalente: por un lado, es reconocida como esencial para aprender historia y construir identidad docente; por otro, se vive como una actividad exigente, en ocasiones frustrante y desigual en términos de acceso y comprensión.

Desde el marco de Aisenberg (2013), es posible identificar distintos niveles de lectura: literal (identificación de datos), inferencial (comprensión de relaciones) y crítico (reflexión sobre lo leído). Varios estudiantes transitan entre estos niveles, aunque con dificultades, especialmente frente a textos muy técnicos o extensos. Tal como señala Cassany (2006), el desafío no radica únicamente en leer, sino en saber qué hacer con lo que se lee. Así, la lectura es concebida como parte del sistema académico, pero no siempre como una práctica situada o compartida, y la comprensión se percibe más como un logro individual que como un proceso acompañado didácticamente.

En los casos de I3-20 e I7-23, las trayectorias lectoras están marcadas por experiencias de superación personal: dificultades tempranas, dislexia y ausencia de hábito, pero también esfuerzos conscientes por mejorar y apropiarse de la lectura académica. I2-24 presenta una relación fluida y positiva con la lectura: «Leo y leo, es parte de mi rutina». En su caso, la lectura

es tanto placer como herramienta de conocimiento y construcción de subjetividad. I6-21, por otro lado, reconoce que su ingreso al IPA supuso un aumento en la complejidad formal de las lecturas, pero también en su significado, acompañado de avances en el abordaje de textos y en el uso de estrategias como el subrayado y la toma de notas.

Por su parte, los estudiantes describen trayectorias personales diversas, con una progresiva apropiación de la lectura académica que no está exenta de dificultades técnicas y emocionales. Entre los obstáculos mencionan la gran cantidad de material, el vocabulario especializado, la disminución del uso de bibliotecas para el préstamo de libros impresos y la dificultad para mantener la concentración. No obstante, también destacan avances, la satisfacción de comprender textos complejos y el vínculo afectivo con ciertos temas o autores. En algunos casos, la lectura se percibe como herramienta para construir saber, identidad y compromiso docente; sin embargo, este proceso suele vivirse más como logro individual que como resultado de un acompañamiento sistemático.

Estas observaciones confirman lo planteado por Cassany (2006), para quien leer en el ámbito universitario requiere estrategias específicas que deben enseñarse. En la misma línea, Aisenberg (2013) subraya la necesidad de promover niveles de lectura que permitan avanzar de lo literal a lo inferencial y lo crítico, algo que solo se logra con tareas y andamiajes bien diseñados. El análisis de las propuestas docentes revela que, en muchos casos, estas son amplias y poco específicas, lo que genera inseguridad y resta sentido al trabajo escrito. Por el contrario, cuando la propuesta evaluativa incorpora un andamiaje claro, los productos del estudiantado tienden a ser más sólidos y pertinentes.

En cuanto a la escritura académica, también se configura como una práctica frecuente pero desigual: mientras algunos estudiantes encuentran instancias de acompañamiento y devolución docente, otros consideran

que se da por sentado que ya poseen las competencias necesarias para escribir en este registro. Esta percepción coincide con lo señalado por Carlino (2013), quien enfatiza que la escritura académica debe enseñarse de manera explícita, y no asumirse como un saber previo.

La gran mayoría de los estudiantes entrevistados manifiesta que escribe por placer, sin embargo, la situación cambia cuando se trata de escritura académica: se percibe una sensación generalizada de que no se enseña a escribir dentro de la disciplina, sino que se espera que los estudiantes lleguen con esta competencia adquirida. I3-20 menciona la falta de claridad en las consignas y observa que, en materias específicas, «ya dan por sentado que sabés escribir». I2-24 construye una voz potente en torno a la escritura, a la que concibe como «revolucionaria» y como medio para colectivizar saberes, con mejoras derivadas de la lectura, la relectura y la devolución de sus pares más que de los docentes. I7-23 reconoce su inseguridad inicial, pero también su evolución; entiende la redacción como un proceso que gana en claridad y precisión gracias a la revisión, el subrayado y los comentarios. I6-21 valora especialmente cuando los docentes enseñan de manera explícita qué implica escribir en el ámbito académico y cita a su docente de seminario como modelo de acompañamiento significativo.

En palabras de I2-24, «leer y escribir van de la mano». El estudiante reconoce que ambas prácticas son fundamentales no solo para enseñar historia, sino también para construir una voz propia, interpretar críticamente el pasado y participar en la cultura disciplinar. Sin embargo, esta comprensión no siempre encuentra un correlato didáctico en la formación docente.

Tal como plantea Carlino (2013), no se trata únicamente de corregir lo que el estudiante escribe mal, sino de enseñarle a escribir en clave disciplinar. Esto supone generar instancias de escritura con devolución,

reescritura, reflexión y metacognición, de modo que la escritura deje de ser solo un producto evaluable para convertirse en una herramienta formativa y un espacio para construir y compartir conocimiento.

Un hallazgo central de esta investigación es que, antes de entregar sus producciones a los docentes, muchos estudiantes las comparten entre pares para solicitar observaciones, aclaraciones o sugerencias. Se configura así una escritura subterránea: un circuito paralelo de revisión y validación que transcurre fuera del radar docente. Este intercambio previo funciona como una tutoría horizontal informal en la que se negocian significados, se ajusta la forma y se clarifican consignas sin que quienes enseñan tengan plena conciencia de su existencia ni de su impacto en los textos finales.

Aunque la mayoría de los entrevistados percibe que escribe en soledad, cuando lo social irrumpe en el proceso, lo hace a través de la interacción con un igual. En ese encuentro, la reescritura emerge como un espacio epistémico construido entre pares. Carlino (2013) alude a esta dimensión, que Vygotsky (1995) ilumina desde la noción de zona de desarrollo próximo, donde el otro opera como mediador del aprendizaje. En estos casos, el compañero se convierte en coautor implícito, revisor y «reescriptor», y se habilitan avances que difícilmente hubieran ocurrido en soledad. Cuando los estudiantes destacan el valor de que sus textos sean leídos por otros compañeros, aparece una preocupación genuina por el futuro lector y por la claridad del mensaje. Hay allí una conciencia de escritor que sitúa el texto en relación con el otro. Este intercambio horizontal no solo mejora el producto final, sino que también enriquece el proceso formativo y la apropiación de las prácticas discursivas propias de la disciplina.

En palabras de I7-23:

Me sirve mucho que lea mis producciones para que me diga «aquí te entendí», «aquí no te entendí», «se me hizo muy ágil esto», «me parece que este tramo

tendrías que reformularlo». Entonces esa opinión, esa ida y vuelta, me sirve, y me sirve mucho leer los trabajos de mis compañeras, ver cómo escriben y que ellas me lean.

Este testimonio ilustra un proceso de metacognición en el que la estudiante no solo reflexiona sobre su propia producción a partir de la retroalimentación de sus pares, sino que también desarrolla conciencia sobre cómo otros construyen y organizan sus textos. Leer y ser leída se convierte así en un ejercicio de doble vía que activa preguntas clave sobre el propio quehacer —¿cómo escribo?, ¿para qué escribo?— y motiva la toma de decisiones a lo largo del proceso en un intercambio continuo.

El análisis entrecruzado de las entrevistas a docentes y estudiantes revela una tensión persistente entre lo que se enseña (o se espera enseñar) y lo que efectivamente se experimenta como proceso de aprendizaje en la lectura y la escritura académicas. Mientras que muchos docentes perciben que los estudiantes leen y escriben «poco» o «insuficientemente», estos últimos describen un recorrido de apropiación gradual y esforzada de dichas prácticas.

Por otro lado, la escritura es una práctica sostenida muchas veces en la improvisación y la intuición tanto del estudiante como del docente. La escritura académica se convierte así en un terreno donde el aprendizaje ocurre «a pesar» de las condiciones.

Un aspecto relevante es la resistencia que, en algunos casos, manifiestan los estudiantes ante la exigencia docente de reescribir. Esta resistencia constituye en sí misma una tensión: la reescritura no es percibida como un espacio valioso y epistémico, como lugar de reconstrucción de la trama o de exploración de la «arqueología de la escritura». Entre las causas posibles se encuentran el esfuerzo que implica, el tiempo requerido, el trabajo con el error y la creencia extendida de que «se escribe de una vez». Sin embargo, cuando se ofrecen instancias formativas explícitas —como

seminarios—, la experiencia de reescribir suele ser valorada positivamente por su aporte tanto a la lectura como a la escritura.

De lo anterior se desprende que los docentes esperan que los estudiantes ingresen con competencias lectoras y escritoras ya consolidadas, mientras que estos describen procesos de adquisición más bien lentos, a menudo autodidactas o extracurriculares.

El trabajo metacognitivo del estudiantado constituye otro espacio de tensión. Aparece de forma emergente en situaciones como la relectura de los propios textos, la recepción de devoluciones docentes y, sobre todo, el intercambio con pares, que resulta la práctica más habitual. Así, los estudiantes desarrollan estrategias personales —en solitario o en diálogo con otros—, principalmente fuera de la propuesta curricular explícita.

Nuevos desafíos

En los testimonios de estudiantes del Profesorado de Historia se visibiliza una dimensión del aprendizaje que trasciende el aula y las prácticas tradicionales de lectura y escritura académica. Esta dimensión ha sido conceptualizada por Francisco Arri y Graciela Paredes (2022) en su capítulo del libro *Mutaciones*, donde analizan cómo los estudiantes universitarios incorporan a su repertorio de estudio materiales elaborados por creadores de contenido, que incluyen tanto *influencers* generalistas como especialistas —entre ellos, historiadores que divulgan desde cuentas personales o institucionales—.

En este marco, Aspiroz (como se cita en UNI Radio, 2025, 7:22-10:27) introduce la distinción entre historia pública o de extensión y divulgación. Esta diferenciación permite reconocer que la academia busca comunicar los avances de la historiografía a un público más amplio atendiendo a la brecha entre la historia investigada y lo que circula sobre los temas.

En esa línea, propuestas como los pódcast producidos por historiadores y universidades constituyen una modalidad de comunicación que, si bien comparte ciertos rasgos con la divulgación, se inscribe en un registro académico. De ahí la importancia de diferenciarlos de los contenidos producidos exclusivamente por divulgadores.

Por su parte, Arri y Paredes (2022) plantean la noción de «tiktokificación del saber» para describir el pasaje hacia formatos breves, audiovisuales, hipervinculados y altamente emocionales que facilitan la accesibilidad y la motivación, pero pueden debilitar el desarrollo de la lectura crítica, la argumentación y la escritura disciplinar profunda.

Los testimonios analizados confirman esta tendencia. Estudiantes de primer año del Profesorado de Historia (generación 2025, Plan 2023) mencionan que estudian con materiales digitales, buscan explicaciones en videos y consultan redes sociales para comprender autores complejos. Este aprendizaje informal y social, que ocurre más allá del aula y de los textos académicos, tiene un alto impacto emocional: «Me gusta más cuando lo explican de forma simple» y «Me engancha si el tema está bien contado», afirman.

Un caso es el de la historiadora Florencia *Pupina* Plomer, creadora de contenido que divulga conocimiento histórico desde un enfoque ameno, provocador y con fuerte presencia visual. Muchos estudiantes la siguen y utilizan sus videos como puntos de partida para estudiar. Sin embargo, como advierten Arri y Paredes (2022), el riesgo de este tipo de consumo es que el contenido que circula en redes sociales puede favorecer la inmediatez por sobre la elaboración y desplaza la lectura de fuentes, la construcción argumentativa y la escritura reflexiva, dependiendo de los materiales a los que accedan.

En los testimonios recogidos emergen tensiones que reflejan la presencia de nuevas influencias culturales y digitales. Se observa, en varios casos, cierta confusión entre la figura del historiador académico y la del

creador de contenido digital —particularmente *youtubers* o divulgadores que producen videos, textos en redes o pódcast—. Algunos estudiantes mencionan, por ejemplo, «conocí a este historiador por un canal de YouTube donde explicaba batallas», «aprendí historia en TikTok y me gustó la forma de contarla» o «me gusta seguir historiadores en Instagram porque cuentan cosas interesantes y rápidas, no tan pesadas como los libros». Este tipo de consumo puede derivar en una sobreadaptación a lo emocional y anecdótico y, en consecuencia, en un relegamiento de los criterios disciplinares de validación histórica.

La inclusión de contenidos digitales e *influencers* en la formación docente no es opcional: forma parte del entorno cultural actual de los estudiantes. Ignorar estas prácticas implica no poder trabajar las dificultades que señalan Arri y Paredes (2022). Formar docentes lectores y escritores supone, hoy más que nunca, formar docentes capaces de habitar críticamente el mundo digital, construir conocimiento desde múltiples lenguajes y enseñar a sus futuros estudiantes a hacer lo mismo.

El relevamiento realizado mediante un formulario de Google a la generación que ingresó al IPA en 2025 permite observar desde otro ángulo las trayectorias lectoras y el vínculo afectivo que los estudiantes construyen con la historia y con la adquisición del conocimiento académico. Al respecto, un estudiante de la generación 2025 expresa: «Prefiero aprender historia en Instagram porque va al punto y no se hace pesada». Esta frase sintetiza el desafío que enfrentamos como formadores de futuros docentes: ¿cómo formar profesionales capaces de habitar el mundo digital y, al mismo tiempo, sostener el rigor historiográfico sin ceder a la banalización? La tarea consiste en construir puentes entre los intereses y consumos culturales juveniles y la formación de un pensamiento histórico crítico y fundamentado.

A modo de cierre

El análisis realizado confirma que la lectura y la escritura en la formación docente de historia son prácticas muy importantes, pero frecuentemente abordadas de forma fragmentaria, sin la sistematicidad que requieren para convertirse en verdaderas herramientas de pensamiento y producción de conocimiento. Tanto las voces de los docentes como las de los estudiantes reflejan que en torno a las prácticas de lectura y escritura subyacen supuestos que terminan trasladando la responsabilidad a los estudiantes, quienes la mayoría de las veces leen y escriben en soledad o comparten sus producciones con sus pares.

Los hallazgos muestran que ese espacio de encuentro con sus pares, a través de las superficies de sus textos, es extremadamente rico y posibilita la metacognición y la reescritura. Sin embargo, cuando la reescritura es propuesta por el profesor en el aula, hay una subestimación del espacio y se torna incluso en motivo de rechazo.

También se evidencian experiencias valiosas —seminarios, guías, instancias de reescritura y devolución— que, cuando se implementan, son altamente valoradas por los estudiantes y tienen impacto positivo en la calidad de sus producciones.

De aquí se desprende la necesidad de asumir una enseñanza reflexiva y explícita de la lectura y la escritura en el marco de la formación disciplinar en historia. Esto implica integrarlas de manera intencionada al currículum, diseñar propuestas que articulen lectura, escritura y reflexión metacognitiva, y crear espacios que permitan a los estudiantes la construcción de una voz académica propia.

En este camino, el GIEELEH ocupa un lugar estratégico como colectivo de investigación, extensión y formación: ofrece un marco para generar procesos de acompañamiento que reconozcan las trayectorias de los

estudiantes y potencien sus capacidades. Proyectar este trabajo hacia el futuro implica consolidar las prácticas que han demostrado ser efectivas, ampliar su alcance a más instancias y favorecer el diálogo entre docentes y estudiantes como base para una cultura académica que integre, de forma orgánica y sostenida, la lectura y la escritura en la formación docente.

Referencias

- Aisenberg, B. (2013). Leer y comprender en la universidad: los niveles de lectura y la formación de lectores críticos. *Lectura y Vida*, 34(3), 20-27.
- Arri, F., & Paredes, G. (2022). Informarse en las redes sociales: entre el uso personalizado, los algoritmos y el consumo incidental. En F. Albarello (Ed.), *Mutaciones: hábitos de información y estudio de jóvenes en universidades argentinas* (pp. 145-192). UNR.
- Bourdieu, P. (2002). Las formas del capital. En *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 131-164). Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después: ¿cómo la enseñan hoy las materias? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(57), 355-381. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/103>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Trilce.
- De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia* (2.^a ed., J. C. Moreno Romo, Trad.). Universidad Iberoamericana.
- Domínguez Scotto, A. M. (2019). *La construcción del conocimiento a partir de los procesos de lectura y de escritura: la visión de docentes y estudiantes en Formación Docente y los espacios de tutoría en la asignatura*

- Historia de la Educación* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Universidad de la República; Comisión Sectorial de Enseñanza; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Consejo de Formación en Educación. <https://www.cse.udelar.edu.uy/tesis/la-construccion-del-conocimiento-a-partir-de-los-procesos-de-lectura-y-escritura-la-vision-de-docentes-y-estudiantes-en-formacion-docente-y-los-espacios-de-tutoria-en-la-asignatura-historia-de-la-edu/>
- Domínguez Scotto, A. M. (2022). *Los procesos de construcción del conocimiento como práctica letrada: derribando supuestos*. Repositorio CFE. <https://repositorio.cfe.edu.uy/xmlui/bitstream/handle/123456789/2784/Dom%C3%ADnguez%20Scotto%2c%20A.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Gabbiani, B., & Orlando, V. (Coords.). (2016). *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. Universidad de la República; Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Grossman, P. (2024). *Hacia una formación docente basada en la práctica*. Ediciones UC.
- Lea, M. R., & Street, B. (1999). Writing as Academic Literacies: Understanding Textual Practices in Higher Education. En C. N. Candlin y K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, Processes and Practices* (pp. 62-81). Longman.
- Lillis, T. M. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Lizarriturri, M. (2011). La lectura y la escritura académicas como prácticas epistémicas. En G. E. Parodi, *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir en las disciplinas* (pp. 347-474). Ariel.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.

UNI Radio. (24 de julio de 2025). De La Tierra Purpúrea, episodio 11: Pensar la independencia [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/J8DbBrFlUNE?si=jdppLGiIOQHkv7mS>

Unipe: Universidad Pedagógica Nacional. (18 de agosto de 2025). *705 Alfabetización académica en Trabajo Social: un trabajo colaborativo e interdisciplinar* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LcDtrFbVz3g>

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.