

Abordaje de una experiencia en escritura académica de estudiantes de Didáctica de los Procesos Históricos de la Universidad Nacional de Río Cuarto

Beatriz Rosa Angelini^{*}
Susana Emma Bertorello^{**}
Silvina Andrea Miskovski^{***}

Reseñas^o 17

[pág. 75-94]

Recibido: 25/6/2019

Aceptado: 6/8/2019

ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

Entre los problemas que se han manifestado desde las cátedras que forman parte del trayecto de formación docente en cuanto al desempeño académico de los estudiantes avanzados en la carrera de Historia (UNRC) se menciona con frecuencia una insuficiente articulación entre los diferentes saberes epistemológicos, historiográficos y metodológicos que se evidencia en las dificultades al organizar actividades de lectura y escritura académica como así también en la construcción de un texto profesional, como es una secuencia didáctica, destinado a la enseñanza de la Historia en los distintos niveles educativos donde se realizan las prácticas docentes.

* Angelini, B. Magister. Didáctica de los Procesos Históricos. Universidad Nacional de Río Cuarto.

** Bertorello, S. Prof. en Historia. Práctica de la Enseñanza. Universidad Nacional de Río Cuarto.

*** Miskovski, S. Magister. Didáctica de los procesos Históricos. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Palabras Clave: Formación Docente, lectura y escritura académica.

Abstract

An approach of an academic writing experience of the Historical Processes of students in Didactics at the National University of Río Cuarto Among the problems that have been confronted by the chairs that are part of the path of teacher training in terms of the academic performance of advanced students in the career of History (UNRC) is often mentioned an insufficient articulation in the different epistemological, historiographical and methodological knowledge that is evidenced in the difficulties in organizing academic reading and writing activities as well as in the construction of a professional text, such as a teaching sequence, aimed at teaching History at the different educational levels where teaching practices are carried out.

Keywords: Teacher Training, academic reading and writing.

Introducción

Esta propuesta pretende profundizar el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes para favorecer los procesos de lectura y escritura académica y romper con algunas prácticas preexistentes tendientes a la reproducción del conocimiento para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para que la labor docente favorezca un proceso creativo de reflexión se necesita abordar críticamente la manera en cómo esos conocimientos se comunican, enseñar a otros a hacerlo y explicitar los aspectos vinculados a este hecho. En tal sentido, se parte del supuesto

de considerar a la escritura como la instancia de comunicación que permite construir conocimientos y no tan sólo reproducirlos en los distintos niveles educativos, según sus intereses y contextos.

Se propuso entonces desde la cátedra de Didáctica de los Procesos Históricos una tarea concreta de escritura para que realizaran los estudiantes en dos momentos específicos del año 2017 tomando como base la bibliografía de la materia. En la primera oportunidad se trabajaron textos referidos al objeto de estudio de la Didáctica como disciplina, sus distintas acepciones y la vinculación entre Didáctica general y específicas¹. En un segundo momento, se trabajó con textos referidos a diversas problemáticas en la enseñanza de la Historia.

La consigna fue la realización de una síntesis que involucre los textos sugeridos, los comentarios que en clase se hicieron sobre los mismos, las valoraciones, debates y explicaciones acerca de los temas puntualizados. Como propuesta de escritura, la síntesis de clase, refiere a una presentación e integración de contenidos pensada para ser leída por otros, es decir, los compañeros de clase y los docentes. En tal sentido, no se trata de un resumen, apunte personal o reducción de la bibliografía a lo más importante (Carlino, 2012).

Esta situación de escritura, implicó no sólo el análisis e interpretación de textos, sino que también supuso una operación retórica y la adecuación de la tarea a la de un género explicativo-argumentativo. Se pensó en esta posibilidad considerando la situación de los estudiantes, avanzados en la carrera y con un cierto entrenamiento en lecturas teóricas e historiográficas y en la escritura de respuestas requeridas en prácticos y parciales desde otras materias de la carrera de Historia. Con esta propuesta, el objetivo apuntó a que el futuro docente desarrolle un proceso de reformulación de contenidos mediante el cual favorezca su apropiación y transformación (Alvarado, 2013).

¹Se trabajó con los textos de Araujo, S. (2006). Una Introducción a la didáctica, Camilloni, A (1996), Corrientes didácticas contemporáneas, Insaurralde, M. (2009) Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas.

De esta manera, a través de prácticas que desarrollen procesos de lectura y escritura académica, se piensa en un sujeto docente con la capacidad para favorecer de manera reflexiva los procesos de aprendizaje. En este sentido, se está de acuerdo con lo especificado en el documento elaborado por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación en el cual se

“privilegia la formación de profesionales docentes que construyan científicamente el conocimiento histórico articulando la apropiación crítica de los saberes disciplinares, las herramientas conceptuales y las propuestas metodológicas para su desempeño” (ANFHE, 2012).

La experiencia de producir textos que fundamentan la enseñanza

Como se ha comentado, esta experiencia se realizó en la cátedra Didáctica de los Procesos Históricos, en la que se tomaron quince casos correspondientes a estudiantes del tercer año del profesorado en Historia de la UNRC. En una primera etapa, al momento de desarrollar la primera unidad de la materia que tiene como eje central el objeto de estudio de la Didáctica así como la relación entre Didáctica general y específicas se solicitó la elaboración de una síntesis de clase² cuya consigna se expresó de la siguiente forma

Para la elaboración de este género académico es necesario que registren los conceptos y explicaciones introducidos en clases, las nociones que se retoman de la bibliografía consignada, la vinculación de ideas. Esta serie de operaciones debe ir identificando y articulando él o los conceptos nucleares que hacen a los contenidos a desarrollar en la unidad 1. Este proceso involucra inferencias, interpretaciones, generalizaciones y una jerarquización entre las ideas tratadas.







Paula Carlino (2012), propone que éste género sea producido rotativamente entre los estudiantes a fin de comprometerlos con

²La consigna fue tomada de una de las propuestas que Paula Carlino (2012) formula como situaciones de lectura y escritura académica. Se adoptaron algunas de las pautas que esta autora indica para la actividad.

destinatarios reales (el compañero de clase). En este caso, por cuestiones de tiempo, se les pedirá la elaboración de síntesis a todos los estudiantes, que podrán ser compartidas e intercambiadas para favorecer el aprendizaje colaborativo por lo que se pide un texto explicativo- argumentativo comprensible para los demás, lo cual lo distingue de un mero apunte de clase.

De acuerdo a lo que expresa la autora, estas síntesis permiten recuperar el hilo de lo trabajado en las clases, reelaboran contenidos y tratan las dificultades de comprensión de los mismos. Por otra parte, son usadas como apuntes revisados de la materia que permiten orientar la lectura de todo el material bibliográfico para preparar el examen final.

En un primer análisis de las producciones estudiantiles se tomó como criterio el comenzar por reconocer, en un principio, aspectos más globales para posteriormente centrar el análisis en aspectos más particulares que hacen al desarrollo de habilidades argumentativas. A continuación, se especifican las variables a considerar:

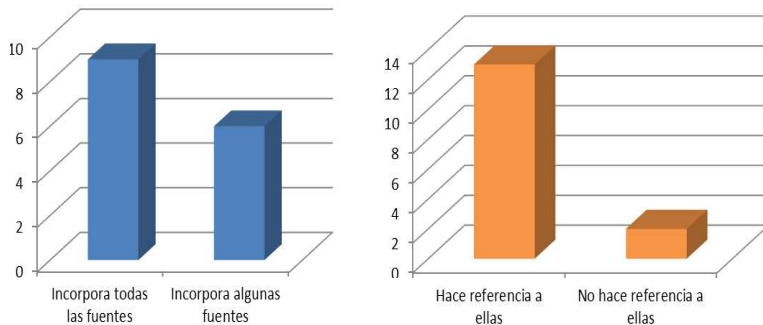
-  El grado de atención a la consigna
-  La incorporación de las fuentes bibliográficas solicitadas. ¿Se refieren a ellas? ¿Se las cita?
-  ¿Se construye una estructura textual?
-  Puede registrar las tesis principales de los autores
-  ¿Se trabaja con un hilo conductor que ordene las ideas expresadas en los escritos?
-  ¿Aparece la construcción del enunciador? ¿Es un enunciador que dialoga? ¿Asume una posición crítica?

Las producciones escritas de los estudiantes develaron algunos aspectos que se irán presentando en orden a las variables de análisis indicadas más arriba. En cuanto a la primera de ellas “se ajusta o no a la consigna”, en un escaso porcentaje cumplieron con los requisitos señalados. Una amplia mayoría reconoce no responder la consigna o ajustarse regularmente

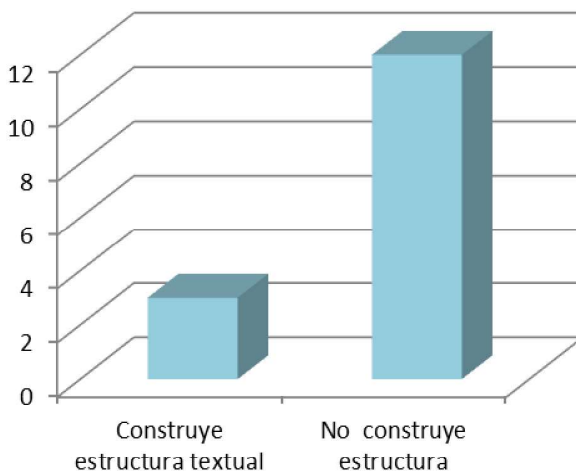


Entre las dificultades que se observaron se puede enumerar la falta de los registros de contenidos, análisis y debates vertidos en las clases de Didáctica, la escasa vinculación entre las ideas centrales esbozadas y la propensión a caer en la elaboración de un resumen de cada texto bibliográfico. En los casos que se establecen como regulares se puede visualizar un intento de agrupar los distintos análisis de los autores sugeridos para la lectura en torno a un tópico, pero de inmediato la tendencia es la reproducción de las partes más significativas de los textos.

En cuanto a la segunda de las variables, el grado de incorporación del material bibliográfico, una mayoría trabajó con las tres fuentes bibliográficas solicitadas y el resto sólo con algunas. A pesar de esto, en casi todos los casos se hizo mención a los autores, aunque con muchas dificultades en el citado, situación que nos llevó a trabajar en los textos académicos, entre ellos los argumentativos, para establecer una relación que puede ser dialógica entre el conocimiento propio y ajeno (Padilla, 2010).



Sobre la tercera variable de análisis, referida a la elaboración de una estructura textual, ya sea a partir de los indicadores clásicos de “introducción”, “desarrollo” y “conclusión” o bien a través de títulos que anticipen contenidos, en la mayoría de los casos no se pudo observar tal construcción. Tampoco se observaron marcadores de reformulación (Martí, 2012) que sugirieran una vinculación entre enunciados en la medida que se fuera desarrollando el escrito.



En cuanto a la selección que se hace de las fuentes, es decir, si se toma o no lo que es relevante, un porcentaje significativo de casos evidenció poder registrar las tesis principales de los autores, recortar lo relevante de cada una, situación importante si se toma en cuenta que el discurso pedagógico y didáctico es diferente al histórico y ofrece dificultades como todo conocimiento nuevo cuando se trata de reconocer diferentes posiciones epistemológicas.



Esta experiencia reflejó, en algunos casos, una manera particular de constituir definiciones que mostraron preconcepciones en materia educativa. A pesar de que la voz propia se evidenció sólo para diferenciarse de lo que un autor decía, en los pocos intentos de reformulación que realizaron los estudiantes, a la manera de traducción de los textos, se utilizaron conceptos que mostraron una lógica de apropiación de contenidos que no se correspondían con los sentidos vertidos en los mismos. En concreto, cuando se escribe sobre el objeto de estudio de la didáctica aparecen expresiones como: “*La didáctica es aquella que se focaliza en el proceso de las etapas del aprendizaje*” o bien

“Una cosa que hay que remarcar es la diferencia que existe entre la didáctica general y la didáctica específica. Ya que la primera es una disciplina pedagógica que se encuentra dentro de las ciencias de la educación, que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo como meta una mayor optimización de los métodos y prácticas que se llevan a cabo en este acontecimiento. En cambio, la segunda se especifica en las metodologías acerca del aprendizaje, sobre la motivación”.

En la próxima cita se toma como ejemplo un párrafo que recupera nociones trabajadas en el aula y una reformulación del texto de Camilloni (1996) y que refiere al punto señalado más arriba

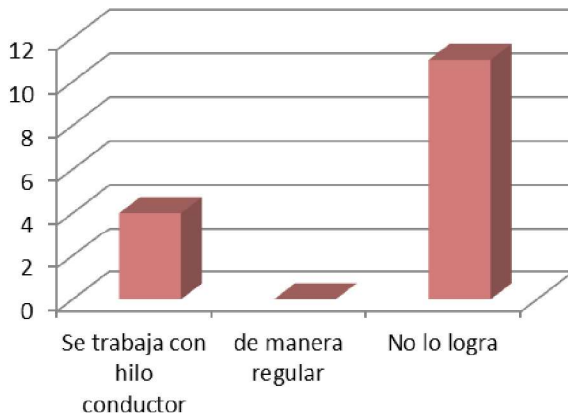
“A continuación quiero mencionar otro tema que ha sido de importancia en las clases como el abandono del lema pedagógico “enseñanza-aprendizaje” ahora se parte de la idea de que son dos procesos claramente delimitados, diferentes y hasta contradictorios en muchos casos. El aprendizaje depende de la enseñanza. Y a la inversa para enseñar será suficiente conocer cómo se producen los procesos de aprendizaje”.

En otros casos se explicita que la Didáctica estudia “cómo se transmiten los conocimientos, como se instruyen”. Con estos ejemplos, se observó que la concepción de la Didáctica como técnica que era mayoritaria a comienzo del año lectivo se mantuvo muy presente, a pesar de las devoluciones y aclaraciones que tuvieron lugar en clases acerca de las concepciones existentes sobre el objeto de estudio de esta disciplina y de sus consecuentes derivaciones.

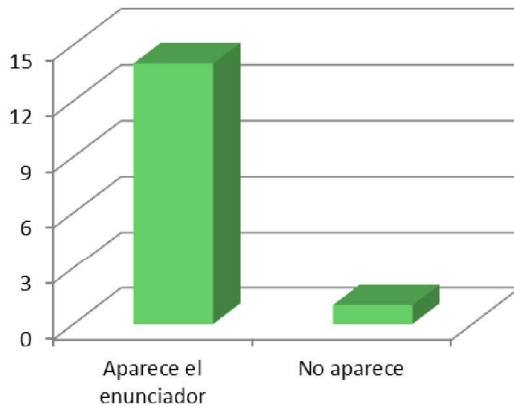
Se repitieron las siguientes expresiones asociadas a una postura de enseñanza como transferencia de contenidos: “entre los distintos métodos de enseñanza que puede desarrollar un docente que trata de impartir un aprendizaje significativo”, “el docente, cuando imparte el conocimiento”, “a la hora de llevar a cabo la instrucción sobre la invasión española”, “el contenido impartido por el docente”. Esto demuestra cómo, a pesar de la intervención docente, la construcción de conocimientos acerca de las prácticas de enseñanza está fuertemente condicionada por concepciones educativas muy arraigadas, pero también muy cuestionables desde una teoría crítica del pensamiento social.

Otra de las recurrencias tiene que ver con la ausencia, en su mayoría, de un hilo conductor que organice el texto. Es común encontrar entre las producciones un planteo inicial sobre los tópicos que se abordarán sostenidos brevemente pero que luego se pierde ante el avance de una práctica de resumen de lo que dice cada autor. En este sentido, se dificulta la comprensión de lo que se expone ante la desvinculación de

los párrafos y la repetición de ideas. Así, no se está cumpliendo con una condición básica de la comunicación discursiva debido a que los enunciados son considerados como unidades aisladas sin relación dialógica ni proyección hacia respuestas posibles (Martí, 2012)



La última variable a analizar es la construcción del enunciador y cómo éste aparece. En catorce de los quince casos, éste se constituyó como tal, aunque sólo para diferenciar su voz de los autores de las fuentes consultadas. En un solo caso no hubo construcción del enunciador y en un caso se pudo configurar de manera argumentativa. De esta manera, en la mayoría de los escritos, la propia voz, la posición que asumen los estudiantes en torno a la Didáctica como disciplina no aparece de manera deliberada. Quizá esto pueda explicarse debido a la exigencia de objetividad que ha estado y está muy presente en el discurso científico por la que se propicia una relación absoluta, atemporal con el conocimiento y con la realidad misma, situación que transfiere a la escritura académica una noción instrumental del lenguaje (Martí, 2012).

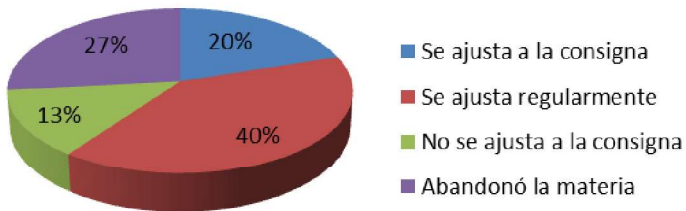


La experiencia de producir textos sobre problemas de la enseñanza de la historia

En un segundo momento de esta experiencia de escritura académica, mediando algunos meses y devoluciones a los estudiantes acerca de los puntos a mejorar en sus escritos, se les solicitó una síntesis con las mismas características de la consigna más arriba detallada, pero con diferente bibliografía, esta vez, referida a problemas que hacen a la enseñanza de la Historia como es el tiempo histórico, el uso de fuentes, distintas estrategias de trabajo, la función social de la misma. Esta bibliografía³, previa lectura domiciliaria por parte de los estudiantes, fue analizada y discutida en clase a la vez que actualizada en función de diversas problemáticas actuales percibidas a través de medios de comunicación, experiencias personales y reflexiones que hacen a la enseñanza en general y a la enseñanza de la Historia en particular en el contexto regional y nacional.

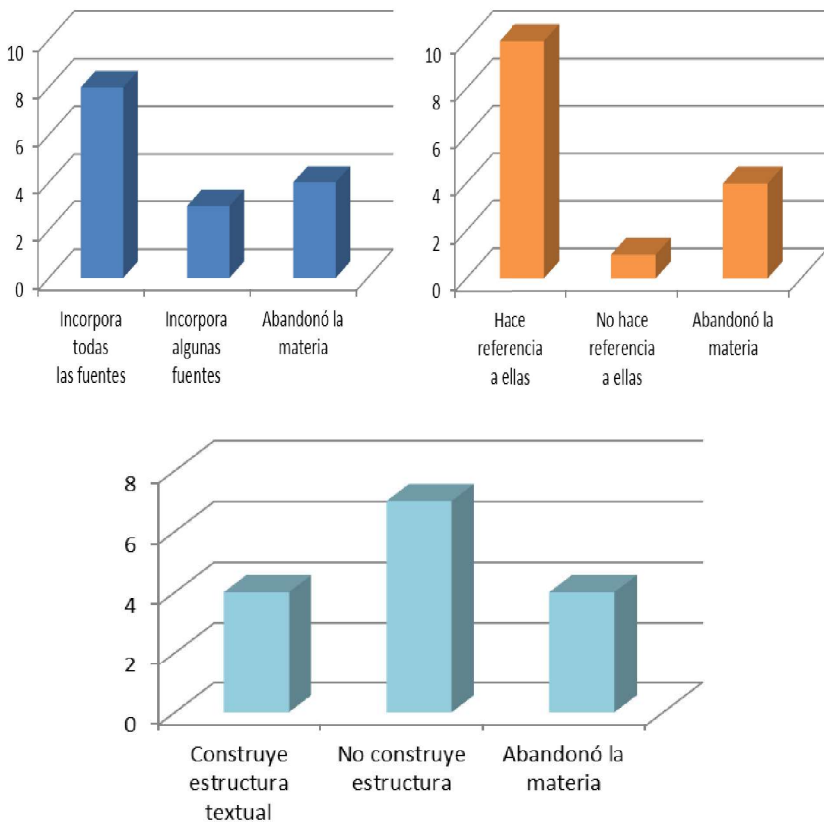
³Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global* (cap. 1), Cernadas, J. Y Lvovich, D. (2010). *¿Historia para qué?*, Cibotti, E. (2003). *Una introducción a la enseñanza de la Historia latinoamericana*, Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, cap. 3 y 4., Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*.

En cuanto al grado de resolución de la consigna, dos de los casos mejoraron respecto de su experiencia anterior mientras que la mayoría de los restantes se mantuvieron en una situación de ajustarse regularmente a la actividad. Se observó en general un apego a la bibliografía, esta vez con un mayor intento de vincular ideas entre los autores a través de un intercalado de párrafos que intentaron esbozar una trama argumentativa a diferencia de la primera experiencia en la cual la tendencia fue la del resumen de cada autor seguido de otro. Entre las continuidades percibidas se pudo identificar la escasa incorporación de conceptos trabajados en clase y la ausencia de la voz propia en la reformulación de ideas en la que esté implicada la dimensión argumentativa de la palabra (Pérez y Rogieri, 2012).



En cuanto a la incorporación de fuentes y la mención a ellas, la mayoría de los estudiantes abordó toda la bibliografía e hizo referencia a los autores a través de la práctica del citado, esta vez mejor lograda que en la experiencia anterior. Por otra parte, se mantuvo la misma situación en cuanto a la construcción de una estructura textual, los mismos casos que en mayo habían realizado esta práctica en sus escritos fueron los que la sostuvieron y sólo un caso avanzó en este sentido incorporando preguntas que iban ordenando la exposición.

Beatriz Angelini, Susana Bertorello y Silvina Miskovski. *Abordaje de una experiencia en escritura académica de estudiantes de Didáctica de los procesos históricos.*



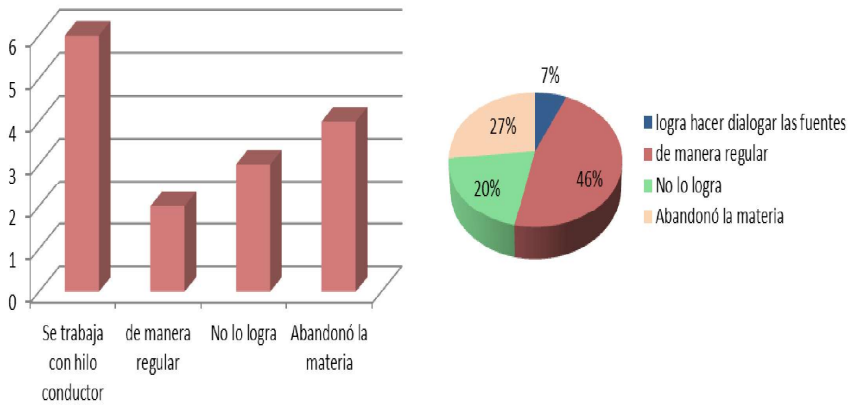
La selección de lo relevante de cada bibliografía se mantuvo en un registro positivo, no hubo mayores dificultades en este tema, posiblemente por ser práctica habitual en el cursado de la carrera la identificación de información que corresponde a determinada pregunta. Sin embargo, esta capacidad, como se advirtió en el mes de mayo, no garantizó en todos los casos una correcta interpretación de la postura epistemológica de los autores. A pesar de que tres de los casos mostraron un avance en este sentido, persistió en otros la distorsión de algunos conceptos, como por ejemplo el de “memoria

histórica” al que se lo consideró con frecuencia como un sinónimo de la Historia disciplinar.

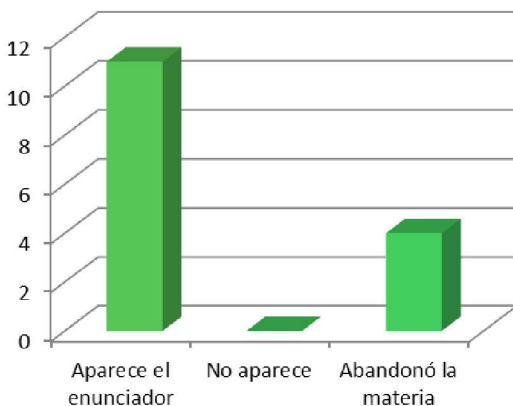


Uno de los aspectos en que se observó un cambio significativo de manera general es en la presencia, aunque no explícita, de un hilo conductor que articule la presentación de la información, quizá por ello es que también se consideró una mayor capacidad en hacer dialogar los enunciados de diferentes autores. Como se mencionó más arriba, el orden de presentación de los mismos arribó a una explicación coherente acerca de los problemas en la enseñanza de la Historia. Sin embargo, fue necesaria la cooperación del lector con el texto para vislumbrar esta característica debido a que el enunciador sólo se construyó para presentar a los autores de la bibliografía.

Beatriz Angelini, Susana Bertorello y Silvina Miskovski. *Abordaje de una experiencia en escritura académica de estudiantes de Didáctica de los procesos históricos.*



Esta característica con la que se configura el enunciador refleja una relación particular que el estudiante universitario tiene con la escritura académica a la que se ha referido anteriormente. Es decir, no hay un compromiso enunciativo, la posición es la de reproductor del conocimiento que no logra aún construir un texto autónomo (López, 2010).



Algunas reflexiones finales

Ante la consideración de que las prácticas de lectura y escritura propician la construcción del conocimiento y una apropiación reflexiva del mismo, la experiencia que se puso en marcha con los estudiantes de Didáctica de los Procesos Históricos de la UNRC tuvo como objetivo favorecer el desarrollo de esos procesos. La relevancia de este tipo de propuestas contribuye con un perfil docente que pueda ser capaz de abordar críticamente la realidad a la vez que incorporar una dimensión performativa a su labor, es decir, a través de una comunicación discursiva en la que esté presente la argumentación de las propias ideas en una relación dialógica con otras.

La valoración de esta experiencia puso en evidencia que dichas capacidades no se desarrollan con la práctica tradicional de escritura de respuestas que se propicia desde diferentes espacios de la carrera de Historia, como así tampoco con la instancia del examen escrito que instrumenta una retórica en la que se dice el saber a un docente experto que coopera en la interpretación expuesta y que está atento a un control de lectura. También dio a conocer que este tipo de experiencias no se habían llevado a cabo antes en la trayectoria de los estudiantes con los que se trabajó y que se corroboró ante el manifiesto de las numerosas dificultades en la construcción de un texto autónomo.

Estas dificultades están relacionadas con el predominio de un tipo de escritura en la que no se desarrollan operaciones retóricas, lo cual queda de manifiesto en el escaso despliegue de estrategias de reformulación. Las mismas se hacen evidentes a través de ciertos marcadores de reformulación que permiten explicar una idea, ampliarla, acercarse a los enunciados del texto fuente o distanciarse. Al no incorporarlas condujo a que los textos no tuvieran cohesión interna y se tornaran dificultosos para leer.

En aquellos casos que lograron un desarrollo de reformulación se evidenció el uso de expresiones, en su mayoría, para ampliar explicaciones y sólo en muy pocos casos para argumentar posiciones. Estos avances se fueron logrando paulatinamente, a través de un

trabajo de corrección continua y de revisión de la bibliografía sobre la que se trabajó.

Al finalizar la experiencia se les pidió a los estudiantes una valoración de la misma y según sus testimonios este ejercicio en la escritura implicó un desafío al momento de extraer las ideas principales de cada autor y vincularlas debido a que la práctica recurrente de abordaje de textos está dada por la elaboración de resúmenes. En palabras de una estudiante:

“(...) estoy acostumbrada a hacer el resumen larguísimo de cada autor y estudiar así sin relacionarlos... es que se me dificulta escribir estableciendo una relación más dinámica entre los textos sin marcar donde empieza uno y termina el otro (...)”.

Sin embargo, a pesar de las dificultades enumeradas, la práctica sostenida de esta experiencia a lo largo de un año dio cuenta de pequeños avances con relación a los aspectos formales de la escritura académica, como es el citado de la bibliografía, y con la puesta en circulación de los enunciados de diferentes autores. Se advierte la importancia de persistir en éstas prácticas, no como ejercicios aislados dentro de la formación universitaria, sino como parte de espacios institucionalizados destinados a la escritura disciplinar y a la enseñanza de la escritura disciplinar. Desde el área de formación de la práctica profesional esta necesidad asume una relevancia singular puesto que la escritura y la lectura son unas de las capacidades a desarrollar con más demanda en el aprendizaje y la enseñanza de la disciplina en el nivel medio.

Finalmente, luego de haber realizado esta primera aproximación sobre las prácticas de escritura académica en los estudiantes de Didáctica, se reconoce un aspecto a ser modificado a los fines de optimizar la experiencia a futuro y que tiene que ver con la consigna. Ante el diagnóstico que ofreció la misma se considera más apropiado comenzar por consignas más simples, que favorezcan procesos de reformulación, sobre la base de menos bibliografía, como podría ser un informe de lectura sobre un autor determinado. Asimismo, acompañar al estudiante en la identificación y la elaboración de textos

Beatriz Angelini, Susana Bertorello y Silvina Miskovski. *Abordaje de una experiencia en escritura académica de estudiantes de Didáctica de los procesos históricos.*

explicativos y argumentativos, entre otras convenciones básicas del género académico.

Referencias Bibliográficas

Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Araujo, S. (2006). *Una Introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Camilloni, a. (1996). *corrientes didácticas contemporáneas*. buenos aires: paidós.

Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. 1ª Ed. Buenos Aires: Paidós. Cap.1.

Cernadas, J. Y Lvovich, D. (editores) (2010). *¿Historia para qué?* Buenos Aires: Prometeo libros.

Cibotti, E. (2003). *Una introducción a la enseñanza de la Historia latinoamericana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Coria, M. (2012). Estrategias de citación en trabajos universitarios. Acerca de cómo, cuándo y por qué citar la bibliografía. En: Pérez, L. y Rogieri, P. *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Rosario: FHUMYAR ediciones.

De Amézola, G. (2008). *Ezquizohistoria*. Buenos Aires: Zorzal.

Beatriz Angelini, Susana Bertorello y Silvina Miskovski. *Abordaje de una experiencia en escritura académica de estudiantes de Didáctica de los procesos históricos.*

Insaurralde, M. (Coord) (2009). *Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós. Cap. 3 y 4.

López, E. (2010). Producción de escritos argumentativos: la construcción de la postura del enunciador. En Vázquez, A. y Otros. *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar.* Río Cuarto: UniRío.

Martí, M.E. (2012). Control del discurso en la escritura académica: la operación retórico-discursiva de la reformulación. En Pérez, L. y Rogieri, P. *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica.* Rosario: FHUMYAR ediciones.

Padilla, C. (2010). Argumentación académica en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados del área de humanidades: Experiencias de investigación-acción en curso. En Vázquez, A. y otros *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar.* Río Cuarto: UniRío.

Pérez, L. y Rogieri, P. (2012). Retórica y Estudios del Lenguaje en la escritura académica. En Pérez, L. y Rogieri, P. *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica.* Rosario: FHUMYAR ediciones.

Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Documento

Comisión Interinstitucional de las carreras de Profesorados en Historia, de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) (2012) *Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorado universitarios.* Universidad Nacional del Nordeste.

RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N°17 [75-94] 2019 - ISSN-L N°1668-8864