

## Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas académicas

GUADALUPE LÓPEZ BONILLA

*Universidad Autónoma de Baja California*

La lectura y la escritura son actividades centrales en los procesos de educación formal en todos los sistemas escolares y niveles educativos. En los primeros años de instrucción uno de los propósitos fundamentales es lograr que los estudiantes aprendan a leer y escribir, pero conforme los estudiantes avanzan en su trayecto formativo la lectura y la escritura se convierten en herramientas para acceder a los conocimientos que conforman el currículo escolar, por lo cual, en teoría, se lee y se escribe para aprender. Bajo esta premisa en algunos países, entre ellos México, la enseñanza de la lectura y la escritura como objetos de estudio pasan a segundo término, pues se piensa que los textos escritos son sólo un medio para comunicar y adquirir los conocimientos de las distintas asignaturas escolares, y se entiende que la alfabetización inicial prepara a los estudiantes para descifrar cualquier texto escrito en la lengua oficial de instrucción. No obstante, como lo han demostrado numerosos estudios, cada cultura, contexto, o campo disciplinar establece sus propias convenciones lingüísticas y recursos discursivos para pensar, leer, expresar y construir el conocimiento, por lo cual las demandas de lectura se vuelven más complejas al avanzar de un nivel a otro.

Las prácticas de literacidad (lo que hacen las personas cuando leen y escriben) están presentes en muchos ámbitos y cultu-

ras en las que cada comunidad le otorga sentidos diferentes, como ha quedado de manifiesto en estudios que abordan la literacidad desde un enfoque sociocultural, principalmente a partir de los Nuevos Estudios de Literacidad (Street, 1996; Barton y Hamilton, 2000, entre otros). La literacidad escolar es sólo una de ellas y es el tipo de literacidad que resulta de los procesos de pedagogización que se instauran a través de la escuela como institución formativa por excelencia. Street y Street (2005) critican estos procesos de alfabetización escolar (pedagogización de la literacidad) por promover una concepción restringida de la lectura y la escritura como una serie de competencias neutrales autónomas del contexto social. Así, sostienen Street y Street, la escuela regula formas de leer y escribir que limitan lo que los estudiantes pueden o no pueden hacer con los textos, instituyendo relaciones de jerarquía, autoridad y control. En efecto, como afirma Gregory (2005), las prácticas escolares inciden en las relaciones entre todos los participantes y establecen qué es lo que cuenta como lectura y escritura. Cuando los estudiantes aprenden las reglas de lo que pueden hacer con los textos se posicionan frente a ellos como lectores con formas particulares y restringidas de leerlos, según su experiencia y formas de socialización. Ya que se trata de un proceso continuo a lo largo del trayecto formativo, son estas formas de socialización frente al lenguaje escrito las que sitúan a los estudiantes como lectores más o menos competentes, y con accesos más o menos restringidos a los lenguajes especializados de las disciplinas académicas.

Podemos afirmar entonces que la alfabetización alude a un proceso pedagógico de socialización que instaura formas de leer y de escribir, de las cuales la alfabetización escolar es la más visible, pero no la única. Podemos afirmar también que en cada ámbito, contexto social y cultural se establecen formas particulares de leer y de escribir, de ahí que existan múltiples literacidades y formas de ser letrado. Existen a su vez distintos esquemas que han servido para distinguir estas formas de ser alfabetizado. Uno es por niveles de competencia o de dominio, que van desde una alfabetización básica hasta una alfabetización crítica. Otro es por ámbitos o contextos donde las prácticas de literacidad adquieren sentido.

En el contexto de la educación formal el conocimiento de las distintas disciplinas está mediado en gran medida por textos escritos, por lo cual para acceder a ese conocimiento es necesario, como afirma Moje (2007), desarrollar la literacidad disciplinar. Esta última entraña formas de socialización particulares que les confieren a las personas identidades específicas que van más allá del desciframiento del código escrito, pues implican formas de pensar, de hacer, de leer y de escribir. Para lograr esto, es necesario que los estudiantes cuenten con los recursos y conocimientos necesarios para participar en las actividades que cimientan las formas de construir el conocimiento en las distintas disciplinas académicas. Se trata, en última instancia, de un tipo de alfabetización institucional que desarrollan las personas para participar y asumirse como miembros de una comunidad discursiva. Este es, en buena medida, el papel que le toca cumplir a las universidades en cuanto a la alfabetización de los estudiantes, un proceso que, como hemos argumentado hasta aquí, no se detiene una vez que se aprende el desciframiento del código escrito.

Algunos autores distinguen entre alfabetización académica y alfabetización disciplinar. A esta distinción quiero agregar un concepto más, el de alfabetización escolar. Por alfabetización académica se entiende, en algunos contextos, la enculturación que les permite a los estudiantes un manejo adecuado de las convenciones lingüísticas que se utilizan en las instituciones académicas, y que suelen reducirse a aspectos superficiales del manejo de la lengua escrita. Retomando las argumentos de Street y Street (2005) podríamos decir que una noción de alfabetización académica de esta naturaleza es una noción restringida, pues supone que se trata de competencias discursivas más o menos genéricas que pueden ser llevadas de un contexto académico a otro, sin considerar las demandas cognitivas de cada campo disciplinar ni la función que en ellos cumplen los textos.<sup>1</sup> La alfabetización disciplinar, por

---

1 Aunque algunos autores utilizan el término de alfabetización académica como equivalente de lo que aquí denominamos alfabetización disciplinar (ver Lea, 2008).

otro lado, considera prácticas propias de la disciplina y los recursos necesarios para participar en esas prácticas, que involucran tanto a los textos de las disciplinas académicas como a las actividades que les confieren sentido a esos textos. De igual manera, Street (2009) distingue modelos de alfabetización muy básicos que se enfocan en aspectos superficiales de los textos escritos tales como la estructura de las oraciones y la puntuación, así como otros modelos pedagógicos que involucran la inmersión de los estudiantes en los discursos y géneros de las disciplinas y asignaturas escolares. La alfabetización escolar a la que he aludido arriba es similar al modelo de habilidades de estudio que describe Street, y en muchos casos la institución escolar se encarga de socializar a los estudiantes a leer para repetir lo que se ha leído, ya sea de manera oral o escrita, sin mayor reflexión sobre lo que se lee. Estas prácticas están presentes en muchas escuelas donde la interacción con los textos exige pocas demandas cognitivas y se lleva a cabo con fines de acreditación y cobertura del currículo prescrito. Se trata de una alfabetización escolar básica que produce lectores incapaces de interactuar con textos de mayor complejidad como los de las disciplinas académicas. De ahí que haya una enorme distancia entre las prácticas de literacidad escolares y las prácticas disciplinares.

Para ilustrar la diferencia entre una práctica de literacidad escolar y una de literacidad disciplinar me referiré a dos estudios pioneros en los análisis de la literacidad y alfabetización disciplinar. Los trabajos de Wineburg (1991, 2001) y de Bazerman (1988), muestran los procesos que llevan a miembros de dos disciplinas diferentes a tomar posturas distintivas frente a los textos de su disciplina.

Bazerman (1988) analizó lo que hacen los físicos cuando leen textos de física. Para ello, entrevistó a siete físicos y realizó observaciones mientras hacían búsquedas de textos para sus investigaciones y mientras leían dos textos de su disciplina. En sus resultados Bazerman encontró que todos los participantes establecían un propósito al leer que hacía de su lectura un proceso más selectivo, ya que ponían atención a ciertos elementos y no a otros, según sus

necesidades de investigación. En función de esos intereses la secuencia en la lectura no era necesariamente lineal pues podían saltarse grandes secciones o incluso leer primero el final del artículo para regresar luego a buscar algunos elementos clave. Además, al realizar las búsquedas de los textos estos especialistas centraron su atención en tres aspectos: los nombres de objetos o fenómenos, nombres de técnicas o métodos específicos, y nombres de individuos o de grupos de investigación. Estos elementos, por sí solos o cruzándolos entre sí les permitían anticipar lo que encontrarían en los textos y con ello evaluar la solidez de la investigación y los procedimientos (por ejemplo, las ecuaciones) así como su relevancia y utilidad para sus propias investigaciones. Estas experiencias demostraron que los textos que producen los físicos no son concebidos por sus autores como una mera transcripción de datos, y que leerlos tampoco implica una aprehensión directa de significados descontextualizados. Por el contrario, como afirma Bazerman, aunque cada lectura sea un acto individual, estos actos son consistentes con otros actos de lectura y formas de leer institucionalizadas, por lo cual para los físicos, como para cualquier comunidad disciplinar, toda lectura individual “es parte de la realización histórica de un proyecto comunal” (p. 235).

Los trabajos de Wineburg resultan igualmente significativos porque demuestran las posturas que toman los historiadores frente a los textos de su disciplina. En particular, un estudio publicado en 1991 mostró la enorme distancia que existe entre las prácticas disciplinares y las prácticas escolares. Wineburg llevó a cabo una investigación con ocho historiadores que tenían distintos temas de especialización y ocho estudiantes de tercer año de bachillerato que contaban con un perfil académico alto y con varios años de estudio de la historia. Wineburg utilizó protocolos de pensar en voz alta que le permitieron registrar lo que cada quien hacía mientras leía textos de historia. Cada uno de los participantes leyó el mismo conjunto de textos de historia que incluían tanto fuentes primarias como textos extraídos de libros escolares utilizados en la enseñanza de la historia. De ese modo Wineburg pudo identificar qué hacen los historiadores cuando leen textos de la disciplina y qué hacen los estudiantes

cuando leen los mismos textos. Sus hallazgos mostraron que, mientras los historiadores calificaron el libro de texto escolar como el documento menos confiable, los estudiantes lo evaluaron como el más confiable. Esto en sí es revelador porque, como señala Wineburg, los libros de texto utilizados en las escuelas pasan por un cuidadoso proceso de edición que oculta las marcas discursivas de persuasión y la toma de postura que caracteriza a los textos históricos. En su lugar, los estudiantes encontraron un discurso aparentemente neutral que únicamente describía los acontecimientos históricos como verdades absolutas. Wineburg explica la postura de los estudiantes como el resultado de la simplificación de los textos escolares, cuyo objetivo principal es lograr que los estudiantes retengan (y repitan) mayor información, pero no el cuestionar lo que leen.

Las investigaciones de Wineburg demostraron que los historiadores, en cambio, interpelan a los textos como si deliberaran consigo mismos y fue posible escuchar al menos dos voces mientras leían en voz alta: una voz que monitoreaba los significados que se construyen durante la lectura, y otra de un lector que registraba los recursos retóricos y persuasivos. De esta manera, los historiadores no sólo encontraban los significados literales y realizaban inferencias, sino que buscaban los significados que subyacían en el texto como marcas retóricas que les permitían identificar la intención del autor, su visión del mundo, sus propósitos y sus motivaciones. Otro recurso evidente en las lecturas de los historiadores fue la búsqueda de atribución en los textos (quién escribe), algo que para los estudiantes fue solamente un dato más sin mayor peso.

Ante las enormes diferencias que el autor encontró entre las formas de leer de los estudiantes y las de los historiadores, Wineburg planteó una interrogante cuya respuesta revela la distancia abismal entre las prácticas escolares y las prácticas disciplinares, y que entraña lo que él llamó “una epistemología del texto”. ¿Qué significa *saber* historia? Los estudiantes que participaron en la investigación de Wineburg “sabían” datos sobre los acontecimientos históricos a los que aludían los textos y confiaban ciegamente en su autoridad, sobre todo en el texto escolar, frente al cual lo importante para

ellos era encontrar la respuesta correcta. Sin embargo, sus creencias sobre los textos históricos como portadores de información, producto de sus experiencias de lectura (es decir, de su alfabetización escolar) les impidió involucrarse en un proceso de indagación histórica sobre las intenciones de los autores y analizar el subtexto, lo que caracteriza la postura epistemológica de los historiadores. Wineburg concluye que estas posturas son el resultado del currículo escolar y los textos a los que se enfrentan los estudiantes en este contexto; así, el proceso de simplificación que media entre el texto de la disciplina académica de la historia y el texto escolar de la clase de historia, hace que este último se parezca más a los textos escolares de las otras asignaturas que a los de la propia disciplina, textos en los cuales “el conocimiento aparece separado de la experiencia, [...como] algo acabado, cerrado, [que] se encuentra en los libros y en los maestros, y [que] puede ser medido con pruebas en donde las preguntas tienen una sola respuesta correcta” (p. 514).

Una pregunta que surge del panorama anterior es ¿en qué momento del trayecto formativo deben los estudiantes acceder a los discursos de las disciplinas académicas? Mientras que algunos investigadores han centrado sus estudios en la alfabetización disciplinar durante la educación superior (Carlino, 2005), otros promueven la alfabetización disciplinar desde los estudios de secundaria, y principalmente de bachillerato (Moje, 2008; Shanahan y Shanahan, 2011), ya que permiten el desarrollo de una literacidad crítica mediante la cual los estudiantes entienden cómo se produce el conocimiento en las disciplinas (Moje, 2008). Introducir a los estudiantes de bachillerato a las prácticas académicas de las disciplinas tiene sentido si pensamos que el currículo en esta etapa se organiza siguiendo esquemas de división curricular según las facultades o departamentos de la educación superior (Bazerman, 2005), que este ciclo escolar es el vínculo formativo entre la educación básica y la educación superior, y que, al menos en México, los estudiantes deben decidir durante esta etapa qué carrera cursar si transitan a la educación superior. No obstante, como han demostrado los estudios de Wineburg y de otros especialistas en lenguaje y educación media superior, en este ciclo sigue

imperando una alfabetización escolar que busca fines de acreditación y no de aprendizaje sobre los conocimientos de las disciplinas académicas que deberían de darle sustento a la división curricular del bachillerato.

Por otro lado, si bien estos autores coinciden en la importancia de que los estudiantes de los ciclos preuniversitarios accedan a los discursos de las disciplinas académicas, los enfoques para el desarrollo de la literacidad disciplinar han sido diversos, y podemos distinguir al menos dos: los que se centran en el aprendizaje de los géneros textuales de las disciplinas y los que se orientan hacia la participación en prácticas disciplinares. El primer enfoque se ha promovido principalmente en Australia, donde se han utilizado los principios de la Lingüística Sistémica Funcional para enseñar a los estudiantes los géneros académicos (Rose y Martin, 2012). Autores de esta corriente han documentado cómo en algunos casos, lo que impera en el aula es el manejo de “géneros curriculares” (la recitación, la anécdota) y no de géneros textuales académicos (Christie, 2005).

En Estados Unidos, las propuestas de alfabetización disciplinar promueven la participación de los estudiantes en actividades similares a las que realizan los miembros de las comunidades disciplinares para lograr, idealmente, un aprendizaje profundo de los conocimientos disciplinares y sus epistemologías (Moje, 2007, 2008). Estas propuestas forman parte de lo que Ford y Forman (2006) llaman un “giro hacia la práctica”, que van de la mano de las teorías socioculturales sobre el aprendizaje, y se centran en las actividades que las personas llevan a cabo en sus contextos sociales (Packer y Sfard, en Ford y Forman, 2006). Para que los estudiantes tengan acceso a estas formas discursivas de conocimiento es importante que participen en actividades donde los textos cobren sentido. Por ejemplo, el reporte de laboratorio en la clase de química después de un experimento tiene sentido al interior de ese contexto y de esa actividad. Por ello, es muy importante diseñar actividades en donde el manejo de textos sea relevante en función de las actividades que están planeadas y buscan propósitos específicos para producir y para tener acceso a cierto tipo de conoci-

miento. Esto implica, además, empezar a contar con herramientas y recursos que les permitan a los estudiantes cuestionar ese conocimiento porque éste ya no se presenta como algo acabado y cerrado, sino como algo cuestionable, en continuo proceso de construcción (Moje, 2007).

Así, la “adquisición de habilidades” se ha visto superada por la noción de “participación en la práctica” que los estudios de Lave y Wenger abordaron para entender los procesos de aprendizaje (Ford y Forman, 2006). Ford y Forman argumentan que en todas las disciplinas académicas, las prácticas se llevan a cabo para construir conocimiento y distinguir aquellas afirmaciones o declaraciones que son aceptadas por la comunidad disciplinar como conocimiento de las que no son aceptadas como tales. Estas prácticas son importantes porque cimientan la autoridad disciplinar, y son precisamente este tipo de prácticas en las que deben participar los estudiantes para tener un conocimiento auténtico de la epistemología disciplinar. Desde la perspectiva de la alfabetización disciplinar, el reto consiste en identificar las prácticas de la disciplina que deben estar presentes en el salón de clase, así como saber cómo instrumentar estas prácticas como objetivos de aprendizaje en el currículo y como actividades en el aula (Ford y Forman, 2006).

¿Qué sucede en la educación superior? Si las universidades ahora están preocupadas por la lectura y la escritura es justamente porque sabemos que los estudiantes que egresan del nivel medio superior, al menos en el caso de México, no están capacitados para enfrentarse a la complejidad de los textos académicos y disciplinares a los que se encaran en el nivel superior. Además, las trayectorias de los estudiantes durante esta etapa y su desenvolvimiento posterior son consecuencia también de sus propias historias escolares y formas de socialización lingüística, así como de las actividades y el capital social y lingüístico que poseen (Duff, 2008).

La socialización que tiene lugar desde el inicio de la educación superior puede proveer a los estudiantes de ciertos recursos que les permitan ingresar a una comunidad disciplinar o profesional e identificarse paulatinamente como miembros de esa comunidad, pero

esta formación varía y es más o menos explícita según el campo disciplinar del que se trate. Estos recursos van desde objetos que les ayudan a distinguirse de otras comunidades (la ropa blanca, la bata y el estetoscopio que portan los estudiantes de medicina desde el primer semestre), hasta los lenguajes especializados que necesitan aprender para nombrar procesos, fenómenos, y conceptos propios de cada disciplina. La socialización discursiva en la educación superior implica también formas de conocer y de hablar, como el caso de los historiadores documentado por Wineburg (1991, 2001), así como de leer y escribir. En algunas carreras la naturaleza misma de la disciplina exige que estas experiencias constituyan una parte sustancial de su formación. Por ejemplo, en Estados Unidos los estudiantes de Leyes aprenden a leer de manera estratégica y crítica para poder crear argumentos; no obstante, aún carecemos de estudios que documenten las experiencias de socialización discursiva que afectan el desempeño posterior de los estudiantes en sus campos profesionales y académicos, así como el impacto de la formación discursiva previa de los novatos y su habilidad para negociar los retos que enfrentan al intentar ingresar como miembros de una comunidad (Duff, 2008).

A pesar del papel primordial que tienen los textos escritos para acceder al conocimiento de los campos disciplinares, las universidades han hecho poco para promover la alfabetización disciplinar y lo que Wineburg (1991) denominó la epistemología del texto. Cuando los ha habido, estos esfuerzos se han orientado al desarrollo de la escritura académica, aunque sabemos que la escritura y la lectura son las dos caras de la intertextualidad que está presente en toda formación letrada. Por ejemplo, en Estados Unidos cobró auge el movimiento de “Escritura en las disciplinas” (Bazerman, 2005), que investiga tanto las prácticas de escritura que se llevan a cabo en disciplinas específicas (literacidad disciplinar) así como los recursos que necesitan los estudiantes para participar en ellas (alfabetización disciplinar). Un movimiento similar es el de “Escritura a través del currículo” (*Writing Across the Curriculum* o WAC, por sus siglas en inglés), que surgió como alternativa a los cursos remediales de redacción para estudiantes universitarios y que se centró en

la escritura de géneros textuales de las ciencias sociales y naturales como “indicadores de las formas de conocer, la epistemología de las acciones sociales, de dominios de conocimiento o disciplinas” (Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009, p. 402). Otros enfoques, principalmente en el Reino Unido, han abordado la escritura en la universidad como una práctica social inserta en contextos institucionales y disciplinares en donde importan las cuestiones de identidad, autoridad y poder en la construcción del conocimiento (Lea y Street, 2006). Paradójicamente, a pesar de estos esfuerzos no ha habido en las universidades un movimiento fuerte que involucre una alfabetización disciplinar enfocada en la lectura, aunque se sabe que la escritura disciplinar empieza por la lectura disciplinar (Bazerman, 2005).

En México los retos para promover la alfabetización disciplinar en las universidades no son menores, ya que la lectura y la escritura como objetivos pedagógicos son inconsistentes y están presentes principalmente en cursos remediales que se ofrecen como materias optativas en los primeros semestres de las carreras. En estos cursos, impartidos muchas veces por personas ajenas al campo disciplinar, se contemplan algunas convenciones lingüísticas del tipo de alfabetización académica restringida al que aludí arriba, pero que no corresponden con las miradas disciplinares necesarias para alcanzar el éxito académico. Por otro lado, quienes enseñan las materias disciplinares pueden ser miembros de la comunidad disciplinar pero no necesariamente cuentan con los recursos pedagógicos para el desarrollo de la alfabetización en la disciplina. Por ello, es necesario reconocer que existen distintas formas de alfabetizar y por lo tanto distintas identidades entre las personas alfabetizadas. Cabe subrayar que la alfabetización inicial es una etapa necesaria en la educación formal de los estudiantes pero que es necesario pasar a otras etapas que permitan superar una alfabetización escolar que a veces restringe las formas de interactuar con la cultura escrita y que consolidan primordialmente la autoridad del texto. En este contexto, le toca a cada disciplina académica y a los miembros que conforman esas comunidades pensar en las prácticas, los recursos, las actividades y los conocimientos neces-

rios para que los estudiantes pasen de una alfabetización restringida a una alfabetización especializada.

## REFERENCIAS

- Barton, D. and Hamilton, M. (2000), "Literacy practices", en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.) *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Estados Unidos: Routledge.
- Bazerman, C. (1988), *Shaping written knowledge. The genre activity of the experimental article in science*, Madison, WI, US: The University of Wisconsin Press.
- Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Christie, F. (2005), "Young children's writing: from spoken to written genre", en P. Murphy, M. Selinger, J. Bourne y M. Briggs (Eds.), *Subject learning in the primary curriculum. Issues in English, science and mathematics* (pp. 110-118), New York: Taylor & Francis.
- Duff, P. (2008), "Language socialization, higher education and work", en B. V. Street y N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy* (pp. 257-270), Londres: Springer.
- Ford, M. J. y Forman, E. A. (2006), "Redefining disciplinary learning in classroom contexts", en *Review of Research in Education*, 30, 1-31.
- Gregory, E. (2005), "What counts as reading in this class? Children's views", en P. Murphy, M. Selinger, J. Bourne y M. Briggs, (Eds.), *Subject learning in the primary curriculum. Issues in English, science and mathematics* (pp. 86-97), New York: Taylor & Francis.

- Lea, M. R. (2008), "Academic literacies in theory and practice", en B. V. Street y N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy* (pp. 227-238), Londres: Springer.
- y Street, B. (2006), "The 'Academic Literacies' model: Theory and applications", en *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Moje, Elizabeth (2007), "Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching", en *Review of Research in Education*, 31, 1-44.
- (2008), "Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change", en *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(2), 96-106.
- Rose, D. y Martin, J. (2012), *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*, Sheffield, United Kingdom: Equinox Publishing.
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B., y Donahue, T. (2009), "Exploring Notions of Genre in 'Academic Literacies' and 'Writing Across the Curriculum': Approaches Across Countries and Contexts", en C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 395-423), Estados Unidos: Parlor Press.
- Shanahan, Timothy y Shanahan, Cynthia (2008), "Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy", en *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59).
- Street, J. C. y Street, B. V. (2005), "The schooling of literacy", en P. Murphy, M. Selinger, J. Bourne y M. Briggs (Eds.), *Subject learning in the primary curriculum. Issues in English, science and mathematics* (pp. 72-85), New York: Taylor & Francis.

***La enseñanza de la lectura...***

Wineburg, S. (1991), "On the Reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy", en *American Educational Research Journal* 28(3), 495-519.

——— (2001), *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Estados Unidos: Temple University Press.