

Trabajos prácticos y evaluaciones en Ciencias Sociales: el caso de un quinto año en una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos.

Rosli, Natalia.

Cita:

Rosli, Natalia (2015). *Trabajos prácticos y evaluaciones en Ciencias Sociales: el caso de un quinto año en una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina. Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/natalia.rosli/45>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ps9m/6Aw>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**VI COLOQUIO DE INVESTIGADORES
EN ESTUDIOS DEL DISCURSO
Y
III JORNADAS INTERNACIONALES SOBRE
DISCURSO E INTERDISCIPLINA**

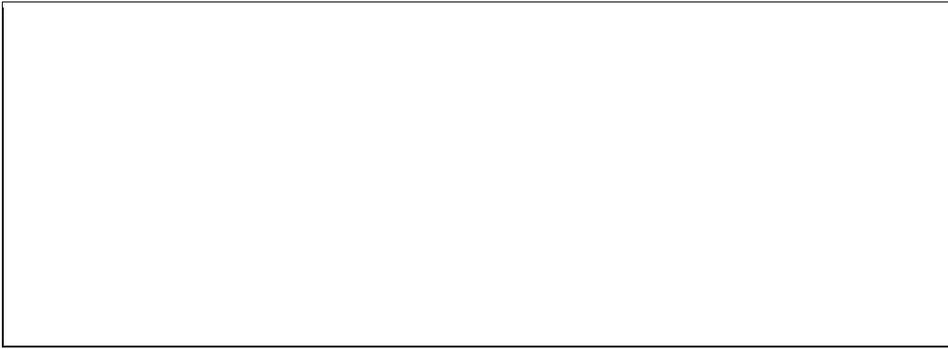
12, 13 Y 14 DE JUNIO DE 2013

ORGANIZAN:

REGIONAL ARGENTINA DE LA ASOCIACIÓN
LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS DEL DISCURSO (ALED)
Y LIC. EN COMUNICACIÓN SOCIAL, DEPARTAMENTO DE
CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES



ALEDar
Asociación Latinoamericana
de Estudios del Discurso
Regional Argentina



UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

RECTOR: DR. MARIO E. LOZANO

VICERRECTOR: DR. ALEJANDRO VILLAR

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

DIRECTOR: MG. JORGE FLORES

VICEDIRECTORA: MG. NANCY CALVO

COORDINACIÓN GENERAL

SARA ISABEL PÉREZ

COMISIÓN ORGANIZADORA

ANA AYMÁ

DANIEL BADENES

YANEL MOGABURO

FLORENCIA MORAGAS

LEONARDO PUCHETA

GERMÁN TORRES



Universidad
Nacional
de Quilmes



ALEDar
Asociación Latinoamericana
de Estudios del Discurso
Regional Argentina

COLABORADORES

CAMILA CARELLA
XIMENA CARRERAS DOALLO
AYELEN DICHDI
ANDREA GATTI
AGUSTINA JAKOVCHUK
V. SOLEDAD LÓPEZ
DANIELA RAMOS DRUETTA

COMITÉ CIENTÍFICO

ANDREÍNA ADELSTEIN (UNGS-UBA)
ALFREDO ALFONSO (UNQ)
JAVIER BALSA (UNQ)
PAULA CARLINO (UBA)
ISOLDA CARRANZA (UNC)
GUIOMAR CIAPUSCIO (UBA)
LILIANA CUBO DE SEVERINO (UNCU)
MARÍA TERESA DALMASSO (UNC)
MARÍA MARTA GARCÍA NEGRONI (UBA)
ELSA GHIO (UNL)
LUISA GRANATO (UNLP)
MARTÍN MENÉNDEZ (UBA)
ANN MONTEMAYOR-BORSINGER (UNRN)
ELVIRA N. DE ARNOUX (UBA)
FEDERICO NAVARRO (UNGS-UBA)
CONSTANZA PADILLA (UNT)
MARÍA LAURA PARDO (UBA)
ALEJANDRO RAITER (UBA)
VIRGINIA UNAMUNO (UBA)
MARÍA ALEJANDRA VALENTINO (UNQ-UNLP)
PATRICIA VALLEJOS LLOBET (UNS)
ALEJANDRA VITALE (UBA)
JULIA ZULLO (UBA)

ÍNDICE

Prólogo	IX
Perspectivas de alumnos de profesorado sobre la lectura y escritura mediadas por tic para aprender biología Por Lionel D. Alfie	1
Subjetividades emergentes. Análisis de prácticas discursivas de docentes de Profesores en relación con las nuevas tecnologías Por Zelmira Álvarez y Miriam Kap	9
Experiencias de enseñanza y aprendizaje en la voz de los estudiantes del profesorado de Inglés Por Zelmira Álvarez	17
La evocación estratégica de conocimientos compartidos y la construcción del pasado Por Débora M. Amadio	25
Relaciones lógico-semánticas en la conversación coloquial: organización retórica y secuencia de tonos Por Laura E. Andreau	37
El discurso de los artículos de investigación en matemática: análisis léxico-gramatical de elementos valorativos Por Graciela Lucero Arrúa	45
¿Incapaces tutelados o sujetos de derecho? Los niños en conflicto con la ley en el juego de las ideologías Por Fernanda Balatti	53
La diversión juvenil y la lucha discursiva por la sexualidad. Aproximaciones desde el análisis del discurso y los estudios de género Por Romina Behrens.....	63
Emoción y discurso político. Para una gramática pasional del kirchnerismo Por Nicolás Bermúdez	77
Las interjecciones propias y los adverbios oracionales emotivos: una mirada lingüístico-cognitiva sobre la modalidad Por Lucía Bernardi.....	85
Cambio de código en entrevistas de admisión de salud mental: entre la relación de transferencia y la relación de clase Por Juan Eduardo Bonnin.....	95
Discurso e interdisciplina: la perspectiva modular tripartita de la Lingüística Sistémico Funcional Por Ann Montemayor-Borsinger.....	105
Autorrepresentación ideológica de agrupaciones indígenas de Latinoamérica en sus discursos en defensa de la Madre Tierra Por María Mercedes Bosco	113
“Ok, cortado de mierda:\$”. Las fórmulas de tratamiento como recurso expresivo en la interacción por SMS Por Lucía Cantamutto	121

Índice

Argentina en Noticias. Narrativas de la producción informativa audiovisual en internet Por Cristian Caraballo.....	131
Paráfrasis y sentido común en el discurso de divulgación infantil Por Guillermina Castro Fox	139
Aprender en las fronteras. La trama de los discursos en enclaves coloniales Por Alejandra Cebrelli.....	147
Construcción metafórica de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida en el discurso político de Juan Manuel Santos Por Carolina Chaves O'Flynn.....	153
Retórica y argumentación en la Educación en Derechos Humanos. Análisis de materiales didácticos argentinos Por Nicolás A. Chiavarino	159
Ayudas del ámbito personal brindadas durante el proceso de escritura de la tesis doc- toral Por Laura M. Colombo	165
La violencia de género en el discurso periodístico del NEA Por Natalia V. Colombo y Olga N. Trevisán.....	175
Ser soldado, ser viejo, ser pobre: construcciones del sujeto en un discurso de José Mujica Por Gimena Crena.....	183
Algunas funciones de los argumentos a mayor abundamiento en el discurso jurisdic- cional: persuadir, instruir y sosegar Por Mariana Cucatto.....	189
Introducción a la escritura académica: reflexiones desde una perspectiva sistémico-fun- cional Por Anahí D. Cuestas y Amanda B. Zamuner.....	195
La pasión política. Una contribución para el estudio del <i>pathos</i> en los discursos políticos: el caso del kirchnerismo en la Argentina Por Mariano Dagatti	201
La configuración discursiva del empresario: estereotipos subyacentes en los periódicos digitales Por Karina V. De Francesco.....	211
Representaciones discursivas en el diario La Nación sobre la paternidad adolescente en contextos de vulnerabilidad social Por María Lucía de la Vega y María Lucía Molina	221
Representaciones sociales de juventud en los vlogs de YouTube Por José Luis De Piero.....	229
La construcción discursiva del “aborto” en el discurso de la información Por María Belén Del Manzo	237
Escritura académica en Artes Por Silvina Douglas	253
El Estado responde, ¿quién propone? Efectos de sentido de la Ley de Educación Sexual Integral Por Gabriel Dvoskin.....	263
Estrategias didácticas y comunicacionales en aulas virtuales de educación superior: des- cripción densa y algunas definiciones Por Ana Lía Elbert, Paula Florez, Adriana Imperatore y Susana R. López	271

La imbricación de ethos y pathos como recursos de persuasión en el espacio público: el caso Mariano Ferreyra Por Aimé Candelaria Esteban.....	281
Barack Obama: negociación, colaboración e igualitarismo en la política exterior Por Sandra Fadda.....	287
La metáfora léxica: algunas aproximaciones a su estudio desde la Lingüística Sistémico-Funcional Por María Carolina Ferrari y Luisa Granto.....	295
La cobertura del diario La Nación del acto organizado por la Corriente Nacional de la Militancia el 11 de marzo de 2011 Por Rocío Flax	301
Emoción y argumentación. Cristina Fernández de Kirchner y la construcción semiótica de sentido Por Diego L. Forte	311
La audiencia pública como acción aparente Por Natalia S. Gallina	317
Presentando la transformación: estrategias discursivas de auto-definición en las universidades públicas argentinas Por Paula S. García.....	323
Los procesos que construyen la experiencia en el discurso académico Por Silvana Garófalo	329
Los límites de lo argumentable en una polémica en torno a la violación y el consentimiento Por Florencia Gasparin.....	337
La intervención de procedimientos lingüísticos en el análisis crítico de un discurso Por Gabriela L. Giammarini, Ximena E. Gregorio y Mariana B. Ocampo.....	343
Aspecto y discurso Por Mabel Giammatteo.....	351
La incidencia de la ubicación de los conectores adversativos en la lectura de artículos de investigación en inglés Por María Susana González, Patricia Insirillo, Alicia Nerguizian, Ana María Otero, Adriana Adem y Mónica Gandolfo	359
Algunas particularidades sobre la referencia en el lenguaje cotidiano y en el lenguaje publicitario Por Marina Grasso	367
Citación en tesinas de Licenciatura en Ciencias de la Educación Por María Virginia Hael y Constanza Padilla	375
La perspectiva crítica y la enseñanza del inglés en el contexto de la educación formal de jóvenes y adultos Por Adriana M. Helver	385
Un análisis del género discursivo de las homilías de misas de Tedeum del 25 de mayo en la Argentina (1976-2010) Por Cristina I. Heras.....	391
Heterogeneidad mostrada, ethos y género discursivo Por Eugenia Herrera.....	399
El rol de la prensa en las protestas universitarias (2001-2007) Por Emilse Malke Kejner	405

Índice

La teoría de los dos demonios y su expresión en el campo discursivo de los Derechos Humanos: “Ni vencedores ni vencidos”. Un discurso de José Mujica Por Fabiana Larrobla.....	413
Lectura y escritura académica en el ingreso a la Universidad Nacional de Villa María Por Sonia G. Lizarriturri.....	421
Tutorías en la escritura de ponencias en estudiantes de Letras: análisis del discurso estudiantil Por Esther López.....	429
Argumentar por escrito para aprender en la universidad: perspectivas de alumnos de Letras y Biología Por María Elena Molina.....	435
Prácticas de argumentación escrita en dos disciplinas universitarias: dimensiones y potencialidades epistémicas Por María Elena Molina y Constanza Padilla	443
La sinonimia y sus funciones pragmáticas en la conversación coloquial Por Marcela R. Morales y Sara I. Moyano	451
Las devoluciones escritas de los docentes universitarios: un análisis de las estrategias discursivas Por Lucía Natale	459
Análisis contrastivo de estrategias de gradación de la valoración en parciales de carreras de humanidades Por Federico Navarro.....	469
El lenguaje de las lápidas en cementerios bogotanos Por Nevis Balanta Castilla y David Navarro Mejía y	475
Políticas de transferência de renda e as representações discursivas sobre a pobreza no Brasil Por Kelly Cristina Nunes de Oliveira	515
La tensión entre la restricción del género y la expresión de la opinión en el discurso científico Por Mariana Pascual.....	529
Propuestas para el estudio de las diversidades y su representación en la Web 2.0 Por Magalí Pérez Riedel	539
La construcción discursiva de Pablo Escobar en la revista Semana Por Rodolfo Prada Penagos	547
Cambiar las representaciones almacenadas Por Alejandro Raiter.....	553
Examen y auto-examen: reflexiones sobre el género “parcial” en el Centro Virtual de Escritura Por Analía Reale	561
Star system y mujer: construcciones de lo femenino a partir del análisis de los discursos visuales que circularon en revistas colombianas (1930 - 1940) Por Claudia A. Reyes Sarmiento	569
Deconstrucción ideológica de los usos lingüísticos sobre el sida en la disponibilidad léxica de la región NEA de Argentina Por Camila Rinaldi y Hugo R. Wingeyer.....	577
El incendio sigue encendido. Apuntes sobre las víctimas del terrorismo de Estado uruguayo, sus narrativas y sus clasificaciones Por Mariana Risso Fernández	587

Índice

¿Porque funciona o por qué funciona? Los argumentos de fiscales y abogados defensores en causas por delitos sexuales (Buenos Aires, 1863-1921) Por Betina C. Riva	597
El procesamiento cognitivo del condicional contrafáctico: propuesta metodológica para la construcción de evidencia empírica mediante <i>eye-tracking</i> Por Edgardo G. Rojas	611
Comprensión de textos mediáticos en estudiantes universitarios María Belén Romano y Esther López	621
Trabajos prácticos y evaluaciones en ciencias sociales: el caso de un quinto año en una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos Por Natalia Rosli	631
La ley de radiodifusión en Argentina en la década del 90. Un estudio sociodiscursivo Por Cristian Saenz	639
Tratamiento editorial de textos: alteridade e produção de sentidos Por Luciana Salazar Salgado y José de Souza Muniz Jr.	645
El universo discursivo de las letras de rock: huellas, diagnósticos y acercamientos del contexto Por Cristian Secul Giusti	655
“Supuestamente Xiomara”. Análisis lingüístico de una cobertura periodística en torno a la intersexualidad Por Matías Soich	663
Directrices discursivas en la legislación sobre patentes de invención y su impacto en la salud pública: un estudio comparativo Por Liliana Spinella	671
Ciencia, lenguaje y género: exploración de la evaluación en artículos de investigación de economía Por Daniela Stagnaro	679
La crónica ensayística como producto discursivo en el ingreso: un camino para la inclusión social Por Mónica Swarinsky	691
Escribir “ciencia”. Representaciones sociales de escritura académica en alumnos de nivel terciario del interior de la provincia de Córdoba Por Martín Tapia Kwiecien y Walter R. Cattaneo	697
La construcción del sujeto enunciador en monografías de estudiantes de Español LM/LE en la Facultad de Lenguas, UNC Por Martín Tapia Kwiecien	703
Ideología, discurso, análisis de las prácticas políticas: un examen de las obras de Ernesto Laclau y Eliseo Verón Por Ricardo Terriles	709
“Yo pienso así, no sé como pensarás vos... no todos pensamos iguales”: Las representaciones sociales sobre la acción política y el trabajo. un estudio de caso Por Federico E. Testoni	719
Una propuesta marxista ante los discursos legitimantes de la pena Por Valeria Vegh Weis	727
La violencia familiar en el contexto de la intervención judicial Por Adriana Vicente	739
La graduación de la actitud y el compromiso en el discurso científico en fonoaudiología Por Liliana Waicekawsky	749

TRABAJOS PRÁCTICOS Y EVALUACIONES EN CIENCIAS SOCIALES: EL CASO DE UN QUINTO AÑO EN UNA ESCUELA SECUNDARIA A LA QUE ASISTEN ALUMNOS DE SECTORES SOCIOECONÓMICOS DESFAVORECIDOS

Por Natalia Rosli¹

Resumen: Leer y escribir resultan herramientas imprescindibles para aprender contenidos disciplinares. Indagar cómo se enseñan y se aprenden las prácticas de lectura y escritura en diversos contextos implica, entonces, explorar los escenarios didácticos planteados para aprender en las asignaturas. En los últimos tiempos, se han incrementado considerablemente las investigaciones que abordan estas temáticas en los diversos niveles educativos. Sin embargo, aún son escasos los estudios desarrollados en instituciones a las que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos.

El presente trabajo pretende ser un aporte en tal sentido. Se enmarca en una tesis doctoral que se propone identificar y caracterizar las prácticas letradas que se realizan en Ciencias Sociales en una escuela media que recibe este tipo de población. A lo largo de siete meses de investigación, presencié 38 clases (58 horas reloj) en tres asignaturas de un quinto año del nivel secundario. Entrevistamos a esos docentes y a los catorce alumnos que componen el curso. Además, recolectamos documentos áulicos e institucionales.

En esta ponencia se examinan las particularidades que adoptan dos de las prácticas indagadas: trabajos prácticos y evaluaciones escritas. En los trabajos prácticos para realizar fuera del horario escolar se pidió el análisis de materiales que no habían sido trabajados en clase. Al enfrentarse con contenidos disciplinares que desconocían, los alumnos respondieron las consignas reproduciendo fragmentos de los textos. Encontraron dificultades para comprender su sentido global. En los exámenes escritos, a pesar que conocían de antemano las preguntas que podrían aparecer, sólo aprobaron tres estudiantes. En las entrevistas, la docente atribuyó estos resultados a la falta de costumbre para estudiar y algunos alumnos confirmaron que estudiaron poco o se olvidaron de hacerlo.

Durante el período de observación de clases, las prácticas de lectura y escritura que se demandaron en estas actividades fueron ejercitadas en pocas o nulas ocasiones. Exigir leer y escribir en las materias sin enseñar cómo hacerlo en cada una de ellas sólo logra que las dificultades de los alumnos persistan. Sostenemos que para favorecer la apropiación de contenidos es necesario que los docentes propongan aprenderlos en situaciones donde se lea y se escriba en su materia y en las que estén presentes para acompañar y orientar el proceso.

Palabras clave: escribir - secundaria - sectores socioeconómicos desfavorecidos

1. Introducción

Leer y escribir resultan herramientas imprescindibles para aprender contenidos disciplinares. Diversos estudios adhieren a este enunciado afirmando que comprender y producir textos permiten

1 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad de Buenos Aires.

aprender las prácticas discursivas de cada área del conocimiento (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Kostouli, 2005) a la vez que promueven apropiaciones más profundas de los contenidos (Carlino, 2005, 2008; Langer y Applebee, 1987; Miras, 2000). Además, otros autores sostienen que la lectura y la escritura no sólo permiten el acceso y transmisión del conocimiento sino que, bajo ciertas condiciones, pueden convertirse en herramientas epistémicas para construirlo y transformarlo (Wells, 1990).

En nuestro país, y en los últimos años, las líneas teóricas que abrazan estos postulados han incrementado considerablemente sus investigaciones sobre las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en aulas de los distintos niveles educativos. La mayoría de estos trabajos se concentran en los niveles primario (Aisenberg, 2005; Aisenberg y Lerner, 2008; Torres, 2008, entre otros) y superior (Carlino, 2005, 2011; Cartolari y Carlino, 2011, entre otros). En contraste, los estudios que abordan el leer, escribir y aprender en clases de escuelas secundarias nacionales son aún incipientes. Menor aún es la cantidad de trabajos que exploran esta temática en instituciones que reciben a alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos (Roni, Rosli y Carlino, 2010). Paradójicamente, son estos estudiantes provenientes de los hogares más pobres los que componen mayoritariamente las tasas de deserción (CEPAL, 2012) y quienes más se beneficiarían del desarrollo de estudios que examinen las condiciones en las que se les enseña y en las que pueden aprender. De acuerdo con SECyT (2006), su inclusión educativa es aún un desafío.

En vías de aportar a esta área de vacancia, el presente trabajo indaga dos prácticas de escritura que se llevan a cabo en un quinto año de una escuela secundaria a la que asisten estudiantes de esos sectores. Se centra en los trabajos prácticos y evaluaciones que demandan dos docentes de Ciencias Sociales para analizar detalladamente las condiciones en las que se propusieron estas tareas, las intervenciones de los docentes, las dificultades que encontraron los alumnos y la forma que encontraron para sortearlas.

Aportando conocimiento acerca de los modos en los que se trabaja la lectura y la escritura en estas escuelas, nuestra ponencia pretende contribuir a la comprensión de cuáles son las condiciones de enseñanza y aprendizaje que se ofrecen para estos alumnos.

2. Metodología

Los datos presentes en este trabajo surgen de una investigación naturalista llevada a cabo en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires. La mayoría de sus alumnos provienen de un barrio cercano en el que habitan familias en situación de vulnerabilidad social. Durante el lapso de siete meses, se presenciaron 38 clases (58 horas reloj) en tres asignaturas de Ciencias Sociales del quinto año, se entrevistó a sus docentes y alumnos y se recogieron documentos áulicos e institucionales. Se trata de un curso compuesto por catorce estudiantes cuyas trayectorias escolares son discontinuas: doce de ellos provienen de otras escuelas, han repetido años escolares y presentan sobreedad.

En esta ponencia analizamos dos prácticas de escritura observadas en dos de las materias indagadas. De las distintas actividades relevadas en la institución que involucran leer y escribir, escogimos los *trabajos prácticos* y las *evaluaciones escritas* requeridas por los docentes de las Asignaturas 2 y 3, respectivamente, porque poseen características diversas y, a la vez, predominan en dichas materias. La comparación entre ambas actividades propuestas en el curso permite identificar alcances y limitaciones de las intervenciones docentes en un mismo grupo de alumnos.

3. Resultados

Presentamos en esta sección, un análisis detallado de las prácticas de escritura seleccionadas: trabajos prácticos (Asignatura 2) y evaluaciones escritas (Asignatura 3).

Trabajos prácticos

De acuerdo con las numerosas observaciones de clase realizadas, en la Asignatura 2 los alumnos trabajan principalmente con un cuadernillo elaborado por un equipo de docentes del área de So-

ciales. Este módulo incluye diversos textos provenientes de libros, diarios y revistas junto a cuestionarios de preguntas. Estos materiales se presentan siguiendo un orden cronológico que distingue etapas políticas del Estado argentino. Al mismo tiempo, los alumnos cuentan en sus carpetas con una línea de tiempo que el docente graficó en el pizarrón el primer día de clases, que sitúa diversos tipos de Estado, modelos económicos y acontecimientos históricos relevantes desde el año 1800 hasta el 2001.

Esta asignatura es la única, de las tres materias investigadas, en la que se piden trabajos prácticos para realizar fuera del horario escolar. A fines de presentar este análisis, escogimos exponer las condiciones en las que se demandó el segundo de ellos. En principio, para que quedara registrada la consigna en las carpetas, el docente dictó lo siguiente a los alumnos:

D2: "Seleccionar dos textos del cuadernillo y realizar las siguientes actividades:

- a. Leer, subrayar y contestar las preguntas.
- b. Contextualizar los textos y mencionar el tipo de Estado y forma de desarrollar su economía en el período.
- c. Comparar ambos textos teniendo en cuenta los distintos sectores sociales.
- d. Elaborar una síntesis personal de cada texto."

En la clase consecutiva, el profesor intervino respondiendo dudas de los estudiantes sobre algunas de las subconsignas y, ante un error que observó en la carpeta de una alumna, volvió a graficar la línea de tiempo completa en el pizarrón. Luego, prosiguió explicando otros temas de la materia, ya que el trabajo debía realizarse en los hogares. En la siguiente clase, tras la corrección de los trabajos prácticos, el docente dispuso toda la hora para realizar una devolución oral y explicar a cada alumno los comentarios que había efectuado en ellos.

Por lo expuesto, registramos tres intervenciones docentes en este trabajo: dar la consigna, explicar algunas dudas y errores y comentar las correcciones en forma individual.

Tal como se desprende de la consigna, los alumnos podían analizar cualquier texto del cuadernillo. Sin embargo, el docente especificó en forma oral que no podían elegir tres materiales que habían sido leídos previamente en clase. Por ende, esta tarea implicaba leer y comprender contenidos todavía no trabajados que podían situarse en la etapa histórica que se encontraban revisando o en períodos posteriores.

Una vez escogidos los textos, los alumnos debían responder los mini-cuestionarios que figuraban en el cuadernillo. En vías de entender los desafíos que enfrentaron en esta *sub-consigna a*, exploramos el tipo de preguntas que proponían estos materiales. Contabilizamos un total de 55 preguntas en los diez textos escogidos por los alumnos. Un 72,7% (40/55) requieren hallar informaciones puntuales en los textos, al igual que las consignas de localización descritas por Aisenberg (2005). La mayoría presenta la forma interrogativa de frases que se identifican fácilmente en el cuerpo del texto. Sólo un 21,8% de las preguntas (12/55) exigen otras operaciones: (a) leer todo el texto para comprender su sentido global (b) relacionar con otros textos vistos en clase o (c) relacionar con contenidos no vistos en clase. Finalmente, un 5,5% de las preguntas (3/55) resultan poco claras porque exigen "explicar", "implicar" o "reflexionar" sin brindar mayores especificaciones sobre la respuesta esperada.

De los catorce alumnos del curso, sólo seis entregaron el trabajo práctico. El análisis de estos indica que, ante las preguntas de localización, los alumnos lograron identificar y reproducir exitosamente la información puntual requerida o parte de ella. No obstante, localizar información en un texto no implica comprenderlo (Benchimol, Carabajal, y Larramendy, 2008). De hecho, algunos alumnos extrajeron fragmentos que no sólo no respondían las preguntas sino que denotaban la incompreensión del material. En el afán por contestarlas, cortaron y pegaron información tergiversando su contenido. Esta situación podría ser consecuencia de la modalidad de lectura superficial que, según Aisenberg (2005) y Castedo, Laxalt y Usandizaga (2010), promueven este tipo de preguntas.

En cambio, cuando los alumnos se enfrentaron a los otros tipos de preguntas cuyas respuestas no eran fácilmente identificables en el texto, recurrieron a tres opciones: las dejaron sin responder, copiaron y pegaron extractos del texto o construyeron una respuesta. Observamos que, por lo ge-

neral, cuando copiaron y pegaron información, lo hicieron manteniendo cierta lógica: reprodujeron fragmentos del párrafo siguiente al que identificaron para la anterior pregunta porque supusieron que el orden de respuestas se concatenaba.

Este trabajo práctico también requirió que los estudiantes contextualicen los textos e identifiquen las características político-económicas que adoptó el Estado en el período relatado (*sub-consigna b*). Para ello, además de la información que pudieran extraer del texto, contaban con la línea de tiempo que el docente había compelido a usar. El análisis de las transcripciones de clases muestra que el profesor refirió en diversos momentos a la idea de “contextualizar” y que, para él, implica no sólo ubicar el momento en que fue escrito un texto sino también identificar el período histórico al que se hace referencia allí.

A pesar de esta recurrente mención al concepto en clase, notamos que sólo en la mitad de los trabajos entregados se deduce el uso de la línea de tiempo para identificar el período histórico al que remiten los textos. En ellos, los estudiantes respondieron indicando características político-económicas que figuran en el gráfico. En la otra mitad de los trabajos, los alumnos emplearon otras estrategias: dieron otras denominaciones, contestaron con datos que infirieron de los textos o dejaron incompleta esa sub-consigna. También hallamos varias omisiones de los estudiantes al contextualizar los textos situando la fecha en la que fueron escritos. Este obstáculo, empero, parece deberse a que sólo un 34,21% de los textos del cuadernillo (13/38) la explicita.

La *sub-consigna c* de comparar los dos textos elegidos considerando los actores sociales tampoco pudo ser lograda con éxito por los seis alumnos. Tres de ellos no nombraron los actores que podrían considerarse principales en los textos analizados, dos estudiantes sí lo hicieron y una alumna omitió responder.

En cuanto a las síntesis personales pedidas (*sub-consigna d*) notamos que cuatro alumnos construyeron un resumen con frases copiadas y yuxtapuestas en el mismo orden en que aparecen en los textos, tergiversando su sentido original. Por el contrario, Castedo, Laxalt y Usandizaga (2010) afirman que un resumen implica una operación más compleja en la cual el escritor establece relaciones entre ideas que conservan el sentido del texto. Otra alumna tomó fragmentos de otros textos del cuadernillo y de blogs pero confundió distintos períodos históricos. Finalmente, la restante alumna realizó una pequeña síntesis con palabras que no figuraban en los textos, aunque en esta operación no logró reconstruir las ideas más importantes.

Considerando las circunstancias en las que se propuso escribir este trabajo práctico, y las distintas sub-consignas requeridas, podemos elaborar algunas conclusiones.

Como puede verse a partir del análisis de los trabajos prácticos, la mayoría de los alumnos encontró dificultades en todas las sub-consignas. Para responder las preguntas de relación (*sub-consigna a*) sobre contenidos que les resultaban novedosos -porque no habían sido previamente trabajados en clase- no alcanzaba con identificar y reproducir fragmentos. Debían comprender el sentido global de los textos y relacionar con otros materiales o contenidos no vistos. Al parecer, no pudieron realizar solos estas operaciones complejas y, ante el escaso conocimiento que tenían del tema, sólo lograron localizar y copiar información (Aisenberg, 2005). Así, funcionaron a modo de copistas (Lerner, 2001) y no como productores de respuestas genuinas acerca de lo que entendieron.

Contextualizar los textos (*sub-consigna b*) también les trajo dificultades. Algunos trabajos prácticos muestran una ausencia en el uso de la línea de tiempo o denotan errores al identificar momentos históricos y sus características político-económicas. Al no haber podido utilizar este recurso sin ayuda del docente, los alumnos evidencian no haberse apropiado de su uso. Además, los estudiantes encontraron obvias dificultades para contextualizar materiales del cuadernillo que, en su mayoría, no explicitan su fecha de elaboración. Esta característica de los textos requiere ineludiblemente consultar al docente y recibir su orientación. No es una tarea que los alumnos puedan efectuar solos en sus hogares, tal como requería el trabajo práctico.

Algo similar ocurrió cuando los estudiantes debieron comparar los textos de acuerdo con los sectores sociales a los que se alude (*sub-consigna c*). Para poder identificarlos, se requería una comprensión del sentido global del texto, que los alumnos parecen no haber alcanzado.

Finalmente, todas estas dificultades parecen haber ocasionado los problemas en el armado de las síntesis (*sub-consigna d*). Resumir exige conocer el tema para poder decidir qué es importante

conservar y lo que no (Castedo, Laxalt y Usandizaga, 2010). Los alumnos no lograron comprender solos estos textos que les presentaban relatos históricos novedosos, por lo que no adquirieron el conocimiento del tema necesario para sintetizar.

En suma, exigir esta actividad sobre textos no abordados en clase enfrentó a los estudiantes, a lo largo de todo el trabajo práctico, con contenidos que desconocían, lo que influyó en su posibilidad de comprensión. Si bien el docente estuvo disponible y respondió algunas consultas en clase, el trabajo fue estipulado para realizar fuera del horario escolar. Esta pauta denegó tiempo de clase para trabajar los temas narrados en los textos en pos de avanzar en las clases con otros contenidos. De esta forma, el profesor omitió asegurar cierto conocimiento previo del tema para que sus alumnos pudieran luego interpretar los textos (Aisenberg, 2005; Castedo, Laxalt y Usandizaga, 2010, Lerner, 2001). Hipotetizamos que en sus hogares los alumnos pueden haber tenido dudas que no pudieron evacuar en forma autónoma.

Para estos alumnos, que han transitado por diversas instituciones educativas y han repetido años escolares, parece necesario un trabajo previo con los contenidos nuevos que les otorgue un marco introductorio desde el cual poder interpretar los textos. Además, parecen requerir un acompañamiento docente constante y durante el trabajo que les permita ir resolviendo las sub-consignas dadas. El feedback que brindó el profesor hacia el final de la tarea, en el espacio de devolución de los trabajos prácticos, si bien permitió explicar detalladamente los comentarios en las producciones de los estudiantes, restó lugar a una posible puesta en común y confrontación de respuestas entre pares. Siendo el docente quien marca individualmente las equivocaciones de cada estudiante, se pierde una posible instancia de aprendizaje entre pares.

Evaluaciones escritas

A lo largo de las observaciones, registramos que en la Asignatura 3 se trabaja principalmente con textos procedentes de un módulo de Cultura Fiscal diseñado por la Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP) para el nivel secundario. Este módulo divide sus secciones según tres ejes de trabajo que componen la educación fiscal: formación en valores, ciudadanía y cultura fiscal. A diferencia del cuadernillo de la Asignatura 2, en este caso los alumnos no poseen el material fotocopiado, es la docente quien trae el suyo al aula y dicta párrafos sobre determinados contenidos o los copia en el pizarrón.

De las tres materias indagadas en nuestro trabajo de campo, únicamente en esta asignatura los alumnos debieron responder un examen en forma individual, escrita y presencial. En la entrevista, la docente de la materia criticó las asignaturas que exigen sólo trabajos prácticos y mencionó que su modalidad evaluativa contaba con el aval de la rectora.

Este examen presencial que los alumnos debieron rendir en la materia tuvo características peculiares. Se trató de un parcial cuyas posibles preguntas los estudiantes conocían de antemano. Dos clases antes, la docente había dictado una guía de veintidós preguntas sobre el tema de “Paraísos Fiscales” que los estudiantes copiaron en sus carpetas y tuvieron que responder en grupo. Luego, indicó que seleccionaría algunas de esas preguntas para tomar en el examen. En la clase siguiente se organizó en el curso una puesta en común oral de todas las respuestas. Para cada una de las preguntas, la profesora explicó las dudas, añadió datos que consideraba faltantes e introdujo ejemplos y casos concretos sobre conceptos que los alumnos manifestaron no entender. Es decir que, al momento de estudiar, los estudiantes sabían las preguntas que podrían aparecer en el parcial y contaban con las respuestas consensuadas.

Las intervenciones de esta docente, anteriores al examen, fueron entonces: dictar una guía de preguntas del tema, proponer una puesta en común de las respuestas, explicar dudas y aportar datos, ejemplos y casos que clarificaban algunos contenidos.

Otra particularidad del parcial fue la cantidad y el tipo de consignas que presentaba. Diez consignas requerían el conocimiento de contenidos disciplinares a través de preguntas, frases a completar y sopas de letras. Otras diez consignas solicitaban conocimientos cotidianos (por ejemplo: nombrar el apellido de la docente, materias de la escuela, requisitos para aprobar la asignatura) y/o de cultura general (por ejemplo: nombrar países latinoamericanos, frutas, deportes, prendas de vestir, capitales, apellidos de funcionarios públicos). Estas últimas aportaban menor valor que

las otras para la nota final. Este tipo de preguntas eran previstas por los alumnos ya que anteriormente habían tenido un parcial similar en la materia. En la entrevista, la docente, justificó su decisión de incluir estas preguntas argumentando que eran “*cuestiones básicas que todos deberíamos tener incorporadas*”.

Los resultados del examen indican que de los diez alumnos que rindieron, sólo tres aprobaron. Sus parciales difieren en la cantidad de respuestas correctas de un tipo de preguntas u otro. La alumna que mayor nota recibió contestó todas las preguntas sobre contenidos de la materia pero se equivocó en siete de las otras. Los otros dos estudiantes que aprobaron respondieron bien una cantidad similar de ambas preguntas. Entre los siete que desaprobaron el examen, todos contestaron mayor número de preguntas sobre “otros” conocimientos, a excepción de una alumna.

Respecto a la baja cantidad de exámenes aprobados, la docente declaró en la entrevista haberse preocupado y, tras indagar con sus alumnos sobre lo acontecido, concluyó que las dificultades se debieron a su falta de costumbre para estudiar. No obstante, responsabilizó mayormente a la escuela por no acompañar el ejercicio de esta práctica.

En las entrevistas, cinco estudiantes que desaprobaron avalaron la presunción de la profesora confirmando que estudiaron poco o no lo hicieron porque se olvidaron. Además, mencionaron haber respondido sólo las preguntas “fáciles” o “tontas”, denominaciones con las que describieron aquellas que no requerían contenidos específicos de la materia.

Por ende, en este examen escrito algunos alumnos hallaron dificultades para estudiar las respuestas sobre Paraísos Fiscales y otros para responder preguntas sobre conocimientos culturales que parecerían no poseer.

La profesora de esta asignatura, al preocuparse porque los alumnos no disponen de conocimientos culturales que juzga relevantes, parece asumir la función docente que en el proyecto pedagógico institucional se detalla como eje fundamental. Allí se especifica que los referentes institucionales deben ser educadores en sentido amplio y enseñar a los estudiantes no sólo contenidos disciplinares sino también conocimientos que les permitan conocer y problematizar la realidad sociocultural en la que viven.

Más allá de los posibles argumentos a favor y en contra que puede suscitar esta decisión de evaluar otros conocimientos no disciplinares, en este trabajo nos limitamos a examinar las condiciones de trabajo en las que se propuso esta situación. La docente no estimó previamente el grado de información que tenían los alumnos respecto a esos conocimientos culturales. Además, pese a la preocupación de la profesora por los errores y omisiones que encontró en los parciales, estos temas no fueron retomados en clase para ser explicados. Esta evaluación no funcionó, tal como propone Lerner (2001), para reorientar la enseñanza. Así, encontramos que la profesora se adjudicó la capacidad de evaluar (y calificar) estos conocimientos no específicos de su materia pero no la capacidad de enseñarlos.

Por otro lado, aunque reprochó que la institución no se hacía cargo de fomentar prácticas de estudio en los alumnos, en sus clases reprodujo la misma situación: no dedicó tiempo para enseñar a estudiar los contenidos de su materia. El hecho de que estos alumnos, como ya mencionamos, hayan repetido años escolares da la pauta que no se han apropiado de modalidades clásicas de evaluación que les hubieran permitido continuar sus trayectorias escolares. Pese a ello, la profesora no accionó enseñando a estudiar y a rendir el examen de su asignatura.

4. Discusión

El análisis detallado de las condiciones de trabajo en las que se propusieron estos trabajos prácticos y exámenes escritos muestra que las prácticas de lectura y escritura que se demandaron en estas actividades fueron ejercitadas en pocas o nulas ocasiones. En los trabajos prácticos, el docente de la Asignatura 2 pidió leer para comprender textos y responder preguntas, leer para contextualizar, leer para comparar y escribir un resumen. Como vimos en el apartado anterior, a pesar de que intervino respondiendo algunas dudas que se suscitaron, durante la clase prosiguió con otros contenidos de la materia y dejó que los alumnos realizaran el trabajo en sus hogares. Estas prácticas de lectura y escritura que requería el trabajo práctico presentaron dificultades para los

estudiantes. Dado que se trataba de textos que presentaban contenidos novedosos, no les fue posible interpretarlos sin ayuda del profesor por lo que, tal como se observa en los trabajos prácticos, no cumplieron algunas consignas o lo hicieron en forma incompleta.

En los exámenes escritos, la docente de la Asignatura 3 requirió a los alumnos leer para estudiar y contestar preguntas sobre contenidos disciplinares y conocimientos "culturales". La puesta en común que la profesora organizó permitió consensuar las respuestas sobre los contenidos de la materia. No obstante, los alumnos, al no tener incorporado el hábito de estudio ni haberlo ejercido en el aula, se encontraron con la dificultad de estudiar en sus hogares o se olvidaron de hacerlo. Además, hallaron arduo responder preguntas sobre esos otros conocimientos que no les habían sido enseñados en clase. Esto llevó a que unos pocos alumnos aprobaran el examen.

Estos resultados denotan que exigir leer y escribir en las materias sin enseñar cómo hacerlo en cada una de ellas sólo logra que las dificultades de los alumnos persistan. Así, los estudiantes que acumulan gran cantidad de experiencias fallidas en sus trayectorias escolares -como los jóvenes que asisten a este curso- resultan los menos beneficiados, ya que se les continúa reclamando prácticas de lectura y escritura que, se supone, debieron adquirir anteriormente.

Para favorecer la apropiación de contenidos es necesario que los docentes propongan aprenderlos en situaciones donde se lea y se escriba en su materia y en las que estén presentes para acompañar y orientar el proceso. Mientras más se lea y se escriba en clase junto a sus docentes y pares, mayores posibilidades se brindan a los estudiantes para que se apropien de estas prácticas y sean luego capaces de ejercerlas autónomamente.

En este punto resultan infructuosos los trabajos de tipo diagnóstico que solo dictaminan supuestas falencias de los estudiantes y las atribuyen exclusivamente a su responsabilidad. Son necesarias las investigaciones que describan en conjunto las condiciones en las que se enseña y se aprende en las aulas, incorporando no sólo las dificultades que encuentran los alumnos sino también el modo en que intervienen los docentes. Sus conclusiones podrán así ser un insumo para estudios que desarrollen conocimientos didácticos acerca de cómo los profesores pueden ayudar a que sus alumnos aprendan en las materias.

Filiación académica

Trabajo realizado en el marco del Proyecto PICT 2010-0893 titulado *Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares*, dirigido por la Dra. Paula Carlino.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (2005). "La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos", en *Lectura y Vida*, vol. 26, núm. 3, 22-21.
- Aisenberg, B., y Lerner, D. (2008). "Escribir para aprender historia", en *Lectura y Vida*, vol. 29, núm. 3, 24-43.
- Benchimol, K., Carabajal, A., y Larramendy, A. (2008). "La lectura de textos históricos en la escuela," en *Lectura y Vida*, vol. 29, núm. 1, 22-31.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?", en S. Cádena y E. Narváez (Comp.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali. Editorial de la Universidad Autónoma de Occidente, 155-190.
- Carlino, P. (2011). "Leer y escribir en las Ciencias Sociales en universidades argentinas", en *Revista Contextos de Educación*, vol. 11.
- Carter, M., Ferzli, M., y Wiebe, E. (2007). "Writing to learn by learning to write in the disciplines", en *Journal of Business and Technical Communication*, vol. 21, núm. 3, 278-302.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). "Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio", en *Revista Magis*, vol. 4, núm. 7, 67-86.

- Castedo, M.; Laxalt, I.; Usandizaga, M. R. (2010). "La lectura y la escritura en la escuela", en *Módulo de la Diplomatura de Posgrado en Bibliotecas Escolares, Cultura escrita y Sociedades en Red*. Madrid. Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEL.
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (2012). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.
- Kostouli, T. (2005). "Making social meanings in contexts", en T. Kostouli (Ed.), *Writing in context(s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings*. Nueva York. Springer.
- Langer, J., y Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking: a study of teaching and learning*. Urbana, Illinois. National Council of Teachers of English.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Miras, M. (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe", en *Infancia y Aprendizaje*, vol. 89, 65-80.
- Roni, C., Rosli, N. y Carlino, P. (2010). "¿Cómo se lee y se escribe para aprender las asignaturas de la escuela secundaria? Hacia un estado del arte", en *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires. Ediciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Tomo I, p. 515.
- Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (SECyT) (2006). *Plan estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación "Bicentenario"*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Torres, M. (2008). "Leer para aprender historia: el lugar de texto en la reconstrucción de un contenido", en *Lectura y Vida*, vol. 29, núm. 4, 20-29.
- Wells, G. (1990). "Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught", en *Curriculum Inquiry*, vol. 20, núm. 4, 369-405.