

Intervenciones docentes en la tarea de leer para responder cuestionarios.

Rosli, Natalia y Carlino, Paula.

Cita:

Rosli, Natalia y Carlino, Paula (2017). *Intervenciones docentes en la tarea de leer para responder cuestionarios. Actualidades Investigativas en Educación, 17, 1-26.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/natalia.rosli/48>

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



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>.

Intervenciones docentes en la tarea de leer para responder cuestionarios

Teacher intervention strategies in the task of reading to complete questionnaires

Volumen 17, Número 3
Setiembre-Diciembre
pp. 1-26

Este número se publica el 1° de setiembre de 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29081>

Natalia Rosli
Paula Carlino

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Intervenciones docentes en la tarea de leer para responder cuestionarios

Teacher intervention strategies in the task of reading to complete questionnaires

Natalia Rosli¹
Paula Carlino²

Resumen: Al considerar que la lectura y la escritura tienen potencialidad epistémica como instrumentos de pensamiento y desarrollo de nuevos conocimientos, este artículo focaliza la enseñanza de contenidos disciplinares con ayuda de leer y escribir en materias del nivel secundario. El objetivo principal de esta investigación fue describir y analizar las intervenciones realizadas por tres docentes argentinos en la tarea de leer para responder cuestionarios, dicha actividad es recurrente en un curso con estudiantes de sectores socioeconómicos desfavorecidos. No se han encontrado estudios que aborden prácticas de enseñanza mediadas por la lectura y la escritura en asignaturas con población de esta procedencia. En concreto, los y las estudiantes de esta escuela son trabajadores y madres y padres adolescentes que habitan en una villa. Bajo una metodología cualitativa, se diseñó un estudio de casos naturalista y se entrevistó en profundidad a los tres profesores y los catorce estudiantes. Se observaron 39 clases y se recogieron documentos. Las transcripciones de las entrevistas y las observaciones de clases se analizaron mediante estrategias de categorización y contextualización. Los resultados muestran que los profesores intervienen a través de tres funciones –definición del medio, gestión del medio y evaluación de la tarea– que comprometen a los estudiantes en la tarea, pero que escasamente indagan por sus interpretaciones acerca de lo que están leyendo. Redefinir la estructura de esta actividad, mediante la promoción en clase de usos entramados de la lectura, la escritura y el diálogo – como expresar las interpretaciones y debatir sobre ellas– ofrecería a los estudiantes posibilidades de acceder, comunicar y reflexionar sobre el conocimiento, al tiempo que colaboraría con el objetivo de equidad educativa.

Palabras clave: lectura, escritura, intervenciones docentes, escuela secundaria

Abstract: Considering the epistemic potential of reading and writing as instruments of thought and development of new knowledge, this article focuses on disciplinary teaching in high school courses with the help of reading and writing. Its main objective is to describe and analyze intervention strategies used by three Argentinean teachers in a recurrent task: reading to answer questionnaires. We found no studies addressing teaching mediated by reading and writing in subjects with students from low-income families. This qualitative naturalistic case study was conducted in last-year courses attended mostly by students who work and are adolescent parents. In-depth interviews were conducted with three teachers and fourteen students, 39 classes were observed and class-material was collected. Data were analyzed using categorization and contextualization strategies. Results show that teachers perform three functions: definition of the environment, environmental management, and evaluation of the task. These functions install students on task but do not tend to explore how they interpret the texts. The structure of the activity could be redefined in order to promote epistemic uses of reading, writing and dialogue as well as to allow interpretations to be expressed and discussed in class. This would offer students the opportunity of accessing, communicating and reflecting on disciplinary contents. We claim that the epistemic use of these tools can ultimately contribute with educational equity.

Key words: reading, writing, teacher intervention strategies, high school

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Becaria posdoctoral. Dirección electrónica: nrosli85@gmail.com

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Profesora en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Dirección electrónica: paulacarlino@yahoo.com

Artículo recibido: 21 de octubre, 2016

Enviado a corrección: 22 de marzo, 2017

Aprobado: 15 de mayo, 2017

1. Introducción

En este artículo se analizan intervenciones docentes en relación con la lectura y la escritura de contenidos disciplinares en tres materias de una escuela secundaria argentina. Desde nuestros marcos teóricos asumimos que leer y escribir sobre contenidos disciplinares son actividades fértiles para la elaboración del conocimiento. Existen investigaciones socioculturales que abordan la potencialidad epistémica de la lectura y la escritura en ciertas condiciones. Según Wells (1987, 1990b), leer y escribir pueden funcionar como instrumentos de pensamiento y desarrollo de nuevos conocimientos a través del diálogo producido entre el texto y el lector o escritor. De acuerdo con este investigador, se lee en forma epistémica cuando se interrogan activamente los textos para comprenderlos, se consideran interpretaciones alternativas y/o se busca evidencia al respecto en los materiales leídos. En cuanto a la escritura, su potencialidad epistémica radica en el proceso dialéctico de componer un texto: planificar, hacer borradores, releer y revisar. Estas operaciones activan la reflexión y el pensamiento crítico-constructivo, y pueden favorecer la transformación de ideas y conocimientos de quien escribe un texto (Wells, 1987, 1990a).

En paralelo a estas afirmaciones sobre leer y escribir, Wells (1990a, 1993) señala que la interpenetración entre discursos orales y escritos ofrece otra potencialidad epistémica. Hablar sobre lo leído o producido permite aprender sobre contenidos disciplinares mientras se aprende acerca del lenguaje escrito. En efecto, este investigador identifica que discutir en clase respecto a lo leído puede promover que los y las estudiantes clarifiquen y desarrollen su propia comprensión. Los intercambios dialógicos pueden originarse en todas las clases, empero, son los y las docentes quienes deben crear condiciones para que las distintas voces participen (Dysthe, 2013; Dysthe, Bernhardt y Esbjørn, 2013).

Los trabajos reseñados dan cuenta de un vasto campo de estudios que aborda los usos epistémicos de la lectura y la escritura. A pesar de ello, en nuestra revisión bibliográfica identificamos escasos estudios que indagan esta temática en escuelas secundarias a las que asisten estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos. En el ámbito anglosajón, los trabajos relevados se centran en estudiantes inmigrantes y refugiados que conforman grupos con diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas y de nacionalidad. En cuanto al ámbito nacional, las indagaciones no informan suficientemente sobre las características de la extracción sociocultural y económica de los y las estudiantes.

Considerando esta área de vacancia temática, nuestra investigación se pregunta cómo se enseñan contenidos disciplinares con ayuda de la lectura y de la escritura en materias de

instituciones que reciben estudiantes de bajos recursos. Partimos de la idea de que ciertos modos de comprender y producir textos favorecen el aprendizaje de contenidos disciplinares. Así, buscamos identificar y comprender las prácticas de enseñanza que favorecen u obstaculizan que leer y escribir sean herramientas de participación y apropiación del conocimiento en asignaturas del nivel secundario.

Ya expusimos el marco teórico sociocultural del que nos valemos. Dado que indagamos en la enseñanza, para analizar datos también utilizamos dos teorías didácticas: la Teoría de las Situaciones Didácticas y la Teoría de la Acción Conjunta. Como se verá en los apartados subsiguientes, nos referiremos a *medio* en dos acepciones. Por un lado, medio en tanto "sistema autónomo, antagonista del sujeto" (Brousseau, 2007, p.15) que el profesor diseña para enfrentar a los estudiantes con un problema. Por otro lado, medio como contexto cognitivo de la acción (Sensevy, 2007); esto es, espacio de significados comunes establecido como producto de enseñanzas anteriores. Este contexto cognitivo resulta necesario para posibilitar la comunicación en el juego didáctico. Otra noción que aparecerá en el análisis es la de *contrato didáctico*, que refiere al sistema de hábitos y expectativas que determinan responsabilidades, obligaciones y compromisos entre el estudiante y el docente respecto de un conocimiento (Brousseau, 2007, Sensevy, 2007).

2. Metodología

Este artículo presenta algunos resultados de la tesis doctoral de la primera autora, bajo la dirección de la segunda autora. Los resultados se basan en una investigación cualitativa que buscó comprender procesos y significados (Denzin y Lincoln, 2005). Específicamente, se trata de un estudio de casos de tipo *instrumental* (Stake, 2000, 2010), dado que los casos se escogieron deliberadamente como instrumentos para responder a los interrogantes planteados.

La institución seleccionada para el trabajo de campo se localiza en el extremo norte de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) y atiende mayoritariamente población que habita en una villa cercana. Tal como mencionan los documentos institucionales recolectados, la mayoría de esos estudiantes son trabajadores, madres y padres adolescentes y presentan problemáticas de sobreedad, repitencia, pobreza, marginación y adicciones. Seleccionamos tres materias dictadas en un mismo curso de quinto año: Estudios Sociales Argentinos, Geografía Económica y Legislación Fiscal, las cuales conformaron tres casos. De ese modo,

diseñamos un estudio naturalista de carácter descriptivo-interpretativo que seleccionó intencionalmente ciertas asignaturas del repertorio habitual de prácticas pedagógicas.

Los instrumentos de recolección de datos fueron: observación de clases, entrevista semiestructurada y en profundidad a actores institucionales y recolección de documentos, materiales de lectura y producciones escritas. A lo largo de siete meses, observamos un total de 39 clases, entrevistamos a los tres docentes y los catorce estudiantes del curso y recogimos textos. Para el registro de datos, en el trabajo de campo, utilizamos un grabador digital y un cuaderno de notas. Transcribimos los datos por medio de un procesador de textos.

Para el análisis de los datos se utilizaron estrategias cualitativas de categorización y contextualización, que examinan relaciones de similitud y contigüidad respectivamente (Maxwell y Miller, 2008). El procedimiento de análisis se inició a través de la lectura transversal de los registros de las 39 clases observadas, de las cuales se recortaron 32 en las que identificamos la tarea de lectura y escritura predominante en las tres materias: *leer para responder cuestionarios*. Efectuamos lecturas y relecturas de los registros de clase para identificar intervenciones de los profesores en torno a esa tarea. Mediante una tabla del programa Excel comenzamos un proceso de categorización de la empiria guiándonos por nuestro marco conceptual. Ello condujo a delimitar categorías y subcategorías de las intervenciones identificadas, las cuales agrupamos en funciones docentes. También distinguimos el comportamiento de los estudiantes ante las intervenciones categorizadas, por medio de una estrategia contextualizadora. Así, teniendo en cuenta simultáneamente cómo actuaron profesores y discentes en dicha tarea, buscamos abordar la *acción conjunta* (Sensevy, 2007) en relación con los contenidos disciplinares trabajados en las materias.

3. Resultados

Las tres funciones docentes predominantes distinguidas en relación con la tarea son: definición del medio, gestión del medio y evaluación de la tarea. La primera función engloba intervenciones en las cuales los profesores construyen una situación que presenta un problema para que los estudiantes resuelvan. La función de gestión del medio agrupa intervenciones en las que, siguiendo a Sensevy (2012), se orienta y direcciona la acción de los estudiantes en la tarea. Finalmente, la función de evaluación de la tarea incluye modos a través de los cuales los profesores intervienen para evaluar las respuestas de los

cuestionarios. A continuación, detallamos los tipos de intervenciones identificadas al interior de cada función y presentamos fragmentos de empiria para ilustrarlos.

3.1 Definición del medio

En línea con investigadores en didáctica como Rickenmann (2006, 2007) y Sensevy (2007), entendemos definir un medio como proponer una situación-problema y establecer sus parámetros. Así, en la definición de un medio se precisan las tareas de aprendizaje, sus reglas y los recursos disponibles que orientan la actividad del estudiante hacia la construcción de conocimientos. Nuestros datos permiten distinguir dos conjuntos de intervenciones docentes en la definición del medio. El primer conjunto son intervenciones ante las cuales los estudiantes se disponen a leer, tales como dar consignas para responder en clase, organizar una memoria didáctica y contextualizar contenidos. El segundo conjunto son intervenciones frente a las que los estudiantes no se disponen a leer, tales como dar consignas domiciliarias.

En cuanto a las intervenciones que fomentan la lectura, registramos que los estudiantes comienzan a leer cuando la tarea se pauta para realizar en clase y tanto las consignas de los cuestionarios como los textos les resultan conocidos porque han tenido experiencia previa con ellos. Por el contrario, cuando se asignan consignas domiciliarias a partir de materiales novedosos o que consideran difíciles, los discentes no realizan la tarea. Veamos entonces, en la Tabla 1, un fragmento de empiria que ilustra lo antedicho.

Tabla 1. Da consignas domiciliarias

Clase 1. Hacia el final de la hora, el docente de Estudios Sociales Argentinos solicita que, para la próxima clase, lean el texto "Los mitos de la historia argentina" del historiador Felipe Pigna, que figura en el cuadernillo de la materia.
Interacciones
1. D: [Habla parado desde el centro del aula] Tienen que leer para la próxima, [el texto de] Felipe Pigna, "Los mitos de la historia argentina".
2. Daiana: ¡Qué calor! [se refiere a la temperatura del ambiente].
3. D: Sí, hace calor acá [en el aula] Les decía chicos, que la próxima clase traigan leído y hecho [se refiere a responder las preguntas del cuestionario que figura en el cuadernillo] este texto de Felipe Pigna, "Los mitos de la historia argentina".
[Los estudiantes comienzan a conversar sobre temas ajenos a la materia hasta que suena el timbre del recreo. En clases posteriores, el docente otorga tiempo para leer y responder el cuestionario sobre el texto de Felipe Pigna, dado que los estudiantes reconocen no haberlo hecho en sus hogares.]
Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de observaciones de clase.

Las intervenciones de dar consignas domiciliarias, ilustradas en la Tabla 1, no fomentan por sí mismas la lectura extra-clase. De hecho, la mayoría de los estudiantes en las entrevistas y en las clases observadas reconoce no haber leído ni respondido los cuestionarios en sus casas. Según la entrevista realizada al docente de Estudios Sociales Argentinos, él asigna consignas domiciliarias porque busca relevar en clase las interpretaciones producto de la lectura en los hogares. Esta idea de dar la palabra a los estudiantes sobre lo que leen ofrece una potencialidad epistémica destacada por la bibliografía. Dar lugar a distintos puntos de vista, de acuerdo con las investigaciones de Dysthe (1996, 2013), puede promover intercambios dialógicos en los que las perspectivas se enfrenten y den lugar a nuevos significados. En modo similar, Wells (1993) halla que las discusiones sobre lo leído pueden promover clarificaciones y el desarrollo de la propia comprensión sobre el contenido.

No obstante, los estudiantes, cuando se les asignan consignas para responder en sus hogares no llevan a cabo la tarea pedida, por lo que estos intercambios no pueden generarse. En las entrevistas, los estudiantes aducen que prefieren leer y responder cuestionarios en el aula por tres razones. En principio, porque en sus hogares no tienen tiempo ni espacio apto para llevar a cabo dicha tarea debido a sus responsabilidades laborales o domésticas, como trabajar u ocuparse de sus hijos o hermanos menores. Segundo, porque en clase pueden contar con un docente que los oriente y permita superar las dificultades de comprensión de los textos y/o de las consignas. Según manifiestan, les resulta más productivo y preferible leer en clase, ya que es allí donde pueden consultar dudas con el docente y sus compañeros. Por último, aducen que están acostumbrados solamente a lecturas en clase. En ese sentido, el encargo de lectura para los hogares representa una ruptura del contrato didáctico (Brousseau, 1986, 2007). De esa forma, "el peso de las costumbres" (Sensevy, 2007, p.10) contribuye a que los estudiantes no estén dispuestos a aceptar el nuevo "hábito de acción" propuesto (2007, p.17).

Además de las intervenciones que proponen lectura en clase, identificamos otras que también promueven que los estudiantes se dispongan a leer. Se trata de intervenciones en las cuales los profesores organizan una memoria didáctica y contextualizan contenidos disciplinares. Ambas intervenciones determinan un trasfondo común de significados compartidos con los estudiantes (Sensevy, 2007). Al contextualizar, se sitúan oralmente contenidos ya trabajados en determinado contexto socio-histórico. Al organizar una memoria didáctica, se fomenta el recuerdo de contenidos trabajados para reactivarlos (Brousseau,

1994, 2007; Brousseau y Centeno, 1991) en vistas de la nueva tarea, sin recurrir necesariamente a su contextualización. Estas dos intervenciones fomentan que los estudiantes entren en tarea, tal como muestra la Tabla 2.

Tabla 2. Organiza memoria didáctica

Clase 3. El docente de Geografía Económica ingresa al aula y tras conversar con un grupo de estudiantes sobre temas ajenos a la materia, habla a todo el curso.

Interacciones

1. **D:** [Escribe en el pizarrón "Deuda externa"]. **La deuda externa decíamos que ¿qué era?**
 2. **Daiana:** Una deuda que tenemos con otros países [...]. La deuda que tiene uno, pero con otros países.
 3. **D:** Bien. Otros países, **cuando decimos otros países... ¿o qué en realidad?**
 4. **Ariana:** Con el Fondo Monetario Internacional.
 5. **D:** **¿Qué es el Fondo Monetario Internacional?**
 6. **Ariana:** FMI. Ah, re boluda [tonta] [Ríe].
 7. **D:** Un organismo internacional de crédito. **Estaba el Fondo Monetario Internacional, ¿cuál más?**
 8. **Ariana:** ¿ONU?
 9. **D:** No. **Las Naciones Unidas, ¿qué es?**
 10. **Fabiana:** ¿Banco Mundial?
 11. **D:** Las Naciones Unidas es una organización de estados pero, en este caso, no son organismos financieros, sino que es cuando los estados se juntan para, entre otras cosas, hablar o intentar resolver los conflictos que puedan tener. [...] En este caso estamos hablando de los organismos financieros de crédito, los que te prestan [dinero]. Uno, el Fondo Monetario Internacional, por allá [señala a Fabiana] dijiste el Banco Mundial, también el Club de París. Todos esos organismos internacionales son los que te prestan dinero [...] ¿Hasta ahí estamos [entendieron]? **Cuando nosotros decíamos la importancia de poder acceder a un crédito ¿para qué? [...] para beneficiar ¿a quién?**
 12. **Denise:** A la sociedad.
 13. **Ariana:** Al país entero.
 14. **D:** Al pueblo en general. [...] Ahora, si yo [se refiere a un país] tengo de ingresos 100 pesos por mes, [...] si la cuota es de 150 ¿lo puedo pagar?
 15. **Ariana:** No.
 16. **D:** No, me complicó [no puedo pagar esa cuota alta]. [...] **Nosotros decíamos que el tema de la deuda externa se generaba como una gran problemática para los países subdesarrollados, para los países más pobres, en el caso de Argentina, como un país latinoamericano. ¿Por qué habría sido un problema la deuda externa? Por esto que les estaba diciendo. Esta cuestión de "me ingresan 100 y tengo que pagar 150", tengo un problema. Porque voy a tener que achicar todo los gastos que yo tenía para pagar esa deuda ¿Hasta ahí estamos?**
-

[Continúan los intercambios respecto a otros temas vistos anteriormente, tales como el aumento de la deuda externa contraída por el gobierno militar, el incremento de la desocupación y el cierre de industrias. La clase siguiente DB propone a los estudiantes ver en clase, y a través de las *netbooks*, un video de *Youtube* mientras copia en el pizarrón un cuestionario titulado "La ilegitimidad de la deuda".]

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de observaciones de clase

La Tabla 2 muestra un fragmento de clase en el cual el docente de Geografía Económica comienza a organizar una memoria didáctica sobre temas relacionados con la deuda externa. Para ello, fomenta la participación de los estudiantes, a quienes interpela a través de múltiples preguntas que buscan recordar lo trabajado en clase respecto al tema. Estas preguntas contienen, tal como conceptualiza Brousseau (1994), referencias a conocimientos "viejos" cuyos recuerdos el docente busca reactivar para articular con los conocimientos "nuevos" que pretende enseñar. Los estudiantes contestan las preguntas recordando temas trabajados anteriormente (interacciones n°2, 4, 10, 12, 13, 17, 19), lo que permite al profesor continuar explicando.

Hallamos en las entrevistas que los estudiantes valoran positivamente las intervenciones de contextualizar y organizar una memoria didáctica. Afirman que estas los incentivan a leer y facilitan la comprensión de los textos disciplinares. En las clases en las que los docentes efectúan estas intervenciones, observamos que los estudiantes, además de participar oralmente, se disponen a leer en clase los textos. Por el contrario, en las clases en las que solo se indica leer, sin establecer significados compartidos que permitan abordar los textos, los estudiantes conversan entre ellos o escuchan música de sus *netbooks* sin iniciar la tarea.

3.2 Gestión del medio

En esta función docente agrupamos las intervenciones ejercidas para gestionar el medio. Identificamos dos conjuntos de intervenciones que promueven que los estudiantes continúen leyendo para responder los cuestionarios (intervenciones que sostienen la tarea) o directamente escriban una respuesta (intervenciones que cierran parcialmente la tarea).

El primer grupo de intervenciones sostiene la tarea dado que promueve la interacción de los discentes con la problemática que esta presenta. Nos referimos a intervenciones en las que los profesores *devuelven* la responsabilidad que les incumbe a los alumnos en la tarea (Brousseau, 1986, 1994, 2007) y *regulan* (Rickenmann, 2006; Sensevy, 2007) tanto la interpretación como la búsqueda de respuestas en los textos. Los términos devolución y

regulación provienen de la teoría de las situaciones didácticas, que postula que los estudiantes aprenden si construyen conocimientos en forma autónoma. Para posibilitar esta construcción, los docentes tienen que gestionar condiciones para *devolverles* el problema (Brousseau, 1986, 1994, 2007) a los estudiantes y, con ello, lograr que asuman la responsabilidad por resolver la tarea. Así, se preserva la cláusula *proprio motu* (Sensevy (2007, 2012): se impulsa que los estudiantes produzcan estrategias por su propio movimiento, sin que los docentes les indiquen cómo ganar el juego didáctico.

La Tabla 3 muestra un fragmento de clase donde un docente sostiene la tarea mediante la devolución a los estudiantes de la responsabilidad por resolver los cuestionarios. Tal como observamos, en estas ocasiones, los profesores no comunican su saber, sino que incitan a los estudiantes a volver al texto para buscar la respuesta, o bien devuelven la pregunta formulada para que continúen pensando y la respondan por sí mismos.

Tabla 3. Devuelve responsabilidad por resolución de tarea

Clase 15. En Geografía Económica los estudiantes se encuentran leyendo el artículo periodístico "Pelea por el ALCA: cómo se alineó cada país y qué se puso en juego" para responder un cuestionario que el docente copia en el pizarrón al comenzar la clase.

Interacciones

1. **Lautaro:** [En voz alta y dirigiéndose a sus compañeros] ¿Encontraron la [respuesta a la consigna] cuatro? [se refiere a la consigna "¿Qué países estaban de acuerdo (con el ALCA) y por qué?].
2. **D:** [Se acerca al banco de Lautaro] **Si vos te ponés a leer, fijáte a ver cómo yo puedo...** [encontrar la respuesta a la pregunta] [No continúa la frase].
3. **Lautaro:** Chile [Sin volver al texto, efectúa una posible respuesta a la consigna por la cual consulta].
4. **D:** Bueno, puede llegar a ser [un país que estaba de acuerdo con el ALCA]. **Leé.**
5. **Claudia:** ¿La cuatro? [consulta por la misma consigna que Lautaro]
6. **D:** [En voz alta, habla a todo el curso] **Bueno, lo que tenemos que hacer en principio es leer todo [el artículo], ¿no? Leer todo esto. Y después** [ver si] "¿me responde acá?".

[Los estudiantes lo escuchan en silencio y continúan leyendo la fotocopia del artículo en búsqueda de la respuesta a la consigna].

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de observaciones de clase

Puede verse en la Tabla 3 cómo el docente, ante la consulta de Lautaro y Claudia por una consigna del cuestionario, incita a los estudiantes a volver al artículo periodístico que se encuentran leyendo para poder responderla. Ante la respuesta de Lautaro en la interacción nº3, el profesor no indica si "Chile" contesta o no la consigna, sino que mantiene en

suspense su saber para que el estudiante pueda responderse a sí mismo tras leer el texto. Así, ante estas intervenciones, los estudiantes vuelven al texto para intentar resolver las consignas por las que han consultado.

Mediante intervenciones como estas, los docentes ceden su lugar como fuentes de saber disciplinar para otorgárselo a los textos. Así, los profesores destacan que en la bibliografía puede hallarse la solución al problema planteado por la tarea. Al mismo tiempo, estas intervenciones promueven que los estudiantes adopten el rol de interpretantes de los textos para construir conocimientos dentro de la situación planteada.

En paralelo a las intervenciones de devolución, identificamos otras acciones que sostienen la tarea de leer para responder cuestionarios. Se trata de intervenciones en las que se regula la interpretación del texto, brindando algún tipo de ayuda para avanzar con la lectura como explicar términos, oraciones y/o párrafos. De acuerdo con nuestro análisis, estas intervenciones contribuyen a que los estudiantes sigan involucrados en la resolución de la tarea, leyendo el texto y escribiendo las respuestas a los cuestionarios. Tal como ilustra la Tabla 4, estas intervenciones ofrecen explicaciones de las dudas, comandadas bajo la perspectiva del docente, pero no requieren que los estudiantes enuncien lo que comprendieron.

Tabla 4. Regula interpretación del texto

Clase 9. Para responder un cuestionario en la clase de Legislación Fiscal, los estudiantes se encuentran leyendo de sus carpetas la definición del impuesto sobre los bienes personales que copiaron del pizarrón.

Interacciones

1. **Ernesto:** [Lee en voz alta de su carpeta] ¿"Todos los bienes gananciales que tenga la mujer"? [Se refiere a una parte de la definición del impuesto al patrimonio que refiere a la sociedad conyugal: "Tributará el marido todos los bienes propios y los de la sociedad conyugal con excepción: bienes adquiridos por la mujer en el ejercicio de la profesión, que exista separación de bienes, que la administración de todos los bienes gananciales la tenga la mujer según resolución judicial]
2. **D:** Sí, [suponéte que] vos te casas. Una vez que te casaste, todo lo que consigas después de eso es [bien] ganancial.
3. **Ernesto:** ¿Y lo que tenías antes?
4. **D:** Lo que tenías antes, es tuyo.
5. **Ernesto:** ¿Y cómo saben [los jueces]?
6. **D:** Porque vos en la escritura de una casa siempre te salta [aparece] la fecha.
7. **Ernesto:** ¿Y un televisor? [Suponéte que] Yo me compré un plasma de 42 pulgadas.
8. **Yesica:** Es tuyo.
9. **Ernesto:** ¿Pero qué sabe el tipo [juez] si es tuyo?
10. **D:** Vos tenés que tener una boleta, la factura, específicamente a tu nombre.
11. **Ernesto:** Y si no [tenés la factura], fuiste... [no podés acreditar que es tuyo].
12. **D:** Si no [tenés la factura], fuiste. Viste que a veces en la factura [de compra] no te ponen a nombre de quién [se expide]. Pero si vos lo pedís te ponen [el nombre], es una pavada [sencillo]. Pero todo lo que vos tenías antes de tu matrimonio es tuyo y lo de ella [la esposa] es de ella, y de ahí en adelante, es de los dos. Excepto que vos declares lo contrario. Que vos mientras estés casado hayas... [Por ejemplo] se murió tu viejo [papá] y heredaste una propiedad, en la costa, entonces eso, como es por herencia, es solo tuyo y ya no pasa a ser [bien] ganancial. Si vos el día de mañana te separas, por más que haya sido [heredada la propiedad] después que te casaste, sigue siendo tuyo.
13. **Ariana:** ¿Y cuándo tienen que firmar esa cosa? Ese...prenupcial.
14. **D:** ¿Un acuerdo prenupcial? Lo hace la gente que tiene mucha guita [plata], nosotros no vale la pena que hagamos eso. ¿Qué voy a declarar? ¿Qué tengo una biblioteca de 500 libros y dos televisores? Yo otra cosa no tengo, o sea...pero la gente que tiene mucha plata, antes de casarse, establece que todo lo que era mío, va a seguir siendo mío, que eso es normal, es por ley. Pero [establecen que], lo que yo gane en el ejercicio de mi profesión va a seguir siendo mío, no va a ser algo conyugal, ¿se entiende? Y lo que vos [como esposo] ganás en el ejercicio de tu profesión, va a ser tuyo. Eso es.

[Los estudiantes escuchan en silencio la explicación de la docente. Luego retoman la lectura de la definición].

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de observaciones de clase

En la Tabla 4 puede verse cómo la profesora de Legislación Fiscal regula la interpretación del impuesto a los bienes personales. Para ello, recurre a diversos ejemplos como la escritura de una casa y la herencia de un inmueble en la costa. Ante estas intervenciones, los estudiantes se involucran participando oralmente con preguntas (interacciones nº 3, 5, 7, 9 y 13) y comentarios que parecen evidenciar comprensión del tema (interacciones nº 8 y nº11).

En las entrevistas, los profesores mencionan valerse de ejemplos con el fin de relacionar los contenidos disciplinares con las experiencias cotidianas de los estudiantes.

Docente de Geografía Económica: [Trato de] **Bajarlo [adaptarlo] a la forma [...] como ellos** [los estudiantes] **hablan.** [...] **Y después aplicarlo a una situación de la realidad concreta de ellos.** [...] **A veces les quedan lejos** [los contenidos disciplinares].

Docente de Legislación Fiscal: [Lo que busco es] **poder vincularle** [los contenidos] **con algo cotidiano de ellos.** *¿Yo cómo le puedo hacer entender a un pibe [joven] [los impuestos sobre los bienes personales? [...]]* [Que se trata de] *gente que gana más de 305 mil pesos al año. [...]]* *A vos se te hace difícil entender lo que no ves, lo que no tocas, lo que no lo sentís cerca [...].* [Cuando se da cuenta que los estudiantes no entendieron] *tratamos de explicar de nuevo [...]]* **con más ejemplos [...]]** **más "bajadito"** [cercano] **a la realidad.** [...] *Que ellos [...]] puedan sentirlo como algo cercano.*

Tal como afirman estos docentes, la abstracción y la lejanía de ciertos contenidos disciplinares quedan allanadas al concretizarlos en ejemplos vinculados a los mundos significativos de los estudiantes. En ese sentido, Wells (1993) halla, en clases de Ciencias Naturales del nivel primario, que el lenguaje familiar de los ejemplos brindados por docentes vincula las experiencias cotidianas de los estudiantes con los significados abstractos de los textos disciplinares. A la vez, algunos estudiantes entrevistados sostienen que estas explicaciones favorecen su comprensión porque apelan a ejemplos cotidianos e incorporan modos de utilizar el lenguaje que les resultan familiares. Pudimos observar, en las clases, que los ejemplos promueven el involucramiento de los estudiantes a través de la participación oral y la escucha atenta de las explicaciones.

En las clases observadas distinguimos un tercer modo de sostener la tarea: regular la búsqueda de respuestas en el texto a través de señalar apartados o párrafos donde encontrar las respuestas o incitar su lectura leyendo su comienzo en voz alta. En este tipo de

regulación, los docentes direccionan y focalizan la atención de los estudiantes en "signos relevantes" de la situación (Sensevy, 2012, p. 509). Estos signos serían las partes del texto donde hallar las respuestas a las consignas. En la Tabla 5 ejemplificamos estas intervenciones.

Tabla 51. Regula búsqueda de respuestas en el texto

Clase 3. Los estudiantes se encuentran leyendo fotocopias del módulo de Cultura Fiscal para terminar de responder el cuestionario sobre paraísos fiscales que la docente de Legislación Fiscal dictó la clase anterior, que consta de veintidós preguntas.

Interacciones

1. **Claudia:** Me falta [responder las preguntas número] 17 y 18.
2. **D:** [Se acerca a su banco].
3. **Claudia:** [Leyendo la pregunta número 17 del cuestionario dictado] "¿Cuáles son las dos formas de mover el dinero de manera electrónica?".
4. **D: Esta es una y esta es otra** [Señala en las fotocopias dos párrafos que detallan las dos formas de mover el dinero en forma electrónica].
5. **Claudia:** Y después [leyendo la pregunta número 18] "¿Cuál es la manera de blanquear dinero?"
6. **D: Está en este pedacito** [Señala un apartado en la fotocopia].
7. **Claudia:** [Comienza a leer dicho apartado].
8. **Yésica:** A mí me falta la última [se refiere a la pregunta número 22: "¿Qué sucede con el Impuesto a las Ganancias en las empresas radicadas en un paraíso fiscal?"]. [Comienza a leer la consigna en voz alta.] "¿Qué sucede con el Impuesto a las Ganancias de las empresas radicadas....?"
9. **D:** [Interrumpe] **Está del otro lado de la hoja, debajo del título** [se refiere al apartado bajo el subtítulo "¿Cómo operan las empresas radicadas en los TBT?"].
10. **Yésica:** [Voltea la fotocopia que estaba leyendo para dirigirse a la sección indicada y empieza a leerla].
11. **Lautaro:** [Lee la cuarta pregunta del cuestionario] "¿Cuáles son las modalidades básicas de los paraísos?" Bueno, es un poco larguita, ¿no? [se refiere a la extensión de un apartado bajo el subtítulo "¿Cuáles son las características básicas de un "paraíso fiscal"?"]
12. **D:** No, no, no. Porque yo estoy hablando de las modalidades básicas y es otra cosa. [Se acerca a Lautaro, señala un párrafo de la fotocopia del módulo y lee en voz alta] "**En función de las diferencias centrales, se pueden establecer tres modalidades básicas". Son esas tres.**
13. **Lautaro:** [Hablándole a Ernesto, su compañero de banco, señala el párrafo indicado por la docente hasta su última oración] Desde "en función" hasta acá. [Ambos comienzan a copiar en sus carpetas el párrafo indicado].

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de observaciones de clase

Las interacciones n° 4, 6, 9 y 12 de la Tabla 5 ilustran cómo la docente de Legislación Fiscal indica apartados o párrafos donde hallar las respuestas. Ante estas indicaciones, se acota la dificultad del problema: los estudiantes se dirigen a porciones del material (interacciones n° 7 y 10), evitan así leer todo el texto, y luego las copian en sus carpetas (interacción n° 13).

Observamos que en estas intervenciones los docentes no alientan a los estudiantes a enunciar sus interpretaciones. Por ejemplo, cuando Lautaro interviene en la interacción n°11, la profesora señala y lee el párrafo que responde la pregunta, sin preguntarle qué comprende de lo leído.

En oposición a las intervenciones que sostienen la tarea mediante devolución y regulación, identificamos otro tipo de intervenciones que cierran parcialmente la tarea. Este cierre parcial se produce al avalar o enunciar respuestas, revelando aquellas que se consideran correctas antes de que los estudiantes las respondan por escrito. La Tabla 6 muestra un ejemplo de intervenciones en las que se avalan respuestas localizadas en el texto.

Tabla 2. Avala respuesta

Clase 1. El docente de Geografía Económica propone leer un texto de un manual de Historia Mundial Contemporánea y contestar las preguntas del cuestionario que allí figura.

Interacciones

1. **Lautaro:** [Pregunta en voz alta al docente, refiriéndose a la consigna "¿Qué importancia tuvo el proteccionismo para el capitalismo, según Stiglitz?"] ¿[La respuesta] Puede ser [comienza a leer en voz alta una oración del texto] "edificaron..."? Vení un segundo. [Continúa leyendo la oración] "...sus economías mediante la protección sabia y selectiva de alguna de sus industrias".
 2. **D: Está bien.**
 3. **Lautaro:** Eso [sería la respuesta] ¿no?
 4. **D: Ajá.** [Lautaro copia en su hoja la oración que leyó en voz alta].
 5. **Daiana:** Profe.
 6. **D: Sí.** [Se acerca a su banco]
 7. **Daiana:** La [respuesta de la consigna número] dos, ¿es esto? De acá hasta acá. [Señala un fragmento del texto].
 8. **D: Sí, sí. Muy bien.** [Daiana copia en su carpeta el fragmento que señaló al docente].
-

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de observaciones de clase

En la Tabla 6 el docente de Geografía Económica avala las respuestas que Lautaro y Daiana localizaron en los textos (interacciones nº2, 4 y 8). Tras recibir ese aval, los estudiantes transcriben en sus carpetas las partes que señalaron al docente.

Al analizar estas intervenciones, registramos que ninguno de los profesores pregunta a los estudiantes qué han entendido de esos fragmentos ni por qué piensan que contestarían las consignas de los cuestionarios. Convalidan inmediatamente esas partes identificadas por los estudiantes sin antes relevar su comprensión. .

Registramos otras intervenciones en las que los docentes de las materias cierran parcialmente la tarea. Son acciones en las que renuncian a la reticencia que el juego didáctico requiere para que los alumnos puedan producir respuestas *proprio motu* (Sensevy, 2007, 2012). Se trata de intervenciones en las que enuncian las respuestas consideradas correctas: las explicitan oralmente o las leen en voz alta de los textos. De esa forma, los docentes en vez de "esconder" (Sensevy, 2007, p.12) lo que saben, dan la solución del problema que esperan resuelvan los estudiantes. En la Tabla 7 presentamos un fragmento de clase con un ejemplo de estas intervenciones.

Tabla 7. Enuncia respuesta

Clase 11. La docente de Legislación Fiscal reparte una fotocopia del módulo de Cultura Fiscal que versa sobre los parámetros renta y consumo y otra fotocopia con consignas. Luego, indica a los estudiantes que respondan las consignas con la información de la fotocopia y con las definiciones escritas en sus carpetas la clase anterior.

Interacciones

1. **Fabiana:** [Se levanta de su silla y se acerca a la docente]. No entiendo. [Lee una consigna del cuestionario] "En los impuestos a los bienes personales ¿sobre qué paga impuesto el contribuyente?"
2. **DC:** [...] **Por el excedente de 305 mil pesos.**

[Fabiana lee la fotocopia del módulo y cuando identifica el párrafo en el que se encuentra dicha cifra, lo copia en su carpeta].

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de observaciones de clase

La Tabla 7 muestra cómo la docente da un cierre parcial a la tarea: interviene explicitando la respuesta que espera. Observamos que en esta intervención la profesora no indaga si la estudiante consulta por dificultades para comprender la pregunta o para entender los contenidos disciplinares (parámetros renta y consumo). Fabiana utiliza esta intervención para identificar el párrafo donde figura lo enunciado por la docente y lo copia en su carpeta.

Mediante las intervenciones que enuncian la respuesta, los docentes ofrecen a los estudiantes los conocimientos que quieren ver aparecer y revelan la solución del problema. Esto fue denominado por Brousseau (1990, 2007) como un efecto Topaze en la negociación del contrato didáctico.

3.3 Evaluación de la tarea

Hemos descrito hasta el momento intervenciones en las funciones docentes de definición del medio y gestión del medio. Distinguimos que los profesores de las tres materias ejercen una tercera función en la cual valoran y emiten un juicio sobre el trabajo y acciones de los estudiantes en la tarea de leer para responder cuestionarios. En la evaluación de la tarea, identificamos dos tipos de intervenciones: aquellas que evalúan las respuestas escritas y aquellas que evalúan las interpretaciones de los estudiantes.

Cuando los docentes de estas asignaturas se centran en las respuestas escritas, evalúan aspectos disciplinares (relacionados con el contenido disciplinar) y aspectos formales (cuestiones locales y de superficie del texto que no se vinculan con el significado de los temas). La Tabla 8 ilustra este tipo de intervenciones que hallamos en gran cantidad de ocasiones.

Tabla 8. Evalúa respuestas escritas

Clase 3. La profesora de Legislación Fiscal propone poner en común un cuestionario sobre paraísos fiscales.

Interacciones

1. **D:** Empezamos a corregir los que ya las tienen hechas [las respuestas], [...] Vamos, arranquen: pregunta-respuesta, pregunta-respuesta, rapidito, vamos. Cualquiera de ustedes.
2. **Daiana:** [Lee la consigna número uno del cuestionario] "Definición de paraísos fiscales".
3. **D:** Sí.
4. **Daiana:** [Lee en voz alta su respuesta] "Los paraísos fiscales son estados o lugares que se caracterizan por poseer regímenes fiscales que establecen una nula o una escasa tributación para determinados inversores".
5. **D: Bien,** ¿estamos todos de acuerdo?
6. **Alumnos:** Sí.
7. **Daiana:** [Lee en voz alta la consigna número dos y luego su respuesta] "¿Qué es tributar?". "Tributar es pagar los impuestos al Estado o determinados lugares".
8. **Claudia:** Yo puse "Pagar impuestos" nada más.
9. **D: Pagar impuestos, está bien. Está bien.**
10. **Daiana:** [Lee la consigna número tres y luego su respuesta] "¿De qué otra manera se denomina a los paraísos fiscales?". "Paraísos fiscales se suelen denominar a los países de baja tributación y como países o territorios de tributación privilegiada".
11. **D: Bien.** ¿Están de acuerdo? [Durante cuatro segundos ningún alumno responde].
12. **Daiana:** Sí. [Lee la consigna número cuatro y luego su respuesta] "¿Cuáles son las modalidades básicas de los paraísos fiscales?". "Modalidades básicas, entre ellas, los paraísos 'clásicos', los que ofrecen ventajas fiscales a personas que ejercen sus actividades en el extranjero, finalmente también territorios que disponen de centros de servicios complejos, por ejemplo, las telecomunicaciones".
13. **D: Está bien.**

[Continúa la puesta en común de las 22 consignas del cuestionario que la docente dictó]

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de observaciones de clase

En este fragmento de clase que reproduce la Tabla 8, la docente de Legislación Fiscal avala las respuestas escritas que los estudiantes leen en voz alta. Así, les da un "reconocimiento final" (Sensevy, 2007, p.19) dictaminándolas como correctas. Registramos que en estas intervenciones los docentes no requieren que los discentes expresen sus interpretaciones o que otros compañeros lean sus respuestas a la misma consigna. Por lo tanto, no se recogen indicios de la comprensión de los contenidos disciplinares. Es probable que estas intervenciones produzcan un efecto Jourdain (Brousseau, 1990, 2007): se

reconocen de inmediato ciertos comportamientos de los estudiantes (las respuestas "correctas") como estrategias ganadoras del juego didáctico.

A diferencia de la gran cantidad de intervenciones que evalúan las respuestas escritas, registramos una minoría que evalúa lo que han comprendido los estudiantes. En las pocas ocasiones en las que evalúan las interpretaciones, los profesores preguntan a los estudiantes por los contenidos pero luego exponen oralmente. A modo de ejemplo, presentamos un fragmento de clase en la Tabla 9.

Tabla 3. Evalúa interpretaciones: pregunta y expone

Clase 2. El docente de Geografía Económica plantea poner en común un cuestionario acerca de un texto titulado "El FMI y el fundamentalismo de mercado" del economista Joseph Stiglitz, leído de un manual de Historia Mundial Contemporánea.

Interacciones

1. **Daiana:** [Lee una pregunta del cuestionario y luego la respuesta que escribió en su carpeta] "¿Qué errores comete el FMI, según este Premio Nobel?", "No aportaron un crecimiento sostenido, se plegaron a sus rigores, la aus... [detiene la lectura] la austeridad excesiva ahogó el crecimiento, los programas requieren de un cuidado extremo de su secuencia, el orden de las reformas y ritmo."
2. **D:** ¿Qué es esta austeridad excesiva?
3. **Daiana:** Qué se yo.
4. **D:** ¿Qué piensan que es austeridad?
5. **Daiana:** No sé, tengo los pies helados [Sus compañeros permanecen en silencio].
6. **D:** Cuando yo soy austero es que gasto poco, ¿eh? Cuando controlo mis gastos, ¿qué es lo que está planteando [el texto]? [Ninguno de los estudiantes responde] [...] **El FMI cuando te presta plata, ¿qué pretende si te presta plata? ¿qué quiere cuando presta plata?**
7. **Nadia:** Que la devuelvas.
8. **D:** **Que la devuelvas, claro.** [...] [Escribe "FMI" en el pizarrón] [...] **Cuando vos tenés un Estado que tiene dinero, puede distribuir ese dinero de las maneras que entienda que sean necesarias: haciendo un puente [...], entregando computadoras a los estudiantes, haciendo escuelas, en fin, [eso se puede hacer] cuando vos tenés plata. ¿Qué era lo que sucedía, entonces, con un Estado [que no tiene plata] y con esto que estábamos hablando? Lo que sucedía era que el Estado no tenía plata. ¿Por qué no tenía plata el Estado? [...] Vos [se refiere a un Estado] tenías que devolverle [al FMI] esa plata [...]. Tenemos que pagar un crédito... el Estado entonces nunca tenía plata. Con lo cual, como no tenía plata, ¿qué sucedía? Sucedió lo que terminó sucediendo en el [año] 2001 en la Argentina, quebró. ¿Por qué quebró? Y... si no tenía plata. Ya no tenía plata para nada. ¿Se entiende chicos, más o menos, lo que estamos hablando?**

[Los estudiantes asienten, continúa la puesta en común del cuestionario].

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de observaciones de clase

En la Tabla 9 el docente de Geografía Económica consulta a Daiana por su comprensión de la austeridad adoptada por países endeudados con el FMI. Cuando sus compañeros permanecen en silencio y dicha estudiante admite no saberlo, el profesor inicia una exposición oral de ese contenido disciplinar.

Identificamos también otras intervenciones minoritarias que evalúan las interpretaciones de los estudiantes sosteniendo preguntas acerca de los temas, para que estos argumenten. Esto origina un extenso intercambio de interpretaciones entre el docente y los estudiantes, tal como ejemplifica la Tabla 10.

Tabla 10. Evalúa interpretaciones: sostiene pregunta

Clase 2. En la clase de Estudios Sociales Argentinos se desarrolla una puesta en común del cuestionario sobre el artículo de Mario Margulis titulado "El difícil arte de asir a la juventud".

Interacciones

1. **Yésica:** [Lee en voz alta su respuesta a la consigna "Explica a qué se refiere (el autor) cuando menciona 'la juventud dorada'"]. "La juventud dorada se refiere a las juventudes poseedoras de cuerpo legítimo, delgados, blancos, rubios, etc. Estos jóvenes son para sí mismos porque sienten la cercanía respecto de la vejez y de la muerte".
 2. **D: El autor plantea esto de "juventud dorada" y ¿a qué hace referencia cuando dice "juventud dorada"? ¿Sería "dorada" o qué otro sinónimo le podemos... [no termina la pregunta]? Dice [leyendo la pregunta del cuadernillo] "Explica a qué se refiere cuando menciona la 'juventud dorada'".**
 3. **Ernesto:** Lo mejor.
 4. **Carla:** Que tenés que ser perfecto.
 5. **D: ¿Lo mejor...? O lo añorado, ¿no? sería la juventud soñada, dorada. ¿Y tenés que ser... [no termina la pregunta]? [Mira a Carla] Me dijiste vos...**
 6. **Carla:** Perfecto.
 7. **D:** Perfecto.
 8. **Carla:** [En voz baja] [Tenés que ser] otro tipo de persona...
 9. **D: ¿Qué quién? ¿Quién acepta? ¿Cómo lo definirían ustedes? ¿Por qué [el autor] explica eso? ¿Cómo tiene que ser la juventud según esta concepción de la juventud?**
 10. **Fabiana:** Como los chicos de la propaganda.
 11. **D: Claro, ¿por qué habla de juventud dorada? ¿Los chicos de la propaganda?**
 12. **Fabiana:** Sí, que son rubios, ojos claros, todo eso. Como que lo muestran de una manera perfecta pero no se sabe cómo es realmente por dentro.
 13. **D:** Claro.
 14. **Fabiana:** Porque una persona puede ser muy perfecta por fuera, pero por dentro debe ser tremendamente... [no termina la frase].
-

15. **Carla:** Los medios de comunicación dicen que tenés que ser flaca, alta, cheta.
16. **D:** Muy bien. Bueno, es eso un poco, los medios de comunicación nos muestran una cosa que legitiman como válido.
17. **Yesica:** Aparte también, no solo eso, sino el nivel social, de la clase social [...] porque vos la ves re alta [a la persona] y hay muchos lugares pobres y esas cosas que no se ven en la tele.
18. **D:** Claro, y eso lo que muestran es como que hay que llegar a ese modelo, ¿no? ¿si uno no llega a ese modelo?
19. **Fabiana:** Está fuera de...
20. **D:** Está fuera. Y ahí entran aquellos sectores excluidos que vamos a llegar ahora, a los sectores populares.

[Continúan poniendo en común las respuestas al cuestionario].

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de observaciones de clase

El docente de Estudios Sociales Argentinos, tras escuchar la respuesta de Yésica, sostiene la pregunta sobre el concepto de juventud dorada. Así, logra que algunos estudiantes expresen sus interpretaciones y comenten desde sus universos de significado.

Finalmente, registramos otro tipo de intervenciones, también en escasa cantidad, que evalúan las interpretaciones de los estudiantes. Se trata de intervenciones en las que se formula una pregunta para explorar una temática en forma amplia, al estilo de las consignas abiertas descritas por Aisenberg (2005, 2010). Tal como muestra la Tabla 11, esta intervención promueve que los estudiantes hablen acerca de lo leído sin circunscribirse necesariamente a la información que piden las consignas del cuestionario.

Tabla 114. Evalúa interpretaciones: formula pregunta abierta

Clase 2. El docente de Estudios Sociales Argentinos propone poner en común las respuestas al cuestionario sobre el artículo de Mario Margulis.

Interacciones

1. **D:** ¿Qué plantea el autor, el sociólogo Mario Margulis? El texto ¿qué plantea en general? ¿Cuál es la idea que ustedes... [no termina la pregunta]?
2. **Fabiana:** ¿En general? Más que nada lo...
3. **Carla:** [Interrumpiendo] Los distintos temas que podés tocar de las juventudes.
4. **D:** ¿Analiza...?
5. **Fabiana:** Sí, los distintos temas que podés tocar de la juventud.
6. **D:** Analiza las juventudes, bueno, muy bien. [Se levanta de la silla y escribe en el pizarrón "Juventud" y se detiene]. Pero ¿qué analiza?, ¿la juventud?, ¿qué plantea él, como la juventud o las juventudes?
7. **Fabiana:** Juventudes, que no piensa que hay una sola juventud, sino varias juventudes.
8. **D:** Bueno, muy bien. [Agrega "es" a la palabra "Juventud". En el pizarrón queda escrita la palabra "Juventudes"].
9. **Fabiana:** Esa es la palabra que usó en realidad él.
10. **D:** Bien, entonces ahí ya tenemos que él no plantea que hay una sola juventud sino que plantea que hay...
11. **Fabiana:** Varias.
12. **D:** Varias juventudes, muy bien. [...] Ahí tienen una guía de estudio [se refiere a las consignas del cuestionario] ¿sí? Hay unas preguntas. [Enuncia la primera consigna del cuestionario] "¿Cuáles son los factores que condicionan a la juventud?" ¿Cuáles son en general? Primero dice cuáles son los factores ¿no?
13. **Fabiana:** Sí. [Lee la pregunta del cuadernillo] "¿Qué factores condicionan a la juventud?".
14. **D:** ¿Carla? [Pregunta a dicha alumna] ¿Qué factores por ejemplo? [Escribe en el pizarrón "Factores"].
15. **Yésica:** [Leyendo de su carpeta] "Naturales, sociales, el lugar dónde viven, la generación a la que pertenecen".
16. **D:** [Copia en el pizarrón lo enunciado por Yésica] Y después él [autor] plantea [enuncia la segunda consigna del cuestionario] "¿Cuáles son las condiciones más notorias?". Es la pregunta ¿Mabel?

[Continúa la puesta en común de las respuestas al cuestionario].

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de observaciones de clase

En la Tabla 11 puede verse que el profesor de Estudios Sociales Argentinos inicia la puesta en común a partir de una pregunta abierta –“¿Qué plantea el autor?”– para promover que los estudiantes expresen sus propias interpretaciones del texto. Es decir, invita a los

estudiantes a decir lo que entienden de lo leído. En efecto, esta pregunta abierta permite que Carla y Fabiana enuncien sus interpretaciones acerca de lo que comprenden sobre el texto en general (interacciones nº 3, 5, 7, 9 y 11).

4. Conclusiones

En este artículo pusimos el foco en las prácticas de enseñanza que involucran lectura y escritura de contenidos en tres materias (Estudios Sociales Argentinos, Geografía Económica y Legislación Fiscal) de una escuela secundaria a la que asisten estudiantes de sectores socioeconómicos desfavorecidos.

El objetivo propuesto fue identificar y comprender las prácticas de enseñanza que en esas asignaturas favorecen u obstaculizan que leer y escribir sean herramientas de participación y apropiación del conocimiento. Centramos el análisis de datos en la tarea mayormente propuesta por los docentes de las materias: leer para responder cuestionarios. El análisis permitió distinguir tres funciones docentes: *definición del medio*, *gestión del medio* y *evaluación de la tarea*. Este trabajo presenta las múltiples intervenciones identificadas en la investigación según promovieron o no que los estudiantes se dispusieran a leer (definición del medio), sostuvieron o no la tarea (gestión del medio) y evaluaron las respuestas escritas o las interpretaciones de los estudiantes (evaluación de la tarea).

Mostramos que en la función de *definición del medio*, ciertas intervenciones lograron instalar a los estudiantes en la tarea: brindar consignas para responder en clase, organizar una memoria didáctica y contextualizar contenidos disciplinares. Por el contrario, otras intervenciones como pedir lectura en los hogares ocasionaron que los estudiantes no llevaran a cabo lo pedido.

Por su parte, en la función docente de *gestión del medio* registramos intervenciones que promovieron que los estudiantes continuasen leyendo para responder los cuestionarios (devuelve responsabilidad, regula interpretación del texto y regula búsqueda de respuestas). También hallamos intervenciones que suscitaron que los estudiantes solo copiasen fragmentos (avala respuesta y enuncia respuesta).

Por último, mencionamos que en la función de *evaluación de la tarea* fueron minoritarias las intervenciones que pidieron a los estudiantes explicitar sus interpretaciones, en contraste con la gran cantidad de intervenciones que evaluaron las respuestas escritas. Esta escasez de intervenciones, probablemente, radique en una noción de la lectura como actividad extractiva del significado dado en lo impreso. Esta noción se opone al enfoque

interactivo que entiende que leer es un proceso interpretativo que requiere poner en relación la información del texto con los conocimientos del lector (Lerner, 1985; Smith, 1988 citado en Carlino, 2005).

Habiendo reseñado los resultados de este trabajo, explicitaremos algunas de sus limitaciones. Dado que se trata de un estudio de casos, los resultados presentados no pueden generalizarse a todo el universo de asignaturas. Es necesario efectuar otras investigaciones para confirmar, matizar o cuestionar estos resultados. Al mismo tiempo, indagaciones que sitúen como objeto de estudio las respuestas escritas de los estudiantes podrían aportar datos a la temática estudiada. Por último, vale aclarar que otras tareas de lectura y escritura quedaron por fuera del presente análisis, dado que solo nos concentramos en aquella propuesta con mayor frecuencia en las materias estudiadas.

Pese a las limitaciones expuestas, este trabajo permite efectuar conclusiones acerca lo que ocurre habitualmente en asignaturas de escuelas secundarias que reciben a poblaciones de bajos recursos. Los resultados de este estudio indican que, en la actividad de leer para responder cuestionarios, algunas intervenciones lograron instalar a los estudiantes en la tarea, que sostengan atención en textos complejos y que pregunten y comenten sobre los temas. No obstante, la actividad, tal como fue estructurada, no otorgó preponderancia a las interpretaciones de los estudiantes. Así, se recogió poca información acerca de qué comprendieron los estudiantes acerca de los contenidos sobre los que leyeron.

Nuestros datos muestran que cuando los docentes exponen el contenido o explicitan las respuestas, sin indagar sobre las interpretaciones de lo leído, reducen la actividad de los estudiantes a completar adecuadamente el cuestionario. Esas prácticas de enseñanza obstaculizan que leer y escribir sean herramientas de participación y apropiación del conocimiento.

En cambio, aquellas intervenciones docentes que promueven hablar sobre lo leído, fomentan que los estudiantes expliciten lo que entendieron. De ese modo, el profesor puede identificar qué dificultades han encontrado los estudiantes, qué han entendido, y trabajar sobre las interpretaciones para avanzar en la comprensión de los temas. Estos resultados coinciden con estudios internacionales (Dysthe, 1996, 2013) y nacionales (Roni y Carlino, 2017) en el nivel secundario, los cuales muestran la potencialidad de dialogar sobre lo leído y lo escrito. Prácticas de enseñanza que entran leer, escribir y dialogar, entonces, favorecen que leer y escribir sean herramientas de participación y apropiación del conocimiento en juego.

Consideramos que si se fomentara que los estudiantes expresasen sus interpretaciones sobre lo leído y se debatiera al respecto, se podría sacar provecho de la potencialidad epistémica de leer, escribir y dialogar. Es posible que los docentes de las asignaturas indagadas no hayan recibido formación acerca de cómo intervenir para enseñar a interpretar y producir textos en sus asignaturas, de modo que sean herramientas de aprendizaje de contenidos. Por ello, es importante que resultados como los del presente estudio sean tomados en cuenta para el campo de la formación docente y para la elaboración y evaluación de documentos curriculares del nivel.

Utilizar el potencial epistémico de leer, escribir y dialogar contrastaría con la educación de menor calidad que suele ofrecerse a jóvenes provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos, tal como documentan investigadoras como Jacinto y Terigi (2007). En cambio, ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes mediante la propuesta de usos de la lectura y la escritura que se han mostrado fructíferos para el aprendizaje de contenidos, colabora con la búsqueda de equidad educativa.

Referencias

- Aisenberg, Beatriz. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, 26(3), 22-31.
- Aisenberg, Beatriz. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Isabelino Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 63-98). Buenos Aires: Aique.
- Brousseau, Guy y Centeno, Julia. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, 11(2/3), 167-210.
- Brousseau, Guy. (1986). *Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas*. Córdoba: Facultad de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad de Córdoba.
- Brousseau, Guy. (1994). Los diferentes roles de maestro. En Cecilia Parra e Irma Saiz (Comps.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 65-94). Buenos Aires: Paidós.
- Brousseau, Guy. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Dysthe, Olga, Bernhardt, Nana, y Esbjørn, Line. (2013). Discusión de temas centrales en el marco de la teoría y la práctica. En Olga Dysthe, Nana Bernhardt, y Line Esbjørn (Coord.), *Enseñanza basada en el diálogo. El museo de arte como espacio de aprendizaje* (pp.187-237). Copenhague: Skoletjenesten.
- Dysthe, Olga. (1996). The multivoiced classroom: interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, Olga. (2013). Perspectivas teóricas sobre el diálogo y la enseñanza basada en el diálogo. En Olga Dysthe, Nana Bernhardt, y Line Esbjørn (Coord.), *Enseñanza basada en el diálogo. El museo de arte como espacio de aprendizaje* (pp. 45-80). Copenhague: Skoletjenesten.
- Howard Moore, Rebecca. (1995). Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, 57(7), 788-806.
- Howard Moore, Rebecca. (1999). *Standing in the shadow of giants: Plagiarists, authors, collaborators*. Stamford, CT: Ablex.
- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, Delia. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión. *Lectura y Vida*, 6(4), 10-13.
- Maxwell, Joseph y Miller, Barbara. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En Sharlene Hesse-Biber y Patricia Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 461-477). New York: Guilford Press.
- Rickenmann, René. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EccoS*, 9(2), 435-463. Recuperado de http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v9n2/eccosv9n2_2i14.pdf
- Rickenmann, René. (Agosto, 2006). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Actas del Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación docente, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%20ctica-RR.pdf>
- Roni, Carolina y Carlino, Paula. (2017). Reading to write in science classrooms: Teacher's and students' joint action. En Sylvie Plane, Charles Bazerman, Fabienne Rondelli, Christiane Donahue, Arthur N. Applebee, Catherine Boré, Paula Carlino, Martine Marquilló Larruy, Paul Rogers, y David Russell (Eds.), *Research on Writing: Multiple Perspectives* (pp. 415-436). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/wrab2014/chapter23.pdf>
- Sensevy, Gerard. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. (Juan Duque, Traductor). En Gerard Sensevy y Alain Mercier (Eds.), *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 5-34). Rennes: PUR.

- Sensevy, Gerard. (2012). About the joint action theory in didactics. *Z Erziehungswiss*, 15(3), 503-516.
- Stake, Robert. (2000). Case studies. En Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd. ed.; pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, Robert. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5^a ed.). Madrid: Morata.
- Wells, Gordon. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18(1/2), 109-123.
- Wells, Gordon. (1990a). Creating the conditions to encourage literate thinking. *Educational Leadership*, 47(6), 13-17.
- Wells, Gordon. (1990b). Talk about text: where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Wells, Gordon. (Diciembre, 1993). *Text, talk and inquiry: schooling as semiotic apprenticeship*. International Conference on Language and Content, Hong Kong.