

En Charles Bazerman, Blanca Gonzalez Pinzón, David Russell, Paul Rogers, Luis Peña, Elizabeth Narváez, Paula Carlino, Montserrat Castelló y Mónica Tapia, *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá (Colombia): Editorial Javeriana y WAC Clearinghouse.

Puestas en común de respuestas escritas a guías de lectura en materias del nivel secundario.

Rosli, Natalia y Carlino, Paula.

Cita:

Rosli, Natalia y Carlino, Paula (2019). *Puestas en común de respuestas escritas a guías de lectura en materias del nivel secundario*. En Charles Bazerman, Blanca Gonzalez Pinzón, David Russell, Paul Rogers, Luis Peña, Elizabeth Narváez, Paula Carlino, Montserrat Castelló y Mónica Tapia *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá (Colombia): Editorial Javeriana y WAC Clearinghouse.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/264>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/mtu>



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>.

*Puestas en común de respuestas escritas a guías de lectura en materias del nivel secundario**

Natalia Rosli**

Paula Carlino***

Resumen

Si bien las actividades de leer y escribir albergan un potencial epistémico, no cualquier tarea de lectura y escritura propuesta en clase favorece el aprendizaje de contenidos disciplinares. En este estudio examinamos clases observadas en tres materias de las ciencias sociales en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires y categorizamos las “puestas en común” presentes en algunas ocurrencias de la actividad de leer para responder por escrito cuestionarios. Identificamos dos tipos de intervenciones docentes: “Avalar respuestas y pasar a otro asunto” y “Retomar respuestas para seguir elaborando el tema”, mayoritarias las primeras y escasas las segundas. La caracterización que realizamos aporta al debate sobre las intervenciones del profesor necesarias para que leer,

* Este trabajo se realizó en el marco del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica 2014-2793 y Proyecto bianual 2016-06, respectivamente acreditados por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina.

** Doctora en Ciencias de la Educación. Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) de Argentina, con sede de trabajo en la Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: nrosli85@gmail.com

*** Investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) de Argentina, con sede de trabajo en la Universidad de Buenos Aires. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Directora del Giceolem (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las Materias).

Correo electrónico: giceolem@gmail.com, <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

escribir y dialogar sobre lo leído y lo escrito dentro de las asignaturas contribuya al aprendizaje de las disciplinas a través del currículum.

Palabras clave: lectura, escritura, nivel secundario, intervenciones docentes

Abstract

Although reading and writing activities entail an epistemic potential, not every reading and writing task carried out in class fosters the learning of disciplinary contents. In this study, we analyze classes observed in three areas of the Social Sciences from a high school of Buenos Aires City. We identified two categories of situations when students and teacher share the written answers to questionnaires, which take place after students reading: “To endorse answers and to move on to another issue” and “To return to answers in order to continue developing the theme”, preeminent the former and scarce the latter. These results contribute to the debate on the teaching interventions necessary for enabling that reading, writing and discussing about what has been read or written, could promote the learning of disciplines across the curriculum.

Keywords: reading, writing, high school, teaching interventions

Introducción

En la bibliografía anglófona, la lectura y la escritura en las ciencias sociales en el nivel secundario han sido indagadas desde distintas tradiciones teóricas y con diversas metodologías: estudios experimentales (De la Paz, 2005; Wiley, Steffens, Britt y Griffin, 2014, entre otros), diseños mixtos que combinan encuestas o pruebas con entrevistas (por ejemplo, Choi, Lim y An, 2011; Molin y Grubbström, 2013) y entrevistas a alumnos y profesores (Salinas, Fránquiz y Reidel, 2008). Otras indagaciones utilizan metodologías cualitativas como etnografía (Learned, 2016), e investigación-acción en las propias aulas (Bain, 2006; Moje y Speyer, 2014; Moje, 2010; Stockdill, 2011, entre otros), aunque para aproximarse aún más al foco del presente estudio es necesario remontarse a investigaciones iniciadas hace ya varias décadas, en las que se examina la interacción en el aula y se determina en qué circunstancias leer y escribir contribuye a la construcción de conocimiento por parte de los alumnos.

Así, desde una perspectiva sociocultural, Olga Dysthe (1996, 2013) y Gordon Wells (1990a, 1990b, 1993) abordaron la potencialidad epistémica de leer y escribir en el aula, e identificaron que la interpenetración entre lectura, escritura y diálogo sobre lo leído y lo escrito es condición para aprovechar

ese potencial epistémico. Dysthe (2013) caracterizó las situaciones de clase observadas según sus rasgos de *monologicidad* y *dialogicidad*. En las clases monologales predomina la visión de los profesores, se impone una sola respuesta autorizada con restricción para que otras voces participen. En cambio, en clases dialogales se habilitan las voces de los estudiantes, que entran en tensión por los distintos puntos de vista que conllevan (Dysthe, 1996, 2013; Dysthe, Bernhardt y Esbjørn, 2013).

Estudios más recientes (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Langer y Applebee, 2007; Ochsner y Fowler, 2004) identificaron que la función epistémica de la lectura y la escritura no es intrínseca a cualquier tarea propuesta, sino dependiente de ciertas condiciones, como el modo de intervenir del profesor. Estas indagaciones observacionales, realizadas desde un enfoque descriptivo-interpretativo, tienen el valor de identificar el *potencial educativo* de las situaciones de enseñanza (Dysthe, 2013), es decir, de caracterizar aspectos que promoverían u obstaculizarían el aprendizaje. El presente estudio se alinea con este objetivo.

De la bibliografía en español, destacamos los trabajos de De Sixte y Sánchez (2012), Sánchez *et al.* (2008) y Sánchez, García y Rosales (2010), quienes indagaron sobre actividades de lectura colectiva en aulas de escuela primaria desde una aproximación sociocognitiva. Para examinar las ayudas en las interacciones que transcurren en las aulas, Sánchez, García y Rosales (2010) proponen unidades como actividades, episodios o ciclos de interacción, que retomamos en el presente trabajo para segmentar los registros de las clases observadas.

En el contexto argentino, estudios recientes abordan la lectura y la escritura en la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el nivel secundario, a través de metodologías como la investigación-acción (Dahl, 2014), combinación de entrevistas y encuestas (Aguilar y Zanelli, 2008) o entrevistas y observaciones (Alonso Padilla, 2014). Los trabajos que se ocupan de la comprensión y producción de textos en la *enseñanza de las ciencias sociales* lo hacen en los últimos grados de la escolaridad primaria, con observación de clases y entrevistas clínico-críticas (Aisenberg, 2005a, 2005b, 2008, 2010; Aisenberg y Lerner, 2008; Aisenberg *et al.*, 2008). No hemos hallado investigaciones que indaguen observacionalmente lo que se hace con la lectura y la escritura en las ciencias sociales del nivel secundario. En este trabajo, abordamos esta vacancia procurando identificar el potencial educativo de las intervenciones docentes para promover la comprensión de los temas disciplinares sobre los cuales los estudiantes leen y escriben.

Metodología

Los datos analizados corresponden a un estudio realizado en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires, a lo largo de siete meses, durante el año 2010. La institución escolar recibe alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos que, según documentos escritos, presentan problemáticas de sobreedad, repitencia, pobreza, marginación, adicciones y situaciones de judicialización. Por ello, el proyecto institucional busca su inclusión educativa a través del acompañamiento de alumnos en riesgo de abandono, organización de campamentos escolares y trabajo con alumnas/os madres/padres y/o alumnas embarazadas. Paradójicamente, este proyecto no hace referencia a la lectura y la escritura como potenciales herramientas de aprendizaje de contenidos disciplinares, ni a los desafíos que enfrentan los alumnos para entender lo leído y producir textos, lo cual suele convertirse en una barrera para su progreso académico si los docentes no dedican tiempo de la clase a ayudar a afrontarlos.

Diseñamos un estudio naturalista para responder el interrogante de cómo se incluye la lectura y la escritura en la enseñanza de diversas materias. Nos centramos en un quinto año, ya que en el estudio piloto pudimos observar en ese curso actividades en torno a la lectura o escritura. En cambio, en segundo y tercer año no registramos algo similar, sino que la mayor parte del tiempo los estudiantes hablaban entre sí sobre temas ajenos a la materia, atendían su teléfono celular y ponían música desde sus computadoras portátiles¹ mientras los profesores pedían silencio para poder entrar en tarea.

De las materias dictadas en quinto año, a las que asistían catorce alumnos, seleccionamos tres pertenecientes al área de las ciencias sociales, cuyos profesores accedieron a ser observados, estas son: *Estudios Sociales Argentinos*, *Geografía Económica* y *Legislación Fiscal*. Estas asignaturas, que conforman los casos estudiados, integran el programa curricular de la modalidad comercial².

Observamos, grabamos digitalmente y transcribimos 39 clases, junto con notas tomadas en clase. A partir de esta transcripción, nuestro análisis se centró en identificar las actividades en torno a la lectura y la escritura. Procedimos luego a distinguir estas actividades en tipos y a segmentarlas

¹ Los estudiantes disponían de computadoras portátiles propias entregadas por el Gobierno Nacional en el marco del programa Conectar Igualdad, vigente hasta el 2015.

² En la Ciudad de Buenos Aires, la modalidad comercial es la formación secundaria orientada a tareas contables y/o administrativas.

siguiendo la metodología propuesta por Sánchez *et al.* (2008). Al interior de cada actividad delimitamos diferentes *episodios*, esto es, conjuntos de acciones que tienen un objetivo reconocido. Los *episodios*, a su vez, fueron segmentados en *ciclos de interacción* (conjunto mínimo de intercambios para que el docente y los estudiantes lleguen a un acuerdo sobre el conocimiento en juego), que permitieron delimitar nuestra unidad de análisis: las interacciones entre docentes y alumnos en torno a la lectura y la escritura sobre temas propios de las asignaturas.

Los registros correspondientes a estos ciclos fueron leídos reiteradamente para establecer similitudes y diferencias entre sí, a fin de categorizar las intervenciones docentes e interacciones con los estudiantes. Para garantizar la fiabilidad del análisis, las sucesivas categorizaciones se discutieron con investigadores externos. De ese modo, se recurrió a una triangulación de investigadores (Denzin, 1970) quienes funcionaron como auditores del proceso de investigación (Mendizábal, 2006). Las categorías resultantes se presentan en la sección “Resultados”, junto con registros de clase que las ilustran.

Asimismo, recogimos carpetas, trabajos prácticos de los alumnos³ y materiales de lectura (cuadernillos y manuales escolares utilizados en las materias). Lo escrito por los estudiantes se comparó con los materiales de lectura que debieron leer, para estimar la similitud entre sus respuestas a los cuestionarios⁴ y los textos fuente. Con el mismo fin, se cotejaron los registros de clase (en los que se leían oralmente las respuestas a cuestionarios sobre lo leído) con los textos fuente (Rosli, 2016). Finalmente, realizamos entrevistas a los participantes para contextualizar las observaciones.

Resultados

De las 39 clases observadas, en 37 tuvieron lugar actividades vinculadas con la lectura y/o escritura. El tipo de actividad más frecuente, ocurrida en 32 de estas clases, giró en torno a la respuesta escrita a preguntas sobre textos

³ Recopilamos dieciséis trabajos prácticos con respuestas escritas a un cuestionario acerca de lo leído, que los estudiantes enviaron en forma digital al docente, y logramos fotocopiar dos carpetas. El resto de estudiantes no nos las facilitaron, argumentando que estaban “incompletas” y “desprolijas”.

⁴ Los “cuestionarios” o “guías de lectura” consisten en un conjunto de preguntas que deben ser contestadas —generalmente por escrito— en clase o en el hogar, luego de leer un texto asignado por el docente.

leídos⁵. La tabla 1 muestra los episodios correspondientes a las 32 clases en las que se observó esta actividad.

Tabla 1. Episodios identificados en el corpus de las 32 clases donde tuvo lugar la actividad de leer para responder por escrito cuestionarios

EPISODIOS	OCURRENCIAS
Dar a leer en clase ciertos textos y contestar preguntas por escrito	21
Dictar o dar por escrito guías de preguntas	12
Introducir y/o contextualizar oralmente los textos a leer	11
Graficar cuadros en el pizarrón	5
Poner en común las respuestas escritas a los cuestionarios sobre lo leído	4
Comentar individualmente las correcciones de los trabajos prácticos	3
Copiar párrafos en el pizarrón	2
Realizar un cierre oral de lo trabajado	2
Explicar cómo hacer una carátula para un trabajo práctico	1
Leer conjuntamente un texto en voz alta, parte por parte, discutiendo acerca de los fragmentos leídos	1
Total	62

Fuente: elaboración propia

Durante el episodio más frecuente en las clases observadas —tiempo asignado para leer y responder las preguntas—, los profesores recorrieron el aula monitoreando el trabajo de los estudiantes y contestando las consultas que estos les hacían.

⁵ Las otras actividades de lectura y escritura fueron: ver un video y discutir oralmente las respuestas a un cuestionario, proyectar un fragmento de documental para responder preguntas por escrito, realizar una evaluación escrita y presencial, realizar un examen escrito de recuperación y presencial, devolver notas en forma oral y leer textos diferentes en pequeños grupos para exponer lo comprendido ante el resto de los compañeros. Cada una de estas actividades ocurrieron solo una vez durante nuestras observaciones de clase.

En Geografía Económica y Legislación Fiscal las preguntas habían sido diseñadas por los profesores para orientar la lectura de los manuales escolares. Estos docentes pedían prestados los manuales a la biblioteca escolar para que pudieran ser leídos en clase y, finalizada la jornada, los devolvían. En Estudios Sociales Argentinos los cuestionarios estaban incluidos en un cuadernillo que contenía una recopilación de textos provenientes de revistas, periódicos y libros. Este cuadernillo —que cada alumno tenía fotocopiado— había sido diseñado en años anteriores por docentes de la escuela. Las preguntas dadas en las tres asignaturas eran de distinta complejidad, con consignas de localización y consignas globales descritas en Rosli (2016).

Según el análisis realizado de las carpetas de los estudiantes y de los trabajos prácticos recopilados en las tres asignaturas, para responder las preguntas los alumnos apelaron a la estrategia de localizar y transcribir información de los textos leídos, en ocasiones eliminando algunas palabras, utilizando sinónimos o cambiando la sintaxis del original. El uso mayoritario de esta estrategia permite preguntarse qué y cuánto entendieron de los temas disciplinares sobre los que leyeron y escribieron.

Por lo anterior, nos interesó focalizar el análisis en los episodios de puestas en común de sus respuestas, debido a que potencialmente en estas situaciones los profesores pueden apreciar lo que los alumnos comprenden, sus dudas, y porque resultan ocasiones propicias para discutir colectivamente lo que ellos interpretan sobre los textos leídos, más allá de haber copiado sus respuestas de los textos fuente.

En un estudio anterior, al que remitimos al lector interesado (Rosli, Carlini y Roni, 2015), examinamos otros datos recogidos en estas mismas aulas y parte del material incluido en el presente trabajo. El actual artículo avanza sobre ello en dos sentidos: por un lado, toma como objeto de análisis sistemático el corpus total de los episodios de “Poner en común las respuestas escritas a los cuestionarios sobre lo leído” y procede a categorizar los 34 ciclos que los componen. Por otro lado, mediante herramientas teóricas ausentes en el trabajo anterior (Pastré, 2008), interpreta los datos de manera novedosa.

De los cuatro episodios de puestas en común observados a lo largo de las 32 clases en las que se trabajó en torno a leer para responder cuestionarios, dos tuvieron lugar en Geografía Económica, uno en Estudios Sociales Argentinos y uno en Legislación Fiscal⁶. Los cuatro episodios de puestas en

⁶ En otras ocasiones, los alumnos leyeron para responder preguntas y no se realizó una puesta en común, sino que las respuestas escritas fueron entregadas al profesor.

común comprenden 34 ciclos de interacción: 23 en Legislación Fiscal⁷, siete en Estudios Sociales Argentinos y cuatro en Geografía Económica. El corpus de estos ciclos fue examinado para determinar tipos de intervenciones docentes promotoras de ciertas formas de interacción con los alumnos. De ese modo, fuimos agrupando ciclos según propiedades comunes, lo cual llevó finalmente a distinguir dos categorías de intervención docente, que promovieron sendos modos de interaccionar con los estudiantes: “Avalar respuestas y pasar a otro asunto” y “Retomar respuestas para seguir elaborando el tema”. La tabla 2 muestra su distribución por materias⁸.

Tabla 2. Tipos de ciclos de puestas en común y ocurrencias según asignaturas

	LEGISLACIÓN FISCAL	ESTUDIOS SOCIALES ARGENTINOS	GEOGRAFÍA ECONÓMICA	TOTAL
Avalar respuestas y pasar a otro asunto	22	3	1	26
Retomar respuestas para seguir elaborando el tema	1	4	3	8
Total	23	7	4	34

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los ciclos de interacción delimitados en los episodios de puestas en común se compuso de intervenciones del tipo “Avalar respuestas y pasar a otro asunto” (26/34, véase tabla 2). En ellas, los docentes aprueban las respuestas escritas luego de escuchar su lectura en voz alta, dándoles un “reconocimiento final” (Sensevy, 2007, p. 19) al dictaminarlas como correctas, con lo cual habilitan a pasar a otro asunto, por ejemplo, leer la respuesta que sigue en la guía. A modo de ejemplo, la tabla 3 presenta un fragmento de clase compuesto por tres ciclos de interacción (turnos de habla n.º 1-3, 4-5

⁷ En la puesta en común de esta asignatura se revisó una guía compuesta por 22 preguntas, lo que generó mayor cantidad de ciclos de interacción con respecto a las otras materias.

⁸ No hallamos relación entre estas categorías y la calidad de la respuesta o el tipo de pregunta de la guía que se puso en común en la clase.

y 6-7), en los cuales la docente avaló las respuestas escritas que los alumnos leyeron en voz alta durante la puesta en común. Se trata de respuestas que reproducen casi textualmente el manual que los estudiantes debieron leer para realizar la tarea.

Tabla 3. Avalar respuestas y pasar a otro asunto

CLASE 3 DE LEGISLACIÓN FISCAL. PUESTA EN COMÚN DE RESPUESTAS A UNA GUÍA DE LECTURA SOBRE EL TEMA DE PARAÍSO FISCAL	
1.	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”.
2.	Claudia: Yo puse “Pagar impuestos”, nada más.
3.	Docente: Pagar impuestos está bien. Está bien.
4.	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”.
5.	Docente: Bien. ¿Están de acuerdo? [Durante cuatro segundos ningún alumno responde].
6.	Daiana: Sí. [Lee la consigna número cuatro y 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”.
7.	Docente: Está bien.
[Continúa la puesta en común de otras respuestas a la guía de lectura].	

Fuente: elaboración propia

Las intervenciones reflejadas en la tabla 3 muestran que la docente avaló sucesivas respuestas al tiempo que no requirió que los alumnos expresaran su interpretación sobre lo escrito ni que otros estudiantes leyeran sus respuestas a la misma consigna para confrontarlas entre sí. En el turno 5 la profesora intentó abrir al comentario la respuesta de Daiana pero lo hizo luego de avalarla. Los alumnos en la clase no se involucraron, probablemente por no animarse a disentir con la respuesta que la docente ya había dado por buena, o porque habían transcrito porciones del texto fuente, pero no se sentían en condiciones de justificar esas respuestas.

En los 26 ciclos de interacción observados de “Avalar respuestas”, los temas avanzaron rápidamente y se continuó revisando las siguientes preguntas de la guía. De ese modo, se pudo dar fin a las puestas en común obteniendo un

producto final: la guía de preguntas resuelta en las carpetas de los alumnos, con las respuestas certificadas como correctas por los profesores. Es dable notar que, si bien responder preguntas puede ser un medio para aprender sobre los temas de las asignaturas, en estas situaciones la producción de las respuestas se convierte en el fin último. El aspecto productivo de la actividad aparece priorizado, en desmedro del aspecto constructivo vinculado con el aprendizaje (Pastré, 2008).

La otra categoría de intervenciones docentes en las puestas en común, “Retomar respuestas para seguir elaborando el tema”, corresponde a ocho de los 34 ciclos de interacción delimitados (tabla 2). A partir de una respuesta leída en voz alta, los profesores formulan preguntas que favorecen la participación de los alumnos, a la vez que aportan conocimiento ampliatorio. La tabla 4 ejemplifica esta categoría mediante un extenso ciclo de interacciones donde el profesor, frente a las respuestas leídas, explicó conceptos y ofreció ejemplos que sostuvieron el involucramiento de los estudiantes.

Tabla 4. Retomar respuestas para seguir elaborando el tema

CLASE 2 DE GEOGRAFÍA ECONÓMICA. PUESTA EN COMÚN DE LAS PREGUNTAS A LA GUÍA DE LECTURA QUE FIGURA EN EL MANUAL QUE LEYERON LA CLASE ANTERIOR
1. Daiana: [Lee la pregunta del texto] “¿Qué importancia tuvo el proteccionismo para el capitalismo según Stiglitz?” 2. Docente: Dale. 3. Daiana: [Lee de su carpeta] “Por ser un país en desarrollo abrirse a los productos importados que compiten con los elaborados por alguna de sus industrias, peligrosamente vulnerables a la competencia de buena parte de industrias más vigorosas en otros países, puede tener consecuencias desastrosas, sociales y económicas”. 4. Docente: A ver, ¿todos tienen parecido? [Fabiana niega con la cabeza]. A ver, ¿qué tenés vos? 5. Fabiana: [Lee de su hoja] “El proteccionismo generalizado a menudo no ha funcionado en países que lo aplicaron, pero tampoco lo ha hecho una rápida liberalización comercial”. 6. Docente: Bueno, eh... [...] Vamos a tratar de ver qué quiere decir entonces esto del proteccionismo. Estamos hablando en términos económicos. [Escribe en el pizarrón “Proteccionismo” y luego “Librecambio”]. ¿Qué va a decir el proteccionismo? A ver... 7. Daiana: ¿De “protección” viene?

8. **Docente:** Proteger. Estamos hablando de economía. [Escribe “economía” en el pizarrón.] ¿Qué es lo que en economía yo debería proteger? O sea, ¿qué querrá decir con esto que vos dijiste, con lo que ella preguntó? Pongamos un país, yo voy a aplicar una política proteccionista, si quieren, voy a proteger [enfatisa el verbo con la voz] ¿qué es lo que voy a proteger?
9. **Daiana:** El país.
10. **Denise:** El comercio.
11. **Daiana:** La economía del país.
12. **Docente:** La economía del país. ¿Y de qué manera lo vas a proteger? [...]
13. **Ernesto:** ¿[Con] los precios?
14. **Martín:** ¿[Con el] Banco Central?
15. **Docente:** El Banco Central lo que hace es fijar políticas monetarias. [...] El proteccionismo [...] protege la economía de un país. ¿Cómo la protege? Si yo acá fabrico estos bolsos [Toma su maletín y lo señala] en alguna fábrica [...] que emplea a la gente del barrio. [...] Mi precio final del bolso son 20 pesos. [...] [Vos] sos un comercio que vendés [...] cuando te quedaste sin estos bolsos ¿qué hacés? [Seis de los ocho alumnos presentes se encuentran en silencio mientras que los dos restantes charlan en voz baja].
16. **Ernesto:** Pido más.
17. **Docente:** Le pedís a la fábrica diez [bolsos] más. Y cuantos más bolsos se vendan, la fábrica va a fabricar más. Y si fabrica más...
18. **Daiana:** Va a cobrar más.
19. **Ernesto:** Más plata.
20. **Docente:** Más plata para el dueño de la fábrica, pero necesita más gente que labure [trabaje]. [...] Supongamos, [...] China tiene mil doscientos millones de habitantes [...]. Laburan [trabajan] todo el día [...] [cuando] mi fábrica en Argentina hizo diez bolsos, ellos hicieron mil bolsos. Con lo cual, el costo de esta valija es menor [...] ¿Qué pasa si yo dejo entrar a estos bolsos chinos a mi país?
21. **Nadia:** Dejás de fabricar vos.
22. **Denise:** Y porque nadie te da trabajo.
23. **Docente:** [...] En el momento que comprabas el bolso chino de dos pesos, ¿qué sucedía con la fábrica de acá, de la Argentina?
24. **Ernesto:** Quebraba.
25. **Docente:** Quebraba. [...] El dueño no fabrica más, pero ¿qué otra consecuencia tenía?
26. **Daiana:** Que no podía pagarle a los empleados.
27. **Docente:** O sea, que los empleados quedaban...
28. **Daiana:** Desocupados.
29. **Docente:** Desocupados [...] ¿Qué va a traer esto entonces?
30. **Ernesto:** Desempleo.

31. **Docente:** Desempleo [...] si yo tengo esos diez tipos [personas] que antes iban a la pizzería [...] todos los días [...] esa pizzería que ahora no tiene esos diez trabajadores que le compran [...] ¿qué pasa con la pizzería?
32. **Daiana:** Se funde también.
33. **Docente:** Se funde también [...] ¿Qué es una política proteccionista entonces? Es decir, “[...] el bolso chino no te lo voy a dejar que lo entres a dos pesos. Te voy a cobrar un impuesto” [...]. [Suena el celular de Daiana, esta lo apaga y el docente continúa hablando] [...] Entonces vos vas al negocio y elegís si querés comprarle al chino o al argentino. Pero no le das ventaja.
34. **Ernesto:** Claro.
35. **Docente:** [...] Protegés a tu industria. Estás teniendo una política proteccionista [enfatisa la última palabra]. [...] El libremercado [...] significa que vos podés entrar libremente, sin ningún tipo de impuestos, cualquier tipo de mercadería. [...] Supongamos que nosotros mañana nos ponemos a fabricar sacos. Y decimos “bueno, vamos a exportar a Estados Unidos”. [...] ¿Ustedes qué piensan? ¿Que Estados Unidos nos dice...?
36. **Denise:** Te saca cagando [se refiere a que el país no lo aceptaría].
37. **Docente:** Claro [...]. No podemos entrar tan alegremente a poder vender las cosas a países como Estados Unidos. [...] Tienen una política proteccionista.
38. **Nadia:** Igual está bien que tengan.
39. **Docente:** Está perfecto. [...] Ellos tienen políticas proteccionistas [...] pero les piden a los países periféricos [...] que tengan libre mercado [...].
40. **Daiana:** Ningunos boludos [tontos]. [A continuación el docente pide que algún alumno lea la próxima pregunta].

Fuente: elaboración propia

La tabla 4 muestra cómo, a partir de que dos alumnas leyeron sus respuestas a una pregunta dada, el docente de Geografía Económica detectó que el tema ameritaba seguir siendo trabajado, por lo cual no confirmó ni cuestionó las respuestas disímiles, sino que abrió un coloquio (¿Qué va a decir el proteccionismo?) para reconstruir un concepto clave del programa. Mediante ejemplos que acercaron el saber disciplinar al universo conceptual de los alumnos, y preguntas que fueron regulando el diálogo, logró que varios alumnos participasen. Sobre un total de cuarenta turnos de habla, la mitad correspondió a intervenciones de los estudiantes. De los ocho alumnos presentes en la clase, cuatro (Nadia, Denise, Ernesto y Daiana) enunciaron sus conjeturas sobre las consecuencias de los fenómenos explicados por el docente⁹. Así dieron muestras de haber podido relacionar la explicación con

⁹ Turnos de habla n.º 7, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 34, 38 y 40.

sus propios conocimientos, y de extraer inferencias pertinentes a partir de ello. Otras actitudes ratificaron su involucramiento: la escucha atenta, silenciosa y mayoritaria a la exposición del docente y la espontánea acción de Daiana de apagar su celular para no interferir en la clase y poder atender a la explicación (turno de habla n.º 33).

De este modo, en las situaciones de “Retomar respuestas para seguir elaborando el tema”, ocurrieron dos fenómenos ausentes en “Avalar respuestas y pasar a otro asunto”: la prolongación del tiempo de clase que se destinó al trabajo oral sobre temas disciplinares y la inclusión de los alumnos en ese trabajo.

En contraste con el primer tipo de intervenciones en las que el profesor avaló las respuestas escritas y acto seguido se pasó a otro asunto, las situaciones de retomar respuestas para continuar pensando sobre el tema conllevan un avance lento de los contenidos en pos del diálogo acerca de ellos. Al destinar tiempo para hablar con los estudiantes sobre lo leído, los profesores privilegiaron el ritmo en que los alumnos elaboran los saberes, deteniendo momentáneamente el avance de nuevos temas contemplados en el programa escolar, para priorizar la comprensión de asuntos considerados centrales. Así, esta categoría de intervenciones generó situaciones que, en términos de Pastré (2008), priorizaron el aspecto constructivo de la actividad (comprender los temas) por sobre su aspecto productivo (responder por escrito un cuestionario). De este modo, la tarea de leer para responder preguntas según una guía de lectura no se convirtió en el objetivo último de la actividad, sino que permaneció como medio para luego discutir acerca de los temas sobre los que se leyó y se escribió.

A pesar de las diferencias señaladas entre las intervenciones del tipo “Avalar respuestas y pasar a otro asunto” y del tipo “Retomar respuestas para seguir elaborando el tema”, no debería pasar desapercibida una semejanza entre ambas. Según nuestras observaciones, en ninguno de estos casos los docentes propusieron retornar a los textos leídos para validar o reformular las respuestas escritas. Vale recordar que, a excepción del cuadernillo de lectura de Estudios Sociales Argentinos que todos los estudiantes tenían fotocopiado, los manuales escolares utilizados en las otras dos materias pertenecían a la biblioteca escolar y eran devueltos una vez finalizada la jornada. Por ello, los textos que se habían leído en Legislación Fiscal y Geografía Económica estaban ausentes en el aula durante las puestas en común.

Conclusiones

Prolongadas observaciones de clases en tres asignaturas de una escuela secundaria muestran que la actividad más frecuente en torno a la lectura y la escritura fue la respuesta escrita a preguntas sobre lo leído. El análisis de los episodios de puestas en común de esta actividad nos permitió distinguir dos tipos de intervenciones de los profesores: “Avalar respuestas y pasar a otro asunto”, intervención preponderante y “Retomar respuestas para seguir elaborando el tema”, menos frecuente.

En el primer tipo, los alumnos leen lo que han respondido, el profesor lo da por correcto y se continúa con otros temas. Teniendo presente que las respuestas de los estudiantes solían transcribir porciones del texto fuente, y que en estas puestas en común no se discutía la interpretación de lo leído y escrito, puede inferirse que los docentes avalaron más el cumplimiento de la tarea encomendada que lo que estaban entendiendo los alumnos. De esa forma, es probable que estas intervenciones correspondan a lo que Brousseau (1990, 2007) denominó *efecto Jourdain*: el profesor reconoce como índice de un conocimiento genuino una producción del estudiante que en realidad no lo es. Este proceder, ajeno a lo que ha comprendido el alumno, evita admitir que este no ha adquirido el saber enseñado¹⁰ y sortea la necesidad de prolongar el tiempo de clase dedicado a trabajar sobre ese saber.

Las situaciones del tipo “Avalar respuestas y pasar a otro asunto” pueden caracterizarse también como predominantemente monologales (Dysthe, 1996, 2013). Los docentes dictaminan lo “correcto” o “incorrecto”, reservándose así la función de validar los conocimientos.

Si se asume que para aprender no alcanza con exponerse a cierta información, sino que se requiere que el alumno pueda ponerla en relación con lo que sabe previamente, responder preguntas sobre lo leído no resulta en sí misma una situación con potencial educativo tal como lo conceptualiza Dysthe (2013). En este sentido, la labor de cumplimentar una consigna escribiendo una respuesta corresponde al aspecto productivo de la actividad (Pastré, 2008), pero no conlleva necesariamente comprender y apropiarse del saber enseñado.

¹⁰ “El profesor, para evitar el debate del conocimiento con el alumno y eventualmente comprobar el fracaso, admite reconocer el indicio de un conocimiento sabio en los comportamientos o en las respuestas del alumno, aunque en realidad estén motivados por causas y significaciones banales” (Brousseau, 2007, p. 77).

Por el contrario, cuando escribir a partir de lo leído se vuelve el punto de partida para dialogar sobre los temas, se crean oportunidades que podrían favorecer el aspecto constructivo de la actividad, como parece reflejar el segundo tipo de intervenciones identificadas en las puestas en común. En ellas los profesores reabrieron los conceptos centrales sobre los que se había leído y escrito, prolongando el tiempo de clase destinado a su tratamiento. De igual modo, por medio de preguntas y ejemplos, incluyeron a los alumnos en la explicación de los temas consiguiendo su escucha y participación oral.

Según Dysthe (1996, 2013), para aprovechar el potencial epistémico de la lectura y la escritura, los profesores han de impulsar que los estudiantes expliciten y debatan sus interpretaciones acerca de lo leído, de modo que se generen nuevos significados que modifiquen la comprensión inicial de los participantes. En la situación examinada de “Retomar respuestas para seguir elaborando el tema” esto ocurrió al comienzo, cuando las respuestas distintas de dos alumnas dieron pistas a la profesora de que era necesario volver sobre el concepto de “proteccionismo”.

De esa forma queda claro que los dos tipos de interacción en las puestas en común identificados en este estudio conllevan diferente potencial educativo para la elaboración del conocimiento. Esta diferencia no había sido apreciada en el estudio previo realizado (Rosli, Carlino y Roni, 2015). Es gracias a la distinción teórica de actividad productiva y constructiva (Pastré, 2008) como logramos dar un nuevo sentido a los datos, al identificar aspectos formativos en el segundo tipo de las puestas en común. Dada la naturaleza esencialmente cualitativa del análisis didáctico realizado, volver sobre un mismo material empírico poniéndolo en relación con datos y teorías con los que previamente no había sido relacionado es parte de la labor investigativa, es lo que permite echar luz y generar nuevas interpretaciones en ciclos recurrentes de análisis y reanálisis del rico y complejo material empírico recogido en las observaciones de clase.

A pesar de esta diferencia sustantiva entre ambos tipos de puestas en común apreciamos que comparten un rasgo: la validación o discusión a partir de las respuestas a preguntas sobre los temas disciplinares leídos se realizó solo oralmente, sin retornar a los textos fuente. Estos últimos hubieran podido servir para confirmar o reformular las respuestas escritas por los estudiantes. Nos preguntamos: ¿qué cambiaría en la situación de “Retomar respuestas para seguir elaborando el tema” si el diálogo a partir de lo leído incluyera volver a los textos fuente para vincular lo que se habla con lo que se leyó? ¿Qué aportaría si los profesores sugirieran releer algún párrafo de

esos textos para discutir su interpretación? En clases con alumnos en cuyas familias es quizá poco habitual la referencia a textos expositivos o argumentativos, ¿qué oportunidades de aprendizaje se añadirían si, además de dialogar sobre los conceptos que aparecen en los textos, se intentara ayudarles a “construir puentes” entre lo que se puede pensar en la oralidad y los modos en que se piensa por escrito? (Wells, 1993, p. 11) ¿Serviría volver a leer algunas partes de los textos para dirimir dudas, incomprendiones o diferentes interpretaciones? ¿Podría esto enseñar a los alumnos a recurrir a textos escritos con fines similares en el futuro? ¿Contribuiría a su autonomía como lectores-intérpretes? Teniendo presente que las asignaturas indagadas apuntan a formar ciudadanos autónomos, reflexivos y críticos de la realidad social en la que están insertos, no es trivial que entiendan o no lo que leen ni que deleguen en otros o aprendan a hacerse cargo de la interpretación de lo leído y de la validación de lo interpretado.

Interrogantes y reflexiones como estas, así como distinciones al interior de situaciones en las que se lee, escribe y dialoga en las aulas, solo emergen de estudios observacionales en línea con los aportes pioneros de Wells y Dysthe¹¹. Aunque se precisa de investigación adicional para ofrecer un panorama que confirme, matice, restrinja o extienda los resultados de este trabajo, los dos tipos de situaciones que aquí se distinguen y las preguntas que generan contribuyen al debate sobre las intervenciones docentes necesarias para que leer, escribir y dialogar sobre lo leído y lo escrito, dentro de las asignaturas, albergue suficiente potencial educativo para contribuir al aprendizaje de las disciplinas.

Referencias

- Aguilar, L., y Zanelli, M. (2008). Prácticas de lectura y escritura en escuelas de nivel medio. En L. Aguilar, R. Austral, A. Corrado, V. Dabenigno, Y. Goldenstein Jalif, M. P. Otero, A. Padawer, M. Rodríguez, y M. Zanelli (eds.). *La escuela media en foco: indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura, y formación para el trabajo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Aisenberg, B. (2005a). 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.

¹¹ Otros estudios observacionales del Giceolem son Roni y Carlino (2017), Carlino (2017) y, en este mismo volumen, los artículos de Cordero y Carlino y de Molina y Carlino.

- Aisenberg, B. (2005b). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. *Revista Íber*, 43, 94-104.
- Aisenberg, B. (2008). Los textos, los alumnos y la enseñanza de la Historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 37-45.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. Siede (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 63-98). Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B., y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida*, 29(3), 24-43.
- Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A., y Olguín, A. (2008). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 93-129.
- Alonso Padilla, C. (2014). Caminos de lectura y lectura de caminos. Hacia nuevos enfoques en torno a las prácticas. *El tordo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 5(8), 2-14.
- Bain, R. B. (2006). Rounding up unusual suspects: facing the authority hidden in the history classroom. *Teachers College Record*, 108(10), 2080-2114.
- Brousseau, G. (1990). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? (L. Puig, trad.). *Enseñanza de las Ciencias*, 8(3), 259-267. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51335/93083>
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/241>
- Carter, M., Ferzli, M., y Wiebe, E. N. (2007). Writing to learn by learning to write in the disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278-302.
- Choi, Y., Lim, J. H., y An, S. (2011). Marginalized students' uneasy learning: Korean immigrant students' experiences of learning social studies. *Social Studies Research and Practice*, 6(3), 1-17.
- Cordero, G., y Carlino, P. (2019). El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de Ingeniería. En este volumen.

- Dahl, J. (2014). Las consignas de escritura como práctica de apropiación estética y cultural de la literatura. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 5(8), 15-29.
- De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156.
- De Sixte, R., y Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 483-496.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: A source book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2013). Perspectivas teóricas sobre el diálogo y la enseñanza basada en el diálogo. En O. Dysthe, N. Bernhardt y L. Esbjørn. *Enseñanza basada en el diálogo. El museo de arte como espacio de aprendizaje* (pp. 45-80). Copenhague: Skoletjenesten.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., y Esbjørn, L. (2013). Discusión de temas centrales en el marco de la teoría y la práctica. *Enseñanza basada en el diálogo. El museo de arte como espacio de aprendizaje*. Copenhague: Skoletjenesten.
- Langer, J. A., y Applebee, A. N. (2007). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. Recuperado de http://wac.colostate.edu/books/langer_applebee/
- Learned, J. E. (2016). Feeling like I'm slow because I'm in this class: Secondary school contexts and the identification and construction of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 51(4), 367-371.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Moje, E. B. (2010). Developing disciplinary discourses and identities: What's knowledge got to do with it? En G. L. Bonilla y K. Englander (eds.). *Discourses and identities in contexts of educational change*. Nueva York: Peter Lang.
- Moje, E. B., y Speyer, J. (2014). Reading challenging texts in high school: How teachers can scaffold and build close reading for real purposes in the subject areas. En K. Hinchman y H. Thomas (eds.). *Best practices in adolescent literacy instruction* (pp. 207-231). Nueva York: Guilford Press.

- Molin, L., y Grubbström, A. (2013). Are teachers and students ready for the new middle school geography syllabus in Sweden? Traditions in geography teaching, current teacher practices, and student achievement. *Norwegian Journal of Geography*, 67(3), 142-147.
- Molina, M. E., y Carlino, P. (2019). Writing as a Way of Participating in Knowledge Construction in Two Argentine University Classrooms. En este volumen.
- Ochsner, R., y Fowler, J. (2004). Playing devil's advocate: evaluating the literature of the WAC/WID movement. *Review of Educational Research*, 74(2), 117-140.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. En Y. Lenoir y P. Pastré (eds.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (E. Muñoz de Corrales, trad.) (pp. 53-79). Toulouse: Octarès Éditions.
- Roni, C., y Carlino, P. (2017). Reading to Write in Science Classroom: Teachers' and Students Joint Action. En S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, F. C. Donahue, A. Applebee, C. Boré, P. Carlino, M. Marquilló Larruy, P. Rogers y D. Russell (eds.), *Research on Writing: Multiple Perspectives* (pp. 415-436). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse & CREM. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/wrab2014/> o de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/230>
- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1237/te.1237.pdf>
- Rosli, N., Carlino, P., y Roni, C. (2015). Retención escolar y educación de calidad: Logros y desafíos pendientes en una escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(102). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1911>
- Salinas, C., Fránquiz, M. E., y Reidel, M. (2008). Teaching world geography to late-arrival immigrant students: highlighting practice and content. *The Social Studies*, 99(2), 71-76.
- Sánchez, E., García, R. J., y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, E., García, R. J., Rosales, J., de Sixte, R., y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-134.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy y A. Mercier. *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (J. Duque, trad. y R. Rickenmann, rev.) (pp. 5-34). Rennes: PUR.

- Stockdill, D. B. (2011). *Disjuncture, design, and disruption: Bridging the gap between students' everyday and academic knowledge through historical inquiry* (Tesis de doctorado, Universidad de Michigan).
- Wells, G. (1990a). Creating the conditions to encourage literate thinking. *Educational Leadership*, 47(6), 13-17.
- Wells, G. (1990b). Talk about text: Where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Wells, G. (1993). Text, talk and inquiry: schooling as semiotic apprenticeship. *International Conference on Language and Content*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371618.pdf>
- Wiley, J., Steffens, B., Britt, M. A., y Griffin, T. D. (2014). Writing to learn from multiple-source inquiry activities in history. En P. Klein, P. Boscolo, C. Gelati, y L. Kilpatrick (eds.). *Studies in Theory and Research on Literacy as a Tool for Navigating Everyday and School... 13 writing, writing as a learning activity* (pp. 120-148). England: Emerald Group Publishing Limited.