

IV Jornadas Nacionales, II Jornadas Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014.

Identificar y transcribir información en alumnos del nivel secundario. Un análisis de cómo algunos medios didácticos lo promueven.

Rosli, Natalia.

Cita:

Rosli, Natalia (Noviembre, 2014). *Identificar y transcribir información en alumnos del nivel secundario. Un análisis de cómo algunos medios didácticos lo promueven. IV Jornadas Nacionales, II Jornadas Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/natalia.rosli/10>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ps9m/p2U>



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>.

Identificar y transcribir información en alumnos del nivel secundario. Un análisis de cómo algunos medios didácticos lo promueven¹.

ROSLI, Natalia (CONICET/ UBA) nrosli85@gmail.com

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: lectura, escritura, sectores socioeconómicos desfavorecidos*

» **Resumen**

Tras la universalización del acceso al nivel medio, se incrementó la matrícula escolar en diversos países de Latinoamérica. Sin embargo, este aumento significativo dejó desafíos por resolver: garantizar la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los jóvenes. En nuestro país las investigaciones se concentran mayoritariamente en uno de estos desafíos, la permanencia escolar, al describir las condiciones institucionales que la asegurarían. Son minoritarios los estudios que, focalizando el aprendizaje, identifican prácticas de enseñanza que fomentarían la apropiación del saber disciplinar por parte de los alumnos.

Nuestra línea de investigación sostiene que leer y escribir pueden convertirse en herramientas epistémicas para construir y transformar el conocimiento. Por ello, abonamos a la idea de que una vía para promover aprendizajes es que los docentes propongan en sus clases situaciones de lectura y escritura entrelazadas con los contenidos de sus materias. De esta forma, este trabajo se inserta en una tesis doctoral que pretende comprender las prácticas de enseñanza de lectura y escritura ejercidas en materias de Ciencias Sociales en una escuela secundaria a la que asisten sectores socioeconómicos desfavorecidos. Asimismo, busca conocer las perspectivas de docentes y alumnos en relación con dichas prácticas. Específicamente, esta ponencia presenta un análisis acerca de las configuraciones del medio didáctico (Brousseau, 2007) en tres asignaturas del área y el

¹ Una versión previa de este análisis fue presentada en el *Simposio Internacional "Investigar la enseñanza de la lectura y escritura para aprender en distintas disciplinas del nivel medio y superior"*, organizado por el GICEOLEM con aval del Inst. de Lingüística de la UBA, el INVELEC de la UNT, y la Fac. de Humanidades de la UNCPBA, Ciudad de Buenos Aires, Biblioteca Nacional, 11-13 de agosto de 2014.

uso del leer y escribir promovido. Los datos surgen de una investigación didáctica naturalista en la que se observaron clases durante siete meses, se recogieron documentos áulicos e institucionales y se entrevistó en profundidad a profesores y estudiantes. Hallamos que en las tres materias se propuso predominantemente leer para responder cuestionarios. En dos de ellas se plantearon cuestionarios de localización, una actividad familiar para los alumnos ya que afirmaron haberla ejercido durante su biografía escolar. Ante estos, los estudiantes identificaron y reprodujeron información de los textos. El medio didáctico no les planteó un desafío sino que resultó poco antagonista. En la tercera materia, las preguntas de los cuestionarios requirieron comprender el sentido global de los textos, lo que resultó muy difícil para los alumnos, quienes nuevamente transcribieron información que creyeron respondía las preguntas. Frente a un medio didáctico demasiado antagonista, procedieron del mismo modo. Nuestro análisis muestra que tanto en el caso de que los alumnos se enfrenten a un medio poco o demasiado antagonista, el uso epistémico de la lectura y la escritura aparece obstaculizado.

› *Introducción*

Cuando la inclusión educativa se convierte en preocupación central, buena parte de las investigaciones argentinas acerca de la escolaridad secundaria de sectores socioeconómicos desfavorecidos toman como objeto de indagación las condiciones institucionales para lograr la permanencia escolar (Dabenigno y otros, 2010; Jacinto y Terigi, 2007; Rosli y Carlino, en prensa; entre otros). Son pocos los estudios que, entendiendo que inclusión implica no solo presencia de los jóvenes en la escuela sino también oportunidades de aprendizaje, describen prácticas de enseñanza que fomentan el vínculo de estos con el saber disciplinar.

Entre las acciones docentes que pueden favorecer la apropiación de contenidos disciplinares se encuentra el orientar y retroalimentar la comprensión y producción textual de los estudiantes (Carlino, 2005a; entre otros). En nuestro país, se han estudiado diversos modos en que profesores proponen actividades de lectura y escritura para aprender los temas de sus asignaturas, pero estas publicaciones se han concentrado principalmente en los niveles primario (Aisenberg, 2005, 2010; Lerner, 2001, 2002) y superior (Carlino, 2005a, 2005b; Cartolari y Carlino, 2011; Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2004). Aún son incipientes las indagaciones didácticas que abordan estos aspectos en aulas del nivel medio y son menores las que lo hacen, particularmente, dentro de instituciones que reciben alumnos provenientes de sectores de bajos recursos.

Este trabajo pretende contribuir a esa área de vacancia, al presentar un análisis acerca de las configuraciones del medio didáctico y los usos del leer y escribir que promovieron en materias de una escuela con esas características en su matrícula. Siguiendo a la Teoría de las Situaciones Didácticas de Guy Brousseau (2007), entendemos por medio didáctico a “un sistema autónomo, antagonista del sujeto” (p.15) y consideramos que “el sujeto produce conocimiento como resultado

de la adaptación a un “medio” resistente con el que interactúa” (Sadovsky, 2005, p.18).

› *Metodología*

Los datos de esta ponencia surgen de una investigación didáctica naturalista que busca comprender las prácticas de enseñanza de lectura y escritura ejercidas en materias de Ciencias Sociales en una escuela secundaria a la que asisten sectores socioeconómicos desfavorecidos y caracterizar las perspectivas de docentes y alumnos en relación con dichas prácticas. El trabajo de campo se desarrolló a lo largo de siete meses del año 2011 en una institución pública de la Ciudad de Buenos Aires. Esta escuela linda con un barrio en el que habitan familias en situación de vulnerabilidad social (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009), del cual proviene la mayor parte de su alumnado. En particular, nuestra indagación se concentra en un quinto año al que asisten catorce jóvenes de entre 17 y 22 años que, casi en su totalidad, han realizado trayectorias escolares signadas por repitencias y abandonos reiterados. Además, algunos de ellos son padres y madres adolescentes y/o poseen empleos precarizados en el circuito informal. Esto conlleva responsabilidades domésticas y laborales que reducen su tiempo disponible para cumplimentar las tareas escolares en sus hogares.

Durante el tiempo de estadía en la institución observamos 39 clases en tres asignaturas del área de Sociales², entrevistamos en profundidad a sus profesores, a los alumnos del curso y a un directivo y recogimos documentos áulicos e institucionales tales como cuadernillos de textos, producciones de los estudiantes y planificaciones docentes.

En esta oportunidad, se focalizan los registros de clases con el objetivo de identificar pautas recurrentes en relación con las actividades de lectura y escritura propuestas. Desestimamos la idea de fragmentar las clases en segmentos para, de acuerdo con Edelstein (2011), apreciar la estructura global de las actividades planteadas por los docentes durante nuestras observaciones. Para el análisis de los datos se utilizaron conceptos centrales de la Teoría de las Situaciones Didácticas (Brousseau, 2007). Así, se identificaron en las materias indagadas dos tipos de configuraciones del medio didáctico: un medio que resulta poco antagonista para los alumnos en las asignaturas B y C, y un medio demasiado antagonista en la asignatura A.

› *Resultados*

En las tres materias, registramos una predominancia de los cuestionarios como tarea central. En más de la mitad de las clases observadas (25/39) advertimos trabajo en clase en

² Por motivos de resguardar el anonimato y la confidencialidad de los participantes de nuestro estudio, en adelante denominaremos a estas asignaturas como A, B y C.

relación con ellos.

En las asignaturas B y C los docentes planteaban realizar en clase cuestionarios con consignas similares a las descritas por Aisenberg (2005), que piden localizar información puntual en los textos. Para responderlos, estos profesores indicaban leer manuales y módulos, materiales producidos específicamente para los alumnos. En la Tabla 1, se muestra un ejemplo de estas consignas y la respuesta que puede hallarse en el texto indicado para contestarlas:

Tabla 1. Ejemplo de consigna de localización en la asignatura C

Consigna de localización	Fragmento del texto donde se localiza la respuesta
¿Cuáles son las modalidades básicas de los paraísos fiscales?	“(…) En función de las diferencias centrales, se pueden establecer tres modalidades básicas entre ellos: los paraísos fiscales “clásicos”; los territorios de elevada fiscalidad que ofrecen ventajas fiscales a personas y entidades que ejercen sus actividades en el extranjero; finalmente territorios que disponen de centros de servicios complejos (en cuanto a telecomunicaciones, los bufetes para el asesoramiento a inversores, la disponibilidad de bases de datos, de conocimientos muy especializados necesarios para operar en la economía global y en especial, en las finanzas globales, entre muchos otros)”

En cambio, en la asignatura A los cuestionarios propuestos requerían que los estudiantes contestasen preguntas que apuntaban al sentido global del texto. Estos se planteaban como actividades dentro del aula o en el marco de trabajos prácticos para realizar en los hogares y luego entregar al profesor. Para responderlos, los alumnos debían recurrir a un cuadernillo elaborado por un equipo de docentes del área de Sociales que reúne distintos materiales de circulación social: textos provenientes de libros, diarios y revistas de divulgación. La Tabla 2 ejemplifica una consigna de este tipo y detalla cómo su respuesta exige leer el texto en su totalidad e interpretar las ideas centrales.

Tabla 2. Ejemplo de consigna global en la asignatura A

Consigna global	Respuesta
¿Qué significa cuando [el autor] dice que hay que remitirse a la ideología, a los proyectos políticos, al pasado para comprender el presente?	Para responder se requiere leer todo el recorte para interpretar cómo el autor expone que los ciudadanos argentinos conciben usualmente la historia de su país, las consecuencias de esto y la propuesta que hace ante ello

Además de formular cuestionarios con consignas diversas, estos profesores también intervenían de diverso modo *antes* y *durante* esta actividad. En la asignatura B y C, los docentes hacían extensas introducciones orales en las que anticipaban, contextualizaban y relacionaban los temas con otros vistos con anterioridad, a modo de inmersiones previas (Aisenberg y otros, 2009). A diferencia de ello, en la asignatura A, el profesor presentaba sucintamente los contenidos: situaba el tema central e indicaba realizar la actividad. Durante el trabajo con los cuestionarios, si los estudiantes no podían responder las preguntas de localización, los docentes de las asignaturas B y C enunciaban la respuesta esperada o indicaban el apartado donde hallarla en el texto. El profesor de la asignatura A, en contraste, dedicaba diversos momentos de las clases a mencionar orientaciones generales que consideraba relevantes para el análisis de los textos de la materia: releer para profundizar la comprensión, subrayar con colores para jerarquizar y realizar anotaciones personales. Cuando lo consultaban, guiaba las respuestas sin explicitarlas directamente ya que, de acuerdo a lo declarado en la entrevista, buscaba que los alumnos construyeran sentido en forma autónoma.

Bajo estas diversas condiciones establecidas para la actividad de *leer para responder cuestionarios*, observamos también diferentes comportamientos de los alumnos. Los estudiantes escuchaban las introducciones de los docentes de las asignaturas B y C e interactuaban con los textos indicados. Por el contrario, en la asignatura A, la mayoría de los alumnos no daba muestras de atender al docente ni de disponerse a leer los materiales requeridos mientras que unos pocos intentaban cumplimentar lo pedido.

Paradójicamente, en ambos casos, los estudiantes respondían de igual forma, a través de la estrategia de *identificar y transcribir información* de los textos. En las asignaturas B y C, los cuestionarios solicitaban efectuar esa operación y los profesores, a su vez, promovían la localización de las respuestas. Esta actividad resultó familiar para los alumnos porque –según lo que dijeron en las entrevistas– a lo largo de su biografía escolar y en distintas materias, habían

debido realizarla reiteradas veces, llegando a acostumbrarse a ella. Presumimos que además, contaban con mayor experiencia previa en la lectura del tipo de textos allí propuestos: manuales y módulos. Entonces, el medio didáctico planteado por estos profesores no se les resistió ni les planteó un desafío cognitivo (Brousseau, 2007) sino que fue *poco* antagonista.

En la asignatura A, contestar preguntas que requerían una comprensión global de los textos representó para los estudiantes una actividad novedosa, presentada a través de un medio que les resultó *demasiado* antagonista. Los materiales que debían leer implicaban un desafío mayor para su comprensión dado que, al no ser particularmente escolares, fueron escritos presuponiendo ciertos conocimientos previos de los destinatarios (Lerner, 2001; Lerner y otros, 1997). Sumado a ello, la explicitación que el docente hizo de ciertas prácticas para analizar los textos –pero sin otorgar tiempo de clase para mostrar cómo ejercerlas– no alcanzó para que los alumnos las ejercieran por sí mismos. Desprovistos de herramientas para afrontar el problema, no consiguieron otorgarle sentido ni aceptarlo como suyo (Brousseau, 2007) y reiteraron la estrategia de reproducir información textual. Sin embargo, esta copia de fragmentos tampoco contestó las preguntas de los cuestionarios.

Ante estas dos situaciones, en las que los alumnos adoptaban roles de copistas, los docentes de estas materias actuaban de distinta forma. En las asignaturas B y C, se anunciaban de esta reproducción textual en las puestas en común que planteaban en clase. Cuando los estudiantes leían en voz alta sus respuestas, estos docentes comenzaban a explicar los contenidos que allí aparecían y ofrecían ejemplos que los ilustraban, por lo que terminaban siendo protagonistas de la clase. Sin embargo, las voces de los alumnos también aparecían: si bien no se trabajaba en clase con sus interpretaciones, estas explicaciones orales fomentaban que los estudiantes preguntasen y comentasen sobre los temas con los profesores.

En la asignatura A, los escasos trabajos prácticos entregados al docente le revelaban la copia textual realizada por los estudiantes. Frente a ello, organizaba durante las clases espacios de devolución individual, en los que señalaba los errores de contenido, formales y tipográficos observados pero también valoraba positivamente lo producido (el esfuerzo realizado, el cumplimiento de la tarea, etc.), aprobando a aquellos alumnos que habían entregado el trabajo. No obstante, en esta instancia los alumnos permanecían en silencio.

A pesar de que los medios configurados por los docentes en estas tres materias difieren en que resultaron en un caso *poco* antagonista y en el otro *demasiado* antagonista para los alumnos, comparten una igualdad: en ninguno de ellos se propuso trabajar con las interpretaciones de los estudiantes acerca de lo leído. De esta forma, las voces de los profesores primaron como autoridades que desentrañaban el saber disciplinar tanto en las puestas en común (asignaturas B y C) como en las devoluciones individuales (asignatura A). Así, la vuelta a los textos que los estudiantes habían debido leer o los que habían escrito resultó innecesaria debido a que la validación de los conocimientos recayó en los docentes y no en dichos materiales.

> **Conclusiones**

La descripción efectuada en el apartado previo acerca de las diversas configuraciones del medio didáctico y el uso de la lectura y la escritura promovido permitirá discurrir respecto a algunos alcances y limitaciones de las actividades propuestas.

El medio didáctico poco antagonista construido en las asignaturas B y C fomentó que los alumnos contestaran en forma textual a los cuestionarios de localización, identificando la información pedida. Estas respuestas, al ser leídas en voz alta, funcionaban a modo de disparadores para las explicaciones orales de los docentes. Estas últimas, abundantes en ejemplos que resultaban comprensibles para los alumnos –de acuerdo con lo que estos afirmaron en las entrevistas–, impulsaban el surgimiento de sus voces a través de preguntas y comentarios. Puede decirse que en estas dos materias se habló en clase sobre el contenido, pese a que ese diálogo no llegó a convertirse en un intercambio y discusión de diversas interpretaciones sobre lo leído.

En la asignatura A, el profesor preparó un medio demasiado antagonista: los cuestionarios con preguntas globales situaban a los alumnos en la necesidad de interpretar un texto en su totalidad. No obstante, la ausencia de guía y retroalimentación docente durante ese proceso hizo que los estudiantes se encontraran solos, sin las herramientas necesarias para analizar esos materiales más difíciles y complejos, semejantes a aquellos que existen cotidianamente fuera de la escuela, para los cuales contaban con escasa o nula experiencia previa. Al intentar promover una lectura autónoma sin intervenir, este profesor gestionó la incertidumbre de los estudiantes (Brousseau, 2007) de un modo que impidió que estos reconstruyesen los contenidos disciplinares, tal como esperaba. Puede pensarse que en la gestión didáctica de esta situación, el docente omitió garantizar ciertos equilibrios fundamentales en las dialécticas certidumbre-incertidumbre y dificultad-facilidad (Brousseau, 2007). En la configuración de este medio, prevaleció la incertidumbre de los alumnos sobre qué hacer y la dificultad para responder esas preguntas globales.

Por ende, en ninguna de estas materias los estudiantes fueron intérpretes ni reconstruyeron por sí mismos o con sus pares el conocimiento disciplinar. Los profesores, al avalar esa reproducción de información en los cuestionarios sin proponer su reescritura o revisión y al imponer su propia interpretación de los temas en las explicaciones orales y en las devoluciones individuales, dificultaron que los alumnos asuman la responsabilidad de juzgar el valor de sus respuestas (Brousseau, 2007).

Nuestro análisis muestra que tanto en el caso de que los alumnos se enfrenten a un medio poco antagonista o demasiado antagonista, el uso epistémico de la lectura y la escritura aparece obstaculizado. Tanto si se proponen prácticas muy familiares o muy alejadas de sus conocimientos lectores y escritores previos, prevalece un uso reproductivo del leer y escribir: identificar y transcribir información. Cuando el medio les resulta poco antagonista (asignaturas B y C), los estudiantes reproducen la información pedida por las preguntas de localización. Al enfrentarse a un medio demasiado antagonista (asignatura A), actúan del mismo modo: identifican ciertas partes textuales que creen que contestan las preguntas globales y las copian.

Este accionar de los estudiantes revela que el funcionamiento de los medios estructurados por los docentes en ambos casos precisa redefiniciones si se quiere lograr la producción y/o

apropiación del conocimiento mediante prácticas de lectura y escritura. De lo contrario, la estrategia de identificar y transcribir información tiene altas probabilidades de seguir siendo empleada por los alumnos, principalmente porque les ha resultado eficaz a lo largo de su experiencia escolar (Brousseau, 2007): siempre que la utilizaron fueron aprobados académicamente por los profesores.

› **Bibliografía**

- Aisenberg, B. (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, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. A. Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 63-98). Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A., y Olguín, A. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 93-129.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). Enseñar no sólo exponiendo: Enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 207-229. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n03a12carlino.pdf>
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis*, 4(7), 67-86. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3557/2671>
- Dabenigno, V., Larripa, S., Austral, R., Tissera, S., y Goldenstein Jalif, Y. (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Recuperado del sitio de Internet del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanenciainvolucramientosecundarios2010.pdf>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, G., Izuzquiza, V. y Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Ed.), *Textos en contexto* (Nº 6, pp. 95-110). Buenos Aires: Lectura y Vida. Recuperado de <http://sites.google.com/site/jornadastgiceolem/universidad>

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística (GCBA) (2009). *Informe de vulnerabilidad social (IVS). Documento metodológico*. Recuperado de http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/indice_vulnerabilidad_social.pdf
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, 23(3), 6-19.
- Lerner, D., Levy, H., Lotito, S., Lobello, S., Llorente, E., y Natali, N. (1997). *Leer textos difíciles. Documento de trabajo Nº4. Actualización curricular en Lengua*. Ciudad de Buenos Aires: Dirección de curriculum, Secretaría de Educación. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc4.pdf>
- Rosli, N. y Carlino, P. (en prensa). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Estudios Pedagógicos* [ISSN 0718-070], Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- Sadovsky, P. (2005). La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. En H. Alagia, A. Bressan y P. Sadovsky, *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática* (pp. 13-68). Buenos Aires: Libros del Zorzal.