



VIII Jornadas de Investigación en Humanidades

DANIELA PALMUCCI
COORDINADORA

LAS HUMANIDADES EN EL SIGLO XXI DEBATES EMERGENTES Y LUCHAS IRRENUNCIABLES

7 al 9 de agosto de 2019



EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SUR



DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES
UNS

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades / Carmen del Pilar André... [et al.]; coordinación general de Daniela Palmucci. - 1a ed - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-258-5

1. Literatura. 2. Historia. 3. Filosofía. I. André, Carmen del Pilar II. Palmucci, Daniela, coord.
CDD 301



Editorial de la Universidad Nacional del Sur

Santiago del Estero 639 | (B8000HZK) Bahía Blanca | Argentina

www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar

Facebook: Ediuns | Twitter: EditorialUNS



Libro
Universitario
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

Corrección y ordenamiento: Gisele Julián

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Queda hecho el depósito que establece la ley n° 11723

Bahía Blanca, Argentina, febrero de 2021.

© 2021 Ediuns.



Las Humanidades en el siglo XXI
Debates emergentes y luchas irrenunciables

7 al 9 de agosto de 2019

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

Bahía Blanca



Universidad Nacional del Sur

Autoridades

Rector

Dr. Daniel Vega

Vicerrector

Dr. Javier Orozco

Secretario General de Ciencia y Tecnología

Dr. Sergio Vera

Departamento de Humanidades

Autoridades

Director Decano

Dr. Emilio Zaina

Vice Director Decano

Lic. Diego Poggiese

Secretaria Académica

Lic. Eleonora Ardanaz

Secretaria de Extensión y Relaciones Institucionales

Dra. Alejandra Pupio

Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua

Dra. Daniela Palmucci

Comité Académico

- Dr. Sandro Abate (UNS - CONICET)
Dra. Marta Alesso (UNLPampa)
Dra. Ana María Amar Sánchez (University of California, Irvine)
Dra. Adriana M. Arpini (UNCu)
Dr. Marcelo R. Auday (UNS)
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (UBA - CONICET)
Dra. Cecilia Barelli (UNS)
Dra. Dora Barrancos (UBA - CONICET)
Lic. Cristina Bayón (UNS)
Dr. Raúl Bernal-Meza (UNdelCPBA)
Dr. Gustavo Bodanza (UNS)
Dr. Roberto Bustos Cara (UNS)
Dra. Mabel Cernadas (UNS - CONICET)
Dra. Liliana Cubo de Severino (UNCuyo - CONICET)
Dra. Laura Del Valle (UNS)
Dra. Marta Domínguez (UNS)
Dr. Oscar M. Esquisabel (UNLP - CONICET)
Dra. Claudia Fernández (UNLP - CONICET)
Dra. Ana V. Fernández Garay (UNLPam - CONICET)
Dr. Ricardo García (UNS)
Dra. Viviana Gastaldi (UNS)
Dr. Alberto Giordano (UNR)
Dra. María Isabel González (UBA)
Dra. Graciela Hernández (UNS - CONICET)
Dra. Yolanda Hipperdinger (UNS - CONICET)
Dra. Silvina Jensen (UNS- CONICET)
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (UNS)
Dr. Javier Legris (UBA - CONICET)
Dra. Celina Lértora Méndoza (USAL - CONICET)

Dr. Fernando Lizárraga (UNCo - CONICET)
Dr. Pablo Lorenzano (UNTF)
Dra. Stella Maris Martini (UBA)
Dr. Raúl Menghini (UNS)
Dra. Elda Monetti (UNS)
Dr. Rodrigo Moro (UNS - CONICET)
Dra. Lidia Nacuzzi (UBA - CONICET)
Dr. Sergio Pastormerlo (UNLP)
Dra. Alicia Ramadori (UNS)
Dra. Silvia Ratto (UNQ - UBA)
Dra. Elizabeth Rigatuso (UNS - CONICET)
Lic. Adriana Rodríguez (UNS)
Dr. Jorge Roetti (UNS - CONICET)
Dr. Miguel Rossi (UBA)
Dra. Marcela Tejerina (UNS)
Dra. Patricia Vallejos (UNS- CONICET)
Dra. María Celia Vázquez (UNS)
Dr. Daniel Villar (UNS)
Dra. Ana María Zubieta (UBA)

Coordinadora general

Daniela Palmucci

Comisión organizadora

Marcelo Auday

Martín Aveiro

Juliana Fatutta

Alejandro Fernández

Diana Fuhr

María Victoria Gómez Vila

Estefanía Maggiolo

Quimey Mansilla Yancafil

Virginia Martín

Lorena Montero

Marta Negrín

Melisa Belén Nieto

Nicolás Patiño Fernández

Esteban Sánchez

Mariano Santos La Rosa

Ana Inés Seitz

Antonela Servidio

Fabiana Tolcachier

David Waiman

Sandra Uicich

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

Bahía Blanca, Argentina



Leer y escribir para aprender en el nivel superior: repensar los aportes de las investigaciones didácticas en el aula

María Elena Molina¹

Introducción

La didáctica, como disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza, es un campo reconocido y delimitado por los didactas, pero difuso para quienes la observan desde afuera (Camilloni, 2001, 2012). Es una disciplina que, históricamente, se va visto como “campo de aplicación” de teorías provenientes de otras ciencias (psicología, sociología, biología, lingüística, etc.). Sin embargo, la didáctica posee su propio objeto de estudio, sus propias teorías, formas de producir y *decir* conocimientos, y tales lógicas de investigación y transferencias están inherentemente ligadas al trabajo en el aula.

En esta tensión entre aplicación de aportes de otras disciplinas y desarrollo del propio campo, muchas veces los resultados de las investigaciones didácticas no suelen volver a al aula o no lo hacen con todas las potencialidades para la enseñanza y el aprendizaje que conllevan. ¿Cuáles son las causas de estas desvinculaciones? ¿Cómo retomar los hallazgos didácticos para mejorar las prácticas de enseñanza? En relación con estas preguntas, la presente ponencia sistematiza los aportes de la investigación “Escribir en forma epistémica para participar y construir saberes en dos asignaturas del nivel superior”, investigación didáctica desarrollada en el marco del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), equipo que dirige la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA). A partir de esta indagación, proponemos tres dimensiones de sistematización para repensar los aportes de las investigaciones

¹ Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: elena.molina@uns.edu.ar

didácticas en el aula. La primera dimensión se vincula con el *qué* se propone hacer (qué proponen hacer los docentes a los alumnos, por qué, para qué y sobre qué contenidos se trabaja). La segunda dimensión se relaciona con el *quién* debe hacer eso que se propone (quién debe actuar en la clase: ¿los profesores, los alumnos o ambos en una acción conjunta?). La tercera dimensión, por su parte, atañe al *cómo* se lo propone hacer (cómo progresan los saberes en el tiempo, qué lugar se da a la acción conjunta entre docentes y alumnos a propósito de la construcción del conocimiento en el aula). Estas tres dimensiones, con base en las nociones de mesogénesis, topogénesis y cronogénesis de Sensevy (2007, 2011), posibilitan ponderar los alcances de las investigaciones didácticas y repensar la actualización y los sentidos de sus propuestas en las aulas.

Problemas de la didáctica como disciplina

Para algunos autores y para muchos docentes, la didáctica es una disciplina instrumental, de carácter normativo. Esta opinión responde a una perspectiva reduccionista que, en cierto modo, desconoce las características de la constitución histórica de la disciplina.

Sin duda, la didáctica puede tener un aspecto normativo, del que adolece la producción de todos los autores que la han cultivado. Para la mayoría de autores, la didáctica tiene la pretensión de establecer las normas para un funcionamiento adecuado de las propuestas metodológicas en el aula. En los hechos, esta visión del trabajo didáctico cercena la creatividad del docente, mientras que desde otra visión, autores como Freinet (1963), por ejemplo, ven a la didáctica como una disciplina que posibilita generar principios a partir de los que cada docente necesitará construir una propuesta de trabajo acorde con las situaciones de un grupo escolar.

Díaz Barriga (1998) afirma que el establecimiento de una perspectiva normativa en la didáctica procede fundamentalmente de dos tradiciones: la durkhemiana, de principios de siglo, y la instrumentalista, como visión dominante de la misma, particularmente en el movimiento de los años cincuenta.

Por un lado, en la conceptualización de Durkheim sobre el campo de la educación, se establece una distinción entre tres ámbitos de la educación: la educación como una acción en el escenario escolar, social y familiar; la pedagogía como una teoría-práctica, cuya meta es generar reflexiones para orientar la acción, y la ciencia de la educación como la aplicación de las reglas científicas en la formulación de teorías universales sobre la educación. La pedagogía no es “ciencia”, sino que su carácter reflexivo la compromete con el establecimiento de orientaciones prácticas para la actividad educativa. Reconocemos que Durkheim se refiere a la pedagogía y no a la didáctica; sin embargo, el mismo carácter de

esta disciplina como parte de la pedagogía originó que se considerase en su dimensión de teoría-práctica. En este punto radica el carácter normativo de la didáctica, aun a costa de establecer su articulación con la teoría.

Por otro lado, el paradigma alemán sobre la disciplina pedagógica suele clasificar a la didáctica como una ciencia aplicada de la pedagogía. Así, se procede de una clasificación general entre las disciplinas llamadas teóricas —teoría pedagógica, filosofía de la educación, historia de la educación, entre otras— y las llamadas aplicadas, como pueden ser la didáctica, la orientación vocacional y la psicopedagogía.

En esta visión se han construido múltiples textos de didáctica, cuya tarea es prescribir las formas en las que puede actuar un docente. A pesar de que esta perspectiva ha sido suficientemente analizada y criticada, todavía goza de vigencia. La didáctica instrumental-normativa se centra en preguntas como las siguientes: ¿cómo se enseña?, ¿cuáles son los mejores o más eficaces métodos educativos?, ¿cómo resolver el problema de la falta de motivación o de disciplina en los estudiantes? Se pretende dar respuestas a tales preguntas a partir de diversas recomendaciones prácticas, inspiradas en la experiencia o reflexión de un autor, pero que difícilmente pueden ser trasladadas a una situación concreta.

Ya Freinet (1963) había efectuado varias formulaciones sobre la efectividad de esta perspectiva, cuando expresa:

Leí a Montaigne y a Rousseau, y más tarde a Pestalozzi, con quien sentía un sorprendente parentesco [...] participé en el Congreso de la Liga Internacional para la nueva educación (1923), en el cual se reunieron los grandes maestros de la época, Ferrière, Bovet, Claparède [...] Pero cuando volví a encontrarme solo en mi clase me sentí desesperado: ninguna de las teorías leídas y estudiadas podrían trasladarse a mi escuela (Freinet, 1963, pp. 12-13).

Por ello, el autor solicita a los estudios de la didáctica no proponer “métodos” que los maestros deban aplicar, sino explicitar los principios fundamentales y presentar los resultados de un trabajo en el aula como ejemplo para que los docentes estén en condiciones de crear su propia propuesta. Esta ponencia se inscribe dentro de dicha perspectiva y revisita resultados de una investigación didáctica sobre lectura y escritura en el nivel superior como ejemplos de un trabajo en aula particular con potencialidades para la resignificación en otros espacios.

Los modelos de investigación que subyacen en la didáctica

Contreras (1990) afirma que existen tres perspectivas para realizar la investigación didáctica: el enfoque positivista, el enfoque interpretativo y como ciencia aplicada.

El *enfoque positivista*, de alguna manera vinculado con la concepción instrumental de la didáctica, busca construir una propuesta universal y, al reducir el estudio de los problemas del aula a una precisión de variables, la indagación experimental de las mismas permitirá establecer algunas leyes que puedan utilizarse como predictoras de la ocurrencia de determinado fenómeno: la enseñanza o el aprendizaje. Sus formas de investigación se desprenden de la metodología experimental, grupos experimentales y grupos control, aplicación de pretest y postest, constituyen algunos de los procesos metodológicos que se derivan de esta propuesta. Está de más enfatizar que cada situación didáctica es única e irrepetible, y que cada relación docente-alumnos se construye en una temporalidad específica.

Por su parte, el *enfoque interpretativo* busca describir los procesos de la interacción educativa en el aula, con la finalidad de aportar elementos para la construcción social de los sentidos de lo acontecido. En cada situación humano-social, se construyen sentidos y es importante para este modelo de indagación aportar elementos para describir las interpretaciones que los sujetos realizan de aquello en lo que son actores: la interacción didáctica. Su método de trabajo se basa en la investigación cualitativa.

La tercera perspectiva concibe a la *didáctica como una ciencia aplicada*, y se considera “una disciplina que usa las teorías de las disciplinas básicas para explicar los fenómenos de enseñanza como casos particulares de los fenómenos que estudian” (Contreras, 1990, p. 129). Esta perspectiva, deudora necesariamente de la visión durkhemiana de la pedagogía como una teoría-práctica, permite llevar a cabo una articulación en el campo de la didáctica de lo teórico-social, con las derivaciones para elaborar propuestas para el aula. Contreras (1990) plantea que los aportes de la sociología y la psicología son necesarios para el desarrollo didáctico contemporáneo, aunque dichos aportes son insuficientes para la construcción de una propuesta didáctica.

La investigación que se discute en esta ponencia se efectuó desde un enfoque interpretativo que buscó comprender las condiciones didácticas que posibilitaban aprender a partir del trabajo epistémico con lectura y escritura en dos asignaturas del nivel superior.

La investigación didáctica catalizadora de esta ponencia y sus principales resultados

Numerosas investigaciones reconocen los potenciales epistémicos de las prácticas de escritura y argumentación en diversas disciplinas universitarias. Sin embargo, pese a este reconocimiento, existen escasas investigaciones centradas en las condiciones didácticas y en las intervenciones docentes bajo las que se enseñan, aprenden y ejercen tales prácticas en dicho nivel. Por ello, a partir de un *estudio de casos múltiples* (Creswell, 2007; Stake, 1998), esta investigación identificó y caracterizó las condiciones didácticas que posibilitaron que

escritura y argumentación se transformasen, al mismo tiempo, en objetos de enseñanza y en herramientas para aprender contenidos en dos áreas de conocimiento del nivel superior (Letras y Biología).

En la aproximación teórica a los datos, retomamos algunos conceptos de las *teorías de la argumentación* (van Eemeren y Grootendorst, 1984), de la *teoría de las situaciones didácticas* (Brousseau, 2007) y de la *teoría de la acción conjunta en didáctica* (Sensevy y Mercier, 2007; Sensevy, 2011). Metodológicamente, analizamos fragmentos de registros de clase pertenecientes a dos cursos introductorios (caso Letras y caso Biología), entrevistas semi-estructuradas a alumnos y documentos áulicos (cuadernillos de cátedra, textos producidos por los alumnos y revisados por los docentes —parciales, trabajos prácticos, ponencias, etc.)—. El análisis estuvo guiado por la *codificación* y la *contextualización* (Maxwell y Miller, 2008), teniendo en cuenta las relaciones de contigüidad y similitud entre los datos recabados a partir del trabajo con diversas fuentes de información.

En relación con nuestro problema de investigación, hallamos dos resultados de envergadura que dialogan con otras propuestas del campo de la didáctica. En primer lugar, encontramos que ciertas condiciones didácticas —con matices particulares en cada uno de nuestros casos— permitieron que los alumnos asumiesen dos tipos de roles en relación con la producción de conocimientos en el aula: alumno-autor (caso Letras) y alumno-razonador (caso Biología). Las condiciones didácticas que allanaron el camino para la asunción de estos roles a partir del ejercicio de prácticas de escritura fueron: (1) *consignas de escritura argumentativa*; (2) *modalidades individuales, grupales y colectivas de trabajo con escritura en clase y en casa*; y (3) *carácter dialógico de las intervenciones docentes*. En efecto, tales condiciones permitieron que los contratos didácticos de estos casos se renegociasen y pautasen de forma más simétrica.

En segundo lugar, mostramos que, cuando escritura y argumentación se trabajaron como objetos de enseñanza y herramientas epistémicas, el tiempo didáctico se modificó tanto cuantitativa como cualitativamente. En estas aulas, (a) interactuar por escrito amplió el tiempo didáctico ya que extrajo la acción conjunta entre los participantes de los límites físicos y temporales de la clase (*modificación cuantitativa del tiempo didáctico*); y (b) interactuar por escrito modificó la calidad de ese tiempo puesto que permitió a profesores y estudiantes aprovechar las características del discurso escrito para interactuar (*modificación cualitativa del tiempo didáctico*).

A la luz de estos resultados, nuestra investigación contribuyó a comprender cómo la escritura y la argumentación pueden trabajarse en aulas del nivel superior a fin de ayudar a los alumnos a aprender contenidos disciplinares mientras se adentran en los modos de decir propios de sus áreas de conocimiento. De este modo, focalizando particularmente las nociones de medio, contrato y tiempo didácticos, caracterizamos las repercusiones que el

escribir y el argumentar para aprender tuvieron en dos sistemas de interacción docentes-alumnos-saberes.

Tres dimensiones para pensar los aportes de las investigaciones didácticas: qué, quién, cómo

Sensevy (2007) propone tres conceptos para analizar la acción conjunta entre docentes y alumnos que, pensados en términos más generales, posibilitan “leer” los resultados de investigaciones didácticas al modo en el que lo proponía Freinet (1963): en tanto explicaciones de los principios fundamentales y de un trabajo en el aula como ejemplo para que los docentes estén en condiciones de crear su propia propuesta. Tales conceptos son: *mesogénesis* (génesis del medio), *cronogénesis* (génesis del tiempo didáctico) y *topogénesis* (génesis de las responsabilidades en relación con la producción de los saberes en el aula).

La expresión *génesis del medio (mesogénesis)* se designa desde su acepción etimológica (Chevallard, 2013 [1985]; Sensevy, Mercier y Schubauer-Leoni, 2000). La transacción didáctica presenta esta particularidad: lo que constituye el contenido debe ser redefinido con regularidad de acuerdo con un “periodo” más o menos largo. Disponer de la categoría de mesogénesis para describir la actividad didáctica significa estudiar la manera en que el contenido de la interacción se (re)elabora continuamente de manera cooperativa entre el profesor y los alumnos. Podemos considerar esta categoría como una manera de describir específicamente el trabajo conjunto del profesor y los alumnos. La mesogénesis constituye, por ende, una respuesta a la elaboración de un sistema común de significados para el profesor y para los alumnos, en el cual las transacciones didácticas cobran toda su importancia.

La *cronogénesis*, por su parte, se vincula con la gestión del tiempo didáctico. La acción didáctica se caracteriza antes que nada porque su contenido se modifica incesantemente. Lo que le da forma a esa modificación es el hecho de que el saber esté dispuesto en el eje del tiempo (Chevallard, 2013 [1985]; Chevallard y Mercier, 1987; Sensevy, Mercier y Schubauer-Leoni, 2000). Toda enseñanza se concibe desde esta perspectiva como una *progresión* que organiza los cambios de la acción.

Las dos categorías anteriores no suponen de ninguna manera que se atribuya un agente a la acción. Podemos describir esta forma de elaboración del medio sin mencionar a los actores de dicha génesis; en cuanto a la cronogénesis, la misma constatación es válida.

Sin embargo, también podemos tomar la decisión de centrarnos en la manera en que las diferentes acciones mesogenéticas o cronogenéticas son compartidas por los participantes de la transacción. Aquí ingresa entonces la noción de *topogénesis*. En general, podríamos

tratar de describir la manera en que se comparten las responsabilidades (en relación con la producción de los saberes) dentro de las transacciones didácticas. El estudio *in situ* de las interacciones didácticas, desde el punto de vista de la categoría de la topogénesis (Chevallard, 2013 [1985]; Sensevy, 1998; Sensevy, Mercier y Schubauer-Leoni, 2000), nos lleva de esta manera a describir la fuerza de las transacciones, es decir, a evaluar hasta qué punto estas mismas se sustentan orgánicamente en una actividad compartida por el profesor y el alumno.

Con el propósito de esbozar este sistema de descripción, Sensevy (2007) caracteriza las tres “génesis” de la siguiente manera: la mesogénesis corresponde a la pregunta *¿qué?* o más precisamente *¿cómo qué?* En efecto, la mesogénesis nos lleva a identificar el contenido epistémico preciso de las transacciones didácticas. La cronogénesis plantea la pregunta *¿cuándo?* o más precisamente *¿cómo cuándo?* En otras palabras, la cronogénesis nos propone identificar la naturaleza y las razones del cambio, en un determinado momento, de un contenido epistémico a otro. La topogénesis corresponde a la pregunta *¿quién?* y más precisamente *¿cómo quién?* En definitiva, la topogénesis nos conduce a identificar la manera en que el contenido epistémico de la transacción se distribuye efectivamente entre sus agentes. La categoría topogénesis constituye así un elemento de análisis privilegiado de la naturaleza “conjunta” de las transacciones. Si aceptamos este sistema nemotécnico y sinóptico de preguntas, podemos decir que el análisis de los fenómenos didácticos, con la ayuda de esta tríada, consistiría en considerar cada una de las preguntas (*¿cómo qué? ¿cómo cuándo? ¿cómo quién?*) manteniendo como trasfondo las otras dos.

Retomando estas categorías, proponemos tres dimensiones de sistematización para repensar los aportes de las investigaciones didácticas en el aula. La primera dimensión se vincula con el *qué* se propone hacer (qué proponen hacer los docentes a los alumnos, por qué, para qué y sobre qué contenidos se trabaja). La segunda dimensión se relaciona con el *quién* debe hacer eso que se propone (quién debe actuar en la clase: ¿los profesores, los alumnos o ambos en una acción conjunta?). La tercera dimensión, por su parte, concierne al *cómo* se lo propone hacer (cómo progresan los saberes en el tiempo, qué lugar se da a la acción conjunta entre docentes y alumnos a propósito de la construcción del conocimiento en el aula). Estas tres dimensiones, con base en las nociones de mesogénesis, topogénesis y cronogénesis de Sensevy (2007, 2011), posibilitan ponderar los alcances de las investigaciones didácticas y repensar la actualización y los sentidos de sus propuestas en las aulas.

En la tabla n.º 1, se sistematizan los resultados de la investigación propuesta como catalizador de esta ponencia.

Tabla n.º 1. Sistematización de resultados a partir de las dimensiones qué, quién, cómo

Resultados	Qué	Quién	Cómo
<p>Condiciones didácticas Consigna de escritura argumentativa. Modalidades individuales, grupales y colectivas de trabajo con escritura en clase y en casa. Carácter dialógico de las intervenciones docentes.</p>	<p>Caso Letras: escribir una ponencia (Contrato didáctico caracterizado por la <i>asimetría simétrica</i>).</p>	<p>Caso Letras: Alumno-auto.</p> <p>Caso Biología: Alumno- razonador.</p>	<p>Trabajo entrelazado con lectura y escritura (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013).</p>
<p>Tiempo didáctico <i>Modificación cuantitativa:</i> ampliación del tiempo didáctico al incorporar escritura en las prácticas de enseñanza. <i>Modificación cualitativa:</i> aprovechamiento de las características del discurso escrito en las interacciones entre docentes, alumnos y saberes..</p>	<p>Caso Biología: escribir textos argumentativos breves (desfamiliarización del contrato didáctico tradicional).</p>	<p>Funciones del docente: definir, devolver, regular e institucionalizar</p>	

En la investigación “Escribir en forma epistémica para participar y construir saberes en dos asignaturas del nivel superior”, se hallaron dos resultados de envergadura: las condiciones didácticas que propiciaban el trabajo con escritura y argumentación en carácter tanto de objetos de enseñanza como de herramientas epistémicas; y las modificaciones que esta inclusión de la escritura y la argumentación en las prácticas de enseñanza conllevó para la gestión del tiempo didáctico.

En relación con estos resultados, preguntarse por el *qué* propició estas condiciones didácticas y el *qué* permitió que el tiempo didáctico se modificase implica comprender que se pudo trabajar de esta forma en el marco de dos grandes tareas de escritura (escribir una ponencia en el caso Letras y escribir textos argumentativos en el caso Biología). Ambas tareas posibilitaron que los contratos didácticos (los sistemas de expectativas mutuas entre docentes y alumnos en relación con los saberes en juego, siguiendo a Brousseau —2007—) se tornasen más simétricos.

La pregunta por el *quién*, por su parte, permite distinguir que, en este nuevo contrato más simétrico, los alumnos asumieron posiciones de alumnos-autores en el caso Letras (cuando tuvieron que elegir el contenido de sus ponencias e investigar un tema sobre el que, finalmente, conocían un poco más que sus propios docentes) y de alumnos-razonadores en

el caso Biología (cuando los docentes propusieron problemas que ligaban los conceptos estudiados con casos de la vida cotidiana y los alumnos precisaron *usar* lo estudiado para resolverlos y justificar las decisiones tomadas). Los docentes, asimismo, recurrieron a las funciones de definir, devolver, regularizar e institucionalizar (Brousseau, 2007; Sensevy, 2007) a fin de permitir que los alumnos se ubicasen como autores y razonadores. Tales funciones pueden detallarse como:

- ❖ *Definir*: establecer los objetivos y las condiciones de una situación de aprendizaje.
- ❖ *Devolver*: se relaciona con la acción por la que el docente delega la responsabilidad en los alumnos de tornarse co-productores de los saberes en juego.
- ❖ *Regular*: concierne a los recursos mediante los cuales el docente influye en los comportamientos de sus estudiantes.
- ❖ *Institucionalizar*: se refiere al reconocimiento, por parte del docente, de los modos de actuar y de pensar que resultan adecuados para el juego.

Finalmente, la pregunta por el *cómo* atañe al modo en el que se trabajó dentro del aula y fuera de ella para que estas condiciones didácticas y estas modificaciones del tiempo didáctico pudiesen posibilitar el uso epistémico de la escritura y la argumentación. En ambos casos, se dio un trabajo entrelazado con escritura y argumentación (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013). Estas prácticas de escribir y argumentar constituyeron ejes vertebradores del desarrollo de las clases y de la relación entre una clase y otra. No se dio una escritura “por encargo” (Marucco, 2001), sino que se utilizó la escritura y la argumentación como herramientas para abordar los contenidos disciplinares de Letras y de Biología y se propusieron tareas que estructuraron, sostenida e iterativamente, el trabajo dentro y fuera del aula.

Para concluir, cabe recordar que esta ponencia no buscaba mostrar en detalle los resultados de una investigación, sino enfatizar modos de lectura y de abordaje de las investigaciones didácticas. Formas de leer y focalizar que permitan entender la producción de conocimiento didáctico no como normas a acatar, sino como ejemplos/casos que ayuden a los docentes a crear sus propias propuestas. De este modo, proponemos realizar las preguntas en relación a *qué, quién y cómo* se trabaja en las aulas indagadas desde las investigaciones didácticas. Esto es, pensar *qué propone hacer; quién precisa hacer eso que se propone; y cómo se lo propone hacer*. Estas preguntas se erigen, al menos, como puntos de partida para reflexionar sobre los aportes de la teoría didáctica a las prácticas de enseñanza.

Referencias bibliográficas

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Camilloni, A. (2001). “De herencia, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales a la didáctica”. En Camilloni, A. *et al. Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 17-39.
- Camilloni, A. (2012). “Justificación de la didáctica”. En Camilloni, A. *et al. El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, pp. 19-22.
- Carlino, P.; Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). “Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas”. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11 (1), 105-136.
- Chevallard, Y. (2013 [1985]). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique [Publicación original en francés: 1985].
- Chevallard, Y. y Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. Marseille: IREM de Marseille.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Díaz Barriga, A. (1998). “La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos”. *Perfiles Educativos*, (80), enero-junio.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (Segunda edición). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Freinet, C. (1963). *Técnicas Freinet para la escuela moderna*. México: Siglo XXI.
- Marucco, M. (2001). “La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria”. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008). “Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis”. En Leavy, P. y Hesse-Biber, S. (Eds.). *Handbook of emergent methods*. New York: Guilford Press, pp. 85-106.
- Sensevy, G. (2007). “Des catégories pour décrire et comprendre l’action didactique”. En Sensevy, G. y Mercier, A. (Eds.). *Agir ensemble. L’action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l’action conjointe en didactique*. Bruxelles: Éditions de Boeck.
- Sensevy, G. y Mercier, A. (Eds.) (2007). *Agir ensemble. L’action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G.; Mercier, A. y Schubauer-Leoni, M. L. (2000). Vers un modèle de l’action didactique du professeur A propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques*. Paris: PUF.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l’action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck.

- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Dordrecht: Foris Publications.