

Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia.

Beatriz Aisenberg¹

Resumen:

Presentamos en este artículo una caracterización de los abordajes metodológicos puestos en juego para estudiar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en situaciones didácticas de lectura, en investigaciones didácticas que desarrollamos desde hace 15 años.² En el marco de una metodología cualitativa de carácter descriptivo- interpretativo, articulamos dos abordajes metodológicos. Uno de ellos es el estudio de proyectos de enseñanza, de acuerdo con la metodología de investigación desarrollada por una línea en didácticas específicas. El segundo abordaje es el de entrevistas clínico-didácticas de lectura de textos de Historia, en función de una adaptación del método clínico de la Psicología Genética.

Palabras clave:

investigación didáctica, estudios de proyectos de enseñanza, entrevistas clínico-didácticas de lectura, didáctica de las ciencias sociales y de la historia.

Abstract:

This article presents a characterization of the methodological

1- Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. F.FyL. Universidad de Buenos Aires. baisenberg@gmail.com

2- Este artículo constituye una reformulación de la caracterización metodológica general desarrollada en la tesis de doctorado (Aisenberg, 2014)

approaches brought into play to study teaching and learning history in teaching reading situations, we develop educational research in 15 years. As part of a qualitative methodology (descriptive-interpretative), we articulate two methodological approaches. One is the study of teaching projects, according to the research methodology developed by a line in specific didactics. The second approach is the clinical and didactics interviews of reading history texts, based on an adaptation of the clinical method of Piaget's genetic psychology.

Keywords:

didactic research; study of teaching projects: clinical and didactics interviews of reading history texts.

Introducción:

Trabajamos en una línea de didácticas específicas -enmarcadas en el campo pedagógico- que se caracteriza por poner en primer plano tanto la especificidad del contenido como las relaciones entre enseñanza y aprendizaje (Lerner, Aisenberg, Espinoza 2009 y 2012). Desde esta concepción, la(s) didáctica(s) específica(s) –de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales- se ocupan de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos en la institución escolar (Audigier, 1993; Audigier, 2002; Lautier, 1997; Tutiaux, 2002; Aisenberg, 1998). El estudio de estas relaciones supone el abordaje de prácticas complejas, conformadas por un entramado de dimensiones sociales, históricas, políticas, epistemológicas y psicológicas.

Nuestra línea de trabajo se propone construir conocimiento didáctico por medio de investigaciones empíricas sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar. Por un lado, se busca comprender y explicar los funcionamientos didácticos instaurados históricamente en las disciplinas escolares, desde indagaciones descriptivo-interpretativas. Por otro lado, se busca caracterizar situaciones didácticas potencialmente favorables para promover el aprendizaje de contenidos específicos considerados relevantes, a través del estudio de proyectos de enseñanza. Se trata de dos tipos de investigaciones que responden a finalidades complementarias, y ambas permiten construir herramientas conceptuales necesarias para la

transformación de la enseñanza, para construir nuevos posibles en las prácticas escolares de enseñar y aprender.

En el año 2000 iniciamos una investigación para estudiar la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales (Aisenberg y Espinoza, 2000). La investigación se originó en relación con un problema educativo: las prácticas de lectura predominantes en la escuela tienden a promover la reproducción memorística de los textos. Se trata de prácticas de lectura que no son consistentes con la construcción de conocimiento y que pueden obstaculizar el aprendizaje. En relación con las Ciencias Sociales, los propósitos que dieron origen a las investigaciones fueron los siguientes: a) caracterizar prácticas de lectura en el aula tendientes a promover en los alumnos el aprendizaje de los contenidos de Ciencias Sociales; b) aportar conocimiento sobre los alcances y las dificultades de los alumnos en la interpretación de textos sobre contenidos de Ciencias Sociales.

Nuestro objeto y nuestros propósitos nos llevaron a trabajar, por un lado, con el enfoque metodológico del estudio de proyectos de enseñanza y, por otro lado, con entrevistas clínico-didácticas de lectura, concebidas en función de una adaptación del método clínico- crítico de la Psicología Genética. Este tipo de entrevista se ha mostrado como una herramienta metodológica fecunda para acceder al punto de vista de los alumnos como lectores, a las peculiares interpretaciones que alcanzan de los textos y al trabajo intelectual de reconstrucción de situaciones sociales e históricas que se articula con el proceso de lectura.

La realización de estudios de proyectos de enseñanza en Didáctica de las Ciencias Sociales es compleja y, en parte por ello, es escasa. Pensamos que puede ser útil ofrecer una caracterización de los abordajes metodológicos que efectivamente desarrollamos en nuestro trabajo. Buscamos compartir las herramientas que utilizamos en nuestro recorrido, de ningún modo pretendemos proponer normas sobre cómo investigar. A continuación caracterizaremos, en primer lugar, los estudios de proyectos de enseñanza y, en segundo lugar, las entrevistas clínico-didácticas de lectura.

I. La metodología de investigación en didácticas específicas. El estudio de proyectos de enseñanza.

Nuestro trabajo se inscribe en una línea de investigaciones sobre la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de Ciencias Sociales

y de Ciencias Naturales, que adopta como marco metodológico el estudio de proyectos de enseñanza, de acuerdo con la metodología de investigación en didácticas específicas (Lerner, Aisenberg, Espinoza, 2009 y 2012). Se trata de una metodología que comenzó a delinearse en la Didáctica de la Matemática (Artigue, Douady y Moreno; 1995) y que fue desarrollándose, con diversas adecuaciones, en las diferentes didácticas específicas (Perrin-Glorian y Reuter, 2006; Lahanier-Reuter y Roditi, 2007).

La metodología de investigación en didácticas específicas supone el desarrollo de las siguientes fases: a) la construcción de proyectos de enseñanza de contenidos específicos, b) la observación y seguimiento de la realización en el aula de dichos proyectos y c) los análisis de diferentes aspectos de los proyectos implementados.

En nuestras investigaciones adoptamos este abordaje metodológico para el estudio de situaciones de lectura, en el marco de proyectos de enseñanza de la Historia. En relación con ello, enunciaremos las tareas que corresponden a cada una de las fases mencionadas, en función de las especificaciones que fuimos realizando en nuestro recorrido. Estas especificaciones se vinculan, por un lado, con las particularidades del objeto estudiado y, por otro lado, con lineamientos metodológicos que compartimos con diferentes investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía (Audigier y Basuyau, 1987 ; Audigier, 1993; Audigier, 2002; Guyon, Mousseau y Tutiaux-Guillon; 1993; Lautier, 1997; Tutiaux, 2002; Deleplace y Niclot, 2005; Cariou, 2006; Hassani Idrissi, 2005). A continuación presentaremos algunas características de las tres fases del estudio de proyectos de enseñanza.

Primera fase: la construcción (o reformulación) de proyectos de enseñanza.

Esta fase supone un proceso que va entrelazando diferentes tareas. Es decir, las tareas no se desarrollan en etapas sucesivas sino que se van interrelacionando y van constituyendo el proyecto de enseñanza. Las tareas son las siguientes.

1. La elección de la temática general del proyecto de enseñanza, en función de determinados propósitos educativos que lo estructuran.

2. El análisis de la enseñanza usual sobre la temática elegida, y también de miradas alternativas, para recortar los problemas y aportes que

plantean.

3. La determinación –o mas bien elaboración- de los contenidos a enseñar y la selección de los textos a trabajar con los alumnos. Esto supone un trabajo de recomposición didáctica (Guyon, Mousseau y Tutiaux-Guillon; 1993), basado en el análisis y la caracterización de la temática histórica -elegida en función de ciertos propósitos y desde cierto posicionamiento político-educativo- que incluye la revisión de textos académicos, de textos escolares y de difusión y el análisis de los diversos recursos y fuentes disponibles. En ocasiones incluye también la elaboración de textos sobre el tema para trabajar con los alumnos, cuando no encontramos textos disponibles que posibiliten la circulación en el aula de los contenidos elaborados.

4. Cuando iniciamos el estudio de un nuevo proyecto de enseñanza, solemos recurrir -en calidad de metodología auxiliar- al diseño, realización y análisis de entrevistas clínico-didácticas de lectura (a alumnos que no han de participar en las situaciones de aula a estudiar). Para ello tomamos como referencia el método clínico-crítico de la Psicología Genética, articulado con una perspectiva didáctica en las intervenciones del investigador.³ Este trabajo forma parte del proceso de selección de los textos y de los contenidos de los proyectos de enseñanza. Las entrevistas, por un lado, posibilitan una aproximación a las interpretaciones que pueden alcanzar los alumnos en la lectura de los textos históricos y a los problemas que afrontan para comprender sus contenidos. Por otro lado, permiten explorar y caracterizar intervenciones del entrevistador que contribuyen a que los alumnos avancen en la comprensión de los contenidos.

5. La caracterización de situaciones didácticas y sus condiciones para el proyecto de enseñanza a implementar, en función de los objetivos e hipótesis de la investigación.

La interrelación entre las tareas anteriores va conformando la planificación del proyecto de enseñanza, con su secuencia de actividades, a título de hipótesis, para iniciar la implementación del proyecto en el aula.

Para la realización de este tipo de estudios es imprescindible trabajar con docentes especialmente interesados y dispuestos a participar. Tal como hemos caracterizado (Lerner, Aisenberg, Espinoza, 2012), a lo largo del desarrollo de los sucesivos proyectos de investigación hemos ido modificando la modalidad de vínculo entre investigadores y docentes, y

3- En el punto.II especificaremos la adaptación que realizamos de este método.

progresivamente hemos logrado una participación cada vez mayor de los docentes en la construcción de los proyectos de enseñanza. Inicialmente, en el trabajo conjunto de planificación intentábamos acordar una secuencia didáctica detallada. Luego pasamos a entablar con los docentes una modalidad “de acuerdos básicos” en la planificación del proyecto de enseñanza, con la intención de garantizar, por un lado, la viabilidad de la investigación -es decir, la obtención de material empírico que nos permitiera avanzar en la producción de conocimiento- y por otro lado, la preservación de la autonomía de los docentes en la elaboración y conducción de sus respectivos proyectos de enseñanza. De acuerdo con Audigier (2002) este tipo de investigaciones requiere de la constitución de equipos que asocian investigadores, formadores y docentes para trabajar, intercambiar y debatir sobre la enseñanza escolar de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica. En este sentido hemos avanzado en nuestro equipo en los últimos años.⁴

Por último, nos interesa remarcar que los proyectos de enseñanza que construimos en el contexto de la investigación son hipótesis de trabajo, son medios para construir conocimiento didáctico, y de ningún modo los concebimos como resultados de la investigación aplicables a otras situaciones. Esto no quita que, para elaborar otros proyectos, puedan tomarse como referentes el diseño de algunas situaciones o los materiales que elaboramos, del mismo modo que tomamos aportes de la experiencia de otros docentes y de distintas producciones de desarrollo curricular.

Segunda fase: la observación y seguimiento de la realización en el aula del proyecto de enseñanza.

Las propuestas elaboradas se implementan en diferentes escuelas y son conducidas por los docentes habituales de los grados respectivos. Se observan todas las clases de las secuencias y se realizan registros manuscritos y magnetofónicos.

Para registrar las interacciones -en el trabajo colectivo, pero sobre todo cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos- es preciso que haya en el aula por lo menos dos observadores y por lo menos dos grabadores. En algunas clases en las que los alumnos trabajan en grupo, para lograr el seguimiento completo de diferentes grupos, ha sido necesario realizar cuatro o cinco grabaciones simultáneas -desde diferentes lugares del aula- y se han requerido tres observadores.

4- Proyectos Ubacyt 2011-2014 y 2014-2017, Directora: D. Lerner; Co- directora: B. Aisenberg. IICE.

En el registro de cada clase realizamos un plano del aula especificando la ubicación de cada uno de los alumnos, de los observadores y de los grabadores. Cuando en el transcurso de la clase hay cambios en la distribución, lo consignamos en los registros manuscritos, indicando la hora. Registramos las sucesivas producciones escritas por los docentes en el pizarrón. Al finalizar cada clase, recopilamos todas las producciones escritas por los alumnos, las fotocopiamos y devolvemos los originales el mismo día, de modo de no interferir en el trabajo de los alumnos y del docente (tareas, correcciones).

Durante el trabajo colectivo en el aula nuestras observaciones son no participantes. En cambio, cuando los alumnos trabajaban en pequeños grupos, en ocasiones y con acuerdo previo del docente, los observadores realizamos también intervenciones didácticas al interior del grupo que estamos siguiendo.

Luego de cada clase, y antes de observar la siguiente, realizamos una síntesis de la clase en función de las notas manuscritas. La síntesis incluye un listado de las actividades desarrolladas, los tiempos de cada una, observaciones sobre interrupciones e imprevistos (por ejemplo: entradas o salidas de personas de la escuela), las sucesivas producciones del maestro o de los alumnos en el pizarrón, el/los planos del aula. Asimismo, consignamos nuestras impresiones generales de la clase, señalando los aspectos que nos llamaron especialmente la atención.

El seguimiento del proyecto de enseñanza incluye reuniones intermedias con los docentes que lo solicitan para intercambiar ideas sobre lo ocurrido en la clase, para revisar las producciones escritas por los alumnos y para realizar ajustes de la planificación.

Esta fase del estudio de un proyecto de enseñanza requiere especialmente del trabajo de un equipo de investigadores. Por un lado, por la necesidad de contar con varios observadores en todas las clases, de modo de obtener un cuerpo empírico que incluya datos exhaustivos de las interacciones que se producen en el aula, lo cual resulta imprescindible para estudiar las interrelaciones entre enseñanza y aprendizaje de los contenidos. Y por otro lado, por la cantidad y diversidad de tareas que impone –con ritmo intenso y continuo– el seguimiento de un proyecto de enseñanza.

**Tercera fase:
el análisis del desarrollo de las situaciones didácticas.**

La fase de análisis guarda una diferencia relevante respecto de las anteriores. En las primeras dos fases participamos en la construcción de proyectos de enseñanza, buscamos elaborar hipótesis sobre condiciones e intervenciones didácticas que pueden favorecer el aprendizaje; por momentos intervenimos en el trabajo con los alumnos durante las clases y vamos analizando con los docentes opciones para avanzar a lo largo de la implementación de los proyectos de enseñanza. En este sentido, en las dos primeras fases hay una dimensión normativa en juego en las decisiones didácticas que se van tomando y un fuerte compromiso e involucramiento de los investigadores en las situaciones estudiadas. En la fase de análisis, en cambio, predomina antes que nada la mirada descriptivo-interpretativa: buscamos aproximarnos a la racionalidad de las situaciones analizadas y a las perspectivas de sus actores. Cuando analizamos un registro de clase, buscamos describir qué pasa e interpretar por qué pasa eso... Se trata de una mirada similar a la de la investigación etnográfica, en el sentido de que “no interesa evaluar en función de parámetros normativos sino mas bien analizar y reconstruir la lógica del proceso” (Rockwell, 1995). El cambio de posición que requiere la fase de análisis se logra progresivamente en función de un arduo trabajo a conciencia.

El análisis comienza a desarrollarse a partir de las síntesis de las clases y a medida que se van construyendo los registros de cada una de las clases. Los registros articulan la información obtenida en el conjunto de desgrabaciones y de notas manuscritas por los observadores.

Realizamos análisis recursivos, enfocando aspectos como los siguientes: semejanzas y diferencias entre las propuestas elaboradas y el desarrollo efectivo de las clases; relaciones entre las producciones de los alumnos y las condiciones de las situaciones de lectura y escritura, o las intervenciones del docente; logros y dificultades de los alumnos en las interpretaciones de los textos en el contexto de la secuencia de enseñanza, indicadores de avance en la comprensión de los contenidos efectivamente enseñados. Cuando las propuestas se implementan en diferentes contextos, en ocasiones realizamos el análisis comparativo de diversos aspectos. Los análisis van entrelazando los datos proporcionados por los registros de la observación de las clases, las producciones escritas de los alumnos y los registros de las reuniones con los docentes.

Los análisis recursivos incluyen también la revisión y reelaboración progresiva de los registros de las clases, lo cual supone volver a escuchar las grabaciones en diferentes momentos del proceso de análisis. En ocasiones, realizamos registros contruidos con diferentes

criterios relacionados con distintos focos de análisis –por ejemplo: registros que siguen las intervenciones de un grupo de alumnos a lo largo de varias clases.

Es complejo dar cuenta de las pautas metodológicas que subyacen al análisis en una investigación cualitativa de este tipo, en tanto se trata de poner en juego un conjunto coordinado de lentes para analizar e interpretar “el mundo” recortado (Cole, 2003). Tomamos como referencia la caracterización de una investigadora en Didáctica de las Ciencias Sociales, Nicole Tutiaux (2002), quien ha sistematizado algunas ideas sobre la metodología de análisis en la investigación en las didácticas de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía. La primera cuestión que remarca es la distancia entre lo real y el objeto de investigación: las situaciones de enseñanza son complejas y la investigación necesita reducir la complejidad, realizando recortes que no impliquen simplificaciones del objeto abordado. En relación con ello, la investigación lleva a recortar, dentro de la complejidad de la clase, cierto tipo de situaciones que se dan en ciertos momentos. Se busca un cuerpo de datos análogos: las elecciones dependen de las preguntas de la investigación y de las oportunidades materiales (fundamentalmente en relación con el cuerpo empírico disponible). Los análisis recursivos de registros van haciendo surgir o permitiendo construir “observables” en función de los indicios recurrentes. Cada investigación propone datos que toman en cuenta algún aspecto (o algunos) de la práctica de enseñanza de nuestras disciplinas. Es la comparación la que permite producir un hecho didáctico: el análisis va recortando indicios, momentos, tipos de enunciados suficientemente recurrentes como para pensar en regularidades (Tutiaux, 2002).

También Cariou -en relación con su investigación sobre el razonamiento analógico en el aprendizaje de la Historia- alude a la selección de datos de registros de clase como aspecto inherente a la metodología de investigación didáctica; al respecto señala que en tanto en clase no es posible provocar un comportamiento determinado, es preciso rastrear en los datos disponibles (Cariou, 2006).

Tutiaux observa que en las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía predominan los análisis cualitativos, con método inductivo y empírico: sobre la base del análisis sostenido de los materiales se aíslan los momentos o los enunciados suficientemente homogéneos como para constituir una serie, para despejar regularidades, para establecer relaciones entre datos y caracterizarlos como hechos didácticos (Tutiaux, 2002). También Audigier remarca que la

investigación didáctica supone “el desglose, construcción y estudio de una pequeña porción, de una parcela de la realidad que se intenta ampliar, contextualizar, poner en perspectiva, situar en una teoría” (Audigier, 2002).

En el conjunto, concluye Tutiaux (2002) se trata de una práctica poco normada, estrechamente ligada a la cultura de los investigadores: se someten los materiales a múltiples lecturas sucesivas. En relación con ello, de acuerdo con Maxwell, cabe tener en cuenta la relevancia de la experiencia del investigador en el campo, en relación con el marco teórico y metodológico que pone en juego en todo el desarrollo de una investigación cualitativa (Maxwell, 1996).

II. La indagación clínico-didáctica en entrevistas de lectura. Una adaptación del método clínico-crítico de la Psicología Genética.

En el marco del estudio de proyectos de enseñanza son raras las ocasiones que permiten ver realmente qué hacen los alumnos frente a un texto histórico (Basuyau, 1991). Para aproximarnos al modo en que los alumnos interpretan los textos de Historia, hemos recurrido a una adaptación del método de exploración crítica de la Psicología Genética, que desde hace muchos años ha resultado fecundo para el estudio del desarrollo cognoscitivo del niño (Inhelder, Sinclair y Bovet, 1975).

De acuerdo con Pellicer (2006), nuestro recorrido da cuenta de que este método, con las adaptaciones necesarias, resulta especialmente pertinente para explorar la perspectiva de los alumnos lectores en su interacción con los textos históricos: para aproximarnos a los significados que otorgan a los contenidos de estos textos y al trabajo intelectual involucrado en ello, para conocer qué entienden y cómo lo entienden.

El método clínico-crítico consiste básicamente en un diálogo entre el entrevistador y el niño, caracterizado por una interacción dialéctica entre las ideas o hipótesis de ambos (Piaget, 1975). Si bien el grado de apertura del diálogo clínico varía en las distintas fases de la investigación psicogenética -adquiriendo en la fase exploratoria una modalidad de máxima apertura-, siempre preserva cierto grado de flexibilidad (Castorina, Lenzi, Fernández, 1984). En la fase experimental el diseño está conformado por un conjunto de ítems o preguntas-base, que son formuladas a la totalidad de la muestra de la investigación. Pero en virtud de la necesaria flexibilidad en la aplicación del método, estos ítems no funcionan como preguntas de un interrogatorio cerrado, sino más bien

como guías para la indagación. A partir de cada una de estas preguntas, y de las respuestas que va dando cada niño, se van formulando otras preguntas con la intención de lograr una mayor aproximación al significado –y a la lógica subyacente - de las respuestas de cada uno de los entrevistados. Por consiguiente, si bien en todas las entrevistas de una investigación psicogenética figuran los mismos ítems de indagación, la secuencia de preguntas y respuestas en cada una de ellas es única. La flexibilidad se relaciona también con el carácter crítico del método, que consiste en poner “en tela de juicio” lo que dice el niño –para indagar la consistencia de sus ideas- así como en revisar las propias hipótesis del entrevistador. Dicha flexibilidad se refleja en la actitud del investigador durante el desarrollo de la entrevista.

La pertinencia del método para nuestro trabajo se relaciona con los siguientes rasgos: “en la medida en que el método se destina a desbrozar un campo nuevo, sus procedimientos se dejan orientar por las conductas originales imprevistas y, a menudo, imprevisibles, del pensamiento infantil. (...) Otro elemento fundamental de nuestro método de exploración crítica consiste en que el experimentador hace sin cesar hipótesis sobre los diversos significados cognoscitivos de las conductas observadas y los comprueba en la realidad” (Inhelder, Sinclair y Bovet, 1975).

En las entrevistas clínico-didácticas de lectura proponemos a los niños la lectura de un texto y luego desarrollamos un diálogo centrado en indagar las interpretaciones que realizan. El texto es un referente permanente a lo largo de toda la entrevista. Los alumnos pueden releerlo completo o por partes cuando lo consideran conveniente; además el entrevistador promueve la relectura de ciertas frases del texto.

Estamos desbrozando un campo sobre el que hay muy pocas investigaciones. En parte por eso, y sobre todo por los propósitos de las investigaciones didácticas realizadas hasta el momento, usamos el método clínico en su modalidad básicamente exploratoria y no experimental. La modalidad abierta de la entrevista (Delval, 2001) hace posible que la indagación avance en función del hilo que va marcando la particularidad de las interpretaciones de los diferentes alumnos entrevistados lo cual en nuestro caso no obstaculiza el análisis, dado que no buscamos caracterizar niveles ni establecer categorías de respuestas. De todas formas, el grado de apertura de la exploración varía en función de los propósitos de cada uno de los trabajos de campo.

Nuestras investigaciones buscan caracterizar las relaciones entre

lectura y aprendizaje de la Historia en situaciones didácticas. De acuerdo con la tradición piagetiana, el método guarda una relación intrínseca con el objeto estudiado. En relación con ello, el uso que hacemos del método articula la exploración clínico-crítica con una perspectiva didáctica, tal como han propuesto otros investigadores (Parrat-Dayán, 1994). La articulación señalada supone la inclusión de intervenciones de distintas características del/a entrevistador/a a lo largo del diálogo.

Por un lado, incluimos los tres tipos de preguntas propias del método clínico- crítico en su versión original: de exploración, de justificación y de contra-argumentación. Estas preguntas constituyen tres tipos de herramientas para acceder a las particularidades tanto de las interpretaciones que realizan los entrevistados de los textos como de sus conocimientos sobre el contenido histórico al cual se refieren. Con ellas se apunta a comprender la perspectiva de los alumnos lectores de textos históricos, a aproximarnos a la lógica y a los marcos de referencia desde los cuales reconstruyen las ideas de los textos. En estos casos, se preserva la posición de neutralidad del entrevistador, buscando interferir lo menos posible en el contenido de las respuestas de los entrevistados.

Por otro lado, las entrevistas despliegan una dimensión que responde específicamente a finalidades de carácter didáctico: incluimos intervenciones que buscan ayudar a los niños a controlar y ajustar sus interpretaciones, que buscan ayudarlos a alcanzar la mayor aproximación posible al contenido histórico del texto. Se trata de intervenciones que promueven la relectura de ciertas frases, que brindan información que no está en el texto y que es necesaria para comprenderlo. La dimensión didáctica se despliega en las entrevistas de lectura con mayor o menor intensidad en función del propósito específico de la investigación en la que se realizan.

En las entrevistas siempre hay una combinación de las dimensiones exploratoria y didáctica. En algunos casos prima una u otra intencionalidad; “nos movemos” en una sutil tensión entre privilegiar que el entrevistado comprenda lo máximo posible el contenido histórico del texto o privilegiar la profundización de la indagación para aproximarnos a la peculiaridad de las interpretaciones y reconstrucciones que realizan los alumnos del contenido del texto en cuestión.

La perspectiva didáctica nos llevó a combinar, en algunos trabajos de campo, entrevistas individuales con entrevistas por parejas. Además de las interacciones espontáneas que suelen producirse en estas últimas, se incluyen intervenciones del entrevistador tendientes a promover el diálogo

entre los niños sobre el contenido del texto, así como a que uno de ellos exprese su punto de vista sobre lo que dice su compañero. Aunque no hemos realizado un estudio comparativo sistemático, en la experiencia encontramos que ambos tipos de entrevistas ofrecen aspectos especialmente favorables y otros problemáticos. Entre ellos señalamos que la toma de una entrevista individual facilita el seguimiento del hilo de ideas y de la lógica de los entrevistados, mientras que en la entrevista por parejas en ocasiones se desdibuja el punto de vista de alguno de los niños. En contrapartida, en algunas entrevistas por parejas las interacciones entre pares (espontáneas o promovidas) generan datos relevantes que no podríamos obtener en entrevistas individuales.

La entrevista como situación didáctica de lectura compartida

Más allá de que las intervenciones didácticas explícitas suponen una modificación relevante respecto del método original, cabe señalar que la entrevista clínica es, en general, una situación social particularmente propicia para que los niños piensen y aprendan. “La naturaleza misma de las entrevistas clínicas constituye un microcosmos social en el que abundan las sugerencias, ayudas y una trama de relaciones encaminada a promover las respuestas y reflexiones de los niños” (Marti, 2005). El autor continúa la cita señalando que los trabajos de Piaget no se propusieron analizar ese microcosmos. En el marco de investigaciones didácticas realizadas desde la perspectiva del constructivismo situado (Castorina, 2010) ponemos en primer plano las características de la entrevista como práctica social. A continuación señalamos algunos aspectos de la situación de entrevista directamente relacionados con nuestro foco de indagación: la lectura que realizan los alumnos de textos sociales e históricos.

La entrevista ofrece diversas condiciones favorables para la lectura. La participación de los alumnos es voluntaria y en el curso de la entrevista se expresa el interés genuino del entrevistador/a por conocer el punto de vista de los entrevistados. El lugar que se les otorga, tanto en forma explícita como en la acción, es el de constructores y conocedores de ideas que nos interesan especialmente y que solo ellos pueden ayudarnos a conocer.⁵

5- La experiencia del investigador es decisiva para sostener la actitud clínico-crítica a lo largo de toda la entrevista (Piaget, 1975; Castorina, Lenzi, Fernández, 1984; Delval, 2001). Si bien la toma de entrevistas representa un desafío particular –porque la situación requiere de gran concentración y rapidez para elaborar hipótesis y decidir en función de ellas las siguientes intervenciones- guarda relación con una característica general de la investigación cualitativa, dada la relevancia del papel que juega el marco teórico en todo el recorrido de la investigación (Maxwell, 1996; Cole, 2003).

Además, en la entrevista se da tiempo para leer y releer, y es mucho más fácil que en el aula recortar las dificultades y ofrecer la ayuda que necesitan para comprender los textos. Al igual que Pellicer, hemos encontrado que, en la mayoría de los casos, los alumnos se comprometen en el diálogo y asumen el reto que les proponemos y responden a nuestros pedidos de argumentaciones (Pellicer, 2006). Estas condiciones hacen de las entrevistas un contexto especialmente favorable para que los alumnos se posicionen como lectores autónomos y asuman el compromiso de interpretar el texto. En general, los análisis dan cuenta de los avances que logran los alumnos en la comprensión de los contenidos de los textos en el transcurso de la entrevista. No obstante, a veces los alumnos dan respuestas rápidas, sin relectura ni reflexión. En este sentido, al igual que en el método clínico en general, no pueden tomarse como indicadores respuestas aisladas; siempre es preciso considerar las respuestas en relación con la totalidad de la entrevista y con el conjunto de protocolos (Piaget, 1975).

Ideas finales, para remarcar.

En primer lugar, no concebimos una división tajante entre los abordajes metodológicos caracterizados, sino más bien distintos tipos de articulaciones entre ellos o de “predominancias”. Por un lado, respecto de la metodología para el estudio de proyectos de enseñanza, hemos señalado que en la primera fase recurrimos como metodología auxiliar a las entrevistas clínico-didácticas de lectura. Por otro lado, nuestro abordaje metodológico centrado en entrevistas clínico-didácticas de lectura toma como referente la lectura de registros de clase de las secuencias en las que se trabaja con el mismo texto empleado en las entrevistas. En estos casos nuestro foco de análisis no son las situaciones de clase; sus registros son un referente en tanto y en cuanto aportan elementos para comprender aspectos de las interpretaciones que los alumnos realizan en las entrevistas que, sea por presencia o por ausencia, en algunos casos son relevantes.

En segundo lugar, una referencia a las diferentes vías para construir conocimiento didáctico. Consideramos imprescindible la investigación empírica en el aula como base para fundamentar afirmaciones sobre formas de enseñanza que promueven aprendizaje y, en general, como vía para la producción de conocimiento didáctico sistematizado. No obstante, también reconocemos y valoramos otras vías complementarias. Trabajos tales como la elaboración de proyectos de

enseñanza, la investigación de desarrollo curricular o el análisis sostenido de experiencias de enseñanza -propias y/o de otros docentes- sin duda son fundamentales y colaboran con la construcción de conocimiento didáctico.

Por último, destacamos una idea sobre el carácter de los resultados de nuestros trabajos. Las relaciones entre investigación y enseñanza son complejas y no admiten aplicaciones directas. “Los resultados de las investigaciones no son útiles para dictar conductas sino para interrogarlas; toca a cada docente y formador valerse de sus resultados y utilizarlos como instrumento de una libertad más eficaz por mejor informada” (Audigier, 1993). Es decir, se trata de construir, a través de la investigación, herramientas conceptuales que constituyan instrumentos útiles para analizar y diseñar una práctica propia, orientada por los propósitos que le dan sentido desde la perspectiva del sujeto que la realiza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AISENBERG, Beatriz (2014): *El aprendizaje de la historia en prácticas de lectura compartida. Una Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Tesis de Doctorado. Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Estará disponible en el Repositorio de Filo: digital. Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: <http://dspace.filo.uba.ar:8080/xmlui/>

Aisenberg, B. (1998): Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza?. *Boletín N° 3 del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Fac. Humanidades y Educación- Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

AISENBERG, B Y ESPINOZA, A. (2000): *La lectura en sociales y en naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje*. Proyecto Ubacyt AF 48. IICE. UBA

ARTIGUE, M.; DOUADY, R.; MORENO, L. (1995): *Ingeniería didáctica en educación matemática*. Grupo Editorial Iberoamérica, Bogotá.

AUDIGIER, F. (2002): Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos, preguntas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Institut de Ciènces de l' Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona - Institut de Ciènces de l' Educació de la Universitat de Barcelona. Número 1. Marzo de 2002. 3-16

AUDIGIER F. (1993): Recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique et formation des enseignants. Montero Mesa, L. y Ves Jeremías J. M.: (eds): Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Tomo I. Tórculo Editions. Santiago de Compostela, España.

AUDIGIER Y BASUYAU (1987): Étude Histoire – Géographie. En: Jacques Colomb (Dir.) (1987): *Les enseignements en CM2 et en 6^{ème}. Ruptures et continuités*. Collection rapports de recherches n° 11. INRP. - Département "Didactiques des disciplines"; Équipes de recherche «Articulation École/Collège»- Paris.

BASUYAU, Claude (1991): Quatre élèves devant un récit historique. En Audigier y Baillat (eds.) (1991): *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. Actes du sixieme colloque, INRP. Paris.

CARIOU, Didier (2006): Étudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves. En Perrin-Glorian et Yves Reuter (comps.) (2006) : *Méthodes de recherches en didactique(s)*. Presses Universitaires du Septentrion. France.

CASTORINA A.(2010): Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. En Castorina (2010) (coord.): Desarrollo del conocimiento social. Prácticas discursos y teoría. Miño y Dávila.

CASTORINA, J. A., LENZI, A. y FERNÁNDEZ, S.(1984): Alcances del método de exploración crítica en psicología genética, en: Castorina, J. A., Lenzi, A. y Fernández, S.(1984):*Psicología Genética*, Miño y Dávila Eds, Buenos Aires.

COLE, M. (2003): *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid. Morata.

DELEPLACE, Marc y Daniel NICLOT (2005): *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquêt au collège et au lycée*, C.R.D.P. Champagne-Ardenne. Reims.

DELVAL, J. (2001): *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Paidós. Barcelona.

GUYON, S., MOUSSEAU, M.J. y TUTIAUX-GUILLON, N. (1993): *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*. INRP. Paris.

HASSANI Idrissi, M. (2005): *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. L'Harmattan. Paris

INHELDER, B.; SINCLAIR, H. y BOVET, M. (1975): *Aprendizaje y estructuras de conocimiento*. Madrid. Morata.

- LAHANIER-REUTER, Dominique y RODITI, Éric (eds.) (2007): *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques (2)*. Presses Universitaires du Septentrion. France.
- LAUTIER, N. (1997): *À la rencontre de l'histoire*. Paris. Presses Universitaires du Septentrion.
- LERNER, AISENBERG, ESPINOZA, (2012): Informe de avance Proyecto Ubacyt 20020100100593. IICE. F.F.yL. UBA
- LERNER, D., AISENBERG, B. Y ESPINOZA, A. (2012): La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. En José Antonio Castorina y Victoria Orce (coords.): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011*. F.F.yL. Universidad de Buenos Aires. pp. 529-541
- LERNER, D., AISENBERG, B. Y ESPINOZA, A. (2009): La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. Castorina y Orce (coords.): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- MARTI, Eduardo (2005): *Desarrollo, cultura y educación*. Amorrortu editores. Bs. As..
- MAXWELL, J. (1996): *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage Publications.
- PAGÈS BLANCH, J. (2011): Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Reseñas de enseñanza de la Historia N° 9*. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (A.P.E.H.U.N.) Editorial Alejandría. Argentina.
- PAGÈS, Joan (1997) : Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales, en Benejam, P. y Pagès, J. (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Ice-Horsori, Barcelona.
- PARRAT-DAYAN S. (1994): Piaget dans l'école liberatrice: la dialectique de l'autre et du même. *Archives de Psychologie*, 1994, 62, 171-192.
- PELLICER, A. (2006): Reconstrucción de la temporalidad a partir de la lectura de textos didácticos con contenido histórico. Estudio psicolingüístico con alumnos de Educación Básica. *Lectura y Vida*. Año 27, N° 3. 16-27.
- PERRIN-GLORIAN et Yves REUTER (comps.) (2006): *Méthodes de recherches en didactique(s)*. Presses Universitaires du Septentrion.

France.

PIAGET, J. (1975, 3ª edición): *La representación del mundo en el niño*. Morata, Madrid.

PRATS, J. (2002): Hacia una definición de la investigación didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Nº 1, . 81-89.

ROCKWELL, Elsie (coord..) (1995): *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2006) : Vinte anos de pesquisa sobre didática da História na França e em algumas regiões da Europa: balanço e perspectivas . Conferencia en el *VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História. Novos Problemas e Novas Abordagens*. Faculdade de Educação. Universidad Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Brasil.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2002) : L'analyse didactique des pratiques d'enseignement en cours d'histoire-géographie : problèmes methodologiques et épistemologiques . Venturi P., Amade-Escot C., Terrise A. (2002) : *Etudes des pratiques effectives, l'approche des didactiques*. Grenoble. La pensée sauvage. 197-212