

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Leer y escribir en materias de ciencias sociales: perspectivas de alumnos secundarios.

Rosli, Natalia y Carlino, Paula.

Cita:

Rosli, Natalia y Carlino, Paula (2012). *Leer y escribir en materias de ciencias sociales: perspectivas de alumnos secundarios*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/501>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/zwC>

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>.

LEER Y ESCRIBIR EN MATERIAS DE CIENCIAS SOCIALES: PERSPECTIVAS DE ALUMNOS SECUNDARIOS

Rosli, Natalia - Carlino, Paula

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Universidad de Buenos Aires

Resumen

Entendiendo el aprendizaje como los cambios que se producen al participar en situación, nos interesa comprender las condiciones que hacen que los alumnos lean y escriban en clase. Para ello, el presente estudio busca dilucidar qué condiciones de trabajo con lectura y escritura valoran los estudiantes. Los datos surgen de una investigación desarrollada en un quinto año del nivel medio que comprendió observaciones de clase en tres materias de Ciencias Sociales así como entrevistas a docentes y alumnos. Se transcribieron y categorizaron los datos para identificar y agrupar aspectos comunes. Considerando el punto de vista de los estudiantes, delimitamos dos condiciones relevantes para leer y escribir en las materias: (1) puentes entre universo del alumno y saber disciplinar y (2) disponibilidad del docente. Estos resultados dan cuenta de que, a través de estas condiciones, se logra que los alumnos participen en actividades donde pueden aprender los contenidos de las materias. Mientras más se involucren en una asignatura, mayores posibilidades tendrán de dar sentido a lo que se enseña y de apropiarse de ello.

Palabras Clave

escuela secundaria enseñanza lectura

Abstract

READING AND WRITING IN SOCIAL SCIENCE SUBJECTS: STANDPOINTS OF SECONDARY STUDENTS

Understanding learning as the changes that occur when you participate in a situation, we are interesting in understanding the conditions that led the students to read and write in class. Therefore, this study seeks to identify which are the working conditions for reading and writing valued by these students. Data come from a research study carried out in a fifth-year Argentine high school class that included classroom observations in three Social Sciences subjects as well as interviews with teachers and students. Data were transcribed and categorized in order to identify and group common issues. From the students' point of view, we establish two conditions relevant to reading and writing in these subjects: (1) bridges between students' universes and disciplinary knowledge, and (2) teacher availability. These results show that, through these conditions, the engagement of the students in activities where they can learn the contents of the materials is achieved. The more they engage in a subject, the more they likely will have make sense of what is being taught and they could take it over.

Key Words

High School teaching reading

Introducción

Ante la queja de que los alumnos secundarios poco se interesan por el estudio, ciertas investigaciones sitúan el problema en un sujeto de aprendizaje abúlico y/o deficitario (Copé Gil, 2009; Gallardo Álvarez, 2006; Hadandoniou, 1981, Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2003; entre otros). En contraste con ellas, nos preguntamos ¿pueden los docentes crear condiciones para favorecer la participación de los alumnos en situaciones de leer y escribir para las ciencias sociales? ¿Es posible ello aun en sectores desfavorecidos? ¿Qué circunstancias que propician hacerlo valoran los estudiantes denominados en riesgo?

El presente trabajo entiende a las disciplinas como espacios discursivos con sus propias prácticas letradas (Bazerman, 1988; Bogel y Hjorthoj, 1984; Carlino, 2005; Lea y Street, 1998). La lectura y la escritura que se ejercen dentro de ellas resultan así prácticas sociales, que sólo pueden aprenderse situadamente, y no como habilidades universales ni descontextualizadas. Por ello, se considera que los docentes deben enseñar a sus alumnos los quehaceres lectores y escritores particulares de su materia. Es decir, tienen que ayudarlos a comprender y producir los textos propios de la asignatura, para lograr que sean participantes activos de la cultura letrada disciplinar.

Asimismo, descartamos la idea de aprendizaje como la mera adquisición de conocimientos, y en cambio, y lo entendemos como los cambios en las formas de participación de los sujetos en una actividad conjunta (Baquero, 2002). Por tanto, el foco vira desde el individuo que aprende como unidad de análisis última hacia la consideración de las situaciones educativas ofrecidas (Baquero, 2002; Baquero, Tenti Fanfani y Terigi, 2004), en este caso, para que los estudiantes participen en actividades de lectura y escritura.

Entendiendo, entonces, que el aprendizaje se produce participando en situación (Lave y Wenger, 1991, Rogoff, 1997), buscamos comprender las condiciones que hacen que los alumnos participen en clase leyendo y escribiendo. Para ello, recurrimos a sus propios puntos de vista, basándonos en distintas corrientes teóricas que destacan la incidencia del sentido y la valoración que asignan los actores en tanto protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje (Bandura, 1987; Kuh, 2009; Villalón y Mateos, 2009; Wigfield y Guthrie, 1997, entre otros). Así también, tomamos los enfoques etnográficos que entienden que la comprensión de las prácticas letradas de un contexto específico se alcanza relevando las perspectivas de quienes participan en ellas (Aliagas, 2008; Harklau, 2001; Lea y Street, 1998; Lillis, 1999, 2001; Lillis y Scott, 2008; Mannion e Ivanic, 2007; Street, 1993).

Por lo expuesto, nos alejamos de las formulaciones teóricas que juzgan resistencias, dificultades y déficits en el leer y escribir de los jóvenes sin incorporar sus perspectivas al análisis. Las investigaciones que sustentan tales afirmaciones parecen avalar y reproducir la marcada tendencia internacional a relevar puntos de vista de docentes acerca del leer y escribir, dejando en segundo plano lo que opinan los estudiantes (Harklau, 2001).

En el caso de poblaciones socioeconómicamente desfavorecidas, reconocer las perspectivas de quienes – de acuerdo a SECyT (2006) – aún no encuentran asegurada su inclusión educativa sería de vital importancia para programar condiciones de trabajo que resulten valoradas por estos estudiantes y así promuevan su participación en actividades de lectura y escritura, para contribuir a su aprendizaje.

Por lo general, las escasas investigaciones nacionales que exploran las voces de alumnos secundarios en estos sectores indagan por sus posiciones ante la autoridad, la sujeción a normas institucionales, sus opiniones de los docentes y la marginalidad (Belossi y Palacios de Caprio, 2004; Duschatzky, 1999, 2007; Duschatzky y Corea, 2001; Kessler, 2002; Redondo, 2004). Es decir, no enfocan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, ni el leer y escribir que allí se les requiere.

Al contrario, en el presente trabajo nos preguntamos ¿qué es lo que piensan estos jóvenes respecto a la lectura y la escritura propuesta en sus clases? Específicamente, ¿cuáles son las condiciones de trabajo para leer y escribir que estos alumnos valoran? El interrogante planteado cobra relevancia ya que, suponemos, al estar poco familiarizados con las prácticas de lectura y escritura propuestas en la escuela, los alumnos de estos sectores se encuentran en mayor desventaja para aprender a través del leer y escribir (Carlino, 2005; Gee, 1986; Heath, 1982; Lillis, 1999, 2001).

Metodología

Los datos de este estudio corresponden a una investigación cualitativa realizada en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires. Un 60% de su matrícula se conforma por estudiantes que provienen de un barrio que registra índices de vulnerabilidad social con valores muy críticos (GCBA, 2009)[i]. Estos jóvenes presentan problemáticas de sobreedad, repitencia y adicciones, y son caracterizados por la institución como “adolescentes en riesgo”. Por ello, se lleva adelante un Proyecto Institucional Inclusivo que considera dicho entorno sociocultural y busca favorecer la permanencia de estos estudiantes a través de un conjunto de programas como tutorías, apoyo escolar, prevención y promoción de la salud, plan de retención de alumnas/os madres/padres y embarazadas, entre otros.

Para recolectar los datos de este estudio, se observaron 58 horas reloj en tres materias de un mismo curso de quinto año y se realizaron entrevistas a sus 3 docentes y a sus 14 alumnos, cuyas edades oscilan entre 17 y 22 años. La mayoría de ellos ha tenido trayectorias escolares discontinuas (abandonos, repitencias, etc.), a excepción de dos, que cursaron un grado por año. Seis de ellos trabajan a contraturno y cuatro son madres o padres de hijos pequeños. Los profesores son dos varones y una mujer que dictan asignaturas del área de Ciencias Sociales con distinta antigüedad docente y tiempo de pertenencia al plantel de la escuela. Para el presente análisis, nos centramos en las entrevistas realizadas y recurrimos a las observaciones de clases como complemento.

Buscamos identificar y describir los puntos de vista de los alumnos para delimitar las características de las situaciones de lectura y escritura en clase que favorecen su participación. Utilizamos una estrategia de categorización para agrupar aspectos comunes de los fragmentos transcritos (Coffey y Atkinson, 1996; Maxwell y Miller, 2008).

Resultados

Según surge de las observaciones, durante las clases presenciadas, además de explicar los temas, los docentes propusieron diversas tareas de lectura y escritura: leer textos en voz alta y silenciosamente, responder en clase a cuestionarios, ponerlos en común, copiar cuadros y preguntas del pizarrón, realizar trabajos prácticos fuera del horario escolar y resolver una evaluación escrita y presencial.

De acuerdo con la perspectiva de los estudiantes relevada en las entrevistas, distinguimos cuatro condiciones propicias para leer y escribir en las materias: puentes entre universo del alumno y saber disciplinar, disponibilidad del docente, realización de tareas en clase y negociación del tiempo. Por razones de espacio, en esta ponencia, describimos las dos primeras. Las últimas refieren a situaciones donde las actividades de lectura y escritura se realizan durante la clase y a conceder descansos a cambio de sostener el trabajo en esas tareas. En su conjunto, estas condiciones son propuestas por dos de los tres docentes entrevistados, los de la Asignatura 1 y la Asignatura 3. Hemos observado que en sus clases las actividades de lectura y escritura planteadas suelen llevarse a término con una atención sostenida de los estudiantes. En contraste, el docente de la Asignatura 2 debe pedir silencio repetidas veces porque no logra que sus alumnos lo escuchen cuando expone ni que se concentren en las tareas propuestas. Los alumnos valoran a los profesores 1 y 3 por sobre el 2.

Primera condición para favorecer el involucramiento de los alumnos: ofrecer puentes entre su universo significativo y el conocimiento disciplinar letrado

Una de las primeras condiciones que los estudiantes aprecian como beneficiosa es aquella en donde la actividad se propone estableciendo enlaces entre su mundo significativo y el saber disciplinar. A lo largo de las entrevistas, los alumnos distinguen distintas modalidades de intervención docente para tender puentes, que pueden ser agrupadas en las siguientes cuatro subcategorías:

- a. Introducción al texto que se ha de leer.

“[...] te da una charla previa, te explica él con sus palabras, después te da el libro [...]” [Nadia][ii]

“[...] no te manda “Bueno, tomá, leé” [...] No. Te dice “Bueno, porque esto y esto, lean esto”. Es como que te da una introducción, algo así. [Guadalupe]

- b. Uso de recursos gráficos en el pizarrón: dibujos y cuadros.

“Dibuja y te va diciendo, te va como explicando [...]” [Denise]

“[...] te lo va explicando y no entendés y le decís “José [docente Asignatura 1], pará y volvé a empezar” y entonces del cuadro te va diciendo, entonces yo lo veo el cuadro y escucho lo que él dice.”

[Fabiana]

“[...] siempre te da un ejemplo, te pone en el pizarrón, entonces... Imagínate que te hace unos dibujitos re-boludos [sencillos] pero lo terminas entendiendo. Y está bueno eso.” [Ariana]

En cuanto a las clases del docente de la Asignatura 2, donde estas condiciones no se presentan, los alumnos manifiestan su descontento. Cuando las introducciones y los gráficos están ausentes, encuentran difíciles de comprender los textos disciplinares y las exposiciones orales del profesor. Lo expresan de la siguiente forma:

Daiana: No, no hace cuadros, nos hace leer.

Fabiana: No, te hace leer y te dice “Bueno, estas preguntas las tenés que contestar de este texto”.

Daiana: Y nosotros lo leemos y no entendemos.

Nadia: Para poder leerlo también te tienen que explicar un poco también de qué se trata. Antes.

Lautaro: Nah, bueno, hay profesoras que no te explican nada, “Lee esto” y mediante eso respondé preguntas.

De estos fragmentos se desprendería que los estudiantes sienten que este docente los deja solos con el desafío de comprender los textos y responder preguntas, sin ninguna apoyatura visual o introductoria.

c. Ilustración con ejemplos familiares o casos cercanos.

“[docente Asignatura 1] O cuando te da explicaciones, te da explicaciones de cosas de acá. Ponéle, el otro día estábamos poniendo no sé qué cosa de países y nos tiró “Un quiosco y otro quiosco”, entonces nosotros lo entendemos con nuestras palabras. Eso está bueno.” [Fabiana]

En las entrevistas, los docentes de las Asignaturas 1 y 3 reconocen la importancia de explicar los contenidos de sus materias de forma que puedan ser comprendidos por sus alumnos:

“Yo generalmente explico en el pizarrón, necesito que estén prestando atención, donde después hacemos una lectura, entonces el pibe puede ir hilvanando lo que hablamos con esa lectura, yo generalmente lo que hablo trato de bajarlo a la forma o a ciertas cosas de como ellos hablan. O sea, bajarlo a una cosa comprensiva para ellos, en donde después la complejidad se hace un poco más compleja, a través de [...] una lectura. Y después aplicarlo a una situación de la realidad concreta de ellos.” [Docente Asignatura 1]

[...] lo más palpable que yo les puedo transmitir en cuanto a impuestos es el IVA, es el 21% de cuando compraste estas galletitas [...] ¿Yo cómo le puedo hacer entender a un pibe Impuestos sobre los Bienes Personales, que estamos hablando de gente que gana más de 305 mil pesos al año? [...] A vos se te hace difícil entender lo que no ves, lo que no tocás, lo que no lo sentís cerca, es lógica eso. [...] Yo te digo, el IVA, lo pagamos en todos los productos y demás, es algo que te queda. Vos sabes que cuando vas a comprar, pagaste la galletita, el 21% de IVA.” [Docente Asignatura 3]

Para ilustrar cómo se concretó en el aula la intención de ayudar

a entender, reproducimos un fragmento de una observación de clase donde el docente de la Asignatura 1 explica las políticas proteccionistas de los países a través de situar ese contenido teórico en un caso concreto:

“[...] Supongamos, nos vamos a otro país, vamos a China. [...] lo que le pagan en China a un trabajador no es lo que vos le estás pagando a un trabajador de acá [...] es un costo muy barato el que tienen. Con lo cual, cuando el bolso sale, sale dos pesos. El mío sale diez, el chino sale dos pesos [...] ¿Qué es una política proteccionista entonces? Es decir, “No, vos tráeme el bolso chino, no te lo voy a dejar que lo entres a dos pesos”. Te voy a cobrar un impuesto ¿para que? Para que salga, por ejemplo diez pesos, doce pesos [...]. Entonces vos vas al negocio y elegís si querés comprarle al chino o al argentino. Pero no le das ventaja. [...] Protegés a tu industria. Estás teniendo una política proteccionista.”

Aquí el profesor recurre a dos países en concreto, Argentina y China, para ejemplificar el proteccionismo con los valores supuestos de la fabricación de un bolso. Es decir, se vale de un objeto en concreto y sus precios en cada región para acercarle el concepto teórico de proteccionismo a través de un caso familiar.

Las tres subcategorías anteriores (introducciones, representaciones gráficas y ejemplos) brindan un sostén que permite que las explicaciones verbales de un contenido temático trasciendan un nivel abstracto para situarse en uno más particular, cercano a los alumnos. Así, la intervención del docente apunta a recontextualizar el saber disciplinar en sus ámbitos culturales de pertenencia. Esto cobra especial relevancia considerando los posibles repertorios que, como lectores, traerían estos estudiantes. Es decir, el conjunto de experiencias, ideas, conocimientos y expectativas culturales que condicionan el modo en que un lector enfrenta un texto y la comprensión que alcanza (McCormick, 1996). De esta manera, podría pensarse que la reducida práctica de lectura de textos académicos – tal como aducen al ser entrevistados – dificulta su acceso a los saberes disciplinares.

d. Incorporación del humor

“Yo prefiero como hace Josecito [docente Asignatura 1], que te lo explica y te lo va explicando con gráficos en el pizarrón, y entremedio un chiste, como que hace la clase más interesante.” [Daiana]

“Está bueno [...] por ahí te está explicando algo y te salta con algún chiste o lo que explica lo mete en alguna historia [...]” [Guadalupe]

“[docentes Asignatura 1 y 3] Son los profesores que más nos tiran bromas, entonces nos sentimos más distraídos, entonces se lo hacemos [los trabajos prácticos] [...]” [Fabiana]

El humor suspende momentáneamente el contenido disciplinar para fortalecer el vínculo interpersonal, lo que a su vez refuerza la posibilidad de continuar con la clase, produciendo un clima agradable, tal como lo describen los alumnos. Dado que algunos trabajan en horario nocturno, un chiste – si bien los aleja del trabajo sobre el objeto de conocimiento – a la vez podría intensificar el vínculo con quien lo representa – el profesor – y significar indirectamente como reconexión con su mundo académico. De las clases donde las bromas no acompañan la presentación y desarrollo de las tareas de lectura y escritura, los estudiantes dicen:

“[...] no es lo mismo llegar y reírte un rato, explicar un poco, que llegar y decir “Saquen el cuadernillo y pónganse a leer.” [Daiana]

“[...] no es como Vero [docente Asignatura 3] que hacen, te tiran chistes ahí [...] Y Emilio [docente Asignatura 2] es como el recto que te dice la materia, la materia, la materia [...] ¿Qué hizo recién cuando entró? Ya directamente fue a mandar el trabajo práctico y dio el cuadernillo [...]” [Fabiana]

“Emilio [docente Asignatura 2] es como más serio [...] Como que “Hola, bueno” y se sienta y te empieza a explicar el texto [...]” [Guadalupe]

A partir de estos fragmentos de entrevista, podemos interpretar que estos alumnos no se sienten cómodos con aquel docente que parece estar prioritariamente preocupado por el dictado de su materia y por el cumplimiento de la planificación de sus clases, no así en el vínculo con ellos. Esta concentración en el saber disciplinar y no en los sujetos de aprendizaje es percibida por estos como una “rectitud” que no los incluye.

Las observaciones de clases también corroboran las opiniones citadas. Se advierte que en las dos asignaturas donde se proponen estas condiciones, los estudiantes se predisponen a escuchar al profesor y realizan las actividades propuestas. En la materia restante, priman las clases donde las charlas y el murmullo de los estudiantes son tales que impiden llevar a término las tareas de lectura y escritura, y en ocasiones, incluso comenzarlas. Los alumnos navegan en sus netbooks, escuchando música, chateando, sin prestar atención al profesor.

Todas estas subcategorías denotan que cuando el docente intenta establecer puentes entre el universo de referencia de los alumnos y el conocimiento disciplinar, el vínculo que se construye con sus estudiantes es vivido por estos como un “tenerlos en cuenta” que favorece, asimismo, un nexo personal. Pareciera que la falta de introducciones, gráficos en el pizarrón, ejemplos y humor, se percibe como una exigencia de entrar al mundo del texto y del conocimiento disciplinar sin mediación del docente y sin que éste establezca puentes entre los repertorios culturales de los textos disciplinares y los de los alumnos.

Segunda condición: contar con un docente disponible, que ayude a lograr lo que pide.

Encontramos un comportamiento en común que pudimos observar en el aula indagada. Durante la clase, mientras los alumnos desarrollan una actividad, van llamando desde sus bancos a los docentes y estos responden acercándose y guiándolos en la tarea. Para ello, suelen sentarse en una silla cercana. Esta práctica orientativa es valorada explícitamente por los alumnos.

“José [docente Asignatura 1] es todo el tiempo, “José, ¿venís? ¿Esto está bien?”. “Capaz si me pones esto y agregas unas palabras tuyas me gusta más”. Te va tirando un palo [ayuda] para que a vos te salga.” [Fabiana]

“[docente Asignatura 1] si le pedimos que nos explique nos explica una y otra vez [...] le pregunto al profesor y él me sabe explicar [...] porque en el libro te explica pero no te explica [...]” [Yesica]

“[un texto] me confundía [...] lo releí, lo releí, le pregunté [al docente Asignatura 1] y más o menos como que me dijo y así pude encontrar y lo hice.” [Denise]

“[cuando no entiende un texto] Le pregunto al profe [docente Asignatura 2] que me explique y él me va orientando y ahí voy entendiendo. [...] Tiene mucha paciencia el profe.” [Carla]

“[...] Leemos y hacemos la actividad. Él [docente Asignatura 2] obviamente nos va ayudando. Si está bien, bueno, joya, si no, te explica cómo lo tenés que hacer. [...] Y yo pregunto “Profe, ¿dónde está esta pregunta?” [...] Y ahí te dice. O “No, mirá, fijate tal y tal cosa” [...] Y le preguntás “¿Y es esto?”, “Ah, puede ser” [...] está bueno cuando está él así le preguntas y te dice.” [Guadalupe]

“[docente Asignatura 2] Explica cuando vos le preguntas [...] No entendés una pregunta, él te lo explica bien. Te explica suavcito, te dice que “Está acá” o te lo resume un poco y después se lo tenés que contestar.” [Marisa]

Aun cuando ningún estudiante los llame, los profesores deambulan por el aula, observando el trabajo o aproximándose para preguntarles cómo van. Justifican esta disponibilidad del siguiente modo:

“Si yo me siento en el escritorio y me pongo a corregir pruebas quizás no estoy muy atento a lo que está sucediendo. Ahora si yo estoy caminando y entonces voy y entonces vos no estás leyendo [...] me acerco y te digo, “Este... bueno, a ver, dale” [...] en eso tenés que estar vos ahí. [...] Vos te das cuenta cuando empiezan a entender cuando te preguntan palabras que no saben [...] dentro del desarrollo del trabajo, los pibes prácticamente todos te piden ayuda.” [Docente Asignatura 1]

“Yo en el caso este particular lo que hago es, me acerco mucho. Yo me acerco mucho a ellos y trato de decir bueno, a dónde está, qué están leyendo, bueno “¿Leíste esto?”. Reviso un poco cómo lo abordó, si lo leyó, lo subrayó, la lectura.” [Docente Asignatura 2]

“[...] “A ver, correte, me siento acá” [...] “¿Y? ¿Entendiste algo?” “Viste que entendiste” [...] Una palmadita en la pierna, o en el brazo. “¿Qué tal? ¿Cómo estás?” [...] yo creo que ellos les queda que hay un vínculo afectivo con la otra persona [...]” [Docente Asignatura 3]

Los dos primeros docentes justifican esta práctica en tanto los ayuda a orientar y a conocer cómo se desarrolla la lectura y la escritura de sus alumnos, además de garantizar que se realice. Estos motivos son similares a los que esgrimen los alumnos al valorar esta atención. En cambio, la tercera docente resalta la cercanía y relación afectiva con el alumno para promover la tarea.

Además, la disponibilidad del profesor apunta a reconectar a los alumnos que estuvieron ausentes:

“[...] esta chiquita que es mamá, hay varias mamás ahí. Hay una que en el primer trimestre no vino nunca [...] me senté con ella, la ubicás y la vas tutorando como para dar más o menos con esos tiempos.” [Docente Asignatura 1]

En las observaciones de clase, pudimos corroborar esta aseveración. Mientras el resto de los compañeros resolvía alguna tarea, este profesor tomaba un tiempo para sentarse al lado de los estudiantes

que habían faltado recurrentemente y sintetizaba el contenido que se encontraban trabajando para ubicarlos temáticamente. Dado que la irregularidad en la asistencia a clase es una característica de las escuelas que atienden a sectores socioeconómicos desfavorecidos (Krichesky y Duque, 2008), esta intervención parece ajustada a la necesidad de estos alumnos.

Por ende, la disponibilidad del docente implicaría su asunción como mediador en el aprendizaje. Al mismo tiempo, denotaría que habilita a los alumnos a necesitar ayuda reconociendo que “no entender” y equivocarse son parte del proceso mismo (Carlino, 2005). Es decir, pueden inferirse dos derechos que se conceden a los estudiantes: el de no entender y el de pedir ayuda (Lerner y otros, 1997). A su vez, el hecho de sentarse para responder las dudas expresa una disposición atenta del profesor y su decisión de dedicarles el tiempo que puedan necesitar.

Conclusiones

En este trabajo hemos mostrado, a través de entrevistas y observaciones de clase, dos condiciones que favorecerían la participación de los alumnos en actividades de lectura y escritura: el ofrecimiento de puentes entre su universo significativo y el conocimiento disciplinar letrado, y la disponibilidad del profesor para ayudar a lograr lo que exige. Estos alumnos valoran que los docentes introduzcan el texto que han de leer, acompañen la información que provee graficando en el pizarrón, la ilustren con ejemplos o casos familiares, e intercalen el humor en medio de la tarea académica. Estas intervenciones recontextualizan los contenidos de la asignatura para hacerlos inteligibles y dotarlos de sentido para los estudiantes, favoreciendo su acercamiento al saber disciplinar. Ellos también aprecian que el docente medie su acercamiento a los textos y que, a su vez, se encuentre disponible para consultas y habilite el “no entender”. A través de estas condiciones, los alumnos son incluidos en la clase como sujetos de aprendizaje que tienen el derecho de dudar, equivocarse, pedir ayuda y recibirla, lo que propicia que participen de las tareas propuestas en el aula. Las ayudas pedagógicas no se suspenden bajo la presunción de que los jóvenes son los únicos responsables de sus dificultades para leer y escribir, dado su “desinterés” por estudiar.

De esta forma, los resultados del presente estudio contribuyen a especificar el enunciado general acerca de cómo los docentes, a la hora de la planificar y proponer actividades, deben tener en cuenta el contexto de enseñanza y considerar las necesidades e identidades socioculturales de los estudiantes.

A pesar de que este trabajo no cuenta con datos acerca del aprendizaje alcanzado por los alumnos, siguiendo a Carini, Kuh y Klein (2006) estimamos que la participación promovida por las condiciones mencionadas resulta necesaria (aunque no suficiente) para aprender. Mientras los estudiantes más se involucren en una asignatura, mayores posibilidades tendrán de dar sentido a lo que se enseña y de apropiarse de ello (Kuh, 2003, 2009). Así, ofreciendo condiciones en las cuales los estudiantes participen leyendo y escribiendo, se favorece la creación de un espacio posible para el aprendizaje de los contenidos de las materias.

Trabajo realizado en el marco del Proyecto PICT 2010-0893 titulado Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de

diversas áreas disciplinares, dirigido por la Dra. Paula Carlino.

La primera autora es becaria doctoral CONICET, la segunda es investigadora del CONICET y directora del GICEOLEM: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/>

[i] El IVS es un índice ponderado que asigna a cada hogar un puntaje en función de su condición frente a un conjunto de características. Las dimensiones que lo componen pueden consultarse en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/indice_vulnerabilidad_social.pdf

[ii] Los nombres de los alumnos y los docentes son ficticios.

Bibliografía

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 (97-98): 57-75.
- Baquero, R., Tenti Fanfani, E. y Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. *Novedades Educativas*, 168: 18-31.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Belossi, M. A. y Palacios de Caprio, M.A. (2004). *La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). *Composition Theory and the Curriculum*. En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. N.Y.: Norton. 1-19.
- Carini, R. M., Kuh, G. D., y Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47 (1), 1-32.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (1996). *Concepts and coding. Making sense of qualitative data*. London: Sage Publications.
- Copé Gil, M. (2009). Dificultades en comunicación oral. *Innovación y experiencias educativas*, 21.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S., y Corea, C. (2001). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Gallardo Álvarez, I. (2006). La lectura de textos literarios en el colegio ¿Por qué no leen los estudiantes? *Revista Educación*, 30(1), 157-172.
- Gee, J. P. (1986). *Orality and literacy: from The Savage Mind to Ways with Words*. *Tesol Quarterly*, 20, 719-746.
- Hadandoniou, J. E. (1981). Distorsión en la interpretación de la lectura en el adolescente. *Lectura y Vida*, 2(2), 26-27.
- Heath, S. B. (1982). What no Bedtime store jeans: narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. *Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNECO
- Krichesky, G. y Duque, J. (2008). *Las prácticas inclusivas en la escuela media: la perspectiva de los jóvenes*. Buenos Aires, Cimientos- Fundación para la Igualdad de Oportunidades Educativas.
- Kuh, G. D. (2003). What we're student learning about engagement from NNSE. *Change*, 35 (2), 24-32
- Kuh, G. D. (2009). *The National Survey of Student Engagement: conceptual and empirical foundations*. *New directions for institutional research*, 141,

5-20.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lea, M. R., y Street, B.V. (1998). *Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach*. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172

Lerner, D., Levy, H., Lotito, L., Lobello, S., Lorente, E., y Natali, N. (1997). Leer textos "difíciles" en Lengua. Documento de Trabajo N° 4: Dirección de Curriculum. Dirección de Planeamiento-Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Lillis, T. (1999). Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En: C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. (pp.127-147). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Lillis, T. (2001). *Restricted access to a privileged practice. Student writing. Access, regulation, desire*. London: Routledge.

Maxwell, J. A., y Miller, B. A. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. In: S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.). *Handbook of emergent methods* (pp.461-477) New York: Guilford Press.

Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2006). *Plan estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación "Bicentenario"*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Noviembre 2006. Disponible en: http://www.mincyt.gov.ar/multimedia/archivo/archivos/Plan_Bicentenario.pdf

McCormick, (1996). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester, UK: Manchester, University Press.

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch y otros (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Romero Pérez, J. F., y Lavigne Cerván, R. (2003). *Problemas escolares. Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Vol. I. Andalucía: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa.

Villalón, R., y Mateos, R. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232.

Wigfield, A., y Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432

Zabala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: D. Cassany (comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.