

Intervenciones docentes para leer en ciencias sociales: exploración en un quinto año de secundaria con alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos.

Rosli, Natalia, Carlino, Paula y Cartolari, Manuela.

Cita:

Rosli, Natalia, Carlino, Paula y Cartolari, Manuela (2013). *Intervenciones docentes para leer en ciencias sociales: exploración en un quinto año de secundaria con alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. *Legenda*, 17 (16), 1-23.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/148>

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



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



**INTERVENCIONES DOCENTES PARA LEER EN CIENCIAS SOCIALES: EXPLORACIÓN
EN UN QUINTO AÑO DE SECUNDARIA CON ALUMNOS DE SECTORES
SOCIOECONÓMICOS DESFAVORECIDOS**

Natalia Rosli

Paula Carlino

Manuela Cartolari

nrosli85@gmail.com

Universidad de Buenos Aires

Resumen. El presente trabajo se enmarca dentro de una tesis doctoral en curso, acerca de leer y escribir para aprender Ciencias Sociales en una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. Según las corrientes “escribir a través del currículo” y “alfabetizaciones académicas”, entendemos que la lectura y la escritura han de ser guiadas y retroalimentadas por los profesores de las distintas asignaturas, dado

que estas herramientas -esenciales para aprender los contenidos disciplinares- solo se adquieren situadamente. En este artículo, nos centramos en las intervenciones docentes que facilitan el leer para aprender. Para ello, observamos una secuencia de cuatro clases en quinto año y entrevistamos al docente de la materia Estudios Sociales Argentinos. El análisis de este material muestra que se proponen lecturas colectivas y se destina tiempo didáctico para enseñar diversas formas de abordar un texto para comprenderlo. Especialmente, lo que parece sostener estas propuestas es el acompañamiento emocional que realiza el profesor al intervenir durante los momentos de lectura en clase para fortalecer la autoestima de los estudiantes y explicitar su confianza en la capacidad de aprendizaje.

Palabras clave: lectura, nivel secundario, intervenciones, aprendizaje

TEACHER INTERVENTIONS TO READ IN SOCIAL SCIENCES: AN EXPLORATORY STUDY IN A FIFTH YEAR HIGH SCHOOL COURSE WITH AT-RISK STUDENTS

Abstract. This work is part of an ongoing doctoral thesis about reading and writing to learn Social Sciences in a high school with most of its population coming from disadvantaged socioeconomic sectors. In line with the “writing across the curriculum” and “academic literacies” approaches, we understand that reading and writing are to be acquired in each subject since these tools -essential to learn disciplinary content- can only be acquired in a situated way. In this article, we

concentrate in teacher's interventions that facilitate reading to learn. To do this, we observed four Argentine Social Studies classes taught to fifth-year students and interviewed the teacher. Data shows that in this class collective reading is used and time is devoted to teach different ways of interacting with texts to facilitate students' understanding. What seems to hold these classroom interactions is the emotional support provided by the teacher intervening during in-class reading time. These interventions strengthen students' self-esteem and demonstrate the teacher's confidence in their ability to learn.

Keywords: reading, high school, interventions, learning.

INTRODUCCIÓN

Nadie podría negar la necesidad de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel medio. Nadie podría negarlo si se admite que leer y escribir son herramientas semióticas insustituibles para aprender y estudiar cualquier asignatura. Nadie podría hacerlo teniendo en cuenta la reciente obligatoriedad del nivel en nuestro país y el concomitante ingreso masivo de sectores populares (Tenti Fanfani, 2003), en cuyos hogares estas prácticas académicas, por lo general, no son habituales.

En este sentido, resulta interesante constatar las iniciativas surgidas en otros contextos que proponen formar a los alumnos como participantes activos de la cultura letrada en todas las materias, y no solo en asignaturas de Lengua y Literatura (Bazerman et. al, 2005; Farrell-Childers, Gere & Young, 1994; National Writing Project; 2011⁽¹⁾). Dos razones principales fundamentan estas acciones: 1)

comprender y producir textos en las disciplinas favorece aprendizajes más profundos (integrados, duraderos y productivos) de los contenidos (Carlino, 2005, 2008; Langer & Aplebee, 1987; Miras, 2000; Olson, 1997) y 2) leer y escribir en las distintas áreas del conocimiento promueve el aprendizaje de las prácticas discursivas específicas de cada campo del conocimiento (Carter, Ferzli & Wiebe, 2007; Koustuli, 2005).

Teniendo en cuenta que aprender una práctica no es lo mismo que aprender una serie de conceptos sino que requiere aprender a *participar* en situaciones donde esa estrategia sea ejercida, Lerner y colaboradores (Lerner 2001; Lerner et. al, 1996 y 1997) proponen que la institución educativa se haga cargo de enseñar a ejercer los diversos quehaceres de lector y escritor necesarios, no solo para formarse como ciudadano, sino como estudiante. Esto implica una doble intervención del docente: por un lado, ha de organizar situaciones donde ese quehacer sea llevado a cabo por los alumnos; por otro lado, ha de acompañarlos para que efectivamente puedan realizarlo.

Por ello, entendemos que los docentes de las distintas materias de la escuela media tienen un rol insustituible al enseñar los contenidos a través de leer y escribir, en tanto estas prácticas se aprenden en forma situada (Carlino, 2005) y resultan inseparables de los modos de pensar, conocer y aprender en las disciplinas (Bazerman, 1988). De esta manera, intervenir en los procesos lectores y escritores en las asignaturas no significa enseñar “lectura” y “escritura” como un contenido adicional, sino incluirlas como herramientas para el aprendizaje de los

contenidos propios de cada espacio curricular. Hacerse cargo de ello no es solo, entonces, *proponer* actividades de lectura y escritura, sino dirigirlas con la guía y retroalimentación del docente, de manera que los estudiantes avancen en la comprensión de los temas de la materia (Carlino, Iglesia & Laxalt, 2010).

Si bien en el contexto internacional se han comenzado a institucionalizar diversas iniciativas para que los alumnos lean y escriban sostenidamente a través del currículum de la escuela secundaria, en nuestro país, y tal como documentan Roni, Rosli & Carlino (2010), existen escasas investigaciones y experiencias que muestren cómo es posible incluir la lectura y la escritura en las distintas materias de este nivel.

El presente trabajo aporta en esta dirección y analiza las intervenciones docentes en el sentido amplio con que las define Grunfeld (2004), esto es, las propuestas de actividades de lectura, las consignas y la forma de participar del profesor a medida que éstas se desarrollan, en una materia de quinto año de Ciencias Sociales perteneciente a una institución que recibe población de sectores socioeconómicos desfavorecidos.

METODOLOGÍA

Los datos de este estudio exploratorio corresponden a una indagación realizada en una escuela secundaria que pertenece al programa “Zona de Acción Prioritaria”⁽²⁾ (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011). Un 60 % de su matrícula está conformada por jóvenes que provienen de un barrio de viviendas

precarias, cercano a la institución, donde habitan familias en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Documentos institucionales⁽³⁾ caracterizan a estos alumnos como “adolescentes en riesgo”, dadas las problemáticas de adicción, sobreedad y pobreza que presentan.

En dicho contexto, realizamos cuatro observaciones de clases consecutivas en la asignatura *Estudios Sociales Argentinos*, correspondiente al quinto año, y a posteriori entrevistamos a su docente. Tanto las observaciones como la entrevista fueron registradas magnetofónicamente y luego transcritas. A continuación, presentamos parte del análisis de estos datos, enfocando las intervenciones que realiza el profesor para que sus estudiantes lean para aprender.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En la materia *Estudios Sociales Argentinos*, los alumnos trabajan con un cuadernillo conformado por artículos de sociólogos e historiadores⁽⁴⁾, seleccionados por un grupo de docentes de la institución.

Las observaciones realizadas nos permiten distinguir que la lectura de estos autores suele comenzar en forma colectiva. Mientras los estudiantes van turnándose para leer los párrafos al resto de la clase, el docente realiza aclaraciones acerca de las dudas que surgen y, a la vez, se detiene para explicar el significado de algunas palabras.

A4⁽⁵⁾: [Leyendo texto de Pigna] [...] *la Revolución de Mayo, no llega a ser comprendida por la mayoría de la gente en toda su dimensión social,*

económica y, sobre todo, política. Algunos manuales siguen repitiendo frases sin sentido como: "Mariano Moreno era irascible" [A4 interrumpe la lectura y se dirige al profesor] ¿Qué es irascible?

D: *Que era alterado. Alterado.* [A4 continúa leyendo.]

[...]

A7: [Lee otro párrafo] *La destrucción del pasado [...] es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX* [prosigue la lectura hasta finalizarlo].

D: *¿Qué es postrimerías?* [Se dirige al resto de la clase.]

A3: *No sé.*

D: *Dice "extraños de las postrimerías del siglo XX". Sería los... finales. La última etapa, digamos, del siglo XX [...]*

(Fragmentos de transcripción de la tercera clase observada)

En esta situación, una primera intervención del profesor consiste en hacer lugar en clase a los textos y a su interpretación, ya que podría tan solo exponer los contenidos sin utilizar la lectura como herramienta para aprenderlos. En segundo lugar, organizar que los alumnos lean en el aula el artículo colectivamente ayuda a que todos centren la atención en los mismos fragmentos sobre los que el docente, en un tercer tipo de intervención, aclarará el significado de las palabras que los estudiantes preguntan porque las desconocen, o bien focaliza sobre otras que pueden pasar desapercibidas sin comprenderse. Sin embargo, esta última

mediación solamente permite entender el párrafo en el que se sitúan los términos, lo que facilita una comprensión local del escrito, aunque no su interpretación global. En efecto, si la intervención docente se dirigiera exclusivamente a realizar este tipo de aclaraciones, se correría el riesgo de promover tan solo una comprensión lectora superficial, similar a la que fomentan las consignas que descomponen un texto en informaciones puntuales (Aisenberg, 2005).

No obstante, las acciones del profesor no se limitan a aclarar términos desconocidos por los estudiantes ya que, a continuación de la lectura colectiva, realiza un cuarto tipo de participación al proponer que escriban para responder preguntas sobre lo leído en forma individual y luego poner en común las respuestas con el resto de la clase. Cuando esto ocurre, encontramos que, en un quinto tipo de intervención, el profesor retoma conceptos que considera centrales y pregunta a los alumnos cómo entienden su sentido en la totalidad del artículo a partir de lo que escribieron. Ello origina un extenso intercambio de interpretaciones entre pares y docente:

D: [refiriéndose al texto de Margulis] [...] *el autor plantea esto de “juventud dorada” y ¿a qué hace referencia cuando dice “juventud dorada”? ¿Sería “dorada” o qué otro sinónimo le podemos...? Dice [leyendo la pregunta del cuadernillo] “explica a qué se refiere cuando menciona la ‘juventud dorada’”.*

A1: *Lo mejor...*

A3: *Que tenés que ser perfecto.*

D: *¿Lo mejor...? O lo añorado, ¿no? sería la juventud soñada, dorada. ¿Y tenés que ser...? Me dijiste vos...*

A3: *Perfecto.*

D: *Perfecto.*

A3: *De otro tipo de persona...*

D: *¿Qué quién? ¿Quién acepta? ¿Cómo lo definirían ustedes? ¿Por qué explica eso? ¿Cómo tiene que ser la juventud según esta concepción de la juventud?*

A6: *Como los chicos de la propaganda.*

D: *Claro, ¿por qué habla de juventud dorada? ¿Los chicos de la propaganda?*

A6: *Sí, que son como usted había dicho la clase pasada que son rubios, ojos claros, todo eso. Como que lo muestran de una manera perfecta pero no se sabe cómo es directamente por dentro.*

D: *Claro...*

[...] **A3:** *Los medios de comunicación dicen que tenés que ser flaca, alta, cheta.*

D: *Muy bien. Bueno, es eso un poco, los medios de comunicación nos muestran una cosa que legitiman tal cosa como válido.*

A2: *Aparte también, no solo eso sino el nivel social, de la clase social. [...]*
Claro, porque vos la ves re alta y hay muchos lugares pobres y esas cosas que no se ven en la tele.

D: *Claro y eso lo que muestran es como que hay que llegar a ese modelo, ¿no? si uno no llega a ese modelo...*

A6: *Está fuera de...*

D: *Está fuera. Y ahí entran aquellos sectores excluidos que vamos a llegar ahora, a los sectores populares [...]*

(Fragmento de transcripción de la segunda clase observada)

Como puede verse, en este quinto tipo de intervención el profesor instaura un espacio en la clase para que los alumnos expresen sus interpretaciones acerca de una idea del texto, de modo que sea posible trabajar sobre ella (Aisenberg, 2010) y comprender el desarrollo argumental del autor.

Sin duda, resultan necesarias las explicaciones que aclaran el significado de palabras aisladas, pero son las intervenciones que incitan a reflexionar sobre los conceptos de un autor las que permiten la comprensión global del texto en función del contenido a aprender (en este caso, la construcción socio-histórica de distintas “juventudes”).

Asimismo, un sexto tipo de intervención se presenta cuando el profesor dedica diversos momentos de la clase a explicitar algunas prácticas que tienen como propósito facilitar el análisis de los textos seleccionados: releer para profundizar la comprensión y subrayar con colores para jerarquizar distintos tipos de información en función del tema que se trata en las clases. A diferencia de otros docentes, que consideran que estas prácticas debieran ser enseñadas por especialistas

(docentes de Lengua, Psicología, etc.), o bien haberse aprendido en años anteriores (Carlino & Estienne, 2004; Diment & Carlino, 2006), este profesor interviene recurrentemente proponiendo alternativas para ayudar a afrontar las dificultades que percibe en sus alumnos cuando leen. Conforme a ello, cuando estos manifiestan no haber releído en sus casas un artículo de Mario Margulis – cuya lectura se llevó a cabo previamente en conjunto –, propone que lo hagan en clase y respondan preguntas. De este modo, en vez de considerar que los estudiantes han fallado, no han entendido o no se han responsabilizado con respecto a una consigna dada, el docente dedica tiempo de clase para incentivarlos a reiterar la lectura de modo que puedan lograr una mejor comprensión. Este docente hace lugar en clase a una práctica necesaria de quien lee para entender y aprender: la relectura y la jerarquización a través del marcado en el texto. Tal como lo explicita durante las clases:

D: *[antes de comenzar una puesta en común] [...] hay que partir por el tema del análisis del texto, ¿sí? con un análisis, ir marcando en el texto, ¿no? [...] ir desmenuzando el texto, leerlo, releerlo. Si hay que leer varias veces el texto, se lo lee varias veces hasta que uno lo pueda entender [...] A veces una lectura no alcanza para interpretar. Entonces por ahí uno hace una lectura previa, subraya un montón de cosas y después [...] vuelve a hacer una segunda lectura [...] con esta segunda lectura lo entiendo mejor y subrayo ahí con otro color.*

[...]

[Durante la puesta en común] [...] *leyeron al texto, están participando, pero todavía lo tienen que armar. Esto de subrayar también ayuda a sacar las ideas principales, usar varios colores para el análisis del texto [...] en el caso que haya preguntas, un color para una pregunta [...] Entonces yo ya voy analizando en base a los colores. Voy como desmenuzándolo al texto [...] quizás tenga que leerlo dos o tres veces. Y en Ciencias Sociales estudiar de memoria no...*

(Fragmentos extraídos de la segunda clase observada)

Al manifestar la necesidad de volver sobre lo leído como una acción primordial para su comprensión (Carlino, 2005), el docente pareciera intentar poner en jaque la idea de que un buen lector es aquel que para entender no precisa leer más que una vez (Benchimol, Carabajal & Larramendy, 2008) ni subrayar repetidas veces.

No obstante, se observa que la puesta en común de las respuestas y el desarrollo de la actividad de lectura en conjunto se elaboran con cierta dificultad, dado que los alumnos se rehúsan a leer en voz alta para los demás, tanto los textos de la materia como sus propias producciones escritas, debido a lo que podría interpretarse como una falta de confianza en su capacidad lectora. Ello se advierte en expresiones como las siguientes:

“No, yo no quiero leer” (A11)

“Ay, no, me trabo mucho, no sé” (A3)

“No sé leer” (A10)

El profesor, ante situaciones de este tipo – registradas en distintos momentos de las cuatro clases presenciadas – interviene *valorando la manera en que han podido leer* los alumnos. Asimismo, al hacer lugar en clase al trabajo sobre los textos, muestra en acto y explícita, como se verá a continuación, que jerarquiza la lectura como objeto de enseñanza, en lugar de considerarla como una instancia de evaluación de la comprensión que los estudiantes deberían haber realizado solos. De esta manera, los alumnos adquieren progresivamente mayor confianza en sí mismos y en su docente, y exponen su respuesta o acceden a leer oralmente breves partes del artículo. En este sentido, los fragmentos presentados a continuación muestran cómo este último tipo de intervención se dirige a fortalecer el área afectivo-emocional de los estudiantes, de modo que se animen a leer para el resto de la clase tanto el texto como sus producciones escritas sobre el mismo:

D: [En una puesta en común] *Bueno, vos... ¿vos cómo habías sintetizado? Vos lo sintetizaste muy bien [...]*

A1: *No lo escribí, me olvidé. Leo lo que dice* [comienza a leer lo que subrayó del texto]

D: [Lee en voz baja la producción de A5, una de las alumnas que no quería leerla al resto de la clase] *Pero ustedes tienen que leer esto porque está muy bien, no entiendo, hay que animarse a leer lo que producen [...]*

[La semana siguiente, en una puesta en común, A5 accede a leer para los demás]

D: [pide a A10 si puede leer un fragmento de la bibliografía]

A10: *No sé leer.*

D: [...] *¿Cómo no sabés leer? ¿Cómo vas a decir eso? Bueno, leé, leé para explicar la lectura igual. No te voy a poner una nota “Uy, leyó mal, un 2”* [comienza a leer el texto] *“Es un lugar común...”* [realiza una pausa y mira a A10].

A10: [continúa la lectura]

(Fragmentos de transcripción de la segunda clase y tercera clase observadas)

La resistencia a leer para los demás que se registra en las observaciones realizadas no pasa inadvertida para el profesor, quien en la entrevista expresa:

D: [...] *Pero tienen...es un problema de autoestima también me parece de ellos, que ellos no pueden. [...] a mí me llegaron a decir “a mí no me da la cabeza, acá a nosotros no nos da la cabeza para esto”. Y les digo “pero si a ustedes no les da la cabeza, no estarían acá en una escuela”. [...] Yo no sé, habría que romper esta cuestión de que “yo no puedo” porque ellos están evidenciando eso. “Yo no puedo”, “yo no debo” y sí que pueden. Yo estoy convencido de que pueden [...].*

En relación con ello, el despliegue de estrategias tendientes a fortalecer el área afectiva de los alumnos, ha sido documentado por Belossi & Palacios de Caprio (2004) como usual en docentes que enseñan a jóvenes de sectores

socioeconómicos desfavorecidos. En nuestro caso, este séptimo tipo de intervenciones relevadas, es decir, aquellas que buscan brindar confianza a los estudiantes al leer, parecerían no solo sumarse a las propuestas de trabajo conceptual sobre los textos y a las aclaraciones de significado de palabras, sino ocupar un rol más significativo, que discutiremos a continuación.

DISCUSIÓN

En el apartado anterior distinguimos diferentes tipos de intervenciones que el docente realiza para enseñar su materia a través de la lectura y, a la vez, enseñar a leer en Ciencias Sociales: 1) hacer lugar en clase a leer para aprender, 2) organizar la lectura colectiva de un artículo, 3) aclarar el significado de términos y/o palabras clave en lo que se lee, 4) proponer que los alumnos escriban sobre lo leído, 5) instaurar un espacio de discusión colectiva para negociar la interpretación de los conceptos presentes en la bibliografía, 6) destinar tiempo de clase para releer y explicitar algunas prácticas de análisis de los textos y 7) valorar explícitamente las maneras de los estudiantes de leer para los demás y la comprensión que han alcanzado en su lectura.

De esta manera, el docente asume la responsabilidad de enseñar a leer en sus clases (Aisenberg et. al., 2009) al promover la construcción del significado a distintos niveles. En primer lugar, al aclarar el significado de términos, apunta a ayudar a entender, o a no pasar por alto, huellas esenciales que el autor deja en su escrito para que pueda ser comprendido y, por otra parte, al incentivar a leer y

releer la bibliografía en clase, además de compartir con sus pares y con el docente las producciones escritas de los alumnos, permite construir colectivamente la interpretación de la bibliografía con la ayuda que el profesor puede brindar como lector más experto en el tema (Lerner, 2001). En este sentido, los seis primeros tipos de intervenciones observados permiten utilizar la lectura y la escritura como herramientas para aprender contenidos, ya que ponen en acto quehaceres del lector cuando lee para aprender Ciencias Sociales.

Sin embargo, nuestros resultados muestran que estas intervenciones solo son viables gracias a otras que, paralelamente, apuntan a fortalecer la confianza de los estudiantes en su capacidad de leer, comprender y reflexionar desde su propia voz, compartiendo su construcción de significado con el resto de la clase, de modo que pueda realizar su aporte y enriquecerse en el intercambio con otros. Estas intervenciones, que apuntan al área afectivo-emocional de los alumnos, desafían sus creencias acerca de sí mismos como incapaces de hacerlo.

En efecto, para que los estudiantes lean para los demás y pongan en común sus producciones escritas sobre lo leído, no es suficiente con que el docente solo lo requiera. Los datos de este trabajo muestran que, para que las demás sean viables, resulta indispensable el séptimo tipo de intervenciones observadas, en las que el profesor otorga valor a la palabra de sus alumnos y expresa confianza en su capacidad de aprender.

Ello refuerza los resultados alcanzados por otros estudios que señalan la confianza como constitutiva de las relaciones pedagógicas (Cornú, 1999), dado

que la creencia del docente acerca del alumno como capaz de aprender inevitablemente repercute en su progreso (Rosenthal & Jacobson, 1968) y en la percepción de su propia eficacia (Bandura, 1987). Es por esto que también forma parte de la enseñanza el manifestar en forma explícita o implícita la confianza en que los estudiantes aprenderán (Carlino, 2005), cuestión que cobra especial relevancia al tratarse de alumnos de sectores populares, sobre quienes suelen surgir sospechas acerca de su “educabilidad” (Baquero, 2001).

En razón de ello, profundizar la investigación sobre cómo se enseña y se aprende a leer en las disciplinas, en escuelas secundarias con poblaciones de sectores en riesgo socioeconómico, puede echar luz sobre qué condiciones pedagógicas permiten u obstaculizan leer y escribir para aprender en estos contextos y, de esa manera, cómo pueden favorecerse la socialización de los saberes, la transformación del conocimiento y la distribución equitativa del capital cultural, en pos de formar ciudadanos y estudiantes con mayor confianza en sí mismos para participar, aprender y reflexionar.

Notas:

- (1) El National Writing Project (NWP) es una red de desarrollo profesional para docentes de todos los niveles y disciplinas del sistema educativo de los EEUU que busca mejorar la enseñanza de la escritura como herramienta de aprendizaje.

- (2) El programa ZAP se ocupa de diseñar, ejecutar y evaluar políticas de igualdad de oportunidades educativas y mejoramiento de su calidad en regiones de la Ciudad de Buenos Aires con población de mayor vulnerabilidad social.
- (3) Proyecto Escuela perteneciente al ciclo lectivo 2010 y documento institucional del año 2009 que recopila los fundamentos teóricos del proyecto educativo escolar.
- (4) Los artículos leídos durante las clases observadas fueron: “El difícil arte de asir a la juventud”, de Mario Margulis y “Los mitos de la Historia Argentina”, de Felipe Pigna.
- (5) La nómina A1, A2, A3... responde a la contabilización de alumnos de acuerdo con su ubicación en el aula y D a lo dicho por el docente. Entre corchetes, se incluye información no verbal registrada durante las observaciones o añadidos por las investigadoras. Con puntos suspensivos [...], se señala la omisión de fragmentos debida, tanto al ruido ambiente o a la síntesis necesaria para no exceder la longitud prevista para este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, 26(3), 22-21.

Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y el aprendizaje. En I. A. Siede (Ed.), *Ciencias Sociales en*

la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza (pp. 63-98). Buenos Aires: Aique. Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A., & Olguin, A. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 93-129.

Bandura, A. (1987). Autoeficacia. *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales* (pp. 415-439). Barcelona: Martínez Roca.

Baquero R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, 4(9), 71-85.

Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. Recuperado de: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette Indiana: Parlor Press. Recuperado de http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/

Belossi, M. A. & Palacios de Caprio, M. A (2004). *La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Benchimol, K., Carabajal, A., & Larramendy, A. (2008). La lectura de textos históricos en la escuela. *Lectura y Vida*, 29(1), 22-31.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En S. Cádena & E. Narvárez (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles* (pp. 155-190). Cali: Editorial de la Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. & Estienne, V. (2004). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología*, Tomo I (pp. 174-177). Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P., Iglesia, P. & Laxalt, I. (2010). Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace. *Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar"*, 9 y 10 de septiembre de 2010, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
- Carter, M., Ferzli, M., & Wiebe, E. (2007). Writing to learn by learning to write in the disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278-302. doi: 10.1177/1050651907300466
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi & D. Korinfeld (Comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp.19-26). Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Diment, E. & Carlino, P. (2006). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de*

investigadores en Psicología del MERCOSUR, Tomo I (pp. 202-204). Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Farell-Childers, P., Gere, A. R., & Young, A. (1994). *Programs and practices: Writing across the secondary school curriculum*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2011). Programa Zonas de Acción Prioritaria. Recuperado de http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/index.php?menu_id=20086

Grunfeld, D. (2004). La intervención docente en el trabajo con el nombre propio. Una indagación en jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires. (Primera parte). *Lectura y Vida*, 25(1), 34-44.

Kostouli, T. (2005). Making social meanings in contexts. En T. Kostouli (Ed.), *Writing in context(s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings*. Nueva York: Springer.

Langer, J., & Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking: a study of teaching and learning*. Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English. Recuperado de http://wac.colostate.edu/books/langer_applebee/

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D., Levy, H., Lotito, L., Lobello, S., Lorente, E., & Natali, N. (1996). *Lengua: Documento de Trabajo N° 2. Actualización Curricular*. Dirección de Currículum, Secretaría de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Recuperado de
<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc2.pdf>

Lerner, D., Levy, H., Lotito, L., Lobello, S., Lorente, E., & Natali, N. (1997). *Lengua: Documento de trabajo N° 4. Actualización curricular*. Dirección de Currículum- Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc4.pdf>

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.

Olson, D. (1997). La escritura y la mente. En J. V. Wertsch, P. Del Río & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Roni, C., Rosli, N., & Carlino, P. (2010). Leer y escribir en la escuela secundaria. Revisión crítica de bibliografía. *Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura* "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar", 9 y 10 de septiembre de 2010, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos: Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira.