

## **PRACTICAS DE LECTURA EN EL AULA DE LA ESCUELA DE NIVEL MEDIO**

**Autor/es:** MILANESE, María José; BONO, Adriana; JAKOB, Ivone

**Dirección electrónica de referencia:** [adribono@hotmail.com.ar](mailto:adribono@hotmail.com.ar)

**Procedencia institucional:** Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Ciencias de la Educación.

**Eje temático:** Currículum, didácticas y prácticas de la enseñanza

**Palabras Clave:** Prácticas de lectura, aprendizaje, docentes, escuela secundaria.

### **Resumen**

Una de las preocupaciones vigentes en el ámbito educativo es la necesidad de profundizar el estudio sobre las prácticas de lectura orientadas a promover aprendizajes sobre contenidos disciplinares específicos en el contexto del aula.

Esta comunicación presenta una investigación que se propuso conocer las prácticas de lectura que generan los profesores de educación secundaria. Para ello se realizó un estudio descriptivo a partir de la aplicación de entrevistas a profesores de 2º y 5º año de Lengua y Literatura e Historia de una escuela de Río Cuarto (Córdoba) y de la realización de observaciones de clases de esos mismos docentes. Las entrevistas atendieron a las concepciones sobre lectura y sobre los alumnos como agentes lectores, por un lado, y a la explicitación de lo que se hace en el aula, tanto en relación a los textos utilizados como a modalidades y materiales a través de las cuales los abordan, por otro. Las observaciones de clases focalizaron en lo que hacen los profesores en el aula y cómo lo hacen.

Los primeros resultados muestran tensiones entre las prácticas de lectura que efectivamente se desarrollan en las clases y lo que los docentes declaran en las entrevistas. En el aula predominan tareas que se orientan a promover estrategias reproductivas de la información contenida en los textos que se ofrecen para leer y son frecuentes las consignas que se centran en la consideración del contenido conceptual de los textos, sin atender a los procesos estratégicos que la lectura reflexiva involucra.

## **1. Introducción**

La investigación que da origen a este trabajo estuvo orientada por el propósito de estudiar las prácticas de lectura que promueven los profesores de educación secundaria, en contextos áulicos de enseñanza y de aprendizaje.

En ese sentido, una de las preocupaciones vigentes sobre nuestro tema de estudio y que se expresa recurrentemente en la literatura específica, es la necesidad de estudiar las prácticas de lectura en las que pueden identificarse aprendizajes que logran ser más reproductivos o más constructivos, dependiendo de la percepción o representación que los alumnos tengan sobre las diferentes actividades que se realizan en el aula; percepciones éstas conformadas, entre otros aspectos, por cuál sea la idea que se formen los agentes implicados en los contextos educativos de lo que han de aprender y de lo que han de hacer para conseguirlo (Mateos, Martín, Villalón; 2006). Así, las posibilidades de aprendizajes están dadas por una multiplicidad de variables entre las que adquieren relevancia las representaciones de alumnos y profesores sobre la lectura, el aprendizaje, la enseñanza y los conocimientos y habilidades, tanto como las características de las prácticas específicas que se desarrollen en ese sentido.

La propuesta de realizar este estudio sobre las prácticas de lectura que presentan los profesores, estuvo orientada a precisar cuáles son las actividades o tareas que llevan a cabo los alumnos como lectores en sus prácticas cotidianas de trabajo en el aula.

## **2. Referentes teóricos-conceptuales**

### ***a) Sobre la perspectiva Contextualista***

Desde una perspectiva contextual, el enfoque propuesto por la psicología constructiva y sociocultural (Vigotsky, 1926; Wertsch, 1993; Bruner, 1991; 1997; 2004) pone el énfasis en tres factores: las instituciones, la función mediadora de las herramientas de la cultura escrita y la intersubjetividad. Las instituciones educativas proponen y transmiten de manera tanto explícita como implícita concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, a través de los diseños curriculares y de las prácticas de enseñanza. Las herramientas de la cultura, en tanto transformadoras de

los objetos simbólicos, implican también transformaciones en su naturaleza y en el modo de concebirla (Wertsch, 1993). En tanto en tercer lugar las concepciones de los sujetos no son individuales sino que se constituyen de manera intersubjetiva en relación con otros sujetos, lo que remite a la consideración de la naturaleza compartida de las concepciones.

La generación de significados de las acciones humanas tiene sus orígenes y cobra sentido en la cultura en la que se crean. En tanto que es su carácter situado lo que asegura su negociabilidad y su comunicabilidad (Bruner, 1997, 1991). Nadie puede operar sobre la realidad sin la ayuda de los sistemas de la cultura.

Los sujetos aprenden a organizarse en el mundo en función de las interacciones vividas con otros sujetos sociales. La presencia de los otros sociales puede manifestarse en las más variadas formas: a través de objetos, espacios, costumbres y actitudes culturalmente definidos. Desde esta concepción el ser humano es un ser marcado por su cultura, que construye su historia impregnada por los valores de su grupo social. En la medida en que interactúa con el medio, las interacciones que se desarrollan están dotadas de significados cargados de ideología, de historia y de cultura. Las interacciones suponen una intersubjetividad establecida entre individuos como condición de posibilidad para una acción individual significativa. La comprensión de los significados de las cosas en el mundo, de las personas con quienes nos relacionamos e inclusive de nosotros mismos, se construye a partir de situaciones compartidas y vivenciadas con otras personas en la construcción de afectos y conocimientos, en la confrontación de puntos de vista y en el descubrimiento y generación de nuevos sentidos. En una sociedad mediada por la cultura, el hombre al interactuar reconstruye dialécticamente sus experiencias atribuyendo a éstas un significado conforme a los elementos culturales presentes en su contexto (Vasconcellos y Guimaraes Santana, 2004).

Bruner (1997) ha señalado que el culturalismo está ligado a la concepción de la naturaleza de la mente humana como el desarrollo de una forma de vida en la que la realidad está representada por simbolismos compartidos por los miembros de la misma comunidad cultural en la que las maneras en que las personas viven, son a la vez organizadas y construidas en términos de esos simbolismos. Estos simbolismos no solo

son compartidos por una comunidad sino conservados, elaborados y pasados a las nuevas generaciones a través de una transmisión que mantiene la identidad y la forma de vida de la cultura. En tanto que la asignación de significados a los simbolismos mencionados, se dan en distintos contextos y en particulares ocasiones. Así, la creación de significados supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para conocerlos.

Reflexionando sobre las aportaciones Vygotskianas, Wells (2001) indica que la actividad intersubjetiva se puede contemplar desde el punto de vista de cada una de las personas participantes como individuos que aprenden a través de su interacción, o desde el punto de vista de las prácticas sociales en las que estas personas participan, o sea, desde los elementos mediadores que se utilizan y su repercusión en el aprendizaje. En cualquier caso, el sentido de la interacción y la reciprocidad sigue estando presente.

El conocimiento del mundo que tienen las personas se produce de diferentes maneras, desde diferentes actitudes y cada una de las maneras en lo que conocemos produce diferentes estructuras o representaciones de la realidad, en definitiva diferentes realidades (Bruner, 2004). Se puede entender entonces al aula como el marco en el que se desarrollan las interacciones entre estudiantes y profesores, interacciones que van configurando una realidad en la que se despliega el aprendizaje de los alumnos.

### ***b) Sobre las prácticas de lectura***

En las últimas décadas, y sin duda gracias al influjo del paradigma constructivo y del sociocultural, se observa un creciente interés por la lectura, que se traduce en una profunda reconceptualización de ésta, de lo que es y lo que supone su dominio, así como de su función instrumental, es decir, de su poder para promover nuevos aprendizajes (Sole, 1997; Sanchez Miguel, 2010; Larrosa, 2003; Vélez, 2005).

Con relación al tema que es objeto de estudio de esta investigación, en el marco del paradigma contextualista aquí expuesto, la lectura se entiende como un proceso interactivo entre lector y texto, en el cual el lector a partir de sus esquemas cognitivos procesa la información del texto, posibilitando así una reorganización de los esquemas; se plantea de este modo que el significado dependerá de la interacción entre el contenido del texto y los esquemas del lector en el marco de un contexto específico.

Los desarrollos de la teoría transaccional de la lectura (Rosenblatt, 1996) permiten entenderla como una actividad que el lector desencadena al entablar relación con un texto, procurando interpretarlo. En el acontecer de esta relación resulta transformado el lector, porque genera ideas al atribuir significado al texto, y el texto mismo, entendido como representación elaborada en el proceso de interpretación.

Por otra parte, desde una vertiente psicolingüística podemos decir que la lectura es un proceso de construcción de significados, mediante el cual se da sentido a la lengua escrita. Se considera que en este proceso participan activamente: un escritor (con capacidad para construir un texto), un texto (cuyas características son fundamentales para ser comprendido) y un lector (que ha de tener capacidad para reconstruir el texto que está leyendo). De este modo, se considera a la lectura como una serie de interacciones entre el lector, el escritor y el texto (Goodman 1994).

La actividad mental desencadenada durante la lectura se encuentra condicionada por las demandas externas al lector y por sus propias necesidades internas, es importante subrayar que el contexto escolar plantea propósitos específicos al encarar diferentes prácticas y tareas de lectura para aprender. Es necesario atender a este aspecto ya que tanto las demandas externas de la tarea como las metas internas del lector orientan sus comportamientos en el proceso de comprensión. Así por ejemplo, en las prácticas escolares de lectura cuyo fin es la apropiación del conocimiento, se persiguen propósitos tales como: leer para obtener una información precisa, un dato o conjunto de ellos, o una idea en particular; leer para responder cuestiones o preguntas que se están averiguando; leer para informarse de manera global sobre el contenido de un texto; leer para seleccionar información a incluir en un escrito propio (un resumen, una monografía, un informe, etc.); leer para retener información que se está estudiando; leer para revisar un texto propio; leer para preparar una exposición oral, etc. (Solé, 1999).

Las *prácticas de lectura* refieren a actividades humanas fuertemente influidas por las condiciones sociales e históricas particulares que configuran las maneras de leer, los usos de la lectura, los sentidos y sus posibles significados, así como los modos de aprender y enseñar a leer y los materiales necesarios y posibles de ser leídos (Lemos, Vóvio, 2008).

Así, las prácticas de lectura en el aula como en otros espacios de formación, se convierten en actividades centrales dado que a través de ellas los alumnos tienen la posibilidad de adquirir distintas herramientas y conocimientos para poder desempeñarse en prácticas sociales y educativas diversas. En este sentido, dichas prácticas se convierten en procesos comunicacionales indispensables para comprender y producir conocimiento en un contexto social en el cual participan otros lectores. Así, las prácticas de lectura y también de escritura posibilitan a los alumnos transformar sus saberes y experiencias en pos de construir nuevos conocimientos (Scardamalia y Bereiter, 1992; Galvalisi, Novo y Rosales, 2004), sin dejar de reconocer que las prácticas asumen determinadas características particulares según las condiciones situacionales.

Algunas investigaciones (Beck y otros 1997) señalan que el tipo de prácticas de lectura formuladas a los alumnos, intervienen en sus posibilidades de centrarse en unos u otros aspectos de la comprensión del texto.

Además, los contextos de enseñanza suman otros sujetos a la relación entre lector y texto, condicionando no solo los propósitos de lectura, sino también las acciones y los tiempos del acto de interpretación. En primer lugar, está el docente, quien selecciona textos, suministra consignas y sitúa al alumno dentro de prácticas que marcan profundamente su conformación como lector (para qué se puede leer, qué, cuándo, quién, cómo). En segundo lugar, está el resto de los alumnos, quienes durante las clases verbalizan sus interpretaciones e inciden de alguna manera en el trabajo de comprensión de cada uno.

Por otro lado, desde una perspectiva interactiva del proceso de lectura, Solé (1997) resalta, además del papel del lector, la importancia de la estructura lógica del texto planteando la necesidad de una enseñanza llevada a cabo por los docentes, a partir de sus prácticas en procura de que los alumnos aprendan a procesar los textos que se les presentan. Por ello es que da fundamental importancia a las estrategias a utilizar, en pos de permitirles a los alumnos planificar la tarea de lectura, facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que se está leyendo. Solé (1999) analizando las prácticas de enseñanza de la lectura comprensiva, explica que si bien la comprensión del texto es un objetivo irrenunciable, no siempre se instrumentan los medios que permiten

alcanzarla; persistiendo la problemática que muestra que los indicadores sobre actividades de enseñanza y de aprendizaje dirigidas a ella son escasas, poco específicas y aún de utilidad dudosa.

En relación a esto, el tipo de actividades formuladas a los alumnos, intervienen en sus posibilidades de centrarse en unos u otros aspectos del texto. La hipótesis de algunos autores es que las preguntas sobre detalles conducen a los alumnos a fijarse en detalles; las preguntas de respuesta fácil y literal, llevan a los alumnos a fijarse en aspectos superficiales del texto (Sánchez Miguel, 2010). En esta línea, como afirma Sánchez Miguel (2010) se sabe mucho sobre lo que necesitan los estudiantes, pero muy poco o nada sobre las necesidades de los profesores para asumir el reto que plantean las innovaciones que involucran al aprendizaje a partir de las prácticas de lectura en el aula.

La propuesta de realizar un estudio sobre las prácticas de lectura que presentan los profesores, está orientada a precisar cuáles son las actividades o tareas que llevan a cabo los alumnos como lectores en sus prácticas cotidianas de trabajo en el aula.

La propuesta de indagar las prácticas de lectura en el aula según Lerner (2003) no es sencilla. La dificultad no radica en presentar su definición, su problemática se centra, entre otros aspectos, en la identificación de tales prácticas y el riesgo que se corre de interpretarlas descontextualizadamente. (Lerner, 2003). La resolución de estas cuestiones supone el recorrido de algunas de estas prácticas y observar si es o no posible lo que se propone en términos investigativos

### **3. Aspectos metodológicos**

Los *objetivos específicos* que orientaron esta investigación fueron:

-Describir las prácticas de lectura que proponen los profesores de 2° y 5° año de los espacios curriculares de lengua y literatura e historia.

-Comparar las prácticas de lectura que los docentes de historia y de lengua y literatura de 2° y 5° año del secundario proponen en el aula para enseñar.

*Metodología*

El diseño metodológico implementado en este estudio, fue de tipo descriptivo en tanto, se busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Sampieri, Collado y Lucio, 2006). En relación con los instrumentos se aplicaron entrevistas semi-estructuradas y observaciones de clases como procedimientos de recolección de datos, a profesores de 2° y 5° año del nivel medio, de una escuela de la ciudad de Río Cuarto, Argentina. Estos instrumentos permitieron realizar las indagaciones necesarias sobre las prácticas de lectura en las áreas curriculares de lengua y literatura e historia para responder a los objetivos que nos habíamos formulado.

#### *Procedimiento*

Se procedió a la toma de 4 entrevistas: a 2 profesores de Lengua y Literatura, de 2° y 5° año de una escuela media, y a 2 profesores de Historia de 2° y 5° año, de la misma escuela. El modelo de entrevista se elaboró en función de las variables que se deseaban conocer, a partir de lo que los sujetos de análisis entendían como prácticas de lectura en el aula; de manera que el instrumento de recolección de datos permitió dar cuenta de la complejidad y profundidad del tema abordado. Tanto las preguntas estructuradas como sus derivaciones, se formularon de un modo coloquial, siendo grabadas y posteriormente transcritas, posibilitando un análisis exhaustivo, para el cual se procedió de manera cualitativa a partir de la búsqueda de regularidades, siendo conceptualizadas en dimensiones y categorías que se detallan más adelante.

Por otra parte, se realizaron 12 observaciones de clases (3 clases de cada uno de los 4 profesores entrevistados) de 2° y 5° año, de los espacios curriculares de Lengua y Literatura e Historia. Han sido grabadas y posteriormente transcritas para su posterior análisis. Para ello se procedió también de manera cualitativa a partir de la búsqueda de regularidades, siendo conceptualizadas en dimensiones y categorías que también se detallan en los primeros análisis y resultados alcanzados en este estudio.

## **4. Resultados alcanzados y/o esperados**

### **4.1.) Entrevistas a los docentes**

Las Entrevistas realizadas a los docentes atendieron a dos componentes centrales: 1) las concepciones de los profesores acerca de la lectura y de sus alumnos como agentes lectores; y 2) la explicitación de lo que efectivamente hacen en el aula, tanto en relación a los textos de lectura utilizados, como a las modalidades y materiales a través de las cuales los abordan.

Con relación a: 1) las concepciones de los profesores acerca de la lectura y de sus alumnos como agentes lectores las regularidades encontradas en las respuestas brindadas por los docentes permiten advertir que todos los sujetos indagados coinciden en destacar:

- la lectura en el marco de la educación formal y, más aún, en sus aulas, como una práctica individual y social que les posibilita la realización de tareas interesantes como así también acceder a información e incorporar conocimientos;

- la lectura como posibilidad de desarrollo de criterios propios que permite a los alumnos admitir o cuestionar los saberes, desarrollar la imaginación y la creatividad;

- la lectura como posibilidad de comprensión del mundo, elaborando una visión personal del mismo, lo que evoluciona al ritmo de nuevas lecturas ofrecidas por el sinfín de materiales que la escuela y sus docentes brindan, así como también los que los mismos alumnos abordan de manera independiente.

Con relación al punto 2) la indagación sobre las prácticas de lectura y los materiales que los docentes ofrecen a sus alumnos nos llevan a realizar una primera diferenciación entre los que los docentes del Área de Lengua y Literatura presentan puesto que trabajan con una variación constante entre textos expositivos y literarios, y los que abordan los docentes del Área de Historia que se concentran en textos narrativos y expositivos.

Para el primer caso las regularidades muestran que los docentes de Lengua y Literatura consideran que los textos expositivos son explicativos y se constituyen en una base para la lectura de los textos literarios, es por ello que a los primeros deciden acompañarlos por consignas de tipo cuestionario, cuyas preguntas buscan de los alumnos respuestas específicas, a través de las cuales se pueda explicitar el conocimiento del contenido conceptual. Mientras tanto, a los textos literarios los tratan a

través de prácticas orientadas a la búsqueda del conocimiento, la reflexión y la propia opinión sobre el contenido conceptual.

En el caso de los docentes del Área de Historia las respuestas permiten afirmar que ellos entienden que los textos son abordados a través de prácticas de lectura que promueven su tratamiento, ayudando al alumno a transformar el conocimiento a través de la comparación, de la extracción de ideas esenciales, de cuadros que le permitan graficar y comprender mejor el hecho abordado.

#### **4.2.) Observaciones de clase**

Se obtuvieron resultados a partir de dos dimensiones de análisis con sus respectivas categorías. La *primera dimensión* abarca *¿qué hacen los profesores en el aula?* en términos de las formulaciones que realizan en función de consignas específicas que aborden diferentes prácticas de lectura orientadas hacia el aprendizaje; mientras que la *segunda dimensión* hace alusión a *¿cómo lo hacen?* en términos de los diferentes soportes y formatos que puedan utilizar acompañando esas prácticas específicas. Al interior de cada una de las dimensiones se han logrado establecer una serie de categorías que se corresponden con las variadas estrategias empleadas por estos docentes al abordar el *qué* y el *cómo*.

*Primera dimensión de análisis: ¿qué hacen los profesores en el aula?*

*Categorías* al interior de la primera dimensión:

1) *Consignas que promueven la comprensión y la reflexión sobre el contenido:* son las que solicitan del alumno un trabajo de asimilación y transformación del conocimiento sobre materiales de lectura interpelando a los alumnos sobre dos procesos posibles, formar una opinión propia respecto a una lectura (sea de manera oral o a través de la escritura; sea individual o colectivamente), o bien, aplicar el conocimiento y lo reflexionado sobre uno nuevo (sea de escritura o de manera oral).

2) *Consignas que promueven la reproducción del contenido:* a través de respuestas concretas y lineales a cuestiones que se encuentran en el texto ofrecido, permitiendo al alumno realizar una reproducción de lo leído.

3) *Consignas que promueven la reorganización del contenido:* a partir de la reformulación de lo leído al interior de diversas herramientas/recursos que permiten al

alumno comparar elementos de un mismo texto, extraer ideas principales, vincular diversos puntos, entre otras.

*Segunda dimensión de análisis: ¿cómo lo hacen?*

*Categorías* al interior de la segunda dimensión: se caracterizaron estas categorías en términos de los diferentes soportes y formatos que puedan utilizar los docentes, para acompañar las prácticas específicas.

1) *Consignas escritas*: aquellas que el docente ya tiene formuladas y escritas en soporte papel, que son específicas y están al alcance de sus alumnos para que las revisen y recurran a ellas para su resolución.

2) *Consignas orales*: hacen referencia a las formulaciones que el docente realiza constantemente en el aula, ofreciendo explicaciones o ejemplificaciones sobre el trabajo que han de hacer.

3) *Consignas mixtas*: estarían integradas por las dos anteriores en las cuales se evidencia una utilización de ambos recursos por parte del docente.

A continuación se presentan los resultados obtenidos sobre la totalidad de las observaciones de clase, con las dimensiones y categorías de análisis de acuerdo a las regularidades encontradas.

*Primera Dimensión de análisis: ¿qué hacen los profesores en el aula?*

Encontramos que del total de consignas que orientan las prácticas de lectura registradas en las clases:

Para la *categoría 1)* un 22% de los casos, estos docentes optan por consignas que promueven la comprensión y reflexión del contenido, como en el siguiente caso podemos reconocer:

“-Explique con sus propias palabras ¿por qué del '30 al '43 se denomina La Década Infame?

-¿Puede identificar en el texto los cambios en la economía y en la sociedad argentina, como consecuencia de la Crisis del '29?

-Diferencie Ideas Nacionalistas, de Derecha e Izquierda.

¿Está de acuerdo con las justificaciones dadas al golpe del '33 para destituir a Castillo?

(Consigna escrita. Clase de Historia. 5° Año)

Para la *categoría 2)* en un 44% de los casos, los docentes optan por consignas que promueven la reproducción del contenido, lo cual es posible de ver a través de algunos ejemplos:

“El hijo de la libertad. Actividades:

- ¿Cómo define Santiago la libertad en su ensayo?
- ¿Qué le dice su padre cuando le pregunta qué piensa él de la libertad?
- Mencionar a los personajes y describir a Santiago”

(Consigna escrita. Clase de Lengua y Literatura. 2° Año)

Para la *categoría 3)* en un 14% de los casos los docentes optan por consignas que promueven la reorganización del contenido, como sucede en el siguiente caso:

“Actividades prácticas:

- Elaborar un cuadro sinóptico con los distintos tipos de fuentes, e ilustrarlo con el material que trajeron.
- Leer las págs. 24, 25, 46, 47, 48 y 49. Luego elaborar un cuadro comparativo entre los períodos Paleolítico y Neolítico.
- Entre todos, elaborar un cuadro conceptual sobre los Sumerios”

(Consigna escrita. Clase de Historia. 2° Año)

*Resultados del Análisis Comparativo entre asignaturas para la primera dimensión:*

Finalmente y siguiendo con esta línea de análisis y en relación al último objetivo específico, es decir realizar una comparación de los resultados arrojados respecto a cada una de las dimensiones podemos señalar que:

Encontramos que, tanto en el área de Historia como en el de Lengua y Literatura, de ambos años de cursado, prima en gran proporción la utilización/implementación de *consignas que promueven la reproducción del contenido* (2° Año: 50% - 5° Año: 65%), mientras que las *consignas de comprensión y reflexión* y las *consignas de reorganización del contenido* son utilizadas con menor frecuencia (consignas de comprensión y reflexión en 2° Año: 22,5% - consignas de comprensión y reflexión en 5° Año: 34,7% - consignas de reorganización en 2° Año: 27,5% - consignas de reorganización en 5° Año: 0%).

En tanto que considerando como eje de comparación la disciplina, podemos advertir que en Lengua y Literatura de 2° y 5° Año, priman y se implementan en similar medida tanto las *consignas de reproducción* (48%) como las de *comprensión y reflexión del contenido* (48%), llevándose sólo una pequeña proporción las *consignas de reorganización del contenido* (4%). Mientras tanto, en el Área de Historia, si bien continúan apareciendo las *consignas de reproducción* como las de principal presencia en las clases (60,5%), encontramos que las *consignas de reorganización del contenido* (27%) se llevan adelante con mayor frecuencia aquí que las de *comprensión y reflexión del contenido* (13%).

### *Segunda Dimensión de análisis: ¿cómo lo hacen?*

Encontramos que del total de las observaciones de consignas registradas:

Para la *categoría 1)* las *consignas escritas* se dieron en un 33,3% como único soporte de las prácticas de lectura solicitadas a los alumnos, cuya respuesta podía encontrarse en los libros de texto que acompañan a la asignatura, escritas en el pizarrón, o en alguna fotocopia que eventualmente se entrega a los alumnos. Por ejemplo:

“D: A ver chicos, vamos a empezar a leer esta fotocopia (señala lo que tiene en la mano, y comienza a repartirlo), y van a contestar a esta guía que les dejo. Traten de hacerlo rápido, así la corregimos antes de que la clase termine y no les quedan dudas para la evaluación.

La Revolución de Junio y el GOU. Actividades:

-Detalle cuáles fueron las primeras medidas del gobierno liderado por P. R. y qué relación tenía con la ideología de la GOU.

-¿Cómo veían los sectores opositores el accionar del gobierno?, ¿qué opinión tenían estos sectores respecto de la situación internacional?

-A partir del apartado del texto, ¿cuál era para la GOU el sector más eficaz y coherente de las Fuerzas Armadas?”

(Extracto de Clase y Consigna de Clase de Historia. 5° Año)

Para la *categoría 2)* las *consignas orales* como único soporte de las actividades de lectura, podemos reconocer que aparecen en una pequeña proporción respecto a las otras (9%), pero aun así podemos ejemplificarlas:

“D: Muy bien Agus, muy buena explicación y resumen de los versos de ‘La Ida’, la verdad, te felicito. A ver, quién es el valiente ahora... Chicos vamos a comenzar hoy a leer ‘La Vuelta’, tenemos que empezarlo acá y si no llegamos a terminar, deben hacerlo en casa, porque para la próxima clase esto debe estar entendido, ¿estamos? A ver con quién empezamos (...)”

(Extracto Clase de Lengua. 5° Año).

Para la *categoría 3*) los docentes plantean sus consignas en formatos *mixtos* (57,5%), lo cual indica que la consigna puede estar dada por escrito, e inclusive sostenida y explicada por el docente mediante la oralidad. El extracto de una situación de aula nos demuestra esto:

“D: Bueno, la actividad que tienen que hacer dice: ‘Reescriban el texto, modificando el Estilo Directo por Indirecto’. Por ejemplo: Caín dijo que se había arrancado los brazos... ¿está? Vayan sacando los verbos, vayan reemplazando... Escriban en la carpeta: Estilo directo e indirecto, como título. Vamos, vamos !”

(Extracto Clase de Lengua. 2° Año)

#### *Resultados del Análisis Comparativo entre asignaturas para la segunda dimensión:*

En primer lugar, considerando ambas áreas de estudio y los dos años escolares tomados en consideración observamos que el abordaje de las consignas de lectura bajo una modalidad *mixta*, es el de mayor relevancia (2° Año: 58,9% - 5° Año: 56,2%).

La formulación de las consignas sólo de manera *escrita*, en 2° Año ocupa un 23,5%, y en 5° Año un 43%, lo cual pone a esta modalidad en un segundo lugar de manejo dentro del aula. Mientras tanto, las *consignas orales* aparecen en 2° Año en mucho menor medida (17%) y en 5° Año no se trata de una formulación que hayamos podido señalar.

El otro subgrupo al que hacemos referencia, es el que integran las disciplinas que hemos tomado como unidades de análisis. En este sentido, es posible percibir cómo, en el Área de Lengua y Literatura prevalecen en un 70% las formulaciones de *consignas mixtas*, dando un pequeño espacio a las formulaciones enteramente por escrito (20%) y aún menor a las formulaciones de consignas de manera exclusivamente orales (10%).

Mientras tanto, en el Área de Historia podemos ver que, si bien prevalece la formulación de consignas de manera mixta (52%), también se da un incremento en esta disciplina de la utilización de consignas sólo escritas (39%), no siendo este el caso de las enunciaciones orales (8%).

#### **4.3.) *Discusiones finales***

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, estamos en condiciones de realizar algunas reflexiones que podrían estructurarse atendiendo, a por lo menos, tres aspectos de relevancia:

En primer lugar, el potencial impacto de las prácticas de lectura que se proponen para el aprendizaje significativo de los contenidos de las áreas curriculares consideradas (Solé, 2003; Riestra s/f.). Sin embargo se advierte que continúan primando las tareas que se orientan a promover estrategias reproductivas de la información contenida en los textos que se ofrecen para leer (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En segundo lugar, la centralidad exclusiva de las consignas en la consideración del contenido de los textos. Así, no se han identificado consignas que, además de atender a la dimensión conceptual atiendan al modo en que el texto estructura y presenta esa información (Pozo, 2006; Riestra, s/f.).

En tercer aspecto refiere a la ausencia en las consignas que ofrecen los profesores de los procesos estratégicos que la lectura reflexiva involucra (Pérez Cabaní, 2000; Monereo, 2000).

Así mismo, se podría pensar que las diferencias encontradas en las consignas que se proponen se vinculan más con cada área curricular estudiada y más particularmente con el tipo de texto que se ofrece para leer a los estudiantes (informativo o literario).

Todo lo anterior parece mostrar ciertas contradicciones entre las prácticas de lectura que efectivamente se configuran en torno a textos disciplinares específicos con propósitos de enseñanza y aprendizaje, y lo que los docentes declaran en las entrevistas en lo referente a lo que la lectura posibilitaría en sus estudiantes lectores (Pozo, 2006).

Finalmente los primeros resultados obtenidos se presentan como confirmatorios en la línea de lo que vienen mostrando las investigaciones en el campo de la psicología cognitiva y la lingüística, desde donde se ha mostrado tanto la complejidad de los

conocimientos intervinientes en las actividades de leer y de escribir (Solé, 2003; Castelló Badía, 2000; Teberosky y otros, 1996) así como también, la escasa presencia de intervenciones instructivas orientadas hacia el aprendizaje de esos procesos (Pérez Cabaní, 2000).

Por ello, el simple requerimiento de tareas de lectura y escritura en el proceso instruccional, sin la necesaria mediación de las ayudas pedagógicas específicas, no constituye por sí solo una genuina situación de aprendizaje puesto que la resolverían satisfactoriamente (o mediante estrategias de evasión) sólo quienes ya disponen de ciertas habilidades que les permiten responder con relativo éxito a la demanda. En esta línea, y como una manera de contribuir a niveles más altos de autoeficacia, se hace necesario asignar los tiempos que requieren estos aprendizajes, a la vez que diseñar secuencias instruccionales que contemplen la complejización creciente de las tareas de lectura y escritura, las ayudas pedagógicas y la sesión gradual de la responsabilidad hacia prácticas más reflexivas e independientes (Pérez Cabaní, 2000).

Desarrollar prácticas de lectura en el aula, orientadas a la transformación del conocimiento implica a los docentes apoyando el aprendizaje, favoreciendo la participación de todos en el diálogo para la apropiación de los textos de manera que los estudiantes puedan darle un sentido colectivo e individual, a lo que leen.

## **5. Bibliografía**

Beck, I. M. McKeown, R. Hamilton, L. Kugan. (1997) *Questioning the Author: An Approach for Enhancing Student Engagement with Text*. International Reading Association (IRA). Newark.

Bruner, J. (1991) *Actos de significado*. Alianza. Madrid.

Bruner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Visor. Madrid.

Bruner, J. (2004) *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. España.

Castelló Badía, M. (2000) El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En Pozo, Juan Ignacio y Carles Monereo (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana, Madrid.

Galvalisi, C.; M. del C. Novo y P. Rosales (2004) Leer y escribir para aprender. Ayudas para el estudio en el secundario y el ingreso a la universidad. Programa de articulación curricular entre la UNRC y escuelas de nivel medio de la ciudad de Río Cuarto y la Región. UNRC. Secretaría Académica. Facultad de Ciencias Humanas.

Goodman, K. (1994) La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional y sociopsicolingüística. En *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. pp. 1-68. Lectura y Vida. Buenos Aires.

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura*. FCE. España.

Lemos Vóvio, C. (2008) Las prácticas de lectura en la alfabetización de jóvenes y adultos: ¿qué se tiene que aprender y qué se tiene que hacer? *Revista Decisio*. Set.-Dic. pp.13-17.

Lerner, D. (2003) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México.

Mateos M, E. Martín y R. Villalón (2006) "La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender". En: J. I. Pozo et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. GRAO. Barcelona. pp. 231-239.

Monereo, C. (2000) *Estrategias de aprendizaje*. Visor. Madrid.

Pérez Cabaní, M. (2000) La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Coord.) *Estrategias de aprendizaje*. Visor. Madrid.

Pozo, J. et al. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. GRAO. Barcelona.

Riestra, D. s/f. Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Lectura y Escritura en la Universidad*. Centro Regional Bariloche. Universidad nacional del Comahue. Consultado 4/3/13 en <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/DORA%20RIESTRA.pdf>

Rosenblatt, L. M. (1996) La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Lectura y Vida. Buenos Aires. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida. pp. 16-71.

Sampieri, R., C. Collado, y P. Lucio. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. México.

- Sanchez Miguel, E. (2010) *La lectura en el aula*. Grao. Barcelona.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Nº 58.
- Sole, I. (1999) *Estrategias de lectura*. Grao. Barcelona.
- Sole, I. (1997) De la lectura al aprendizaje. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*. 20 (1), pp. 16-23
- Solé, I. (2003) *Estrategias de lectura*. Grao. Barcelona.
- Teberosky, A.; J. Guardia y J. Escoriza. (1996) Las prácticas de la lectura en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*. 70 (3). Universidad de Barcelona.
- Vasconcellos, V. y C. Guimaraes Santana. (2004) Lev Vigotsky. Su vida y su obra: un psicólogo en la educación. En Castorina, J. y S. Dubrovsky (comp.). (2004). *Psicología. Cultura y Educación*. Noveduc. Bs. As.
- Vélez, G. (2005) Leer y aprender. Cuando leer convoca, evoca y provoca. En Chartier, Roger: *Congreso de promoción de la lectura y el libro*, pp. 106-110. Fundación El Libro, OEI, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Vigotski, L. (2005) *Psicología Pedagógica*. (Reimpresión del original 1926). Aique. Buenos Aires.
- Vygotsky, L. (1926) *Psicología Pedagógica*. Bs. As. Aique.
- Wells, G. (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós. Barcelona.
- Wertsch, J. (1993) *Voces de la mente*. Visor. Madrid.