

**Universidad Nacional de La Plata**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Especialización en Escritura y Alfabetización**

**TRABAJO FINAL INTEGRADOR**

**La enseñanza de las prácticas de lectura en el  
ámbito de estudio en la asignatura Prácticas  
del lenguaje de la Educación Secundaria  
Básica.**

**Una indagación a partir de entrevistas a tres docentes.**

Trabajo final para obtener el título de  
Especialista en Escritura y Alfabetización

Autor: Jorge Norberto Adrián Tomas

Directora: Eugenia Heredia

# Agradecimientos

A Eugenia Heredia, sin dudas, por su infinita paciencia.

A las compañeras docentes que amablemente prestaron su tiempo y accedieron a conversar acerca de la enseñanza.

# Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Investigaciones precedentes que orientaron la indagación</b>	<b>2</b>
<b>Referentes conceptuales</b>	<b>8</b>
<b>Encuadre general para la enseñanza de la lectura</b>	<b>8</b>
<b>Aportes conceptuales para pensar la enseñanza de la lectura</b>	<b>9</b>
<b>La enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio: leer para aprender en las asignaturas</b>	<b>12</b>
<b>Los saberes docentes</b>	<b>13</b>
<b>Formulación del problema</b>	<b>15</b>
<b>Resoluciones metodológicas</b>	<b>16</b>
<b>Perfiles de las docentes</b>	<b>18</b>
<b>Resultados</b>	<b>19</b>
<b>Análisis secuencial de las entrevistas</b>	<b>19</b>
<b>Análisis conceptual de las entrevistas</b>	<b>19</b>
<b>a.- La enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio y las condiciones didácticas</b>	<b>20</b>
<i>a.1.- Los textos y los criterios de selección</i>	<b>21</b>
<i>a.2.- Los propósitos de lectura</i>	<b>25</b>
<i>a.3.- La lectura compartida</i>	<b>27</b>
<b>b.- La lectura en el ámbito de estudio y los contenidos que son objeto de enseñanza</b>	<b>30</b>
<i>b. 1.- Los textos de estudio como objeto de enseñanza</i>	<b>30</b>
<i>b.2.- La lectura como objeto de enseñanza</i>	<b>33</b>
<b>c.- La planificación de la enseñanza de la lectura y las disciplinas de referencia</b>	<b>39</b>
<b>Reflexiones finales</b>	<b>44</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>48</b>

# Introducción

Este trabajo surge del interés por conocer los saberes que tienen docentes de Escuela Secundaria de la asignatura Prácticas del lenguaje acerca de la enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio.

La escuela tiene la responsabilidad de formar estudiantes autónomos, que puedan aprender dentro y fuera de ella. Es este un compromiso ineludible de todo el sistema educativo.

Sin embargo, cómo lograrlo constituye un problema “apremiante” (Espinoza y Casamajor, 2018, p. 109). Algunos autores -a partir de sus investigaciones y de resultados en evaluaciones nacionales e internacionales-, sostienen que “la escuela no prepara a los alumnos para afrontar el estudio independiente que demandan la educación secundaria y superior” (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2009, p. 1).

Si bien existe cierta tradición escolar que asume que la responsabilidad de enseñar a leer para estudiar recae con exclusividad en materias como Prácticas del lenguaje o Lengua y Literatura, es este un problema de todas y todos. Es necesario que cada profesor de cada materia enseñe a sus alumnas y alumnos cómo estudiar los contenidos de su disciplina: “la responsabilidad de progresar como estudiante (...) no tendría que ser objeto de enseñanza solo en Lengua” (Lerner, 2009, p. 26). “Formar a las alumnas y los alumnos como participantes de la cultura escrita, y, en consecuencia, formarlos como estudiantes, es una responsabilidad de “de todas las materias, no solo en asignaturas de Lengua y Literatura” (Carlino, Cartolari y Rosli, 2013, p. 3).

¿Cómo se enseña a leer para aprender en las disciplinas? En el ámbito académico, existen numerosos trabajos que toman como objeto de análisis la lectura para aprender contenidos de las disciplinas, tanto en el Nivel Primario, en el Secundario como en el Superior. En el Nivel Secundario, específicamente, hay investigaciones en torno a diversas materias, en Historia, Biología, Geografía Económica o Matemática, por ejemplo. Señalan que para lograr este propósito es importante comprender el funcionamiento de las situaciones de lectura en el ámbito de estudio y las condiciones didácticas que promueven el aprendizaje de los contenidos específicos de las disciplinas. Además, si se busca diseñar las mejores condiciones para que las alumnas y los alumnos se formen como estudiantes, subrayan que resulta relevante “comprender el punto de vista del docente y de estudiar sus decisiones” (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2009, p.2).

¿Qué y cómo se enseña a leer para aprender en Prácticas del lenguaje, una asignatura que en sí misma no está constituida por una, sino por los aportes de diversas

disciplinas provenientes de ámbitos científicos también diversos? Durante el rastreo de antecedentes para esta indagación no se encontraron investigaciones que se realicen específicamente en la asignatura Prácticas del Lenguaje en la Escuela Secundaria. Ante esta situación, este trabajo pretende realizar un aporte al campo de la enseñanza de la lectura para aprender contenidos en el marco las disciplinas.

A partir de lo dicho, se considera pertinente indagar acerca de los saberes que tienen profesoras de Prácticas del Lenguaje de Escuela Secundaria Básica acerca de la enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio en su asignatura. A partir de entrevistas, su análisis y discusión, se propone reflexionar acerca de la enseñanza a partir del punto de vista de los docentes para conocer y precisar el significado que asume enseñar a leer para estudiar en la asignatura Prácticas del lenguaje.

A tal fin, se seleccionaron como informantes a tres docentes de Prácticas del Lenguaje de Nivel Secundario de la ciudad de Necochea, provincia de Buenos Aires. Las mismas poseen amplias trayectorias laborales y de formación, con presencia en distintos establecimientos educativos de gestión pública.

Si bien este trabajo se detiene en los saberes docentes, merece señalarse que resultaría valioso, en futuras investigaciones, explorar cómo los mismos se actualizan en la práctica, a partir de la planificación, implementación y evaluación de una secuencia didáctica.

## **Investigaciones precedentes que orientaron la investigación**

Existen diversas investigaciones que adoptan como objeto de indagación las situaciones de lectura en el ámbito de estudio, es decir, las situaciones en las que las y los estudiantes leen para aprender contenidos de las materias. A continuación, se exponen algunas investigaciones precedentes que orientaron la elaboración de este trabajo, relevados en el trascurso de la misma. En primer lugar, se recuperan las contribuciones realizadas por la Didácticas de las Ciencias Sociales y la Didáctica de las Ciencias Naturales, desarrolladas en el Nivel Primario. Seguidamente, se comparten experiencias que reflexionan acerca de cómo se enseña a leer para aprender contenidos en el marco de las disciplinas de la Escuela Secundaria. Finalmente, se presenta una investigación del Nivel Superior pionera en tomar como objeto de estudio y análisis el punto de vista de los docentes acerca de la enseñanza.

Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales son centrales. Al estudiar las relaciones entre la lectura y la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el Nivel Primario, Aisenberg (2012) afirma que en las clases de Historia se usa la lectura, pero no se la enseña y, en consecuencia, no se la considera parte importante del proceso de construcción de conocimiento histórico. Además, reconoce la centralidad de los conocimientos previos al momento de leer afirmando que, “si bien ‘leemos para saber’, es preciso ‘saber para leer’” (p. 274).

Discute así una idea instalada en la escuela según la cual “formar lectores autónomos es sinónimo de dejar a los alumnos leer en soledad” (Aisenberg, 2012, p. 274), es decir, sin acompañamiento docente. Al contrario, la autora –al igual que Lerner (2002)- considera que para lograr formar estudiantes autónomos se requiere una constante e intensa intervención docente y condiciones didácticas específicas.

En otra publicación, Aisenberg (2007) nombra tres aspectos que se interrelacionan cuando se indaga acerca de las dificultades que tienen -en la Escuela Primaria- las alumnas y los alumnos cuando leen para aprender. La primera se refiere al poco conocimiento que tienen respecto a los temas de los textos; la segunda, a las características de los mismos –por lo general, manuales con artículos breves y resumidos, de poca calidad- y, la última, a los modos y propósitos con los que se lee en clase, básicamente, para extraer información. En este mismo sentido, otras investigaciones alcanzan resultados similares (Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008): los modos de leer de los alumnos y la manera en la que conciben la lectura determinan la comprensión de los contenidos. La cuestión es que, si se entiende que leer es sinónimo de extraer información, se trata, entonces, de una habilidad general que se aprende en los primeros años escolares. Y transcurrido este tiempo, la lectura deja de ser objeto de enseñanza.

Conclusiones afines arrojan las investigaciones en Didácticas de las Ciencias Naturales. Espinoza, Casamajor y Pitton (2009) sostienen que es central instalar en estas situaciones un propósito de lectura que les permita a los alumnos enfrentarse los textos en busca de respuesta a problemas genuinos. Esto requiere que se generen condiciones didácticas que vinculen los contenidos disciplinares de los textos con los intereses de los alumnos, lo cual exige que la tarea no quede reducida a satisfacer las demandas del docente (Espinoza, 2006; Espinoza y Casamajor, 2018). Una posibilidad para que esto ocurra, es incluir las situaciones de lectura en el marco de una secuencia de enseñanza que se sostenga en el tiempo (Espinoza y Casamajor, 2013). Estas investigaciones también reconocen la relación existente entre los saberes de los y las estudiantes y los contenidos específicos de las materias. Señalan que las dificultades

que enfrentan los alumnos al leer textos de estudio se vinculan directamente con los conocimientos previos necesarios para enfrentarse a dichos textos (Espinoza y Casamajor, 2018).

Producto de las dificultades que tienen las alumnas y los alumnos cuando leen con el propósito de estudiar y de la escuela para formar estudiantes autónomos, se desarrollan en la Argentina desde hace más de diez años diversas investigaciones orientadas a construir conocimiento didáctico en torno a las prácticas de lectura y escritura como herramienta de aprendizaje y objeto de enseñanza (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2009; 2011; Carlino y otros, 2013; Roni y Carlino, 2013; Rosli y Carlino, 2017; Roni, 2019, entre otros).

Esta perspectiva indaga en la Escuela Primaria en torno a la lectura y la escritura en el marco de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales. Destaca la centralidad de la lectura en la construcción de conocimiento y sostiene que los contenidos específicos de las disciplinas de referencia ocupan un papel central en las posibilidades que tienen las y los estudiantes para comprenderlos. En consecuencia, cuando se enseña a leer para estudiar, no se trata de enseñar a extraer información o habilidades y/o estrategias generalizables a cualquier texto, sino que se enseñan prácticas sociales que se aprenden de manera situada. En esta línea, diversos autores analizan -en situaciones de lectura y escritura- las condiciones didácticas que contribuyen a la formación de estudiantes autónomos.

En una investigación colaborativa que involucró a diferentes participantes (especialistas en Didáctica de la Lectura y Escritura, en Didáctica de las Ciencias Sociales, historiadores y maestros) y que se desarrolló durante los últimos años en diferentes distritos de la Provincia de Buenos Aires, Lerner (2017) recupera algunas condiciones didácticas que permiten “engarzar la enseñanza con el aprendizaje” -una preocupación constante en sus publicaciones (Lerner, 1996; 2001, por ejemplo)- y posicionar a los alumnos como productores de conocimiento, no como simples repetidores. Entre ellas, se puede destacar la selección de contenidos y la duración de las propuestas, la articulación de diversas formas de organización de la clase, la explicitación de propósitos, la presencia de consignas abiertas y globales, una constante y diversa intervención docente orientada a acercar las interpretaciones de los niños con los contenidos.

En el mismo sentido, Torres (2008) afirma que depende de ciertas condiciones que los estudiantes puedan construir conocimiento histórico a través de la lectura, por ejemplo, la presencia de propósitos claros que la orienten, consignas que respondan a interrogantes genuinos y constantes intervenciones docentes. Asimismo, Aisenberg

(2005) destaca la necesidad de enmarcar el trabajo con los textos a partir de consignas abiertas y globales. Agrega, además, que para que los alumnos avancen en sus interpretaciones es requisito central instalar una discusión profunda en torno a aquello que se lee, con sostenidas intervenciones.

Con respecto a los agrupamientos y la organización de la clase en tanto condiciones didácticas, algunos autores (Aisemberg, Lerner y otros, 2009) señalan la importancia de sostener un intenso trabajo de lectura y discusión, articulando momentos de lectura y relectura individual, en parejas y colectiva. Destacan también que -en la reconstrucción de contenidos históricos- es central la interacción de los alumnos con textos que incluyan diversos puntos de vista.

Estas investigaciones -reseñadas brevemente- se desarrollan con exclusividad en el marco de la Escuela Primaria. En el Nivel Secundario y Superior, resultan valiosos los aportes realizados por Paula Carlino y el equipo GICEOLEM. Su objeto de estudio son los modos bajo los cuales el trabajo con la lectura y la escritura en diversas asignaturas podrían contribuir al aprendizaje de las y los estudiantes.

Roni y Carlino (2013) se proponen “identificar condiciones didácticas para el desarrollo de situaciones de lectura y escritura al servicio del aprendizaje” en la Nivel Secundario (p. 589). A partir de categorías de la Teoría de las Situaciones Didácticas, en el marco de una secuencia, identifican algunas condiciones necesarias para que las alumnas y los alumnos de Escuela Secundaria recurran a la lectura para aprender Biología. Señalan que cuando la función de institucionalización aparece antes de la lectura de los textos, “obtura la oportunidad de que los alumnos experimenten la necesidad de recurrir a los textos”. Por el contrario, “cuando esta institucionalización se posterga, y el profesor regula e institucionaliza para qué y cómo utilizar los textos, los estudiantes aprenden a usarlos y ganan autonomía en su interpretación” (p. 587). Para aprender ciencia es importante, concluye la investigación, que la institucionalización del conocimiento disciplinar “esté acompañada y precedida por la regulación e institucionalización de las prácticas de lectura”. No alcanza con tener a disposición la bibliografía para que las y los estudiantes recurran a ella: “recién cuando la intervención docente define, devuelve y regula las prácticas de lectura, los textos disciplinares se tornan visibles como herramientas, y cobra sentido su uso para los alumnos” (p. 593).

En una investigación posterior, Rosli y Carlino (2017) abordan las intervenciones docentes en la tarea de leer para responder cuestionarios en tres materias diferentes de un mismo curso de Escuela Secundaria. Los resultados alcanzados “muestran que los profesores intervienen a través de tres funciones que comprometen a los estudiantes en la tarea, pero que escasamente indagan por sus interpretaciones acerca de lo que

están leyendo” (p. 1). Las autoras identifican diversas intervenciones según promuevan o no que los estudiantes se dispongan a leer (definición del medio), sostengan o no la tarea (gestión del medio) y evalúen las respuestas escritas o las interpretaciones de los estudiantes (evaluación de la tarea). Concluyen que las situaciones en las que se entranan la lectura, la escritura y el diálogo “favorecen que leer y escribir sean herramientas de participación y apropiación del conocimiento en juego” (p. 23).

Con los mismos datos de la investigación precedente, en un estudio más reciente, Rosli y Carlino (2019) indagan acerca de los tipos de interacción presentes en el aula y las circunstancias en las que leer y escribir contribuye u obstaculiza la construcción de conocimientos por parte de las y los estudiantes. Analizan las interacciones que se desarrollan en las “puestas en común” que acompañan en algunas situaciones luego de la actividad de “leer para responder por escrito cuestionarios”. Identifican dos tipos de intervención: “Avalar respuestas y pasar a otro asunto” y “Retomar respuestas para seguir elaborando el tema”, las cuales “conllevan diferente potencial educativo para la elaboración del conocimiento”.

En el primer tipo de intervenciones, las autoras señalan que –como no se discuten interpretaciones acerca de lo leído y escrito- puede inferirse que los docentes se limitan a reconocer el cumplimiento de la tarea, y que, en consecuencia, la situación no cuenta con potencial educativo. En el segundo tipo de intervenciones los docentes impulsan “que los estudiantes expliciten y debatan sus interpretaciones acerca de lo leído, de modo que se generen nuevos significados que modifiquen la comprensión inicial de los participantes”. Si bien ambas situaciones se diferencian, mantienen una característica común: “la validación o discusión a partir de las respuestas a preguntas sobre los temas disciplinares leídos se realizó solo oralmente, sin retornar a los textos fuente” (pp. 146-147).

Por último, Roni (2019) investiga las acciones docentes que pueden favorecer aprendizajes relevantes en situaciones didácticas que involucran la lectura y escritura en Biología. En su tesis identifica las acciones que favorecen que las y los estudiantes acudan a leer, como recurso para desarrollar su comprensión de los conceptos sobre los que hay que escribir. Sostiene que en las oportunidades en las que ese conocimiento incipiente es completado a través de la exposición docente y convalidado prematuramente, optan por escribir sin consultar los textos, y lo hacen de forma más incompleta. Por el contrario, sí lo hacen cuando las y los docentes postergan la institucionalización del conocimiento incipiente, devuelven la responsabilidad de fundamentarlo y ajustarlo mediante la lectura, regulan *in situ* de qué modo utilizar los

textos y acompañan a las alumnas y los alumnos para ejercer conjuntamente esta práctica de estudio.

La investigación muestra que las interacciones en clase más fructíferas son aquellas en las que las y los docentes son reticentes a proveer información y, en cambio, devuelven a las alumnas y los alumnos el derecho y la responsabilidad de formular y justificar sus interpretaciones sobre lo leído. Igualmente, regulan la lectura *in situ* al explicitar un claro propósito lector: la búsqueda de contrastes entre dos fuentes bibliográficas, la búsqueda de argumentos para apoyar o rebatir cada postura. En algunas de las situaciones observadas, la lectura no sólo funciona como herramienta para aprender sobre los contenidos leídos, sino que, a la par de esta función epistémica, también se constituye en objeto de enseñanza. Esto ocurre cuando las y los docentes ayudan a ejercer en clase una práctica específica de lectura, regulando qué, dónde y para qué leer, releer, poner en relación e interpretar. Roni concluye en que destinar tiempo de clase a hablar sobre lo leído y/o escrito y a hablar para leer son una de las condiciones de posibilidad de que se conviertan en actividades de estudio.

En el Nivel Superior, Carlino, Iglesias y Laxalt (2013) analizan las acciones que realizan las profesoras y los profesores de distintas disciplinas de Institutos Superiores de Formación docente para ayudar a sus alumnas y alumnos al momento de leer para estudiar. Con este propósito, indagan acerca de las concepciones y prácticas declaradas en torno a la lectura y la escritura por docentes de institutos terciarios. Sus resultados demuestran que las y los docentes –en gran número- incluyen prácticas de lectura y escritura en sus materias y manifiestan preocupación por “las dificultades que tienen sus alumnos para ‘leer comprensivamente y escribir con claridad’”. Pero se diferencian en el modo en el que los ayudan. Identifican dos modos básicos de intervención, a los que denominan “trabajo en los extremos” y “trabajo durante”. Esta clasificación responde a cómo y cuándo ocurre la intervención docente.

Cuando se realiza al inicio y/o al final de la situación, estableciendo pautas o consignas de trabajo o corrigiendo las producciones, por ejemplo, se denomina “trabajo en los extremos”. Hay intervención docente, pero no en el transcurso de la situación: “lo que ocurre ‘en medio’, es decir, durante las tareas de lectura o escritura, ‘es responsabilidad de los alumnos’”. En cambio, en el “trabajo durante” se considera que leer y escribir son prácticas inherentes al aprendizaje de los contenidos disciplinares. Así, la intervención ocurre en el desarrollo de la situación, otorgando tiempo de clase a la resolución de las tareas. En esta modalidad, la lectura se considera herramienta de aprendizaje y objeto de enseñanza (pp. 118-125).

Hasta aquí los antecedentes –que pudieron relevarse hasta el momento- en los que se enmarca esta investigación. A continuación, se exponen las concepciones teóricas que la sustentan.

## **Referentes conceptuales**

En el presente apartado se enuncian las categorías conceptuales que orientan este trabajo. En primer lugar, se expone un marco general referido a la enseñanza de la lectura. Luego, se definen categorías que permiten pensar estas situaciones, en particular, los conceptos de lectura y de condiciones didácticas. A continuación, se introducen contribuciones específicas referidas a leer para aprender en el marco de las asignaturas. Finalmente, se presentan algunas ideas acerca de los saberes docentes.

El propósito de este apartado es el explicitar las coordenadas conceptuales desde las cuales se analizan los datos obtenidos en la investigación.

### **Encuadre general para la enseñanza de la lectura**

Este trabajo asume que las alumnas y los alumnos son sujetos cognoscentes que construyen conocimiento a partir de sucesivas aproximaciones. Esta concepción pone en primer plano uno de los aspectos más importantes de la tarea docente: el desafío de pensar cómo acercar la enseñanza al aprendizaje, es decir, a las diversas y sucesivas hipótesis que las y los estudiantes van elaborando acerca del objeto de conocimiento. Ante este desafío, Lerner caracteriza la enseñanza de la siguiente manera:

enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es –finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela (1996, p. 98).

Se trata, entonces, de generar condiciones didácticas que permitan engarzar la enseñanza con el aprendizaje para que todas las alumnas y todos los alumnos puedan apropiarse de determinados conocimientos y prácticas. Esto implica poner en primer plano los propósitos de la escuela para cuestionar los contenidos instituidos y “crear condiciones orientadas a posibilitar que los alumnos se posicionen como sujetos productores de conocimiento -no como meros consumidores o reproductores” (Lerner, 2017, p. 15).

Asimismo, el propósito de la escuela es incorporar a las y los estudiantes al mundo de la cultura escrita. Como afirma Lerner:

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy presenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (Lerner, 2001, p. 25).

Para hacerlo, la escuela debe conformarse como una comunidad de lectores y escritores, en la cual las prácticas que se ejerzan, tomen como referencia las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad. Formar a las alumnas y los alumnos como participantes de la cultura escrita requiere, asimismo, “apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos” (p. 25).

Por lo tanto, para democratizar el acceso al conocimiento, es decir, para que todas y todos aprendan en la escuela, pero fundamentalmente, fuera de ella, es imprescindible -además- que la escuela tenga como meta convertirse en una comunidad de estudio (Lerner, 2009) que contribuya a la formación de estudiantes autónomos. Y formar lectores autónomos no es sinónimo de dejar solos a los alumnos (Aisenberg, 2005).

## **Aportes conceptuales para pensar la enseñanza de la lectura**

Con frecuencia se sostiene que las alumnas y los alumnos atraviesan dificultades al momento de leer con el propósito de estudiar. Lerner (2001) reconoce los problemas que tiene la Escuela Primaria para formar estudiantes que puedan tener una trayectoria exitosa en los niveles superiores del sistema educativo. En particular, afirma, son evidentes cuando se enfrentan con textos de las Ciencias Sociales o de las Ciencias Naturales. Si bien son numerosas las causas que analiza la autora, destaca el “abismo” que separa las prácticas escolares de las prácticas sociales de lectura y escritura: se

trata de versiones fragmentadas, desprovistas de propósitos y poco significativas para los alumnos.

Desde hace tiempo, se señala que las prácticas de lectura en el ámbito de estudio (y las de escritura) no siempre son objeto de enseñanza. Resulta difícil determinar y asignar responsabilidades: parecería ser que cuando se enseñan Ciencias Sociales o Naturales -en la Escuela Primaria, por ejemplo- el trabajo se centra en los contenidos de estas áreas y no en los modos de leer en ellas, una tarea que parece corresponderle con cierta exclusividad a la materia Prácticas del Lenguaje o Lengua (Lerner, Lotito, Lorente y otros, 1997). De este modo, parece difícil formar lectores autónomos. Para hacerlo, resulta necesario revisar, al menos, las conceptualizaciones acerca de la lectura y las condiciones didácticas que se sostienen en las prácticas de enseñanza.

En este trabajo, se concibe la lectura como un proceso interactivo de construcción de significados. Como señala Goodman, esta concepción sostiene que “la lectura implica una transacción entre el lector y el texto”, una transacción en la que “las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto”. Por lo tanto, ante el mismo texto, lectores diferentes construyen significados diferentes (Goodman, 1982, p. 18). Smith, por su parte, agrega que lo que un lector comprende depende, en esencia, de lo que ya conoce y de lo que quiere saber. Afirma, entonces, que leer supone la coordinación de información visual (“lo impreso”) y no visual (“los conocimientos previos relevantes”). No es posible leer, concluye Smith, si no se cuenta con la información no visual suficiente (Smith, 1983, pp. 28-29).

En este sentido, Rosenblatt (1996) sostiene que el significado no existe de antemano en el texto, sino que es producto de la transacción entre este y el lector. Considera cada acto de lectura como un acontecimiento único, en el cual diferentes lectores ante el mismo texto -según sus elecciones- realizan sus propias transacciones, alcanzando significados también diferentes. Según la autora, es la postura del lector ante un texto, en aquello en lo que detiene su atención según la situación y el propósito, lo que determina las propiedades de la transacción. Establece un continuo entre dos posturas: una eferente y otra estética. En la primera, el lector se detiene en la información que extrae del texto, en su significado “público”, compartido con otros lectores. En la segunda, la postura estética, el lector centra su atención en aquello que el texto evoca en él, en su significado “privado”, el cual está determinado por sus saberes previos y percepciones. Es a partir de sus propósitos, explica Rosenblatt, que un lector ante un texto elige entre una postura preferentemente eferente o preferentemente estética.

Sin embargo, esta no es la única concepción posible. Dubois (1989) reconoce que es frecuente encontrarse con la idea de que la lectura consiste en un “conjunto de habilidades” generales, que se aprenden –y se enseñan- por separado y organizadas según su nivel de dificultad, una vez y para siempre. Según esta perspectiva, la investigadora afirma lo siguiente:

el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo le ofrece, lo cual implica un reconocimiento tácito de que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y de que el papel del lector consiste en descubrirlo (Dubois, 1989, p. 10).

Desde esta perspectiva, el significado está en el texto y el lector debe poder recuperarlo. En otras palabras, leer y extraer información de un texto son prácticas equivalentes.

Por otra parte, pensar la enseñanza implica revisar el concepto de lectura, pero también el de condiciones didácticas. Un lector autónomo asume responsabilidades acerca de qué leer y cuándo, con qué propósitos y de qué modo, de lo que comprende y lo que no, pero se trata de un punto de llegada, no de partida. Postular la autonomía del lector, no es suficiente: es requisito la presencia de determinadas condiciones didácticas (Lerner, 2002).

El concepto de condiciones didácticas es utilizado con mucha frecuencia en publicaciones vinculadas a la enseñanza, pero no siempre explicitado (Molina, 2018). Aquí –parafraseando a Lerner (2001)- se entiende por condiciones didácticas a aquellas exigencias o requisitos que deben poseer las situaciones de enseñanza para, por un lado, preservar el sentido “del saber o de las prácticas que se están enseñando”, y, por otro, que “todos los alumnos se apropien de esas prácticas” (pp. 82-89).

En la formación del estudiante, son condiciones didácticas, por ejemplo, tanto la concepción de lectura que se sostiene en las clases como las consignas, las intervenciones y la organización, además de la presencia de claros propósitos de lectura, un genuino interés de los alumnos, el intercambio y discusión entre pares, el conocimiento disponible acerca de los contenidos que se abordan, entre otras (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2009, 2011; Torres, 2008).

## **La enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio: leer para aprender en las asignaturas**

Leer para estudiar no se reduce a una operación de extracción de información. Por el contrario, la lectura tiene un papel central en la construcción del conocimiento. Diversos autores destacan el potencial epistémico de las prácticas de lectura -y escritura- en el marco de las disciplinas y acuerdan en considerarlas no solo herramientas de aprendizaje, sino también, objeto de enseñanza. Sostienen, además, que los contenidos específicos de las disciplinas de referencia determinan las posibilidades reales que tienen los estudiantes de comprender los textos que leen y, por lo tanto, de construir conocimiento a partir de la lectura.

Rosli y Carlino (2017, 2019), siguiendo a Wells (1987), afirman que las prácticas de lectura y escritura en sí mismas no poseen una función epistémica, es decir, la lectura y la escritura no son inherentemente tareas que permiten elaborar y transformar conocimiento: cuando se lee para buscar una información determinada, por ejemplo, la lectura tiene una función reproductiva. Al contrario, la función epistémica “alude al poder de leer y escribir como instrumentos de pensamiento y desarrollo de nuevos conocimientos a través del diálogo que se produce entre el texto y el lector o escritor” (Rosli, 2016, p. 49). Acuerdan, entre otras cuestiones, en que “la lectura incide en la construcción cognoscitiva en la medida en que suele exigir poner en relación fuentes y saberes, y es precedida y proseguida por la escritura” (Roni y Carlino, 2014, p. 233).

La presencia de esta función epistémica depende fuertemente de condiciones didácticas y los modos de intervención docente. Por ejemplo, las autoras señalan que no resulta suficiente contar con una tarea y los textos a la vista para que la situación de lectura posea potencial educativo y favorezca la construcción de conocimiento. Es imprescindible la intervención docente regulando las prácticas de lectura, haciéndolas visibles en tanto herramientas para la apropiación de conocimientos (Roni y Carlino, 2013). Asimismo, tampoco alcanza únicamente con leer: para aprender es necesario entramar la lectura, con la escritura y la conversación (Rosli y Carlino, 2017).

De la misma manera, la intervención docente en sí misma no garantiza concebir la lectura como herramienta de aprendizaje y objeto de enseñanza. Las intervenciones más potentes parecen ser aquellas que comparten y ejercen conjuntamente las prácticas de lectura, que ayudan a regular un modo de utilizar los textos, de volver a ellos, orientando qué leer, para qué y dónde hacerlo, que devuelven a las alumnas y los alumnos la responsabilidad de justificar sus interpretaciones (Roni, 2019).

Realizar una clasificación de las intervenciones docentes en las situaciones de lectura y escritura es un dato valioso para esta investigación. Según cómo y cuándo se

realicen se pueden clasificar en dos grupos: “trabajo en los extremos” y “trabajo durante” (Carlino y otros, 2013). En el “trabajo en los extremos”, el o la docente interviene al inicio y/o al final de la situación, es decir, en los márgenes. Al inicio lo hace, por ejemplo, solicitando trabajos, indicando pautas, ofreciendo técnicas de estudio, y, al final, corrigiendo las producciones. Las y los docentes “probablemente suponen que su intervención al comienzo o fin es suficiente” y que sus estudiantes no necesitan orientaciones o retroalimentaciones durante el proceso”. Se desprende de aquí que las dificultades de los estudiantes en las tareas de lectura y escritura son interpretadas como “errores o faltas eludibles” y que deben ser corregidas (pp. 118-123).

Al contrario, en el “trabajo durante”, la intervención se realiza en el trascurso de la situación, destinando tiempo didáctico de clase a ayudar a sus estudiantes para que puedan resolver las actividades. Esta forma de organización de la enseñanza, implica “sostener el trabajo con los contenidos por más tiempo” y “favorecer el establecimiento de relaciones entre ideas a través de entrelazar la lectura y escritura con la enseñanza de los conceptos disciplinares”. De este modo, el o la docente “tiene ocasión de observar cómo resuelven sus alumnos estas propuestas y qué dificultades presentan durante el proceso y no sólo en los productos” (pp. 122-125).

Estas modalidades de intervención permiten inferir las representaciones que subyacen en torno a estas prácticas. En el “trabajo en los extremos”, parece considerarse la lectura y la escritura como habilidades generales, aplicables a cualquier texto y situación. Por el contrario, en el “trabajo durante” leer y escribir son “procesos intelectuales, instrumentos para pensar y establecer relaciones” y, por lo tanto, “prácticas inherentes al aprendizaje de los contenidos disciplinares”. En consecuencia, la lectura y la escritura –bajo esta modalidad- son objeto de enseñanza (p. 227).

## **Los saberes docentes**

Por último, es necesario reconocer la dificultad que implica indagar en torno a los saberes docentes, sea por su naturaleza práctica o proposicional, su origen o sus características, incluso por cómo nombrarlos. Camilloni (2007) utiliza el término “creencias” para referirse a las ideas o saberes que tienen las y los docentes de su tarea. Se trata de teorías más o menos explícitas que sostienen su quehacer diario. Estas creencias constituyen conceptualizaciones acerca de la enseñanza, del aprendizaje, del objeto de enseñanza, la evaluación, la función de la escuela, etc. La autora acepta que es importante ocuparse de ellas puesto que “las creencias de los

docentes tienen efectos en la enseñanza”. No obstante, aclara que resulta difícil identificar con claridad el origen de las mismas: la propia biografía escolar, la formación docente, la trayectoria laboral, las experiencias laborales, y otros tantos factores, contribuyen a la conformación de estas creencias (pp. 43-44).

Terigi (2007) también acuerda sobre la importancia que tiene indagar acerca de los saberes docentes. Pero, al igual que Camilloni, reconoce la dificultad de hacerlo ya que se trata de conocimientos determinados por múltiples causas y que en el aula se conjugan de diversas formas.

Dos cuestiones son las que destaca Terigi acerca de la naturaleza de estos saberes. Por un lado, que pasar del conocimiento proposicional a la acción no resulta nada fácil. Por otro, que es usual carecer de conocimiento proposicional acerca de determinados aspectos de la acción, y, sin embargo, “los docentes de algún modo los resuelven”. Si bien buena parte de los saberes didácticos de las y los docentes son proposicionales, esto “significa también que no todo el conocimiento que se pone en juego en el accionar docente resulta comunicable en proposiciones discretas” (2007, p. 104).

Con todo, estos saberes se caracterizan por “estar en la base de la actuación” - aunque se los desconozca- y ser, frecuentemente, difíciles de verbalizar. Solo abarcan “las características más notables de un hecho o situación y dejan afuera a los demás”: se trata de saberes económicos y de poca complejidad, cuyas afirmaciones poseen una certeza relativa. Tal es así que resulta habitual que estos saberes entren en contradicción en la práctica áulica. Según algunos autores, sostiene Terigi, las y los docentes -al ser consultados acerca de su tarea- “tienden a justificarla con principios que no parecen guardar relación con las decisiones efectivas que han tomado” o “pueden verbalizar una determinada concepción, pero ésta no necesariamente se refleja en el aula” (pp. 106-107).

Terigi señala al menos cuatro tipos de saberes que participan explícitamente cuando se planifica la enseñanza:

saber sobre los contenidos de la enseñanza, sobre las condiciones de apropiación de los mismos desde la perspectiva de un sujeto en situación de aprender, conocimiento de criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a aquellos contenidos y atendiendo a las condiciones de apropiación y finalmente, saberes relativos al contexto inmediato de actuación, que permitan adecuar la enseñanza en todas sus fases a las condiciones de la situación (pp. 108-109).

En este mismo sentido se manifiestan Basabe y Cols (2007). Estas autoras consideran que las y los docentes “disponen de un importante acervo de conocimientos, creencias y teorías personales a través de las cuales interpretan y atribuyen sentido a las

situaciones cotidianas”. Se trata de saberes plurales y heterogéneos que “proviene de diferentes fuentes y se adquieren a través del tiempo mediante un proceso en el que convergen factores de orden geográfico, social y cultural.” Además, en este proceso impactan “la propia historia personal, familiar, escolar y social”. Se perfilan, de este modo, saberes que proporcionan a los docentes “un núcleo de certezas a partir de las cuales perciben la realidad y comprenden las nuevas situaciones” (p. 151 y ss.).

Con el propósito de profundizar esta caracterización, las autoras retoman los aportes de Tardif (2004) quien sostiene que “los saberes que se movilizan en la tarea docente no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico” y que, por el contrario, “la pluralidad y heterogeneidad son rasgos que los distinguen”. La diversidad de fuentes y modos de adquirir estos saberes da cuenta de esta heterogeneidad. Se puede distinguir, al menos, entre “saberes personales del docente, saberes de la formación escolar, saberes propios de la formación profesional, saberes disciplinares, saberes curriculares y saberes procedentes de la propia experiencia profesional” (p. 152).

## **Formulación del problema**

En este contexto, el presente trabajo se propone indagar acerca de los saberes que tienen docentes de Prácticas del Lenguaje de Escuela Secundaria acerca de la enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio con el fin de relevar información acerca de qué creen que se enseña y cómo cuando se lee para estudiar en su materia. Los interrogantes que lo orientan pueden formularse de la siguiente manera: ¿cuáles son los saberes que poseen docentes de Escuela Secundaria acerca de la enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio en la asignatura Prácticas de lenguaje? ¿Qué creen que se enseña y cómo cuando se lee para estudiar en su asignatura?

El objetivo general de esta investigación es, entonces, indagar saberes docentes acerca de la enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio en la Escuela secundaria en la asignatura Prácticas del lenguaje. Los objetivos específicos que se persiguen, por otra parte, son los siguientes:

- Indagar acerca de la especificidad que asume la enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio en la asignatura Prácticas del lenguaje.

- Caracterizar las situaciones de lectura en el ámbito de estudio que las docentes proponen a sus alumnos: propósitos, agrupamientos, modalidades de lectura, contenidos, intervenciones, criterios de selección de textos, tiempo didáctico, etc.
- Relevar condiciones didácticas que las docentes consideran centrales para la formación del estudiante en su asignatura.
- Identificar disciplinas de referencia y caracterizar categorías conceptuales que circulan en sus propuestas.

## Resoluciones metodológicas

Este trabajo presenta un diseño de investigación cualitativo que adopta como metodología el estudio de casos, entendiendo aquí *el caso* como una unidad. El análisis no se orienta a la formulación de generalizaciones aplicables a una población mayor, sino que “cada caso es estudiado y comprendido en su especificidad para luego proceder a la comparación entre ellos, dando lugar a la comprensión de una clase mayor de casos” (Archenti, 2007, p. 237). La investigación, de este modo, no se orienta solo hacia las características que tienen en común sino también en sus diferencias colectivas.

La población seleccionada para este estudio está conformada por tres docentes de Lengua y Literatura para la Educación Secundaria de la ciudad de Necochea. Se trata de profesionales con diversas trayectorias laborales y de formación, con presencia, fundamentalmente, en servicios educativos de gestión pública de la localidad. Las tres poseen una experiencia laboral superior a los quince años en el Nivel Secundario. También trabajan en el Nivel Superior, dictando diversas cátedras en los profesorados de los institutos locales.

A partir de la aplicación a estos informantes de entrevistas semiestructuradas e individuales, su análisis y discusión, se pretende indagar acerca de la enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio en el Nivel Secundario en la materia Prácticas del lenguaje.

El instrumento que se diseñó consta de dos partes. La primera, orientada a relevar datos referidos al perfil docente del entrevistado: su formación académica,

antigüedad docente y desempeño laboral discriminado por nivel y gestión, su participación en instancias de formación continua o de posgrado, etc. La segunda parte está destinada a recabar información acerca de la enseñanza de las prácticas de lectura en el ámbito de estudio en la Escuela Secundaria en la asignatura Prácticas del lenguaje. Así, a partir de preguntas globales y repreguntas se intenta indagar acerca diversos saberes docentes: situaciones de enseñanza, textos que circulan y criterios de selección, concepto de lectura y modos de leer, agrupamientos, consignas, tiempo didáctico destinado a estas situaciones, disciplinas que le dan sustento, particularidades de las situaciones de lectura en la asignatura en cuestión, etc. Como prueba piloto, y con el propósito de ajustar la versión final del instrumento, se realizó una cuarta entrevista a un docente.

A continuación, se presenta el protocolo de entrevista elaborado.

### **Parte 1:**

1. Título docente:
2. Años de antigüedad en la docencia:
3. Desempeño laboral (discriminado por niveles)
4. Otros títulos o estudios realizados (postítulos, seminarios, cursos, de actualización docente, etc.)

### **Parte 2:**

1. ¿Me podrías contar cómo desarrollás una propuesta de lectura en el ámbito de estudio?
2. Para vos, ¿qué significa “enseñar a leer en el ámbito de estudio”?
3. ¿Qué lugar ocupa en tus clases la enseñanza de las prácticas de lectura en el contexto de estudio?
4. ¿Tomás aportes o ideas de algunas disciplinas al momento de planificar tus propuestas de enseñanza de lectura en el ámbito de estudio?
5. Estos saberes sobre los que estamos conversando son saberes acerca de la enseñanza: ¿creés que son producto de tu formación inicial, de la formación continua, del trabajo en el aula...? ¿De un poco de cada uno...?
6. ¿Qué consideras que es irrenunciable –aquello que no puede faltar- al momento de proponer este tipo de situaciones? ¿Por qué?

Las tres entrevistas fueron realizadas entre los meses de febrero y marzo del año 2020; la desgrabación de las mismas, entre julio y agosto. En los meses siguientes se llevó a cabo el procesamiento de los datos y comenzó el análisis de los mismos. Se definieron, a continuación, líneas de análisis para el tratamiento de la información obtenida. Dicho trabajo se desarrolló tanto de manera individual, es decir, entrevista por entrevista, como comparativamente.

El análisis de las entrevistas se organiza a partir de dos momentos: uno secuencial y otro conceptual. El análisis secuencial sigue un orden cronológico y se organiza a partir de dos criterios: la toma de turnos y la unidad temática. Este permite una segmentación de las entrevistas en episodios temáticos. El contenido de las entrevistas se realiza a partir de un análisis conceptual (Fontich, 2015).

## **Perfiles de las docentes**

La Docente A es Profesora de Lengua y Literatura. Trabaja en el Nivel Secundario y el Nivel Superior desde hace más de 15 años. En el Profesorado de Lengua y Literatura local es docente del Campo de la formación de la práctica profesionalizante. En la actualidad, se encuentra realizando una Actualización en Formación Docente Inicial.

La segunda entrevistada, la Docente B, es Profesora en Letras, egresada de la Universidad de Mar del Plata. Es Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Tiene dos especializaciones, una en *Lectura y Escritura* y, una segunda, en *Educación y TIC*, además de diversos cursos de capacitación. Trabaja en el Nivel Secundario y el Nivel Superior. Su antigüedad docente es de 22 años.

La Docente C egresó en 1986 como Profesora Nacional de Castellano, Literatura y Latín. Es Licenciada en Letras. Cursó la Maestría en *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* y tiene los seminarios aprobados del Doctorado en Letras. Su desempeño profesional se desarrolló en el Nivel Secundario y en diversas carreras del Nivel Superior. Recientemente jubilada del Nivel Secundario, trabaja en el Profesorado de Lengua y Literatura y en el Profesorado de Teatro.

# Resultados

## Análisis secuencial de las entrevistas

La entrevista a la Docente A dura 14:39 minutos y se desarrolla a lo largo de 40 turnos. Dicha docente comenta el desarrollo que tienen para ella las situaciones en cuestión y la importancia que le otorga a los textos y su selección (turnos 1 a 6 y 35 a 40), los modos de leer en el ámbito de estudio (turnos 7 y 8), el lugar que ocupan estas situaciones en las clases de Prácticas del lenguaje (turnos 9 a 14), los contenidos y las disciplinas de referencia (turnos 15 a 20 y 24 a 26), el origen de sus saberes docentes (turnos 21 y 22), la especificidad de las situaciones (turnos 27 a 30, 33 y 34) y sus aspectos irrenunciables (turnos 31 y 32).

La entrevista a la Docente B tiene una duración de 9:08 minutos y consta de 21 turnos. Aborda el desarrollo de estas situaciones, deteniéndose en los textos, su selección (turnos 1 y 2) y los modos de leerlos (turnos 3 y 4), el lugar que les asigna en las clases de Prácticas del lenguaje (turnos 5 y 6), la lingüística como disciplina de referencia (turnos 7 a 12), el origen de sus saberes didácticos (turnos 13 y 14) y lo irrenunciable al momento de proponer situaciones de lectura en el ámbito de estudio (turnos 15 a 20).

La entrevista más extensa tiene como protagonista a la Docente C, con una extensión de 51:07 minutos y 64 turnos. La docente reflexiona acerca de diversos aspectos: la centralidad que le otorga a la lectura de la literatura y su vinculación con otros lenguajes (turnos 1 y 2), los modos de leer, según los soportes y los géneros (turnos 3 a 10 y 20), las dificultades que observa en los alumnos que ingresan a la Escuela Secundaria (turnos 11 a 14), la tensión entre la lectura modélica del docente y la lectura por sí mismos de los estudiantes (turnos 15 y 16), el texto de estudio y sus características (turnos 17 a 32), las disciplinas de referencia y los contenidos de enseñanza (turnos 21 a 32), el origen de sus saberes docentes (turnos 33 a 40) y los aspectos irrenunciables al abordar estas situaciones (turnos 41 a 64).

## Análisis conceptual de las entrevistas

El instrumento construido para esta investigación permitió recolectar información acerca de los saberes docentes referidos a la enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio en la Escuela Secundaria en la asignatura Prácticas del lenguaje: ¿cuáles son los saberes didácticos que manifiestan docentes de la Escuela Secundaria acerca de la

enseñanza de la lectura en el contexto de estudio? ¿Qué características presentan estas situaciones de enseñanza? ¿A qué refieren y en qué consisten? En este apartado se presenta el análisis de los resultados.

Las tres docentes entrevistadas declararon su preocupación por la enseñanza de la lectura, tanto en el ámbito de estudio, como en el literario y el de la participación ciudadana. Además, reflexionaron acerca de las situaciones y textos que proponen a sus alumnos, aquello que consideran irrenunciable, las disciplinas que orientan sus decisiones, entre otras cuestiones. El análisis posterior de las entrevistas permitió organizar los siguientes episodios:

- El desarrollo general de las situaciones de lectura en el ámbito de estudio (Episodio 1)
- Su especificidad (Episodio 2)
- El lugar que ocupan estas situaciones en las clases de Prácticas de lenguaje (Episodio 3)
- Las disciplinas de referencias que les otorgan sentido y los contenidos que circulan en las mismas (Episodio 4)
- El origen de los saberes docente (Episodio 5)
- Los aspectos irrenunciables de estas situaciones (Episodio 6)

A continuación, se comentan los resultados obtenidos. Se establecen tres momentos que recuperan y organizan las respuestas de las docentes: las condiciones didácticas, los contenidos de enseñanza y las disciplinas de referencia

### **a.- La enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio y las condiciones didácticas**

El análisis de los episodios 1 y 4 permitió conocer aquellas ideas y condiciones didácticas que las docentes manifiestan poner en primer plano al momento de pensar las situaciones de lectura que les proponen a sus estudiantes en el ámbito de estudio. Cuando describen lo que hacen en estas situaciones, se destacan tres condiciones. Las mismas refieren a los textos y los criterios de selección, los propósitos de lectura y la lectura compartida.

### **a.1.- Los textos y los criterios de selección**

Consultados por las situaciones que promueven en sus aulas, las docentes señalan los textos como un elemento central en las mismas:

- ✓ *Pensar en una variedad de textos que no pertenezcan al ámbito de la literatura. Esa variedad de textos que se les presenta a los alumnos va de la mano de una lectura que se hace en el aula (Docente A).*
- ✓ *En primer lugar, lo que me parece importante es pensar qué textos se lleva al aula para leer (...). Si vamos a trabajar un texto explicativo me parece muy importe el criterio de selección de ese texto, que sea un texto bien escrito, que circule en un medio masivo, que se pueda reconocer el autor, el lugar de circulación, todo eso... (Docente B).*
- ✓ *Entonces me parece que, en el ámbito de estudio, es importante que aprendan a leer textos de estudio, que aprendan a leer un texto expositivo, explicativo (...) La oferta editorial yo la descarto: los manuales vienen tan pero tan sintéticos que no se puede aplicar una técnica del subrayado ni del resumen, porque subrayas todo... (Docente C).*

Las docentes destacan la importancia de los textos que llevan al aula y los criterios con los que los seleccionan. La Docente B afirma que el texto es lo primero que considera al pensar estas situaciones de lectura y la Docente A subraya la importancia de la variedad en la selección de los mismos. Pensar “una variedad de textos”, “bien escritos”, “que circule en un medio masivo, que se pueda reconocer el autor, el lugar de circulación” son algunos de los criterios enunciados por las docentes entrevistadas. Si bien no entra en detalles, parece posible inferir que el rechazo a las propuestas editoriales que expresa la Docente C se sostiene en criterios similares: “los manuales vienen tan pero tan sintéticos que no se puede aplicar una técnica del subrayado ni del resumen, porque subrayas todo”.

Esta preocupación concuerda con las críticas que han recibido los manuales escolares, en particular, las referidas a su brevedad, una condición que se supone necesaria para garantizar su circulación en la escuela. Al respecto, Aisenberg sostiene que “cuando los textos son apretados resúmenes de un tema –como sucede con muchos textos de manuales escolares– ofrecen pocos elementos para que los alumnos reconstruyan el mundo al cual el texto se refiere”. Por el contrario, “un texto más largo, que sea más rico en la descripción de situaciones sociales y en la explicitación de explicaciones y relaciones, puede ser más sencillo de entender que una breve síntesis” (Aisenberg, 2007, p. 42).

En un sentido similar, Espinoza, Casamajor y Pitton –discutiendo las diferencias existentes entre los textos de la ciencia y los manuales escolares- sostienen que “habitualmente los autores de textos didácticos intentan disminuir la distancia entre el

lector y el texto” (2009, p. 115). Y es esta operación de adecuación al destinatario la que distorsiona algunas características de textos científicos: por ejemplo, el vocabulario, el lenguaje y los recursos, el paratexto, lo que no se dice y los propósitos. Si bien no aporta detalles, la preocupación de la Docente B acerca de los textos estén “bien escritos” y sean de circulación social parece orientarse en este sentido.

Para las docentes, el texto ocupa un lugar destacado en sus propuestas. Como sostienen Espinoza, Casamajor y Pitton, “el texto (es) uno de los medios para acceder a la producción de la ciencia” y “la escuela debe garantizar que los alumnos puedan interpretar dichos textos” (2009, p. 98). Si leer en el ámbito de estudio implica leer para estudiar, el texto es un medio fundamental para hacerlo y el trabajo del docente debe orientarse en lograr este propósito. En este sentido, entonces, los criterios de selección de textos resultan cruciales para las docentes entrevistadas.

Resulta interesante señalar que la Docente C valora que los estudiantes “aprendan a leer textos de estudio”, es decir, que “aprendan a leer un texto expositivo, explicativo”. Se diferencia así de la Docente A y la Docente B, para quienes el texto es el punto de partida. Las mismas afirman que comienzan pensando en el texto: la Docente A reconoce partir de “una variedad de textos”; la Docente B declara que “en primer lugar, lo que me parece importante es pensar qué textos”. Por el contrario, para la Docente C, el punto de partida parece ser la práctica de lectura del texto del estudio.

Este contraste -entre poner en el centro de la enseñanza los textos o la lectura de los textos- puede constituirse en una diferencia sustancial al momento de diseñar propuestas de enseñanza. Por ejemplo, centrar la mirada en “el texto de estudio” podría derivar en fragmentarlo en unidades menores para facilitar su enseñanza; hacerlo en “la lectura de textos de estudio” podría favorecer la enseñanza de las prácticas sociales de lectura que se ejercen en torno a estos.

Frente a estas dos opciones, parece conveniente recuperar cuáles son los textos que leen para estudiar las alumnas y los alumnos en las clases de las docentes entrevistadas. Al ser consultadas por esta cuestión, las respuestas se asemejan. La Docente A sostiene:

✓ *Y... algunas son noticias... otros son... sí, textos de divulgación científica he llevado textos argumentativos, notas de opinión, digamos, editoriales, siempre trato de extraerlos de las redes sociales o de los ámbitos virtuales.*

La Docente B no entra en detalles acerca de los textos que selecciona. La Docente C, por su parte, afirma:

- ✓ *Todos los textos que yo proponga de enseñanza siempre tienen que ver con lo literario, siempre, extraídos de distintos soportes. Por lo tanto, entramos en los mass media, en cualquier artículo de divulgación, cualquier nota en una revista ... que no siempre sea en soporte escrito (...) hay textos que son textos académicos, textos de estudio, de cualquier disciplina (...) yo no trabajo con otro que no sea el texto literario en la secundaria (...). Yo tengo que enseñar a leer literatura.*

A partir de lo declarado, los textos que las docentes seleccionan para leer en el ámbito de estudio se pueden organizar, al menos, en dos grupos: textos que circulan en los medios de comunicación (noticias, notas de opinión, notas de revistas, editoriales) y textos que circulan en el ámbito académico (artículos de divulgación, textos académicos, textos de estudio o argumentativos). No obstante, según su enumeración -y sin entrar en detalles acerca de cómo son nombrados-, parecieran no diferenciarse ámbitos en la elección de textos: las docentes refieren tanto a noticias y notas de revistas como a artículos de divulgación o textos académicos, sin señalar diferencias entre unos y otros.

Leer textos de circulación académica para aprender resulta esperable. Sin embargo, no lo es que lean textos que circulan en los medios de comunicación. Si leer en el ámbito de estudio equivale a leer para aprender, parece pertinente preguntarse qué se aprende y qué se enseña a partir de la lectura de estos textos. Y, específicamente, qué particularidades adquiere hacerlo en la asignatura Prácticas del lenguaje. Volver al contraste entre otorgarle centralidad a los textos o a la lectura de textos quizás permita acercar una eventual -y parcial- respuesta a este interrogante.

En el primer caso, si el interés está puesto en los textos -sea una noticia o un artículo de divulgación, por ejemplo-, una respuesta posible es que lo que se aprende con ellos esté relacionado con su estructura y organización, su clasificación, sus similitudes y diferencias con otros textos, la información que contiene, etc. Ante cualquier texto, los que circulan en los medios de comunicación o los que lo hacen en el ámbito académico, por caso, la lectura podría orientarse a encontrar esas particularidades. Así, lo que se aprende a partir de la lectura de estos textos serían dichas particularidades. Sin embargo, no es esto lo que sostiene la Docente A. En otro momento de la entrevista, refiriéndose a las teorías que toma como referencia al momento de planificar sus situaciones, señala:

*(25) D: en realidad, yo no hice referencia a la teoría de la lectura como proceso, también como un marco teórico imprescindible cuando una va a enseñarle a un alumno lo que es una inferencia, lo que es elaborar una hipótesis, lo que es establecer una relación entre los elementos paratextuales y el texto...*

*(26) E: ¿Y pensás que hay alguna diferencia entre hacerlo en el ámbito de estudio, por ejemplo, o en la participación ciudadana? Esos modos de leer que decís recién...*

*(27) D: No, creo que son modos de leer vinculados con cualquier género, con cualquier temática... algunos tendrán más cabida en un género que en otro, pero sí...*

Se puede observar aquí que “lo que se quiere enseñar” no son propiedades textuales, sino operaciones de lectura: “lo que es una inferencia”, “elaborar una hipótesis” o “establecer una relación entre los elementos paratextuales y el texto”. Y aclara que se trata de “modos de leer vinculados a cualquier género, con cualquier temática”. Por lo tanto, lo que se enseña y se aprende -en palabras de la Docente A- serían estas operaciones de lectura con los textos, lo suficientemente generales como para aplicar en una gran cantidad de textos, de diferentes géneros, ámbitos o temáticas.

Al contrario, en el segundo caso, si la lectura de textos es lo que organiza la enseñanza, se podría inferir que lo que se enseña y se aprende mantenga ciertas diferencias ante un texto u otro, entre un ámbito y otro, y que no se trate solo de operaciones generales. Aquí, ante una noticia o un artículo de divulgación, es posible que lo que se enseñe y se aprenda se relacione, por ejemplo, con los contextos de circulación y los propósitos que orientan la lectura de los textos. Es decir, se relacione con las prácticas de lectura que se realizan con los textos, prácticas que difieren entre un ámbito de circulación y otro.

En un momento posterior de la entrevista, mientras reflexiona acerca de las disciplinas que dan sentido a las decisiones que toma al momento de enseñar y los autores con los que trabaja en clase, se genera el siguiente intercambio con la Docente C:

*E: - ¿Les das un fragmento de Bajtín para que lean?*

*D: - Sí... también Tóдоров... (les doy para que lean) Teoría literaria.*

*E: - Esto que decís tiene que ver con estudiar literatura. Vos decís que es valioso que los pibes aprendan a estudiar literatura...*

*D: - (interrumpe) La literatura no se estudia, se enseña a leer.*

*E: - Pero esto que decís de volver al texto, tomar a Tóдоров...*

*D: - (vuelve a interrumpir) Es un procedimiento de análisis literario (...). Vos me dijiste textos de estudio, yo te digo textos de estudio sobre lo literario... esto se aplica a Biología.*

Si bien la Docente C se niega a hablar de “estudiar literatura” porque considera que la misma “no se estudia”, parece hacerlo al mencionar la Teoría literaria -y con ella a Bajtín y Tóдоров-, los “textos de estudio sobre lo literario” y la posibilidad de realizar procedimientos de análisis literario. En otras palabras, la docente sostiene que aquello

que propone leer no son solo “textos de estudio”, sino, específicamente, “textos de estudio sobre lo literario”<sup>1</sup>. No obstante, no los relaciona con el ámbito de la formación del estudiante, sino con el ámbito de la formación del lector literario.

En consecuencia, la selección de textos parece encontrar su valor no en sí mismos, sino, en relación a lo que aportan a la lectura de los textos literarios. Es en este sentido que parece posible interpretar la afirmación citada previamente: “todos los textos que yo proponga de enseñanza siempre tienen que ver con lo literario, siempre”.

En síntesis, las docentes consultadas señalan los textos y los criterios de selección como un elemento central al momento de pensar las situaciones de lectura en el ámbito de estudio que les proponen a sus alumnas y alumnos. Parecen acordar acerca de la importancia de seleccionar diversidad de textos de calidad y atender a las condiciones de producción y circulación de los mismos. Sin embargo, a partir de sus declaraciones, surge aquí una tensión entre proponer “textos” (informativos, expositivos, argumentativos) o “textos de estudio sobre lo literario”. Dicha tensión, en el ámbito de estudio en la asignatura Prácticas del lenguaje, parecería derivar entre poner en primer plano los textos, su estructura y organización o hacerlo en las prácticas de lectura que se ejercen en torno a estos.

## **a.2.- Los propósitos de lectura**

Instalar un propósito en las situaciones de enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio es una condición central para las docentes A y B:

- ✓ *Hay que tener en cuenta también los propósitos de lectura, porque los propósitos de lectura que se tienen hacen que esa interpretación, esa construcción de sentido o esa búsqueda de información, sean diferentes (Docente A).*
- ✓ *Pero, digo, (es necesario) que la práctica de lectura esté presente en el aula, en forma permanente. Y que tenga un sentido, o sea, un para qué. ¿Para qué leemos textos de estudio? ¿Cuál es el sentido de leer y comprender un texto de estudio? ¿Para qué nos sirve? Eso me parece importante (Docente B).*

Lerner (2002) afirma que –a diferencia a lo que ocurre en la enseñanza usual, en la que el docente determina qué hacer, cómo y por qué- es necesario que las alumnas y los alumnos conozcan “los propósitos hacia los que apuntan las actividades”. Asimismo, sostiene que en la escuela es frecuente que la lectura aparezca desprovista de “los

---

<sup>1</sup> Se retoma este análisis en el apartado c) *La planificación de la enseñanza de la lectura y las disciplinas de referencia.*

propósitos que le dan sentido en el uso social”, comunicando una versión escolar de la misma alejada de lo que en realidad es (1996, p. 4).

En esta línea, y refiriéndose a la lectura de textos en el ámbito de las Ciencias Naturales, Espinoza señala:

es fundamental que los alumnos se apropien de un propósito lector que le otorgue sentido a la lectura que realizan y que, de ese modo, la oriente. Así, si bien será producto de una situación creada por el docente, para el alumno, puede transformarse en un objetivo propio; lee porque ‘necesita saber’ (Espinoza, 2009, p.129).

Al investigar las condiciones didácticas que favorecen la apropiación de contenidos del área de Ciencias Naturales y el aprendizaje de la lectura de textos expositivos, Espinoza y Casamajor reconocen la importancia de instalar un propósito de lectura, esto es, un “contexto que despierte interés de los alumnos por el conocimiento que aporta el texto” (Espinoza y Casamajor, 2018, p. 110). Se trata de un propósito lector genuino que se construye a partir del desarrollo de una secuencia en la que se incluye la lectura, que se vincula con los intereses de las y los estudiantes, y que no se reduce a satisfacer las expectativas docentes. Al contrario, se asume que las y los docentes procuren “generar condiciones didácticas para instalar un propósito para la lectura que favorezca su involucramiento en la actividad propuesta y la formación de lectores autónomos” (Espinoza y Casamajor, 2013, p. 14).

En otras palabras, resulta necesario que, previo a la lectura del texto, “los alumnos tengan preguntas ‘genuinas o propias’ sobre el contenido que en él se desarrolla” (Espinoza, 2006, p. 14): “para instalar un propósito lector –es decir, que para el alumno tenga sentido leer- fue necesario generar situaciones que favorecieran la apropiación de la pregunta y concibieron entonces la posibilidad de encontrar respuestas” (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009, p. 138). De este modo, las alumnas y los alumnos recurren al texto con sus propias preguntas -no solo con las del o la docente-, y saben que a partir de la lectura de los textos podrán encontrar algunas posibles respuestas.

En síntesis, instalar un propósito de lectura permite que las y los estudiantes se enfrenten a los textos en busca de respuestas a preguntas genuinas. Sin embargo, no resulta sencillo hacerlo y constituye un problema didáctico: son las situaciones y las condiciones que se generan en el aula las que permiten instalar un propósito de lectura. Espinoza y Casamajor reconocen que no existe “una estrategia para instalar un propósito lector que pueda considerarse a priori válida o preferencial para cualquier texto”. Consideran, sin embargo, que “parece conveniente instalar un propósito lector a

partir de la problematización de los contenidos específicos designados para la enseñanza”, en el contexto de una secuencia didáctica (2013, p.14).

La Docente A y la Docente B expresan la importancia que tiene para las alumnas y los alumnos contar con un propósito de lectura, cuestión a la que no se refiere la Docente C. Sin embargo, resta saber bajo qué condiciones didácticas instalan estos propósitos, cuáles son los más frecuentes, qué preguntas motivan la lectura de los textos o cuáles son los contenidos que se problematizan cuando las y los estudiantes leen para aprender en la asignatura Prácticas del lenguaje.

### **a.3.- La lectura compartida**

Además de los textos, su selección y los propósitos, las docentes se refirieron a las situaciones de lectura:

- ✓ *Luego (...) se comienza a hacer una lectura en clase, por el docente. No hablo de una lectura modélica, sino que hablo de una lectura que tiende a –de alguna manera- enseñarles a los alumnos cómo se debe leer un texto para poder comprenderlo (Docente A).*
- ✓ *Tiene que haber un espacio para leer entre todos y que en esa lectura con ellos él pueda mostrar formas de leer, o sea, qué mira cuando uno lee un texto de estudio, cómo reconoce las estrategias, el hincapié que se hace en el vocabulario técnico, cómo agrega información que se necesita saber, si es necesario agregar esa información o no... (Docente B).*
- ✓ *A mí me parece fundamental la lectura del docente, de la docente, lectura modélica, con el punto, la coma, donde corresponde (...). Si hay un buen texto explicativo, hay que enseñar a leerlo; si hay algún buen texto expositivo, también. Me parece que eso se hace con el estudiante, siempre “con”, es una tarea que se lee “con”, no se puede mandar a leer el texto solos. Después sí (Docente C).*

Leer en clase y mostrarse como modelo lector parecen ser premisas orientadas a no dejar solos a los estudiantes frente a los textos, una práctica frecuente en la enseñanza usual. Como señala Aisenberg, “a veces se entiende que formar lectores autónomos es sinónimo de dejar a los alumnos leer en soledad”; otras, ni siquiera se concibe la necesidad de hacerlo (2007, p. 44). En esta misma línea, y refiriéndose a la lectura de textos históricos, Benchimol afirma que en la enseñanza usual se evalúa la lectura, pero que “pocas veces se enseña”. En consecuencia, no suele otorgársele tiempo en la clase (2015, p. 98).

Contrariamente, la formación de los alumnos como lectores autónomos exige – entre otras condiciones didácticas- de un “intenso acompañamiento de los docentes” (Aisenberg, 2012, p. 274). En este sentido, se puede suponer que la práctica de lectura

compartida o modélica<sup>2</sup> que proponen las docentes se desarrolla con estos propósitos. Al respecto, Lerner afirma:

tanto al mostrar cómo se hace para leer cuando el maestro se ubica en el rol de lector, como al ayudar sugiriendo estrategias eficaces cuando la lectura es compartida, como al delegar en los niños la lectura –individual o grupal–, el maestro está enseñando a leer (Lerner, 1996b, p. 17).

Intervenir durante la lectura permite que el o la docente lo haga con el propósito específico de ayudar a sus alumnas y alumnos a “interpretar un texto de una cierta manera y focalizar entonces el trabajo en algunos de los aspectos que se desarrollan” (Espinoza, 2006, p. 14). Esto exige sostener por más tiempo el trabajo con los contenidos y, en consecuencia, que las y los estudiantes cuenten con mayores oportunidades para establecer relaciones entre sus propias ideas y los conceptos que circulan en los textos.

El potencial didáctico de la lectura compartida es señalado en diversas publicaciones (Aisenberg, 2005; Benchimol, 2015; Lerner, 2001; Torres, 2008; entre otros). En estas situaciones, las y los estudiantes participan activamente en la reconstrucción colectiva del significado de los textos a partir de la fuerte intervención del docente. Aisenberg afirma:

En las situaciones de lectura compartida, los alumnos y el docente participan intensamente; no se trata de leer en voz alta o de repetir las palabras del texto, sino de trabajar sobre las interpretaciones, es decir, sobre la reconstrucción de las ideas presentadas en los textos. El docente promueve que los alumnos interpreten y que expresen lo que, para ellos, dicen los textos, con lo cual se les otorga un lugar de sujetos y de lectores y, además, se pone de manifiesto su perspectiva, sus logros y dificultades en la comprensión. Las interpretaciones que alcanzan los alumnos dan cuenta de qué y cómo entienden los contenidos presentados en los textos (2010, p.71).

La autora sostiene que, en el trascurso de estas situaciones, el o la docente participa como un lector experto mostrando lo que hace cuando lee para aprender, es decir, mostrando sus propios quehaceres de lector. Así, participando de estas situaciones, las y los estudiantes tienen oportunidades de apropiarse de prácticas lectoras mientras las ejercen: aprenden a leer textos de estudio mientras leen textos de estudio.

Por otra parte, Carlino considera que otorgar tiempo didáctico de clase a estas situaciones ofrece la oportunidad de poder observar los desafíos que enfrentan las

---

<sup>2</sup>Las docentes usan expresiones tales como “lectura por el docente”, “lectura con ellos” o “leer con” (los estudiantes) para referirse a las situaciones de lectura a través del docente. Aquí usamos la expresión “lectura compartida” como equivalente a esta situación didáctica fundamental.

alumnas y los alumnos y poder “intervenir durante el trascurso de la tarea” (Carlino y otros, 2013, p. 123). Son estas las intervenciones más potentes puesto que ayudan regular las prácticas de lectura que se ejercen sobre los textos, señalando qué leer, cómo y para qué hacerlo (Roni, 2019). A esta forma de organizar las situaciones de enseñanza, Carlino la denomina “trabajo durante” (Carlino y otros, 2013). Parece posible incorporar a esta categoría las preocupaciones mencionadas por las docentes entrevistadas acerca de la importancia de la lectura compartida y la posibilidad de intervenir durante las situaciones.

Si bien no desarrollaron sus ideas en extenso, las definiciones de las docentes entrevistadas parecen ir en este sentido. Las mismas, por ejemplo, refieren a “una lectura que tiende a enseñarle a los alumnos cómo se debe leer un texto para comprenderlo”, “un espacio para leer entre todos” y “mostrar formas de leer”, “se lee ‘con’ (el estudiante)”. Se puede inferir, entonces, que las situaciones de lectura compartida y la intervención docente son condiciones didácticas determinantes en la construcción de las situaciones de lectura en el ámbito de estudio.

Sin embargo, estas condiciones parecen lo suficientemente generales para aplicar en el marco del trabajo con los contenidos de cualquier disciplina y no solo en la asignatura Prácticas del lenguaje. Las situaciones de lectura compartida, acompañada de intervenciones docentes, resultan valiosas cuando se lee para aprender en Prácticas del lenguaje, pero también lo son cuando se lee para aprender en Biología, Historia o Geografía.

En síntesis, cuando se las consultó sobre cómo desarrollan sus propuestas de lectura en el ámbito de estudio con el propósito de conocer qué condiciones didácticas consideran relevantes, dónde ponen el énfasis, las docentes entrevistadas se refirieron a los textos -su calidad y sus formas de circulación-, los criterios para seleccionarlos, la necesidad de explicitar los propósitos de lectura, la importancia de la lectura compartida y la necesidad de mostrar diferentes formas de leer. No obstante, la información obtenida no refiere con exclusividad a la asignatura Prácticas del lenguaje, sino, en términos más generales, a las situaciones en las que las alumnas y los alumnos leen para aprender en el marco de cualquier disciplina.

## **b.- La lectura en el ámbito de estudio y los contenidos que son objeto de enseñanza**

Con el propósito de comenzar a delinear la especificidad de las situaciones de lectura en el ámbito de estudio en la asignatura Prácticas del lenguaje, se consultó a las docentes acerca del significado que les otorgan a estas situaciones. Aquí, las tres entrevistadas ofrecieron reflexiones similares. Con algunas variantes, se refirieron en sus respuestas a los textos de estudio (o textos expositivos y argumentativos) y la lectura (o las estrategias de lectura). La Docente A manifiesta que enseñar a leer en el ámbito de estudio consiste en enseñar textos y “herramientas” para el alumno, esto es, modos de leer o estrategias de lectura. Por su parte, la Docente B responde a este interrogante refiriéndose a los textos y las estrategias de lectura y su posible vinculación con otras materias. Por último, encontramos una reflexión similar en la Docente C. A partir de estas declaraciones, para las docentes en cuestión, en estas situaciones se ponen en escenas dos ejes de contenidos: por un lado, aquellos referidos a los textos de estudio y, por otro, los vinculados a la lectura.

### **b. 1.- Los textos de estudio como objeto de enseñanza**

En las manifestaciones de las docentes se puede reconocer la centralidad que se le otorga al texto al momento de pensar sus situaciones de enseñanza.

- ✓ *El texto expositivo y sí el texto argumentativo... Son como los dos grandes pilares dentro de los cuales yo me voy moviendo y voy seleccionando diferentes clases de textos, discursos académicos y demás (Docente A).*
- ✓ *Creo que está muy priorizado el trabajo con la literatura, y en realidad me parece que el trabajo con el texto de estudio, es, no solo al interior de la materia, necesario, sino para la vinculación con las otras materias (Docente B).*
- ✓ *Me parece que, en el ámbito de estudio, es importante que aprendan a leer textos de estudio... Y los textos de estudio, se supone, (que) cuando llegan a primero del secundario ya han leído este tema de los manuales (Docente C).*

La Docente A sostiene que “el texto expositivo y el texto argumentativo” son como los dos grandes pilares” con los que planifica sus propuestas. La Docente B, por su parte, señala la importancia del “trabajo con el texto de estudio” en Prácticas del lenguaje y su relación con otras asignaturas. Por último, la Docente C afirma que, si bien “cuando llegan a primera del secundario ya han leído este tema en los manuales”, también es “importante que aprendan a leer textos de estudio, que aprendan a leer un texto expositivo-explicativo”.

Resulta interesante destacar que, a partir de sus expresiones, las docentes consideran que el texto (sea de estudio, expositivo-explicativo, argumentativo) es importante en sus propuestas. En estas afirmaciones parecería subyacer la idea que el desafío que enfrentan las alumnas y los alumnos cuando leen para estudiar está en los textos. Se trata de una concepción frecuente que asocia la comprensión de un texto a una práctica de extracción de información:

el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo le ofrece, lo cual implica un reconocimiento tácito de que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y de que el papel del lector consiste en descubrirlo (Dubois, 1989, p. 10).

Si el significado está en el texto y hay que descubrirlo, el mismo es ajeno al lector y este debe extraerlo del texto. En consecuencia, un “buen texto” parece una condición que garantiza una buena situación de enseñanza.

Como señala Aisenberg, concebir la lectura como una práctica de extracción de información es una tradición escolar. Bajo esta concepción, leer es una tarea “relativamente pasiva y sencilla” que “sería la misma para cualquier lector”. La investigadora afirma:

se concibe la lectura como una habilidad general que se enseña y se adquiere en los primeros grados y que luego se usa para aprender cualquier asignatura escolar. Leer para aprender no aparece aquí como un problema: sería suficiente disponer de textos de calidad sobre los contenidos que nos proponemos transmitir (Aisenberg, 2010, p. 46).

Sin embargo, no resulta fácil aceptar que todos los lectores frente al mismo texto construyan la misma interpretación. Es probable, incluso, que sus interpretaciones sean muy distintas. Y esto es así porque “el significado construido en la lectura es producto de la interacción entre el mundo del lector y el mundo del texto (Aisenberg, 2010, p. 46). Rosenblantr (1996) incluso sostiene que el significado de un texto no existe previamente, sino que es el resultado del acto de lectura. Las transacciones que realiza el lector con el texto son un acontecimiento único, que dependen en gran medida de la postura que asuma, en que detenga su atención según su propósito y la situación, pero también a partir de sus saberes previos y percepciones.

La centralidad del texto en las situaciones de lectura en el ámbito de estudio supone una serie de consecuencias. Pone en escena un tipo de conocimiento de carácter general (acerca de los textos de estudio), reutilizable en diversas y diferentes situaciones, que se aprende una vez y sirve para toda la vida. Como refieren las docentes, se trata “una herramienta que después van a poder utilizar de forma

autónoma” (Docente A), cuyo valor radica “no solo al interior de la materia, necesario, sino para la vinculación con las otras materias” (Docente B), y que “se supone (que) cuando llegan a primera del secundario ya han leído este tema de los manuales” (Docente C).

Estas son ideas que se encuentran muy difundidas entre docentes y que se originan en investigaciones de la psicología cognitiva y la lingüística. Suponen que las dificultades de comprensión se resuelven “enseñando a los alumnos superestructuras textuales propias de los textos expositivos-explicativos y estrategias de lectura supuestamente generales y aplicables a cualquier texto” (Espinoza, Casamajor, Pitton, 2009, p. 124). Una vez apropiado dicho conocimiento, este puede generalizarse y aplicarse en cualquier otro texto y a cualquier contenido.

La consecuencia directa aquí es que dicho conocimiento se presenta separado de los contenidos de las disciplinas, lo cual conlleva “la expectativa de que luego, por su cuenta, los alumnos puedan aplicarlo a situaciones particulares” (Carlino, Iglesias, Laxalt, 2013, p. 71). Se trata de una concepción frecuente que desatiende el valor que tienen para la lectura, por ejemplo, los conocimientos previos del lector y sus propósitos.

Diversas investigaciones didácticas (Lerner, 2009; Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008; Espinoza y Casamajor, 2018, entre otros) refieren a la relación que existe entre los conocimientos previos y los contenidos específicos de las materias en las situaciones de lectura en el ámbito de estudio. Dichas investigaciones sostienen que:

al interactuar con textos de una disciplina, se plantean a los alumnos desafíos específicos, que no se plantearían al leer otros textos: son desafíos vinculados con los conocimientos previos necesarios para aproximarse a comprender los contenidos tratados y con ciertos rasgos de los textos que responden a características del saber producido en esa disciplina (Lerner; 2009, p. 64).

Estas teorías no acuerdan con la enseñanza de un conocimiento general vinculado a los textos expositivos y sus propiedades, separados de los contenidos y los conocimientos de las y los estudiantes. Consideran que “las dificultades de los alumnos al leer textos expositivos están directamente relacionadas con la comprensión de los contenidos disciplinares”, y que, además, es usual encontrar importantes diferencias “entre los contenidos de los textos y lo que los alumnos aprenden al leerlos” (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2009, p. 530).

Estas afirmaciones no niegan la existencia de “saberes transferibles” entre los textos de diferentes disciplinas. Sin embargo, “los aspectos más sustantivos no son universales” y “las maneras de leer y escribir apropiadas para un determinado ámbito precisan ser reconstruidas para poder servir en otro, y que esto ocurre a través de un

largo aprendizaje no exento de obstáculos” (Carlino, Iglesias, Laxalt, 2013, p. 108). Desde este punto de vista, las formas de leer en el ámbito de estudio dependen, no solo de los textos, sino, fundamentalmente, de los contenidos y disciplinas que se estudian. Se recomienda, además, que dichas formas de leer sean enseñadas por un especialista en determinado ámbito; para un docente que no lo es, resultaría difícil que pueda “distinguir lo importante de lo secundario en dominios de conocimiento alejados de su área disciplinar” (p. 110).

En resumen, las tres docentes consultadas les otorgan a los textos de estudio un lugar central en sus propuestas de enseñanza. Puede inferirse aquí que los contenidos de enseñanza se desglosan en las propiedades de dichos textos: por ejemplo, superestructuras y macroestructuras de los textos de estudio. La primera consecuencia que se desprende de esto es la suposición de que el desafío mayor que enfrentan las alumnas y los alumnos cuando leen para estudiar está en el texto. Por lo tanto, la presencia de un “buen texto” parecería ser la garantía para que una situación de lectura sea potente. Una vez apropiados dichos contenidos, pueden reutilizarse en diversos textos y situaciones. La naturaleza general de estos contenidos deriva en una segunda consecuencia: la probable separación entre los textos de estudio, los contenidos de referencia y los conocimientos de las y los estudiantes. Se trata de una concepción frecuente en la enseñanza usual, aunque no la única.

No obstante, si lo que se enseña en Prácticas del lenguaje es un saber sobre los textos, sobre ciertas propiedades textuales, es consecuencia de las disciplinas de referencia que le dan sentido, en este caso, la Lingüística, y no de la especificidad de las situaciones de lectura en el marco de esta asignatura.

### ***b.2.- La lectura como objeto de enseñanza***

Lo dicho hasta aquí -en especial, lo referido a la lectura compartida- permite inferir una idea común a las tres docentes entrevistadas: la necesidad de enseñar a leer a las alumnas y los alumnos y, en consecuencia, concebir la lectura como objeto de enseñanza.

Esta concepción asume características diferentes según las representaciones acerca de la lectura, los contenidos y los propósitos didácticos que circulan al momento de enseñar a leer. Las investigaciones realizadas en el campo de la didáctica de la lectura y de la enseñanza de la lectura en el marco de las asignaturas permiten

identificar, al menos, dos enfoques posibles: por un lado, entender la lectura como una habilidad general; por otro, concebirla como una herramienta de aprendizaje.

Interpretar la lectura como una habilidad general -o, más precisamente, un conjunto de habilidades generales- supone frecuentemente asumir que el lector debe extraer el significado del texto utilizando ciertas estrategias. Es usual, además, que las mismas se enseñen y organicen según cierto nivel de dificultad para aplicarse posteriormente en cualquier texto o situación. En el segundo caso, concebir la lectura como una herramienta de aprendizaje implica reconocer su potencial epistémico, es decir, asumir que la lectura ocupa un lugar determinante en la construcción del conocimiento. Esto supone que, en las situaciones en las que las alumnas y los alumnos leen para estudiar, los contenidos específicos de las disciplinas son determinantes.

Entender la lectura como una habilidad general o como herramienta de aprendizaje invita a revisar las declaraciones de las docentes entrevistadas para reflexionar acerca de qué es lo que se enseña en el ámbito de estudio cuando se considera la lectura como objeto de enseñanza en la asignatura Prácticas del lenguaje.

En las declaraciones de las docentes, está presente el concepto de “estrategias de lectura” y su preocupación por que las alumnas y alumnos se las apropien. Se refieren a estas de la siguiente manera:

- ✓ *En realidad, yo creo que una lectura modelica está más vinculada con esos mecanismos, esas estrategias lectoras que tiene que poder visibilizar el alumno para que después se convierta en una herramienta para ellos. Si ellos no se dan cuenta que, en un determinado momento, por ejemplo, están infiriendo el contenido del texto a partir de una fotografía, si eso no se puede visibilizar no se convierte nunca en una herramienta que ellos después van a poder utilizar para leer de forma autónoma (Docente A).*
- ✓ *(es importante que el alumno sepa) qué mira cuando uno lee un texto de estudio, cómo reconoce las estrategias, el hincapié que se hace en el vocabulario técnico, cómo agrega información que se necesita saber, si es necesario agregar esa información o no (Docente B).*
- ✓ *Después de que vos sabes que diferencian los paratextos, que se dan cuenta que tienen que leer todo, que no pueden eliminar ninguna nota al pie (...), cortar el texto, ir a la nota al pie, leer la nota al pie, volver al texto... (...) Si no te lo enseñaron en la escuela, en una maestra particular, si no te lo enseña tu papá, tu mamá... Pero tiene que haber alguien en tu casa que sepa esas estrategias (Docente C).*

Se puede observar aquí que las docentes hablan de estrategias. La Docente A también se refiere a ellas como “mecanismos” o “herramientas”. Las tres, además, aportan ejemplos posibles de las mismas: “(si) están infiriendo el contenido del texto a partir de una fotografía” (Docente A); “el hincapié que se hace en el vocabulario técnico”, “cómo

agrega información que se necesita saber, si es necesario agregar esa información o no” (Docente B); diferenciar los paratextos, “cortar el texto, ir a la nota al pie, leer la nota al pie, volver al texto” (Docente C). Es factible inferir de estas expresiones que las docentes consultadas parecen acordar que, en el contexto de las situaciones de lectura compartida, las estrategias de lectura son objeto de enseñanza explícita.

El concepto de “estrategia” es una idea que se encuentra en Goodman (1982). Este autor afirma:

el proceso de lectura emplea una serie de estrategias. Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. (...) Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera de poder construir significado, o comprenderlo (...). De hecho, no hay manera de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura (Goodman, 1982, p. 21).

Estos esquemas “para obtener, evaluar y utilizar información” se usan en la lectura, pero además se aprenden y se desarrollan a partir de la misma. Entre las posibles estrategias, el autor destaca tres: el muestreo, las predicciones y las inferencias, además de las estrategias de confirmación y refutación.

Estas estrategias, que se usan esencialmente para hacer anticipaciones acerca del texto, son generales o básicas y se aplican a cualquier situación de lectura. En palabras de Goodman: “creo que hay un único proceso de lectura para leer cualquier tipo de texto, independientemente de su estructura y del propósito que tenga el lector en el momento de leer” (p. 17). De aquí es posible interpretar la lectura como una habilidad general que se despliega en estrategias, aplicables a cualquier texto o contexto.

Una línea similar sigue Solé (1992) al desarrollar su concepto de “estrategias de lectura”. Al respecto, la investigadora española sostiene:

son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio (...) su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse (Solé, 1992, p. 59).

No obstante, las estrategias no son recetas o instrucciones que se aplican mecánicamente, sino “sospechas inteligentes” que permiten al lector tomar decisiones en función de los objetivos y las características del contexto en que se encuentra. Por esto, la autodirección y el autocontrol son componentes esenciales de las mismas.

Para Solé, las estrategias de lectura son contenidos de enseñanza y, en consecuencia, deben ser enseñadas. Afirma que “estas no maduran, ni se desarrollan,

ni emergen, ni aparecen. Se enseñan -o no se enseñan- y se aprenden -o no se aprenden". Y, dado su carácter general, una vez que se aprenden, pueden ser transferidas "sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas" (p. 60). Según la autora, la enseñanza de las estrategias de lectura exige un enfoque que asegure "la participación conjunta -aunque con responsabilidades diversas- de profesor y alumno, con la finalidad de que éste devenga autónomo y competente en la lectura" (p. 71).

En las declaraciones de las docentes, encontramos ideas similares a estas. Cuando manifiestan concebir la lectura como objeto de enseñanza, parecen acordar en que esto consiste en enseñar un conjunto de estrategias de lectura, es decir, una habilidad general que puede aplicarse en diversos textos y situaciones. Más exactamente, parecen acordar que se trata de un conjunto de estrategias generales aplicables específicamente en diversos textos y situaciones de estudio. Dichas estrategias parecen ser procedimientos lo suficientemente independientes como para ser reutilizados en diversos textos y situaciones de estudio y que contribuyen a la autonomía y competencia lectora de las y los estudiantes.

Por ejemplo, la Docente A acuerda en otorgarle centralidad a la enseñanza de las estrategias de lectura, en "hacerlas visibles", en que los estudiantes se "den cuenta" de qué hacen cuando leen. De esta manera, se traducen en "herramientas" que luego podrán "utilizar para leer de forma autónoma". La Docente B, por su parte, considera valioso que las alumnas y los alumnos reconozcan las estrategias y sepan en qué se pone el énfasis cuando se lee en el ámbito de estudio, es decir, qué se "mira cuando uno lee un texto de estudio". En un sentido similar, la Docente C subraya la importancia de que se enseñen las estrategias: "tiene que haber alguien" que "sepa esas estrategias" y las enseñe a las y los estudiantes. Como señala Solé, "se enseñan -o no se enseñan- y se aprenden -o no se aprenden". La lectura compartida, comentada en el apartado anterior, parece ofrecer las mejores condiciones para hacerlo.

Hasta aquí, las docentes parecen convenir en que enseñar a leer en el ámbito de estudio en la asignatura Prácticas del lenguaje consiste en enseñar estrategias de lectura generales a diversos textos y situaciones de estudio, es decir, aplicables en otras materias. La apropiación de estas estrategias se presenta como una condición central al momento de leer para estudiar en las asignaturas, tanto en Prácticas del lenguaje como cualquier otra.

Sin embargo, estas ideas acerca de la lectura no son inflexibles y están atravesadas por ciertos matices que las tensionan. Esto se observa en particular en las declaraciones de la Docente C. En otro pasaje de su entrevista, sostiene la importancia

de que las alumnas y los alumnos aprendan a leer en el marco de cada disciplina. Para ella, enseñar a leer, en el ámbito que sea, adquiere el mismo significado:

✓ *Para mí, enseñar a leer tiene que ver con enseñar leer en lo literario (...). Todos los textos que yo proponga de enseñanza siempre tienen que ver con lo literario.*

Asimismo, afirma que es imprescindible que todos los profesores asuman el compromiso de enseñar a leer los textos que circulan al interior de su propia disciplina. Tal como ella se propone enseñar a leer “en lo literario”, considera lo mismo con respecto al resto de las asignaturas:

✓ *A mí me parece que el profesor de Matemáticas tiene que enseñar a leer en Matemáticas, el profesor de Física tiene que enseñar a leer Física, que el de Geografía tiene que enseñar a leer Geografía, que el de Historia tiene que enseñar a leer Historia. Yo tengo que enseñar a leer literatura.*

No es esta una concepción que interprete la lectura como una habilidad general. Si bien, en ciertos momentos la Docente C parece hacerlo, en otros tantos, no. Esto sugiere una postura híbrida acerca de la lectura. Como afirma Terigi (2007), los saberes docentes tienen múltiples causas y no siempre guardan una relación directa con las prácticas de enseñanza efectivas. Resulta frecuente que en las declaraciones docentes convivan principios y concepciones provenientes de diversos orígenes y que, incluso, algunos tensionen y entren en contradicción. Basabe y Cols (2007), en la misma línea y retomando a Tardif (2004), consideran que “los saberes que se movilizan en la tarea docente no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico” y que, por el contrario, “la pluralidad y heterogeneidad son rasgos que los distinguen” (p. 152).

Al afirmar que todos los docentes deben enseñar a leer en marco de sus propias asignaturas, la Docente C parece considerar que los contenidos de referencia de las disciplinas son los que determinan y dan sentido a las situaciones de lectura. Es posible inferir, entonces, que la docente no interpreta la lectura como una habilidad general aplicable a diversos textos y situaciones, sino desde su dimensión epistémica, es decir, como una herramienta de aprendizaje en el que son centrales, además, los conocimientos previos del lector. Como señalan diversos autores (Carlino y otros, 2013; Rosli, 2016, Roni, 2019, Rosli y Carlino, 2017, 2019, entre otros), la lectura es, en este contexto, objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje.

En otro momento de la entrevista y refiriéndose a una experiencia personal, la Docente C declara:

- ✓ *Me di cuenta que (a un alumno) leer tres hojas le llevaban más de una hora. Tres hojas de un contenido de Historia le llevaban más de una hora, y no había hecho ningún subrayado, ninguna glosa ni nada (...). (En cambio) vos le explicás, va al texto, y en veinte minutos lo lee. Por eso siempre es fundamental la explicación del profesor (...). Para mí el texto explicativo, el texto expositivo, al comienzo del secundario tiene que venir después de la explicación del docente, para después empezar con un texto con un tema desconocido...*

Aquí la docente le otorga un lugar central a los conocimientos previos del lector al momento de leer. Sin conocimientos previos, parece afirmar la Docente C, no se puede leer. De aquí desprende la importancia de las intervenciones que menciona en las situaciones de lectura, por ejemplo, aportar información y dar contexto antes de enfrentar un texto. Esta preocupación por leer en el marco de cada disciplina y establecer relaciones entre los saberes que circulan en las situaciones y los conocimientos de las y los estudiantes está presente solo en las declaraciones de la Docente C. La Docente A y la Docente B no se manifestaron al respecto.

Por lo tanto, no parece ser lo mismo leer en una disciplina que en otra porque los saberes previos de los alumnos y las alumnas y los conocimientos que circulan -y los que presupone un texto- son diferentes en cada situación. Las declaraciones de la Docente C permiten inferir que la enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio en la asignatura Prácticas del lenguaje supone una especificidad y la misma está determinada en función de los contenidos de referencia de las disciplinas que dan sentido a las situaciones. No obstante, no permiten recuperar en detalle en qué consiste dicha especificidad ni las disciplinas de referencia en la materia Prácticas del lenguaje.

En conclusión, las docentes entrevistadas declaran concebir la lectura como objeto de enseñanza. Al hacerlo, parecen referirse a la lectura como una habilidad general que se desarrolla a través de un conjunto de estrategias que se aplican en las situaciones en las que se leen textos de estudio. Las mismas poseen tal grado de generalidad que permiten que sean utilizadas en las situaciones de estudio de cualquier asignatura.

Sin embargo, la Docente C también se refiere a la lectura como una herramienta de aprendizaje. Menciona la importancia que tiene enseñar a leer en el marco de cada disciplina y les otorga relevancia a los conocimientos previos al momento de leer para estudiar. Según esta docente, la especificidad de las situaciones de lectura estaría determinada, ya no por las estrategias de lectura, sino por cada una de las disciplinas y los contenidos de referencia de las mismas. La especificidad de las situaciones de lectura en el ámbito de estudio en la asignatura Prácticas del lenguaje, entonces, debería identificarse en función de dichas disciplinas. No obstante, en sus

declaraciones, la docente desarrolla brevemente el significado que adquieren para ella estas afirmaciones. En el siguiente apartado, el análisis se detiene en esta cuestión.

### **c.- La planificación de la enseñanza de la lectura y las disciplinas de referencia**

Si la especificidad de las situaciones de lectura está determinada por las disciplinas y sus contenidos, parece pertinente indagar acerca de aquellas que se toman como referencia al momento de planificar situaciones de lectura en el ámbito de estudio. Hacerlo en la asignatura Prácticas del lenguaje supone un desafío extra, puesto que su objeto de enseñanza se construye con aportes de diversas disciplinas.

Al ser consultadas acerca de las disciplinas que toman como referencia al momento de planificar las situaciones de lectura en el ámbito de estudio, las docentes ofrecieron respuestas breves y sin mayores precisiones. Entre las disciplinas mencionadas por las docentes se repite la Lingüística.

- ✓ *La Lingüística Textual... la lingüística textual vendría a ser como mi marco referencial. Y, por otro lado, la Didáctica (...) Categorías vinculadas con la cohesión me parecen fundamentales. La progresión temática es un concepto, una categoría, que me parece importantísima (...) Pero esos son esos dos grandes pilares que yo utilizo: la cohesión y la progresión temática. (...) La teoría de la lectura como proceso, también como un marco teórico imprescindible cuando una va a enseñarle a un alumno lo que es una inferencia, elaborar una hipótesis, lo que es establecer una relación entre los elementos paratextuales y el texto (Docente A).*
- ✓ *La lingüística... para mí la lingüística, la neurolingüística para todo lo que es comprensión... Pero, básicamente, me parece que es todo lingüístico, en sentido amplio (...). Por ejemplo, todo eso que hablábamos de los criterios de selección, la complejidad, el vocabulario, son todas cuestiones lingüísticas para mí. Insisto, en un sentido amplio (Docente B).*
- ✓ *Yo creo que todas las materias que te forman en el profesorado, Teoría literaria, Lingüística, lengua extranjera, las didácticas, las pedagógicas, Lengua y Literatura y su enseñanza ... Todas esas te aportan elementos disciplinarios, vocabulario disciplinar, ideas (Docente C).*

Con ciertos matices, en las afirmaciones de las docentes se destaca la Lingüística –y sus variantes- como disciplina de referencia. La Docente A y la Docente B reconocen tomar sus aportes al momento de planificar sus propuestas para enseñar a leer en el ámbito de estudio. La primera señala los conceptos de *coherencia* y *progresión temática* como dos “pilares” sobre los que sostiene sus prácticas de enseñanza. La segunda

vincula los aportes de la lingüística a la comprensión de los textos, sin más precisiones. La Docente C incluye la Lingüística entre otras tantas de la formación inicial. Además, también son nombradas –sin entrar en detalles- la “didáctica”, “la teoría de la lectura como proceso”, “la neurolingüística”, y algunas materias más del profesorado.

Las investigaciones orientadas a comprender el funcionamiento de las situaciones de lectura en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales parten de la premisa de que la enseñanza debe tomar como referencia las operaciones y prácticas con las cuales se construye el conocimiento dentro de las ciencias. De esta manera, por ejemplo, las prácticas de lectura y escritura bajo las cuales se produce el conocimiento científico deben guardar cierta fidelidad con las prácticas de lectura y escritura que se usan en el aula para aprender.

Es necesario precisar que, en el marco de estas indagaciones, la lectura es concebida como una práctica propia del proceso de construcción del conocimiento, esto es, desde su dimensión epistémica, y no como una habilidad general. Aisenberg considera que los “trabajos intelectuales que parecieran propios de una lectura para aprender Historia” guardan relación “con algunas de las operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico y social” (2005, p. 26). Es decir, cuando los estudiantes leen para aprender Historia, además de apropiarse de las problemáticas históricas planteadas como contenidos referenciales, también aprenden acerca de cómo se produce el conocimiento histórico y algunas de sus características (Aisenberg, 2009; Lerner, 2009). Por otra parte, Espinoza, Casamajor y Pitton, en el contexto de la investigación didáctica en Ciencias naturales, se expresan en el mismo sentido:

para pensar la enseñanza se caracteriza la lectura en ciencias naturales como una práctica compleja (...) que no se aprende espontáneamente y para cuya enseñanza es necesario caracterizar tanto la práctica social de referencia –la lectura en el campo de las ciencias y en el de su divulgación-, como los textos que se producen en el área, para luego, junto con los aportes de la psicología del aprendizaje y de la didáctica de la lectura, concebir situaciones didácticas que contribuyan al acercamiento a esa práctica (Espinoza, Casamajor, Pitton, 2009, p. 103)

Las docentes entrevistadas declaran reconocer la Lingüística como una de las disciplinas de referencia de la asignatura Prácticas del lenguaje. Parafraseando a Aisenberg, parece relevante indagar acerca de cuáles son los “trabajos intelectuales que parecieran propios de una lectura para aprender”, en este caso, Lingüística. Más claramente, indagar acerca de las prácticas de lectura (y escritura, por cierto) a partir de las cuales se produce el conocimiento lingüístico. Sin embargo, las docentes no ofrecen mayores precisiones al respecto y no resulta posible avanzar en la búsqueda de algunas primeras respuestas.

Con todo, estos interrogantes poseen valor didáctico. Según las investigaciones referidas, las prácticas de lectura en el ámbito de estudio que se realizan en la escuela exigen, no solo tomar como referencia los textos que circulan en el ámbito de la ciencia, sino, además, sus prácticas de lectura, sus modos de leerlos. No para trasladarlas directamente al aula, sino para tomarlas como “insumos necesarios para pensar qué prácticas de lectura para aprender sería interesante propiciar en la escuela, de modo tal que dicha práctica tenga su ‘correlato’ fuera de ella” (Espinoza, Casamajor, Pitton, 2009, p. 107). Como señala Lerner, para “poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social”, afirma Lerner (2001, p. 26).

Indagar acerca de los aportes de las disciplinas a la enseñanza -como tantos otros aspectos de la misma- supone una tarea compleja, en particular, cuando dicha indagación se realiza a partir de las declaraciones docentes. Es probable que ciertos saberes didácticos resulten difíciles de explicitar y que, incluso, algunos no sean comunicables (Terigi, 2007). También, conlleva el riesgo de observar en las declaraciones de los entrevistados cierta inclinación al aplicacionismo que generan los marcos teóricos de la formación docente, es decir, la tentación de trasladar al aula de manera directa los resultados de la investigación científica (Aisenberg, 1998). Estos sesgos en los docentes pueden derivar en, por ejemplo, afirmar que las dificultades de comprensión se resuelven enseñando categorías lingüísticas o estrategias generales de lectura (Espinoza, Casamajor, Pitton, 2009).

Parecería posible vincular estas afirmaciones con las declaraciones de la Docente A, especialmente, cuando sostiene que conceptos lingüísticos tales como *coherencia* y *progresión temática* son centrales al momento de pensar las situaciones de enseñanza de la lectura. Sin embargo, la docente no aporta más información al respecto

Una situación similar ocurre con la Docente B, cuando declara que “es todo lingüístico, en un sentido amplio” y que toma aportes de la neurolingüística “para todo lo que es comprensión”. Poner en primer plano los aspectos lingüísticos de los textos en las situaciones de lectura, podría suponer postergar la dimensión discursiva en las cuales esos textos circulan y las operaciones intelectuales que se realizan con ellos. Pero no es posible avanzar en esta línea de análisis ya que el instrumento elaborado para esta indagación no permitió recolectar información relevante.

En cambio, la Docente C constituye un caso particular. En sus declaraciones se pueden encontrar algunas pistas concretas acerca de la especificidad que asume la lectura en el ámbito de estudio en la asignatura Prácticas del lenguaje.

Afirma que recurre a diversas disciplinas al momento de planificar la enseñanza, entre ellas, la Lingüística. Sin embargo, la incluye como una más, en un listado de posibles disciplinas de referencia. Pero, cuando desarrolla algunas ideas o aporta ejemplos -en otros momentos de la entrevista-, la Docente C no apela a Lingüística, sino a la Teoría Literaria:

- ✓ *Yo explico los géneros discursivos según Estética de la creación verbal, de Bajtín, reformulado. No les doy a leer Bajtín, pero sí les doy a leer Todorov para el Relato Fantástico (...) Yo hago una selección de "corto y pego" de conceptos de Todorov, que lo tengan en la carpeta todo el tiempo, pegadito, y que cuando tengan que justificar vayan al texto de Todorov, vayan al texto de Rose Mary Jackson, vayan al texto de Jaime Larraquy para Literatura Fantástica. Sí, porque nadie justifica mejor que ellos (Docente C).*

Aquí puede observarse que los textos, autores y conceptos que la Docente C hace circular en sus clases pertenecen al discurso de la Teoría Literaria. Si bien Bajtín y su libro *Estética de la creación verbal* son frecuentemente utilizados también en Lingüística, el contenido que les propone aprender a sus estudiantes, el *Relato fantástico*, como los autores y textos que menciona (Todorov, Jackson, Larraquy), pertenecen a campo de la Teoría Literaria.

En la misma línea, más adelante, mientras la Docente C reflexiona acerca de los textos que propone leer en sus clases, se desarrolla en el siguiente intercambio:

- E: - ¿Les das un fragmento de Bajtín para que lean?*
- D: - Sí... también Todorov... (les doy para que lean) Teoría literaria.*
- E: - Esto que decís tiene que ver con estudiar literatura. Vos decís que es valioso que los pibes aprendan a estudiar literatura...*
- D: - La literatura no se estudia, se enseña a leer.*
- E: - Pero esto que decís de volver al texto, tomar a Todorov...*
- D: - Es un procedimiento de análisis literario (...). Vos me dijiste textos de estudio, yo te digo textos de estudio sobre lo literario... esto se aplica a Biología.*

En estas declaraciones, es posible identificar la preocupación de la Docente C por diferenciar aquellos textos que presentan la literatura como objeto de estudio de aquellos textos que pertenecen a otras áreas de conocimiento. Así como en Biología existen textos que permiten aprender Biología, sostiene, en Literatura hay textos que permiten aprender sobre lo literario. Estos, según la Docente C, pertenecen al campo de la Teoría Literaria. Leer "textos de estudio sobre lo literario" parece ser lo que caracteriza la enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio en la asignatura Prácticas del lenguaje.

Si bien la Docente C considera que “la literatura no se estudia”, acepta que aquello que enseña es “un procedimiento de análisis literario”. Se refiere con esto a ciertas prácticas de lectura en torno a los textos literarios y los textos de la Teoría Literaria, es decir, ciertas operaciones intelectuales que se ejercen cuando se “estudia literatura”. Las esboza brevemente: partir del texto literario, ir a la teoría, y volver al texto literario. En esta ida y vuelta entre la literatura y los “textos de estudio sobre lo literario” circulan las prácticas de lectura (y escritura) que la Docente C considera que debe enseñar a sus estudiantes: operaciones intelectuales propias de los procedimientos de análisis literario. Es posible inferir que refiere a esto cuando aclara que “nadie justifica mejor que ellos”.

En línea con estas ideas, en un momento posterior de la entrevista, la Docente C declara:

- ✓ *Cuando vos vas a buscar información, que no te la da el profesor, que la tiene toda juntita en la fotocopiadora de la vuelta, vos tenés que saber discernir si ese texto es información o es opinión, y si ese texto tiene solidez, si es válido o no... porque a vos te aparece en Google primero los que tienen más visitas, que no quiere decir que sea el más sólido. Eso hay que enseñar a buscarlo (...). Yo reflexiono sobre estudiar los textos de literatura. Otra cosa es leer por placer...* (Docente C).

Aquí, la docente parece ampliar sus ideas acerca de las operaciones que se realizan sobre los textos y que son, para ella, objeto de enseñanza. Las mismas no se limitan a su materialidad, sino que incluyen reflexionar acerca de las condiciones de producción y circulación de los textos. Estudiar “los textos de literatura”, según la Docente C, implica, por ejemplo, buscar información pertinente en diversos soportes, evaluar su legitimidad y validez y diferenciar opinión de información.

En resumen, y si bien no proporciona demasiados detalles, a partir de las declaraciones de la Docente C resulta posible inferir que serían estas operaciones con los textos literarios y de la Teoría Literaria aquello que marcaría la especificidad de las situaciones de lectura en el ámbito de estudio en la asignatura Prácticas del lenguaje. Es decir, operaciones o prácticas que se ejercen cuando se toma la literatura y sus problemas como objeto de estudio.

En conclusión, los datos relevados a partir de las declaraciones de las docentes permiten identificar incipientemente, al menos, dos disciplinas de referencia al momento de pensar la enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio en la asignatura Prácticas del lenguaje: la Lingüística y la Teoría Literaria. La primera, mencionada por las tres entrevistadas; la segunda, solo por la Docente C. En los tres casos, ninguna ofrece

información suficiente para poder arribar a una conclusión. Solo es posible afirmar que ambas disciplinas entran en consideración de las docentes consultadas al momento de pensar las situaciones de enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio.

Para terminar, no parece lo mismo tomar como disciplina de referencia la Lingüística o la Teoría Literaria ya que los textos y prácticas que se ejercen en ellas no son las mismas. Sea una u otra, resta identificar cuáles son específicamente esas prácticas y cuáles son los conocimientos que se construyen cuando se lee para estudiar en el aula de Prácticas del lenguaje. Hacerlo requiere una indagación que excede los límites de este trabajo.

## **Reflexiones finales**

Este trabajo se propuso indagar acerca de los saberes que tienen docentes de Prácticas del lenguaje de la Escuela Secundaria acerca de la enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio, con el fin de determinar qué creen que se enseña y cómo cuando se lee para estudiar en su materia. En particular, relevar información que permita identificar aspectos específicos de estas situaciones en dicha asignatura.

A partir de entrevistas a tres profesoras de Nivel Secundario de la ciudad de Necochea, se pudo obtener información valiosa. Las entrevistadas reflexionaron acerca de las situaciones de lectura en el ámbito de estudio en el de marco de su asignatura, en especial, acerca de algunas condiciones didácticas que consideran relevantes, los contenidos de enseñanza y las disciplinas de referencia. Estos tres aspectos fueron las líneas bajo las cuales se organizó el análisis de los datos.

Sin embargo, no fue posible obtener declaraciones precisas acerca de estos ejes. Las docentes, por lo común, ofrecieron afirmaciones breves y generales, sin demasiados detalles, y que parecen apropiadas en situaciones de lectura en el contexto de cualquier disciplina. Por lo tanto, y si bien aportó información significativa, la presente indagación no permitió definir con claridad la especificidad que tiene la enseñanza de la lectura en el ámbito de estudio en la asignatura Prácticas del lenguaje de la Escuela Secundaria.

En primer lugar, el análisis de los datos obtenidos permitió identificar y caracterizar algunas condiciones didácticas. Entre estas, las docentes mencionaron los textos y los

criterios de selección, la importancia de los propósitos del lector y de la lectura compartida.

Al referirse a los textos y los criterios con los que los seleccionan, las entrevistadas señalan la necesidad de elegir diversidad de textos de calidad y considerar sus condiciones de producción y circulación. Aparece aquí una tensión entre proponer “textos” o “textos de estudio sobre lo literario”. Esta diferenciación parece suponer una consecuencia significativa: por un lado, poner en primer plano los textos, su estructura y organización o, por otro, hacerlo en las prácticas de lectura que se ejercen en torno a estos.

Contar con un propósito de lectura resulta central para dos de las docentes consultadas. Estas consideran que instalar un propósito de lectura es una condición didáctica valiosa cuando se les propone a las alumnas y los alumnos leer para estudiar. Si bien no desarrollan esta idea, es posible inferir que una manera de lograrlo es promoviendo en las y los estudiantes la formulación de interrogantes genuinos a partir de los contenidos en discusión. Es decir, recurrir a los textos en busca de respuestas a preguntas formuladas por los propios lectores. No obstante, no fue posible caracterizar con mayor detalle esta cuestión. Resultaría valioso profundizar bajo qué condiciones se instalan los propósitos de lectura, cuáles son los más frecuentes o qué interrogantes motivan la lectura de los textos cuando las alumnas y los alumnos leen para aprender en la asignatura Prácticas del lenguaje.

Promover situaciones de lectura compartida fue la tercera de las condiciones didácticas identificadas en las declaraciones docentes. Aquí, las entrevistadas creen necesario no dejar solos a las y los estudiantes frente a los textos y compartir la lectura con el propósito de mostrarse como un lector experto y poder intervenir durante el transcurso de la tarea. De esta manera, las alumnas y los alumnos tienen oportunidades de apropiarse de prácticas lectoras mientras leen textos de estudio. Sin embargo, las situaciones de lectura compartida referidas resultan valiosas para aprender contenidos de cualquier otra asignatura, por ejemplo, Historia o Biología. Parece una condición didáctica general de las situaciones de lectura, en el contexto de cualquier disciplina, y no una propia o específica de las situaciones en las que se lee para aprender en Prácticas del lenguaje.

En resumen, la información relevada acerca de las condiciones didácticas resulta general y remite a las situaciones en las que las alumnas y los alumnos leen para aprender en el marco de cualquier disciplina, y no específicamente en Prácticas del lenguaje.

En segundo lugar, las declaraciones de las docentes permitieron poner discusión aquellos contenidos que parecen ser objeto de enseñanza en las situaciones de lectura en el ámbito de estudio en Prácticas del lenguaje. Los mismos se pueden organizar en dos ejes: por un lado, contenidos relacionados a los textos y sus propiedades y, por otro, contenidos referidos a la lectura. En ambos ejes se pudo identificar algunos rasgos, al menos, de manera incipiente y sucinta, que podrían dar cuenta de las particularidades que presenta enseñar a leer para estudiar en la asignatura Prácticas del lenguaje.

Con respecto al primer eje, las docentes afirman que, en sus propuestas, los textos de estudio ocupan un lugar destacado. Si dichos textos son objeto de enseñanza, es posible inferir que los contenidos se desprendan de las propiedades textuales de los mismos, por ejemplo, la superestructura y la macroestructura de los textos expositivos y argumentativos. Dichos contenidos, una vez aprendidos, podrían ser reutilizados en situaciones de lectura en otras asignaturas. Sin embargo, se trata de contenidos de enseñanza que se desprenden de una disciplina de referencia, la Lingüística, y que no refieren específicamente a las situaciones de lectura en el ámbito de estudio en la asignatura Prácticas del lenguaje.

El segundo eje de contenidos refiere a la lectura. Las docentes declaran concebirla como objeto de enseñanza. Pero aparecen algunas tensiones en sus afirmaciones, entre pensar la lectura como una habilidad general -que se desarrolla a través de un conjunto de estrategias- o como una herramienta de aprendizaje. Las docentes entrevistadas parecen acordar en que las estrategias generales de lectura que se utilizan en las situaciones en las que se lee para estudiar son contenido de enseñanza. No obstante, la Docente C también interpreta la lectura como una herramienta de aprendizaje, es decir, desde su dimensión epistémica. Esta señala la importancia de que en cada asignatura se enseñe a leer para estudiar, ya que cree relevantes tanto los contenidos de referencia de las disciplinas como los conocimientos previos de las alumnas y los alumnos. De esta manera, la especificidad de las situaciones de lectura en el ámbito de estudio en la asignatura Prácticas del lenguaje debería identificarse a partir de las disciplinas que le dan sentido.

La tercera y última línea de análisis de los datos indagó acerca de las disciplinas de referencia en la asignatura Prácticas del lenguaje. Esta discusión resulta valiosa porque su objeto de enseñanza se construye con aportes, no de una, sino de diversas disciplinas. Entre las mismas, merecen destacarse al menos dos: la Lingüística y la Teoría Literaria. La primera fue mencionada por las tres entrevistadas, mientras que la segunda, solo por la Docente C. En todos los casos, las docentes desarrollaron brevemente este punto y no fue posible arribar a una conclusión.

Por supuesto, no resulta igual tomar como referencia una disciplina u otra. Las prácticas de lectura y escritura que se ejercen, los problemas que se discuten y los textos que circulan en el interior de la Lingüística o de la Teoría Literaria no son los mismos. Con todo, en las declaraciones de las docentes, parece existir un encadenamiento conceptual al pensar como disciplina de referencia la Lingüística y otro al hacerlo con la Teoría Literaria. En el primer caso, supone otorgarles centralidad a los textos y con ello concebir como contenidos de enseñanza las propiedades de los mismos y las estrategias generales de lectura, aplicables a diversas situaciones. En el segundo, supone poner el acento en los textos de estudio sobre lo literario, definir como contenidos ciertas operaciones que se ejercen cuando se toma la literatura y sus problemas como objeto de estudio y, en consecuencia, la lectura como una herramienta de aprendizaje.

Sea una o la otra, resulta posible inferir que la especificidad de las situaciones de lectura en el ámbito de estudio en la asignatura Prácticas del lenguaje estaría determinada por las operaciones intelectuales propias de cada una de estas disciplinas. Identificar dichas prácticas, sin embargo, requiere una indagación que excede los límites de este trabajo.

Con este propósito, en futuras investigaciones, resultaría valioso indagar acerca de qué y cómo se enseña a leer para estudiar en la asignatura Prácticas del lenguaje a partir de otros instrumentos metodológicos, por ejemplo, el registro de observación de clases o la planificación e implementación de propuestas de enseñanza. Hacerlo podría contribuir a construir conocimiento didáctico que permita generar más y mejores condiciones para que las alumnas y los alumnos se formen como estudiantes.

## Bibliografía

- Aisenberg, Beatriz (1998). "Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza?". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 136-163.
- Aisenberg, Beatriz (2005). "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 26 (3), 22-31.
- Aisenberg, Beatriz (2012). "Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia". *Enseño Em Re-Vista*, 19 (2), 269-275.
- Aisenberg, Beatriz (2007). "Ayudar a leer 'en sociales'". *Revista QUEHACER EDUCATIVO*, 83 (junio), Federación Uruguaya de Magisterio, Trabajadores de Educación Primaria. Montevideo, Uruguay.
- Aisenberg, Beatriz (2010). "Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje", en Siede, Isabelino (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (63-98). Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, Beatriz, Lerner, Delia y otros (2009). "Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura". *RESEÑAS de enseñanza de la historia*, 7 (octubre), 93-129.
- Archenti, Nélica (2007). "Estudio de caso/s", en Marradi, Alberto; Archenti, Nélica y Piovani, Juan. *Metodología de las Ciencias Sociales* (237-246). Buenos Aires: Emecé Editores.
- Basabe, Laura y Cols, Estela (2007). "La enseñanza", en Camilloni, Alicia y otros, *El saber didáctico* (125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Benchimol, Karina (2015). "La lectura en las clases de Historia: diferentes modalidades y concepciones". *Clío & Asociados*, (20), 97-115.
- Benchimol, Karina; Carabajal, Antonio y Larramendy, Alina (2008). "La lectura de textos históricos en la escuela". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 29 (1), 22-31.
- Camilloni, Alicia (2007). "Los profesores y el saber didáctico", en Camilloni, Alicia y otros, *El saber didáctico* (41-60). Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, Paula, Iglesia, Patricia y Laxalt, Irene (2013). "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas". *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 105-135.
- Cartolari, Mónica Manuela, Carlino, Paula y Rosli, Natalia (2013). "Intervenciones docentes para leer en ciencias sociales: exploración en un quinto año de secundaria con alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos". Universidad de los Andes. *Legenda*, 17 (16), 1-23.
- Dubois, María Eugenia (1989). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Espinoza, Ana (2006). "La especificidad de las situaciones de lectura en 'Naturales'". *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27 (1), 6-17.
- Espinoza, Ana, Casamajor, Adriana y Pitton, Egle (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Espinoza, Ana y Casamajor, Adriana (2013). "Reflexiones acerca de la enseñanza de la naturaleza del conocimiento científico", en *IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*. Girona, septiembre de 2013, 1142-1146.

- Espinoza, Ana y Casamajor, Adriana (2018). "Leer para aprender Ciencias Naturales: un escenario poblado de imágenes, creencias y ocurrencias". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28 (junio), 107-129.
- Fontich, Xavier y Camps, Anna (2015). "Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores". *Tejuelo*, 22, 11-27.
- Goodman, Kenneth (1982). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Ferreiro, Emilia, Gómez Palacio, Margarita (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (13-28). México: Siglo XXI.
- Kaufman, Ana María, Lerner, Delia y Castedo, Mirta (2015). *Documento transversal N° 2. Leer y aprender a leer*. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Lerner, Delia (1985). "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 6 (4).
- Lerner, Delia (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en Castorina, José Antonio, Ferreiro, Emilia, Kohl de Olivera, Marta y Lerner, Delia. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (69-117). Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, Delia (1996b). "¿Es posible leer en la escuela?". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 17 (1), 2-20.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, Delia (2002). "La autonomía del lector. Un análisis didáctico". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 23 (3), 1-16.
- Lerner, Delia (2009). "Construir la escuela como comunidad de estudio", en MIRET, Inés y Armendano, Cristina (coords.). *Lectura y bibliotecas escolares. Metas Educativas 2021* (59-31). España: Organización de Estados Iberoamericanos - Fundación Santillana.
- Lerner, Delia (2009b). "Atraverse. Función social de la lengua escrita" (entrevista). *12(ntes) Digital*, 1 (2), 26.
- Lerner, Delia (2017). *Leer para aprender historia: una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes*. Buenos Aires, Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria- SUTIBA.
- Lerner, Delia, Aisenberg, Beatriz y Espinoza, Ana M. (2009). "La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje", en Castorina, José Antonio y Orce, Victoria (coords.). *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Lerner, Delia, Aisenberg, Beatriz y Espinoza, Ana M. (2011). *La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Lerner, Delia, Lotito, Liliana, Lorente, Estela y otros (1997). *Lengua. Documento de trabajo Nro. 4. Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Dirección de Currículum, Dirección de Planeamiento, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Molina, María Elena (2018). "Prácticas de enseñanza que entran escritura con contenidos: perspectivas de alumnos universitarios de dos disciplinas". *Propuesta Educativa*, 27 (49), 61-72.

- Roni, Carolina (2019). *Acciones docentes durante situaciones didácticas con lectura y escritura en Biología del nivel secundario*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Roni, Carolina y Carlino, Paula (2013). "Qué hacen los docentes cuando quieren que sus alumnos lean para aprender ciencias". *XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 587-594.
- Roni, Carolina y Carlino, Paula (2014). "Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica". *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Rosenblatt, Luise M. (1996). "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". *Textos en contexto Nro. 1. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y Vida*. Buenos Aires.
- Rosli, Natalia y Carlino, Paula (2017). "Intervenciones docentes en la tarea de leer para responder cuestionarios". *Actualidades investigativas en educación*, 17 (3), 1-26.
- Rosli, Natalia y Carlino, Paula (2019). "Puestas en común de respuestas escritas a guías de lectura en materias del nivel secundario", en Bazerman, Charles, González Pinzón, Blanca, David Russell y otros. *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Editorial Javeriana y WAC Clearinghouse, 133-152.
- Solé, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao, 1994.
- Smith, Frank (1989). "La lectura y su aprendizaje", en Smith, Frank. *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje (27-47)*. México: Trillas.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terigi, Flavia (2007). "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar", en Baquero, Ricardo, Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comp.). *Las formas de lo escolar (99-117)*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Torres, Mirta (2008). "Leer para aprender Historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 29 (4), 20-29.